

ISSN 2282-7765

ISSN 2282-7757

[online]

[printed]

Volume 2, Number 2, December 2014

Science & Philosophy

Journal of Epistemology, Science and Philosophy

Chief Editors

Franco Eugeni

Antonio Maturo

Advisory Editors

Franco Blezza

Nicolae Rambu

Ezio Sciarra

Accademia
Piceno-Aprutina
dei Velati in Teramo

Chief Editors (Editori Capo):

Eugeni Franco, Teramo, Italy
Maturo Antonio, Pescara, Italy

Advisory Editors (Consulenti Editoriali/Scientifici):

Blezza Franco, Chieti, Italy
Râmbu Nicolae, Iasi, Romania
Sciarra Ezio, Chieti, Italy

Editorial Board (Comitato Editoriale/Scientifico):

Ambrisi Emilio, Caserta, Italy
Casolaro Ferdinando, Napoli, Italy
Chitoiu Dan, Iasi, Romania
Ciarlante Camillo, Isernia, Italy
Corsi Vincenzo, Pescara, Italy
Corsini Piergiulio, Udine, Italy
Cruz Rambaud Salvador, Almeria, Spain
Daniela-Tatiana Soitu, Iasi, Romania
Delli Rocili Luciana, Pescara, Italy
Di Francesco Gabriele, Pescara, Italy
Gatto Romano, Potenza, Italy
Gerla Giangiacomo, Salerno, Italy
Hošková-Mayerová Šárka, Brno, Czech Republic
Innamorati Stefano, L'Aquila, Italy
Ispas Cristina, Reșița, Romania
Manuppella Giuseppe, Pescara, Italy
Marconi Domenico, Teramo, Italy
Maturo Fabrizio, Pescara, Italy
Migliorato Renato, Messina, Italy
Rotondo Paolo, Pescara, Italy
Savarese Elisa, Castellammare, Italy
Sessa Salvatore, Napoli, Italy
Squillante Massimo, Benevento, Italy
Tofan Ioan, Iasi, Romania
Ventre Aldo Giuseppe Saverio, Napoli, Italy
Viglioglia Maria Teresa, Melfi, Italy
Vougiuklis Thomas, Alexandroupolis, Greece
Zappacosta Agostino, Chieti, Italy

Scientific Coordinator of the student section (Coordinatore Scientifico della sezione studenti):

Casolaro Ferdinando

Editorial Manager and Webmaster (Curatore del Sito Web):

Manuppella Giuseppe

Graphic project (Progetto grafico):

Manuppella Fabio

Legal Manager (Direttore Responsabile):

Di Domenico Bruna

Publisher (Casa Editrice):

Accademia Piceno - Aprutina dei Velati in Teramo (A.P.A.V.)

Per una nuova figura professionale

Franco Blezza

Università "G. D'Annunzio", Chieti
franco.blezza@unich.it

Sunto

In questo saggio si delineano il contesto culturale ed istituzionale e i tratti fondamentali di una nuova professione, quella dell'operatore psicopedagogico della scuola, un'articolazione della funzione docente che può diventare una professione autonoma con un proprio statuto epistemologico, d'esercizio e di metodologia. Discutendo anche del ruolo dell'Università riguardo alle professioni sociali ed intellettuali, si sintetizza il retroterra culturale traendone principi operativi di immediata fruibilità.

Parole chiave: Pedagogia, psicologia, psicopedagogia, scuola, insegnamento.

1. De iure condito...

L'Operatore Psicopedagogico della scuola, spesso chiamato più semplicemente "*Psicopedagogista*" (od anche "*O.P.*"), di per sé e a termini di normativa, non costituisce una nuova professione. Si tratta di una delle articolazioni della funzione docente, nelle quali essa si è andata diversificando in modo sempre più ricco e variato, specialmente a partire dagli anni '70, e secondo una normativa che non è questa la sede per riepilogare ¹.

È, parlando *de iure condito*, un modo di fare l'insegnante, esattamente come l'Operatore Tecnologico, come il Coordinatore di Biblioteca, come il

¹ Un ottimo compendio delle modalità d'esercizio della professione docente in forme alternative all'insegnamento in classe è in risciuizzi e Franceschini (2001). Non è una novità legata alle riforme più recenti: si veda il volumetto immediato precursore *Le nuove attività della funzione docente* di Leonardo Trisciuzzi (La Nuova Italia, Scandicci – FI 1991). Per l'aspetto più pedagogico come professionalità, si veda anche Massa e Cerioli 1999, dove troviamo una sorta di testamento-apertura sul tema di Riccardo Massa, che è mancato il 1° gennaio dell'anno seguente.

Coordinatore di Orientamento Scolastico. come il Supervisore di Tirocinio nel Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria o nelle S.S.I.S.S. (Scuole di Specializzazione per l'Insegnamento nella Scuola Secondaria) e nei corsi che ne hanno preso il posto, o come i tanti docenti "comandati", "assegnati", "utilizzati" in varie posizioni ed istituzioni, associazioni, sindacati, Part Time o Full Time. Tutti questi appartengono ai ruoli docenti, in quelli hanno dovuto entrare preliminarmente e in quelli stessi rimangono.

Il che non toglie nulla a quanto, all'interno di questa articolazione di funzione, è stato possibile esprimere in termini di esperimento di nuove vie d'esercizio professionale, che danno il senso della virtualità di una professione diversa, alla quale urge una sistemazione di fondamenti, di metodologia, di procedure, di lessico e di quant'altro è necessario perché si possa parlare di una professione specificamente individuata, nonché di quel riconoscimento giuridico il quale, a rigore, postula tutto ciò ed altro ancora a sua premessa.

La Facoltà di Scienze Sociali dell'Università "Gabriele D'Annunzio" aveva avuto fin dalla sua fondazione (6 febbraio 2002) la professionalità dello Psicopedagogo tra i suoi oggetti di studio, e tra i suoi progetti di formazione e di didattica accademica, più importanti e centrali.

Semmai, una distinzione, sottile ma necessaria, va operata preliminarmente rispetto a quel professionista che potrebbe richiamarsi con proprietà "*Psico-pedagogo*": questa seconda dizione indica un professionista che sia abilitato all'esercizio della professione di Psicologo ed abbia, insieme, i requisiti per poter esercitare anche la professione di Pedagogista. Quello non costituisce, quindi, un nuovo professionista; e il rimuovere subito una possibile causa di confusione o di fraintendimento costituisce già un primo passo in avanti. Fomentare equivoci su questo può avere tante origini, e tante finalità, ma non ha fondamento.

Esiste, dunque, lo Psicologo, ed esiste il Pedagogista: due professioni con diverso riconoscimento giuridico, per la seconda si attende l'approvazione del DdL Iori n. 2448 dal Senato dopo aver avuto quella della Camera. Ma lo Psicopedagogo è una terza cosa, ben differente dalle altre due (o più di due), e che per lo meno ha una sua definizione chiara. Lo possiamo anche continuare a chiamare "*operatore psicopedagogico*" e la cosa non suoni riduttiva: anche il Medico Chirurgo è un "operatore sanitario", e il Magistrato un "operatore di giustizia".

Per lo *Psicopedagogo* della scuola occorre fondare una professione sostanzialmente nuova: tener conto di che cosa sia il Pedagogista, e di che cosa sia lo Psicologo; ma anche pensare ad un'altra professione, differente se pure non disgiunta come cultura.

2. ... et de arte condenda

È ben noto che un esercizio professionale, come del resto ogni atto umano, la vita dell'uomo e la stessa storia dell'umanità, sono pensabili come posizioni continue di problemi, e tentativi di risolverli.

Nella scuola, come nella società, vi sono le situazioni problematiche che possono richiedere l'intervento qualificato di una siffatta nuova figura professionale. D'altra parte, in coloro che hanno esercitato sotto questa fattispecie la funzione docente vi sono già testimonianze e dati d'esperienza che riscontrano positivamente tale aspettativa.

Per delineare questa nuova professionalità, si deve prima di tutto attingere proprio alla cospicua esperienza maturata dagli insegnanti che hanno esercitato la funzione docente secondo la modalità alternativa dell'operatore psicopedagogico. Questa deve essere pensata ed attuata come possibile figura professionale di aiuto e di servizio dalla propositività nuova e forte, la quale eserciti nei riguardi delle età dello sviluppo e della scuola in prima battuta, ma non per questo si ponga delle limitazioni aprioristiche quanto alle sedi o alle fasce d'età. Una simile limitazione da tempo non è più proponibile per la professione del Pedagogista, come d'altra parte non lo quella, reciproca, che vorrebbe invece la professione dello Psicologo maggiormente incentrata sull'età adulta.

Ciò che all'Università si può chiedere, e che rientra tra i suoi compiti istituzionali, è contribuire a creare le premesse e i fondamenti per questa nuova professionalità: ad un retroterra storico, ad una visione della scienza in senso stretto, che sia insieme realistica e adeguata allo scopo di fondare tale professionalità; e ad una conseguente metodologia generale. Sarà quanto vedremo nei prossimi paragrafi. Alcune riflessioni di sintesi chiuderanno il lavoro, aprendo all'esperienza di quanti si sono applicati all'esercizio di questa professionalità in fieri ed, auspicabilmente, ancora vi si applicheranno.

Sarà quanto di analogo abbiamo già fatto per la professionalità docente, e stiamo facendo da anni per la professione di Pedagogista (ma c'è una crescente letteratura di espressione societaria), ri-emergente negli ultimi decenni da una storia antica.

3. La dimensione storica del problema professionale

La Psicologia, in origine, era una branca della Filosofia che si occupava di un discorso sull'anima. Presso l'Enciclopedia Italiana, vale a dire neppure

settant'anni fa, una tale prima accezione del termine era ancora considerata prevalente².

Come scienza, invece, ha una storia molto recente; e poco più lunga è la storia della Psichiatria come scienza medica quale oggi l'intenderemmo. È la svolta scientifica della seconda metà dell'Ottocento a consentire il completamento e l'integrazione della base di riferimento pluri-disciplinare per questa professionalità in fieri.

Tale svolta ha avuto una ricaduta di particolare importanza nel campo delle professioni. È stato in seguito ad essa che sono sorte numerose professioni nel campo delle Scienze della Cultura, nel senso delle Human- Sozial- Geistes- Wirtschafts- wissenschaften, da quelle economiche e commerciali, a quelle sociali, a quelle (appunto) psicologiche.

Quella dello Psicologo, in particolare, costituisce una professione, o più probabilmente e plausibilmente un complesso di professioni con una cultura di base in parte comune, la quale affonda le sue radici scientifiche nell'800, e il proprio esercizio come esperienza e come legittimazione poi riconosciuta per legge nel '900, con particolare riguardo per gli ultimi decenni quanto ad ordinamento giuridico della professione e, il che non né secondario, quanto ad istituzione di titoli di studio universitari specifici.

Un'eccezione a questo riguardo è costituita da tutto il settore delle Scienze Giuridiche, le quali affondano le loro radici fino alle fonti del Diritto Romano, vale a dire alle XII tavole. La Facoltà di Giurisprudenza è una delle più blasonate; ed è una delle quattro che risultavano recepite dalla Legge Organica Casati³, che poi verrà estesa dal Regno di Sardegna al Regno d'Italia, e rimarrà la cornice di riferimento per tutta l'istruzione (esclusa solo la scuola per l'infanzia) fino alla riforma di Giovanni Gentile del 1923.

Un'altra eccezione, di segno diverso, è costituita proprio dalla Pedagogia la quale, pur avendo una storia e delle radici storiche paragonabili a quelle del Diritto (o della Medicina e Chirurgia), non ha visto il sorgere di una professionalità corrispondente in quegli stessi periodi. La professione di Pedagogista è ri-emersa solo negli ultimi decenni, in corrispondenza alla transizione storica epocale cui si è andati incontro

Di "ri-emersione" si è trattato, in quanto la professione del Pedagogista affonda le sue radici fino alle origini della cultura e della civiltà occidentale, per

² Nel volume XXVIII (1935) dell'*Enciclopedia italiana di scienze lettere ed arti*, fondata da Giovanni Treccani e diretta da Giovanni Gentile la voce "Psicologia" (457-464), solo la seconda parte riguarda propriamente la Psicologia come scienza ("Psicologia sperimentale" scritta da Antonio Aliotta, pag. 461-464). Completa la voce il breve lemma "Psicologia etnica". La prima parte, più lunga oltretutto posta a fondamento, è scritta da Guido Calogero.

³ La Legge Casati è stata una riforma organica, promulgata con una serie di Decreti Regi in quanto il Parlamento aveva votato i pieni poteri al I Governo Mussolini, nel quale Gentile era Ministro. Le altre Facoltà "classiche" erano Medicina e Chirurgia, Filosofia e Lettere, Scienze.

Per una nuova figura professionale

la precisione a Socrate e ai suoi migliori allievi come dottrina, e ai Sofisti come operatività d'esercizio professionale. Qualche cautela è richiesta dall'origine del termine e dagli equivoci di ordine etimologico che su una lettura superficiale e poco provveduta di esso vengono spesso alimentati, ed ancora oggi non sono infrequenti né poco significativi.

Il termine "Pedagogia" è tardo-medievale (Francia, 1495, e poi Germania): indica non l'educazione, ma la riflessione su ciò che è educativo. Deriva dal termine greco παιδαγωγος, poi latino pedagogus, che designava prima di tutto il personaggio cui veniva affidata la responsabilità di condurre l'educando, più che un bambino un fanciullo o un preadolescente, a scuola o nelle sedi e presso i professionisti incaricati comunque della sua educazione nelle relative multiformi concretizzazioni. Solo successivamente, e in certi casi, ha indicato chi si prendeva cura dell'educazione in senso più lato.

Il "pedagogo", in origine, non era un educatore. né aveva direttamente a che fare con la prassi educativa; al contrario egli aveva il compito di prendersi cura dell'educazione del soggetto a lui affidato, cooperando con altri professionisti o comunque altri soggetti ai quali ultimi era affidata la prassi educativa.

Analogamente, il termine "Pedagogia" non indica una conduzione educativa dell'educando.

Esso designa, rigorosamente ed anche etimologicamente, un "prendersi cura di" tutto ciò che attiene all'educazione del soggetto-persona, la conduzione all'educazione, e quindi l'aiuto ad un atto che l'educando è chiamato a compiere su sé stesso, anche per il tramite di altre persone, professionisti e non, a ciò deputati. La Prassi educativa, conseguentemente, è pensabile non come un atto estrinseco che tenda ad imporre all'educando un indirizzo non autonomamente definito, quale che sia, e non frutto di una scelta matura e consapevole: bensì come un atto che l'educando è chiamato a svolgere su sé stesso come esercizio professionale, con tutto l'aiuto che gli può essere necessario.

Un'attenzione preferenziale per la Pedagogia e la sua storia è, per lo Psicopedagogo, conseguenza diretta del fatto che egli è, in origine e innanzitutto, un insegnante a pieno titolo, e tale rimarrebbe anche quando andasse a configurarsi come un nuovo professionista, secondo gli auspici e secondo l'impegno della Facoltà di Scienze Sociali dell'Università di Chieti.

Ciò significa, infatti, che egli rimane in ogni caso un erede legittimo di una grande tradizione, anch'essa antica e assolutamente analoga come classicità a quella del Pedagogista, ma di sistemazione nell'Evo Moderno anziché nel Medio Evo, e di qualificazione scientifica otto-novecentesca. "A precisarne per primo il significato del termine pare sia stato Ratke [Ratchius, 1571-1635]. Ma è con Herbart che la didattica assume un significato distinto da quello di pedagogia. Con il termine didattica ci si riferisce sia all'attività di chi insegna, sia alla riflessione e alla progettazione operativa relative all'insegnamento, alla

definizione di orientamenti, conoscenze, condizioni, modalità operative che si ritiene possano assicurarne l'efficacia formativa. All'inizio dell'opera che comunemente viene considerata capostipite della didattica nell'età moderna, la *Didactica magna* di Comenio [1675], troviamo la definizione della didattica come *docendi artificium*, «arte di insegnare» [...].”⁴

È su questa tradizione che va innestato il contributo del sapere psicologico, che è divenuto scientifico solo molto più di recente. Il pedagogista Johann Friedrich Herbart (1776-1841), teorizzava già ai primi dell'Ottocento che la Pedagogia dovesse costituire una particolare sintesi tra Filosofia e Scienza, quella tra l'Etica e proprio la Psicologia. Ma questo era ancora un auspicio, un programma di ricerca, in quanto la Psicologia come scienza sarebbe sorta solo a partire dalla seconda metà del XIX secolo, e solo ancora più avanti avrebbe dimostrato la sua importanza specifica anche nel campo educativo. Fu lui stesso, negli *Hauptpunkte der Mataphysik* (1806), a cercare di andare oltre le limitazioni (specie per quanto riguarda la quantificazione, da lui considerata possibile in questa disciplina) che ancora qualche decennio prima Immanuel Kant (1724-1804) aveva posto a pregiudiziale perché la Psicologia potesse considerarsi una scienza a pieno titolo come le altre *Naturwissenschaften*.

È in quello stesso periodo, infatti, che la Didattica può cominciare essere considerata scienza a pieno titolo ed in senso stretto. Questa svolta è consistita nello spostamento dell'attenzione dal docente a quanto si può riscontrare nel discente: e questo, non per porre in alternativa alla Didattica una “Matetica”, disciplina a volte ipotizzata ma mai nata: bensì per fornire all'insegnante e all'insegnamento quella base empirica di controllo, quella fonte di “esperienza futura” che è condizione necessaria perché si possa parlare rigorosamente di scienza.

4. La dimensione di mezzo nella professione docente e in quella dello Psicopedagogista

Per quanto abbiamo visto, la Pedagogia costituisce un campo di riflessione, di integrazione e di volgimento a finalità specificamente educative, di tutti contributi che possono essere recati da altri professionisti, ed anche da non professionisti, nel contesto di ciò che presso il Pedagogista si configura come educazione del soggetto che è alla sua cura.

Se parliamo, quindi dello Psicopedagogista, non intendiamo in alcun modo un soggetto che eserciti sul piano della Prassi educativa, o comunque su un piano che con la Prassi educativa abbia a che fare in modo organico fino ad identificarvisi, bensì un soggetto che eserciti su un piano diverso, nel quale sia presente non l'educazione ma la cura, la supervisione, il controllo, la gestione di

⁴ Trisciuzzi 1999, pag. 10.

Per una nuova figura professionale

quanto possa concorrere all'educazione dei soggetti a lui affidati: nel suo caso specifico, con riguardo particolare per l'educazione scolastica, e per i contributi convergenti a scuola dei professionisti della scuola stessa, dei genitori e delle altre figure educative coinvolte.

A ben riflettere, anche per la funzione docente in generale è necessario ed opportuno ipotizzare un esercizio su un piano diverso da quello della Prassi, ed in particolare collocarne l'esercizio su un piano di mediazione tra la Prassi e la Teoria, mediazione da svolgersi in entrambi i versi. Se pensassimo, anche solo in via d'ipotesi, che l'insegnante è incaricato della Prassi educativa sui suoi allievi, allora agli allievi non rimarrebbe che un ruolo di "materia prima" nelle mani di chi esercita su di loro, ed estrinsecamente, l'atto educativo. L'alternativa da indicarsi oggi, e che è tutt'altro che di origine attuale ma che ha le sue radici in quella tradizione antica che già abbiamo evocato, sta nel considerare l'allievo come soggetto che esercita su di sé stesso la prassi educativa, con l'aiuto dell'insegnante. L'insegnante è quindi un caso particolare, ma estremamente significativo ed "esperto", di professionista che esercita sul piano della mediazione tra Teoria e Prassi.

Una tale mediazione si esercita "dalla teoria alla prassi", "dall'alto al basso", "dal centro alla periferia" e via elencando, nel senso che rende fruibile nel modo più pieno ed integrale possibile agli allievi, cioè agli esercitanti la Prassi educativa su loro stessi, quanto di più valido, di maggiormente aggiornato, di meglio rispondente alle aspettative della società e all'adempimento dei doveri educativi della società istituzionalizzati nei confronti delle persone umane, dal piano della Teoria.

Ma una tale mediazione si esercita anche, e non meno necessariamente né meno essenzialmente, nel verso reciproco, "dal basso verso l'alto", "dalla prassi alla teoria", "dalla periferia al centro", nel senso di portare tutti i Feedback esperienziali che consentono di attribuire pienamente e legittimamente al centro, alla teoria, al legislatore, a chi ha responsabilità di governo, le qualità di democrazia piena, di scientificità, di apertura all'evoluzione, che solo il controllo fattuale dell'esperienza futura, empirico ed illimitato può assicurare.

Questo ce lo hanno insegnato, innanzitutto, i Pragmatisti statunitensi a fine '800. A quel contesto teorico hanno fatto largamente riferimento le professioni intellettuali, sociali e d'aiuto nel secolo scorso, e ancor oggi. Per quelle problematiche di educazione scolastica che qui a noi maggiormente interessano, potremmo ricordare che a quella stessa origine si sono riferiti sia i Pragmatisti europei⁵, sia i pedagogisti dell'Attivismo cosiddetto "storico" tra la

⁵ Questi meritano almeno un cenno ulteriore, in quanto meno noti. Tra coloro che hanno ripreso in Europa i motivi di fondo del Pragmatismo, Dario Antiseri inserisce Ferdinand C. S. Schiller (1864-1937), Hans Vahinger (1852-1933) e Miguel de Unamuno (1864-1936) (Reale e Antiseri 1983, volume 3, pag. 374). Tra gli italiani si vanno faticosamente riscoprendo negli ultimi anni studiosi di matrice logica peirceiana come Giovanni Vailati (1863-1909) e Mario Calderoni (1879-1914), il primo oggetto di attacchi distruttivi quanto di nessuno spessore

fine dell'800 e i primi decenni del 900 (cioè afferenti all'Attivismo propriamente detto), questi ultimi con maggiore attenzione allo Strumentalismo di John Dewey e dei suoi allievi, e all'Educazione Progressiva. Come scrive Remo Fornaca: "storicamente si considera John Dewey (1859-1952) il fondatore della scuola attiva, sia per i fondamenti filosofici e pedagogici, sia per le sperimentazioni condotte, specie nella University of Chicago Elementary School (1896) [...]. Il mio credo pedagogico (unitamente a Scuola e società, 1899) ha costituito il manifesto della scuola attiva"⁶.

Analoghe idee di fondo le possiamo trarre dall'Epistemologia del '900, in quella sua tendenza prevalsa dopo la crisi del Neo-positivismo logico, in particolare come Razionalismo critico (o Falsificazionismo) e come teorie ispirate a relativismo storico; ed ancora, da sviluppi italiani della Pedagogia laica del secondo dopoguerra, come Problematicismo e come Razionalismo Critico Pedagogico.

Il tutto trova oggi una sua riformulazione in termini di Neo-pragmatismo pedagogico e filosofico, avendo come personaggi di maggior rilievo Hilary Putnam e Richard Rorty, nonché diversi altri studiosi contemporanei, anche italiani. Questo si consegna al secolo XXI come sistema di pensiero adeguato a finalità ben più ampie di quelle, pur rilevanti, che ci poniamo in questa sede, cioè a possibile fondamento per tutte le professioni che attingono al tronco della Pedagogia in senso lato.

Ma vediamo, al riguardo, quanto hanno da dirci due grandi maestri quali Jean Piaget e Jerome S. Bruner. Le loro figure sono di una tale rilevanza nel campo della scuola, dell'educazione, della Psicologia, della Pedagogia, della metodologia, da non rendere qui necessario alcun dispendio di tempo o di parole oltre il semplice richiamo ad essi.

Entrambi presentano dei motivi di interesse specifico per la strutturazione di questa nuova professionalità, ciascuno innanzitutto per la propria formazione e per il proprio itinerario culturale e di ricerca.

5. Luci ed ombre del magistero di Bruner

Jerome S Bruner, da parte sua, come formazione iniziale era uno psicologo, il quale si è poi applicato ai problemi pedagogici più generali

scientifico scagliati proprio da Giovanni Gentile; mentre rimangono pressoché sconosciuti Ettore Regalia (1842-1914), Giulio Cesare Ferrari (1868-1932), Giuseppe Vacca (1872-1953), Antonio Aliotta (1881-1964) Mario Manlio Rossi (1895-1971), od altri ancora. Studiosi della corrente hanno dato un contributo essenziale a quella fertilissima elaborazione culturale di inizio secolo che ebbe una sua importantissima ricaduta sull'educazione e la scuola. Essa fu poi travolta all'egemonia Neo-idealista. Gli unici che si ricordano in un certa misura sono Giovanni Papini (1881-1956) e Giuseppe Prezzolini (1882-1982), più attenti a James e alla matrice bio-medica, come scrittori o "letterati" nel senso strettissimo e riduttivo del Neo-idealismo.

⁶ Fornaca 1991, pag. 213.

Per una nuova figura professionale

attraverso l'impegno nella Pedagogia scolastica, e più precisamente nella ricerca curricolare statunitense che ha avuto origine nella seconda metà degli anni 50, e che poi ha avuto uno svolgimento nel mondo occidentale, nel contesto di una delle pagine più commendevoli e più affascinanti della “guerra fredda”, nei due decenni successivi e per certi versi, anche oltre.

Non a caso, egli aveva parecchi motivi di diversità di vedute rispetto allo psicologo della conoscenza Jean Piaget: motivi che furono resi in una forma che poteva sembrare per certi versi conflittuale, anche nella mediazione che è stata tentata, fin a Woods Hole (1959), da Bärbel Inhelder. In realtà, la contraddizione è solo apparente, e una realistica visione dei fatti riconduce semmai a due diverse prospettive di ricerca: quella di Piaget, la quale mirava a determinare le fasi dello sviluppo cognitivo spontaneamente emergenti nel particolare contesto culturale nel quale egli operava; e quella di Bruner che, invece, partendo dal presupposto secondo il quale è possibile insegnare tutto a tutti in qualsiasi momento, si domandava il come e, nel porre tale domanda, rimandava ad una domanda più “a monte”, cioè alla ricerca di un perché.

“La tesi di Bruner è che il problema dell'apprendimento va posto nei termini di una ricerca che raccordi la struttura psicologica del soggetto con la struttura logica (o scientifica) dell'oggetto”⁷: da cui discende l'individuazione di due versanti per la ricerca pedagogica a venire. Tutta la ricerca pedagogica riconducibile a Bruner si scandisce in questi due versanti: la struttura delle discipline, e le rappresentazioni mentali degli allievi.

Per quel che riguarda quello relativo alla cosiddetta “struttura (logica, scientifica) delle discipline”, lo Stesso ha più il merito di aver posto un problema che non quello di aver offerto elementi utili alla sua soluzione. In sostanza, la sua è stata una delega ai disciplinari: a scienziati, a storici e studiosi di scienze umane, a matematici, a linguisti; ed era significativa già allora l'assenza di tecnici o tecnologi. Questo fermarsi alle soglie di un problema così centrale nella Pedagogia, ed operare su larga scala un Transfer quasi automatico dal disciplinare al didattico all'educativo, costituisce una delle lacune di fondo per quel che riguarda la pedagogicità dell'elaborazione bruneriana.

Lo stesso Bruner, intervistato alla radio da Giorgio Tagliacozzo nel '61⁸ e richiesto di delucidazione circa tale concetto, dopo aver premesso che “Il concetto di «struttura» è forse il più importante emerso, o ribadito, al Convegno di Woods Hole.”, ed aver ammesso che “È difficile spiegare in poche parole di che cosa si tratti.”, non arriva oltre la riproposizione per cenni sommari di due esempi più volte ripresi: “L'algebra, definita la parte della matematica che studia la soluzione delle equazioni” e l’“apprendimento della lingua madre”⁹. Egli

⁷ Tassi 1991, pag. 355.

⁸ “La riforma della scuola vista dagli educatori americani - Il convegno di Woods Hole”, intervista resa a Giorgio Tagliacozzo trasmessa il 3/3/1961, in Bruner 1961, pag. 25-35.

⁹ *Opera citata*, pag. 28.

aveva in mente, quindi, due casi evidentemente atipici, scelti ad hoc, particolari e assolutamente non generalizzabili (anzi, inetti a consentire di capire che cosa egli intenda per “struttura” in generale), e fra l'altro riferiti a materie puramente formali, nelle quali l'aspetto strutturale diviene di più immediata evidenza quale che sia il livello di studio. Ben diverso, comunque da questo non trasferibile, e più arduo è il discorso se riferito a scienze della cultura umana, a scienze della natura, a materie tecniche.

Ad esempio, egli si era posto il problema di una cosiddetta “scienza generale”¹⁰; un “problema aperto”, nell'ambito della discussione di quel filone di ricerca educativa. Ma non è andato oltre l'individuazione di quattro sue caratteristiche: “la categorizzazione e i suoi usi; l'unità di misura e i suoi derivati; la natura indiretta dell'informazione nella scienza e la necessità dell'informazione in termini operativi.”¹¹. Si tratta di asserzioni abbastanza generiche, ed altresì poco fruibili persino in quelle scuole secondarie dalle quali la ricerca bruneriana aveva preso le mosse. È meno immediato il rendersi conto che il problema e la lacuna sono ben più gravi se riferiti a dove gli insegnamenti scientifico-naturalistici, scientifico-umani, tecnici e, talora, anche espressivi vengono svolti in aree d'integrazione, e non segmentati disciplinarmente, come è largamente il caso della nostra scuola di base.

Bruner, invece, insiste sulla sottolineatura del coinvolgimento dei disciplinaristi, nella fattispecie di scienziati: “fino a poco tempo fa [...] ben di rado lo scienziato s'ingeriva nella formulazione dei programmi di studio, e tanto meno nella compilazione dei libri di testo. [...] Ma ultimamente, almeno negli Stati Uniti, quella tendenza si è capovolta. Potrei citarle numerosi gruppi di insigni matematici, fisici e biologi che da mesi o da anni, presso questa o quella università, istituto o fondazione, stanno minuziosamente studiando la struttura logica, la migliore impostazione, la più opportuna composizione dei programmi e dei libri di testo scientifici per le scuola medie.”¹².

Il convincimento secondo il quale conoscere una materia basta per saperla insegnare era ed è tipicamente neo-idealista, destro-hegeliano, in particolare crociano, e ha molto pesato nella realtà scolastica ed educativa italiana: ad avviso dello scrivente, pesa tutt'ora, e non poco.

Evidentemente, dovevamo ricevere dagli USA un input nello stesso senso ma a valenze più ampie. E tuttavia un “di più” c'è rispetto al neo-

¹⁰ Edizione italiana: *Dopo Dewey - Il processo di apprendimento nelle due culture* (Armando, Roma 1964), pag. 61; nell'edizione originale, pag. 26. L'edizione originale (New York, Vintage Books, 1960) recava il titolo *The process of education*. Il superamento di Dewey, come dal titolo italiano, va inteso come avvio processuale di un superamento dell'Attivismo “storico” che ha in Dewey il suo “fondatore” nel senso di Fornaca. Quel “dopo” non va quindi inteso come superamento delle teorie di Dewey, delle quali si va argomentando anzi l'attualità.

¹¹ Nella 14^{ma} ristampa (1986) dell'edizione italiana la citazione è a pag. 51; nell'edizione originale è a pag. 26.

¹² *La sfida pedagogica americana*, citato, pag. 27.

idealismo: “fra i trentacinque scienziati, studiosi e educatori convocati a Woods Hole vi erano nove psicologi, appartenenti a tutte le principali tendenze della psicologia. Era quella la prima volta che degli psicologi si affiancavano a matematici, fisici e biologi, per aiutarli a risolvere problemi pedagogici delle loro rispettive discipline. Da quella collaborazione sono scaturite conclusioni generali sui metodi d'insegnamento e conclusioni specifiche sui modi di utilizzare l'intuizione nel processo dell'apprendere e di facilitare quel processo stimolando l'interesse del discente.”¹³. Il che rimanda al secondo versante per la ricerca pedagogica secondo Bruner,

Si capisce bene come un contributo specifico dalla Pedagogia Generale fosse del tutto escluso, come anche dalla Didattica Generale; e difatti quel che effettivamente si ottenne forse furono anche “conclusioni generali sui metodi d'insegnamento”, ma non fu alcuna proposta di metodologia generale, né circa la ricerca né circa l'insegnamento né circa l'educazione né circa nessun altro aspetto della scienza in generale, presa come una delle grandi compartimentazioni della cultura, come esercizio della creatività umana. La creatività umana è unica, il cui esercizio si può suddividere solo a seconda del contesto normativo nel quale ciascun atto creativo si inseriva.

La mancata soluzione del problema si è propagata alle scuole e alle correnti didattiche che hanno teso ad enfatizzare gli specifici, anche pedagogici e didattici, delle differenti discipline. In effetti, la ricerca di un minimum commune partendo dalle singole discipline anziché da una concezione dell'uomo, dell'educazione, della cultura, della conoscenza costituisce una posizione molto debole in senso teorico ed in senso applicativo, ed anche in senso pratico.

Si capisce, alla luce di queste considerazioni di fondo, la difficoltà di dare alla scuola italiana, su una simile base, una riforma profonda che investa il ruolo e i rapporti di fondo tra le varie suddivisioni della cultura umana: delegata la materia ai disciplinari, veniva a mancare il progetto pedagogico generale. In Gentile questo c'era, anche se non era chiamato con il suo nome, e difatti ci diede la scuola secondaria superiore che ancor oggi abbiamo, squilibrata sul letterario (preteso “umanistico”) e sugli insegnamenti aprioristicamente normati nei gradi “di cultura”, e sul tecnico negli altri, pretesi “professionalizzanti”. Un ripensamento dei rapporti tra settori e discipline non potrà certo essere fatto dai disciplinari.

Secondo Cesare Scurati, “la lista delle riserve” circa lo strutturalismo in pedagogia “non è certo breve: difficoltà nella fondazione dei principi costitutivi, a partire dall'idea stessa di struttura; incertezza dei confini fra istanza metodologica e istanza dottrinale; pericolo di superficialità e di cedimento ad una semplice moda; abbandono del criterio «naturale» di sequenzialità psicologica nel passaggio dalla fase preconettuale a quella concettuale nella

¹³ *Ibidem.*

elaborazione della conoscenza; didatticismo intellettualistico: ogni cosa è insegnabile ad ogni età, indipendentemente dal suo livello di astrazione; cognitivismo elitistico; assimilazione del neofita all'esperto (anti-gradualismo); cedimento agli stereotipi di una cultura efficientistico-industriale; tendenziale conservatorismo.”¹⁴ Ma soprattutto, sembra condivisibile la sua osservazione critica secondo la quale nei confronti di questo modo di vedere l'educazione scolastica “In termini positivi (quando non esageratamente entusiastici) si pongono tutti coloro che hanno esaltato il contributo di novità rispetto alla visione culturale e didattica tipica dell'attivismo.”¹⁵ Questo il punto: la teorizzazione di Bruner sembra aver soddisfatto più un generico desiderio di andar oltre talune concretizzazioni cui l'attivismo, anch'esso genericamente inteso, aveva fatto approdare, che non per ciò che effettivamente ha apportato di evolutivo rispetto alle basi pragmatistico-strumentalistiche dell'attivismo stesso, come lo si consideri. Un richiamo a scritti di Lydia Tornatore del tempo (1974) corrobora fortemente questo convincimento.

Lo strutturalismo, insomma, a ben vedere ha “contribuito a mantenere in evidenza la funzione ed il ruolo umanizzante della scuola [...]. In questo, più che una contrapposizione all'Attivismo, è da vedere una profonda linea di continuità con quelle elaborazioni nelle quali la didattica era già stata vista come «teoria della cultura» (Willmann) ed il metodo già recuperava appieno il rispetto della «natura delle discipline di studio» (Agosti) come suo ingrediente costitutivo. [...] l'impianto pedagogico-didattico dello s. non esce dal «modello della regola», incentrato sui valori, i principi e le risorse della razionalità ordinaria e rivolto a «costruire un carattere autonomo e razionale che rappresenta la base delle imprese scientifiche, morali e culturali». ¹⁶ Ma è solo una tra le tante citazioni di quell'autrice che vi si potrebbero operare.

Bruner, in effetti, non trovò soluzione migliore che passare il problema ai disciplinari: senonché questi per il solo fatto di conoscere la propria disciplina, non avevano in modo automatico anche le competenze necessarie sulla struttura e sulla metodologia della disciplina stessa, né meno che meno circa il dominio culturale nel quale essa si inserisce. Un ottimo fisico, o un ottimo storico, potrebbe non capire nulla né della metodologia né della didattica né delle relative strutture: innanzitutto della propria disciplina, ma poi ed ancor più del complesso delle scienze naturali, e delle scienze umane, rispettivamente.

Saper “di” una materia non equivale a sapere “sulla” materia. Ma soprattutto, la metodologia e lo strutturalismo delle scienze umane, ad esempio, non si inferisce da una sommatoria di metodologie di storia, filosofia,

¹⁴ Voce “*Strutturalismo pedagogico*” in *Enciclopedia pedagogica* (in 6 volumi, a cura di Mauro Laeng; La Scuola, Brescia 1989-1994); VI (1994), citazione a col. 11553.

¹⁵ *Ibidem*.

¹⁶ *Ibidem*, col. 11554.

sociologia, economia, politologia, anche ammessa l'acquisizione di queste da parte dei rispettivi disciplinaristi.

La metodologia, la storia, la didattica, la pedagogia “delle Scienze” (Naturali), o “degli Studi Sociali”, ad esempio, non sono giustapposizioni di quelle della Fisica, della Chimica, delle Scienze della Vita, delle Scienze della Terra e dell'Universo e di quant'altro; o, rispettivamente, del Diritto, dell'Economia, della Sociologia, ecc. Esse costituiscono, semmai, branche della Metodologia Generale, della cultura scientifica (naturale ed umana) generale, della Didattica Generale, della Pedagogia Generale, per sviluppare le quali occorre ovviamente anche, come condizione necessaria ma non sufficiente, una competenza scientifica adeguata.

6. L'attualità del problema, la richiesta d'esercizio professionali degli Psicopedagogisti

Alla professionalità provveduta degli Psicopedagogisti, queste considerazioni appariranno immediatamente nella loro attualità problematica.

La riforma cui è andata incontro la Scuola Elementare dopo i programmi del 1985 (D.M. n. 104 del 12/2/1985) aveva proprio nel problema disciplinare e “strutturale” uno dei suoi nodi più ardui, e che considereremmo tutt'ora irrisolto. Sappiamo che i presenti si sono applicati per lo più alla scuola dell'istruzione obbligatoria: comunque, il riferimento alla Scuola Elementare rimane essenziale per qualunque operatore scolastico, anche (o soprattutto) se si considerano gli attesi sviluppi di una riforma organica della scuola italiana.

Quel testo innovativo, di per sé, costituiva un ragguardevole passo in avanti verso una visione più equilibrata del sapere e una più integrale attuazione delle potenzialità educative delle discipline scientifiche rispetto ai programmi precedenti.

Un primo problema riguarda l'abuso che si è fatto fin dal principio, e che si seguita a fare, del termine “disciplina” e derivati. I programmi prescrivevano, giustamente, che “Il progetto culturale ed educativo evidenziato dai programmi esige di essere svolto secondo un passaggio continuo che va da un'impostazione pre-disciplinare all'emergere di ambiti disciplinari progressivamente differenziati.” Il dettame è condivisibile e opportuno: è l'accezione nella quale si impiegava già allora quel termine importantissimo a sollevare parecchie riserve.

Lo si è voluto impiegare in sostituzione di “materia d'insegnamento” o simile, per rimarcare gli aspetti intrinsecamente metodologici, o le specificità formative: tuttavia, è d'immediata evidenza come esso sia stato abusato, ad indicare equivalentemente sia degli insegnamenti che sono effettivamente disciplinari (come quello della Lingua italiana, o quello della Lingua straniera, o quello della Religione cattolica), sia insegnamenti che disciplinari non sono e

semmai hanno per oggetto altrettante aree d'integrazione pluri-disciplinari, come quello di Scienze o quello di Educazione all'immagine (o quello di Educazione tecnica, o di Scienze Matematiche, Chimiche, Fisiche e Naturali nella Scuola Media). Con il che, si è finiti per ripetere le "gerarchie dei saperi" gentiliane, riducendo oltremodo lo spazio per le discipline propriamente scientifiche (sia di Scienze della Natura che di Scienze della Cultura) a vantaggio degli insegnamenti formali, come le Lingue o le Scienze Matematiche o, se si preferisce una dizione d'antan, il "leggere, scrivere e far di conto".

Il problema non è nominalistico, e lo si vede bene anche dalla consuetudine assolutamente scorretta che però è invalsa, di chiamare i tre maestri del Team come insegnanti "di Italiano", "di Matematica", e "di area antropologica" (o dizioni simili, e similmente improprie e scorrette).

Innanzitutto, in una scuola primaria come rimane la Scuola Elementare, e nessuno ha mai proposto che non fosse, è assolutamente improponibile una segmentazione dell'insegnamento in senso disciplinare, il maestro è tale senza alcun titolo, e tale rimarrà anche con la laurea in Scienze della Formazione Primaria, e anche nelle ipotesi che nel suo curriculum di studi universitari egli abbia approfondito meglio un settore della cultura rispetto agli altri.

Il Maestro è tale "senza aggettivi" o perifrasi, è docente primario. Certo, è pensabile che in un insegnamento in Team vi sia una preferenzialità da parte di ciascuno dei componenti per l'approccio al sapere a partire da certi problemi anziché da certi altri: ma questo attiene alla Programmazione di Team, per la quale (non a caso) sono state previste riunioni settimanali, e non alle singole professionalità che sono assolutamente equivalenti e avvicendabili l'una all'altra senza alcun limite. Il sapere è unitario e per tale si deve trattare, sviluppare, insegnare in una scuola primaria.

Ma ancor peggio è andata la ripartizione delle competenze tra i tre docenti del Team, e quindi per l'allocazione delle risorse (anche temporali, anche materiali, anche come evidenza relativa) rispetto ai saperi.

A fissare i binari lungo i quali tale ripartizione sarebbe stata attuata non è stata tanto la legge attuativa (legge n. 148 del 5/6/1990), quanto una serie di circolari ministeriali precedenti che per essa hanno posto in essere degli stati di fatto che la legge si è limitata a consentire ex post.: in particolare la n. 143 del 24/5/88, anche se vi sarebbe tutto uno studio da fare su come quei documenti ministeriali abbiano finito per dettare norme a tutti.

Vi veniva premesso che "La struttura dei moduli, che prevedono di norma tre insegnanti per due classi con la conseguente contitolarità, richiede la aggregazione delle discipline d'insegnamento in ambiti disciplinari.". Si dava così per definitivamente accantonata, in via preliminare, la considerazione del carattere di trasversalità che le discipline aventi per oggetto forme e linguaggi avevano (ed hanno) rispetto alle altre, il che avrebbe consentito una soluzione assai diversa dei problemi posti dalla pluralità di docenti.

Per una nuova figura professionale

Ma soprattutto, vi veniva fissato quell'abuso del termine "disciplina" e derivati, con l'introduzione del termine "ambito disciplinare" per indicare, con improprietà ancor maggiore, l'aggregazione di più insegnamenti, fossero essi rigorosamente disciplinari, oppure no.

L'organo competente per stabilire le grandi linee della programmazione didattica rimane il Collegio dei Docenti; ma è stato il Ministero (allora "della Pubblica Istruzione") a prescrivere che "si terranno presenti due ordini di criteri: quelli concernenti le affinità delle discipline, e quelli pertinenti le istanze di corretto funzionamento dei moduli". Sarebbe stato più opportuno indicare altri criteri, ad esempio le valenze educative e le prerogative didattiche; ma soprattutto le valenze pedagogiche specifiche di ciascun'area rispetto al progetto educativo generale che è presente nei programmi. Comunque, già qui ci sarebbe di che lavorare, per gli insegnanti componenti i Team e il Collegio dei Docenti, per il Dirigente Scolastico (allora Direttore Didattico) che presiede quest'ultimo Organo Collegiale, e per la consulenza e la competenza di un valido Psicopedagogo scolastico.

Non è difficile vedere la corrispondenza di questi ordini di criteri con i due versanti della ricerca pedagogica delineati da Bruner.

Ciò che, invece, il Ministro pro tempore stabilì, ottenendo che tale indirizzo si imponesse nella prassi più consueta, fu che (semplicemente e direttamente) "possono essere identificati tre ambiti entro i quali aggregare le discipline di insegnamento: - ambito linguistico - ambito logico-matematico e delle scienze - ambito storico-geografico e degli studi sociali."

Gli altri gradi di scuola, esclusa la sola Scuola Materna o dell'Infanzia, hanno problemi assolutamente analoghi. Né è da attendersi che non se ne ripropongano di ulteriori, ed ulteriormente analoghi, con le attese riforma. Ciò significa, altrettanto lavoro per lo Psicopedagogo scolastico.

Una efficace risposta pedagogica alla riproposizione di gerarchie dei saperi, con riferimento alla separazione tra attività pratiche e intelletto che già presso Platone aveva dato esiti antidemocratici, era già stata data da Dewey. Ad esempio: "La controparte di questa separazione fra mente e attività finalistiche è l'isolamento dell'oggetto da imparare. [...] I vari rami di studio rappresentano pertanto altrettanti rami indipendenti, ognuno di essi inquadrato secondo principi suoi propri. [...] Dato che essi sono in realtà a sé stanti, la loro relazione con la mente si esaurisce in quel che ognuno di essi offre perché sia acquisito. Quest'idea si traduce nella pratica convenzionale per cui il programma di lavoro scolastico per ciascun giorno, ciascun mese e ciascun anno consiste di "materie" tutte separate l'una dall'altra e ognuna considerata completa in sé stessa, almeno ai fini educativi."¹⁷

Quella critica era già pesante, ma è ancora insufficiente; in quanto l'affidamento ai disciplinisti della eventuale soluzione dei problemi

¹⁷ *Democracy and Education* (1916), edizione italiana del 1949-1979, pag. 172-173.

metodologici di struttura impediva, come di formulare una metodologia per “le scienze naturali” o per “le scienze antropologiche”, od anche per “le materie letterarie”, per “la materia tecnica” globalmente considerate, impediva di fruirne in un modo ed in una misura qualsiasi anche ai fini pedagogici e didattici generali, oltreché a quelli delle varie didattiche speciali, disciplinari e sovra-disciplinari, con riferimenti ai singoli gradi di scuola e alle rispettive professionalità.

Qui, in definitiva, appare esemplarmente evidente il campo di esercizio professionale per gli Psicopedagogisti, e per i loro strumenti concettuali ed operativi. Classicamente diremmo: “Hic Rhodus, hic salta!”.

7. L'insegnamento esemplare di Jean Piaget

Jean Piaget, come ben sappiamo, era come formazione un naturalista, che aveva compiuto i suoi primi studi scientifici di notevole livello sui fossili, sui molluschi, sulla Storia Naturale. Sulla base di una tale esperienza di ricerca scientifica effettivamente praticata, egli ha potuto costituire una metodologia scientifica saldamente fondata, realistica, plausibile, che fosse con tutto ciò applicabile anche alle Scienze Umane, potendo così andare esente dai tanti errori che hanno funestato le teorizzazioni di altri personaggi, di grande livello ma privi di formazione scientifica, di esperienza concreta e realmente praticata di ricerca scientifica, i quali hanno confuso la scienza volta a volta o con una mitica ed inesistente “esperienza pura”, ovvero come una forma di attività umana soggetta ad inderogabili requisiti operazionali, od ancora come una denegazione delle esercizio di quella altissima prerogativa umana che è la creatività.

Va poi considerato come Piaget rappresenti una figura di importantissimo riferimento per chiunque si occupi di Pedagogia (e d'educazione), ma a condizione che se ne inquadri correttamente e propriamente la competenza al di fuori dell'ambito pedagogico. Egli stesso ha scosso da sé in modo esplicito ogni possibile etichetta di Pedagogista: “Sono convinto che quello che noi abbiamo scoperto possa essere usato nel campo dell'educazione, andando oltre la teoria dell'apprendimento, per esempio, e suggerendo altri metodi d'apprendimento. Penso che ciò sia fondamentale. Io però non sono un pedagogista, e non ho indicazioni precise da dare agli educatori. Tutto quello che noi possiamo fare è fornir loro dei fatti. Penso inoltre che gli educatori possano scoprire molti nuovi metodi educativi.”¹⁸

¹⁸ Dall'intervista autobiografica resa a Richard J. Evans. Essa è inclusa nel volume a cura dello stesso. Evans *Jean Piaget. The Man and his Ideas* (1973). Si tratta di un ottimo volume a più firme, che raccoglie diversi contributi del Ginevrino, purtroppo sacrificato nell'edizione italiana da un titolo improprio oltreché scorretto (*Cos'è la psicologia*. Newton Compton, Roma 1979, edizione economica 1989). Nell'edizione economica, ristampata nel 1995, pag. 81.

Per una nuova figura professionale

Del resto, è una fenomenologia ricorrente nella storia del pensiero una sovrapposizione al pensiero di qualche caposcuola un certo “-ismo”, o più “-ismi”, che tendono ad estrapolarne il nucleo stravolgendolo, in misura maggiore o minore. Ci vengono in mente gli esempi di Galileo Galilei, frainteso empirista, di Karl Marx, di Ferrante Aporti; in qualche caso, come in quello dell'Aporti, il maestro ha fatto a tempo a prendere le distanze da sviluppi impropri che nei quali il proprio pensiero è stato stravolto da poco provveduti epigoni: nella fattispecie, da un eccesso di scolasticismo pedante e immotivato. In altri, no.

Piaget in parte c'è riuscito. Come egli stesso ha fatto a tempo di scrivere ben prima della sua morte (1980), a proposito della sua eccezionale produzione del periodo 1921/1925, “ I risultati di questa ricerca sono contenuti nei miei primi cinque libri sulla psicologia del bambino ¹⁹. Li pubblicai senza prendere sufficienti precauzioni riguardo alla presentazione delle mie conclusioni, pensando che sarebbero stati poco letti e che mi sarebbero serviti principalmente come documentazione per una sintesi posteriore da indirizzare ad un pubblico più vasto. [...] Diversamente dalle mie aspettative, i libri furono letti e discussi come se si fosse trattato della mia ultima parola sull'argomento, e alcuni adottarono il mio punto di vista sulla genesi della logica, altri vi si opposero fermamente (specie nei circoli influenzati dalla epistemologia empirica o dal tomismo). Fui invitato in molti paesi (Francia, Belgio, Olanda, Inghilterra, Scozia, Stati Uniti, Polonia, Spagna ecc.) per esporre le mie idee e discuterle nelle facoltà universitarie e con gli insegnanti (non avevo a quel tempo figli e non ero interessato alla pedagogia). Questo successo inaspettato mi lasciò un po' a disagio, poiché capivo chiaramente di non aver organizzato le mie idee e di essere ancora agli inizi del lavoro. Ma non si può dire ai critici: «aspettate, non avete ancora visto quello che verrà dopo», specie se non lo si sa. Inoltre, quando si è giovani, non si sospetta che, a lungo, si sarà giudicati dai primi lavori, e che solo persone molto coscienziose leggeranno anche gli altri.

In questi primi studi c'erano due carenze: di una, prima di studiare il comportamento del bambino, non ero consapevole, dell'altra ero perfettamente conscio.

La prima di queste carenze consisteva nell'aver limitato la mia ricerca al linguaggio e al pensiero espresso. [...]

La seconda carenza deriva dalla prima, ma allora non ne capii le ragioni: tentai invano di scoprire le caratteristiche strutture-del-tutto relative alle stesse operazioni (anche la mia teoria della parte e del tutto), ma non ci riuscii perché non cercai le loro origini nelle operazioni concrete [...] Sfortunatamente, a causa della definizione vaga del termine «egocentrismo» - senza dubbio scelto male - a

¹⁹ *Le langage et la pensée chez l'enfant*, 1923; *La représentation du monde chez l'enfant*, 1926; *La causalité physique chez l'enfant*, 1927; *Le jugement et le raisonnement chez l'enfant*, 1924; *Le jugement moral chez l'enfant*, 1932, sempre n.d.a.

causa della incomprensione del concetto di atteggiamento mentale, questo termine non ha un significato chiaro [...]”. E così via²⁰.

Alla domanda ancora di Richard Evans: “È preoccupato del fatto che alcune persone che non hanno compreso pienamente le sue idee abbiano cominciato ad applicarle troppo presto?”, egli rispondeva: “Sì, è un grosso pericolo. Ho l'impressione che assai poca gente abbia capito il mio pensiero.”.

Non si è comunque arrestata una valanga, che dura tutt'ora, di pretese di trasferire immediatamente la sua proposta epistemologica e di psicologia della conoscenza nell'educazione e nella didattica, come se fosse possibile (anzi, doveroso) mutuare una metodologia d'azione volta a modificare una realtà dalla descrizione (ipotetica) di quella realtà. È un po' come violare la legge di Hume: un trarre una prescrizione da una statuizione scientifica che ha il solo scopo di descrivere..

Ed ecco, quindi, nuovamente l'evidenza esemplare del campo d'esercizio per Lo Psicopedagoga, da un altro e differente punto di vista: un campo che si accresce e si qualifica via via.

Ed ecco riaffermata la necessità che egli sia provveduto in modo adeguato, cioè molto forte, dal punto di vista della metodologia.

8. La metodologia scientifica, caposaldo per la nuova professione

Caposaldo per la fondazione della nuova professionalità dello Psicopedagoga va quindi ravvisato in una salda base di metodologia scientifica, realistica e adeguata agli scopi dell'educazione scolastica, sia come propria formazione e consapevolezza, sia come capacità di analizzare gli atti educativi e didattici altrui in termini di tale metodologia, e di avanzare una conseguente propositività forte. In questa cornice andranno inquadrati i fondamenti per la professione di Psicopedagoga.

Su questa base, va instaurato un nesso stretto tra metodiche specifiche dei singoli contenuti di insegnamento, con riferimenti (anche psicologici) alle particolari fasce d'età e alle rispettive capacità cognitive, e un'assiologia consapevole ed esplicita, altrimenti fondata.

Nell'Ottocento, l'opera è stata resa assai difficile dal prevalere della dialettica chiusa Idealismo-Positivismo, almeno nella cultura europea. Si tratta di una dialettica tutta interna alla Filosofia, che va comunque tenuta presente almeno nelle prospettive storiche: ma essa, di per sé, non pregiudica una positiva fruizione della scienza nel dominio educativo e scolastico, come non l'ha pregiudicato nella fondazione scientifica di tante altre professioni a partire dalla fine dell'Ottocento.

²⁰ *Opera citata*, pag. 135-137 e sgg.

Per una nuova figura professionale

In effetti, da un lato per dirla con Mauro Laeng), va “superata l'opinione che si possa dare un metodo «a priori», per così dire «vuoto», nel quale verrebbe poi calato a riempirlo di volta in volta il contenuto. Quando si cade in questo errore, ci si perde in vaniloqui, come è accaduto a certi logici antichi o a certi epistemologi moderni che hanno preteso di dettare legge alla ricerca scientifica; quest'ultima ha in effetti proceduto per proprie strade senza di loro. La vera metodologia è dunque quella immanente alla ricerca”²¹. O, per dirla con Alberto Granese a proposito dell'epistemologia: “La ricerca scientifica prescinde dalla riflessione epistemologica (...) La possibilità formale di stabilire un'equazione tra pensiero epistemologico e pensiero scientifico viene sostanzialmente inficiata da una serie di premesse, una delle quali (ed è in fondo quella che ne costituisce la risultante) è che la ricerca scientifica non tiene conto che in modo del tutto marginale delle riflessioni epistemologiche.”²².

Dall'altro, la fondazione scientifica della Pedagogia del Novecento ha seguito altre matrici, anche filosofiche. Non a caso, l'Attivismo Pedagogico propriamente detto, quello che in certe parti della trattatistica italiana viene chiamato Attivismo “storico”, ha avuto come cornice teorica di sfondo una concezione filosofica alternativa, come è stata quella costituita dal Pragmatismo classico, statunitense, avendo il suo personaggio di riferimento in John Dewey. Dalla stessa base hanno attinto molte altre professioni in qualche modo imparentate, come quella di Assistente Sociale, nonché molti dei contributi più significativi per la Didattica e le professioni scolastiche del Novecento, anche se in Italia i più hanno potuto rendersene conto solo dopo la caduta dell'egemonia neo-idealistica, cioè nel secondo dopoguerra, perché prima le opere di quella corrente di pensiero erano poco o per nulla diffuse.

Solo una enorme ingenuità potrebbe consentire di riproporre oggi una visione della scienza come quella Positivistica, cioè come il risultato di una mitica “esperienza pura”. Il discorso nel merito sarebbe lungo e complesso: ma possiamo riassumerlo efficacemente con la conclusione: l'esperienza pura non esiste.

Non è un caso, se quanti tra i Positivisti italiani avevano una competenza specifica in questo o quel campo applicativo scientifico, per esperienza diretta di ricerca o per esercizio professionale, tenevano al riguardo una posizione assai più equilibrata: È il caso dei medici e metodologi della clinica Salvatore Tommasi (1813-1888) e Augusto Murri (1841-1932), dello storiografo Pasquale Villari (1827-1917), dei criminologi Cesare Lombroso (1836-1909, anch'egli medico) ed Enrico Ferri (1856-1929), per certi aspetti dello storico della letteratura Francesco De Sanctis (1818-1883; per aspetti diversi, altrimenti

²¹ Laeng 1990/1993, 2° volume, “*Metodologia, didattica generale, didattica speciale*” (pag. 11-18), a pag. 11.

²² “*Epistemologia e pedagogia*”, in *op. ult. cit.*, pag. 62.

inquadrabile); e di numerosi altri grandi personaggi del pensiero ottocentesco italiano²³.

Tra i pedagogisti della corrente italo-positivistica dovremmo ricordare, innanzitutto, Roberto Ardigò (1828-1920) e Aristide Gabelli (1830-1894), e poi Pietro Siciliani (1835-1885), Andrea Angiulli (1837-1890), Saverio Fausto De Dominicis (1846-1930), Antonio Colozza (1859-1943), Giovanni Marchesini (1862-1932). Ma anche altri personaggi, come lo stesso Francesco De Sanctis (1817-1883), storico della letteratura e ministro della P.I., o Pietro Pasquali (1847-1921) che pure ha guidato una pedagogia divergente da quella positivista come quella della “scuola materna” delle sorelle Rosa (1866-1951) e Carolina (1870-1945) Agazzi, possono essere riferiti a questa corrente di pensiero. Diciamo in generale che carattere importante della scuola italo-positivistica sta nella sua attenzione potente ai vari campi applicativi: e ciò costituisce uno dei suoi caratteri maggiormente originali e che lo rendono più interessante²⁴.

Una visione realistica del Positivismo ne rende meglio la continuità e il suo carattere, in qualche modo, di erede dell’Illuminismo.

D’altra parte, oggi ci apparirebbero di analoga ingenuità, e di pari improponibilità, le visioni reciproche di matrice neo-idealista. Il rapporto tra teoria ed esperienza è cosa molto più complessa e molto meno lineare che non un fluire orientato dall’una all’altra o viceversa; la scienza è tutt’altro che produttrice di pseudo-concetti, come azzardava Croce, ed è vera conoscenza che ha un suo valore teoretico; la pratica applicabilità di ogni conoscenza, compresa quella scientifica, è cosa diversa dalla scienza, e attiene ad un sapere a sé stante, molto più antico di quello scientifico o di quello filosofico, che si chiama “Tecnica”, e “Tecnologia” una riflessione (anche filosofica) su di essa.

Su queste stesse linee è la maggiore Filosofia della Scienze del Novecento; e convergono, come abbiamo visto, varie correnti filosofiche, pedagogiche, metodologiche contemporanee. Ci è possibile, in sintesi, trarre da tutto ciò alcune grandi linee di metodologia della ricerca, che attraversano tutte queste correnti di pensiero ed altre ancora, e vanno oltre le differenze che pur sussistono, e sono per altri versi rilevanti, tra l’una scuola e l’altra.

Ci è di aiuto, in questo, il Dewey più noto, quando avanza la sua proposta relativa a quella che egli stesso chiama “esperienza riflessiva”, i cui

²³ Si confronti con le tesi sostenute, ad esempio, nell’opera fondamentale a cura di Dina Bertoni Jovine con la collaborazione di Renato Tisato (1973/19756 *Positivismo pedagogico italiano* (2 volumi; Torino, UTET, 1973-1976. Il primo volume riguarda De Sanctis, Villari e Gabelli; il secondo, Angiulli, Siciliani, Ardigò, Fornelli e De Dominicis.

²⁴ Tra le opere studiabili positivamente anche in una scuola superiore, offre una presentazione adeguata, non ristretta e non faziosamente distruttiva l’opera citata di Giovanni Reale e Dario Antiseri (vol. 3, pag. 259-268), la cui versione integrata alla pedagogia *Filosofia pedagogia dalle origini ad oggi* è stata curata da Mauro Laeng (in quest’ultima, vol. 3, pag. 262-273).

“aspetti generali” sono “a) perplessità, confusione, dubbio, dovuti al fatto che si è implicati in una situazione incompleta, il cui pieno carattere non è ancora determinato; b) una previsione congetturale, un'interpretazione azzardata degli elementi dati, in forza della quale si attribuisce ad essi la tendenza ad effettuare certe conseguenze; c) un esame attento (ispezione, investigazione, analisi) di ogni possibile considerazione atta a definire e chiarire il problema presente; d) una conseguente elaborazione delle ipotesi incerte per renderle più precise e più consistenti, in quanto suffragate da una quantità di fatti maggiore; e) decidere un comportamento in base all'ipotesi prospettata sotto forma di piano d'azione che si applica allo stato di cose esistente, fare concretamente qualcosa per provocare il risultato previsto, e perciò provare l'ipotesi.”²⁵

Come scrive Dario Antiseri, nell'ambito della Logica della Ricerca popperiana “Un problema, dalla prospettiva logica, è sempre una contraddizione tra asserti stabiliti (tra due teorie, o tra una teoria e un asserto che, per quel che ne sappiamo, descrive un fatto. Psicologicamente, un problema si manifesta nelle esperienze di meraviglia e di sorpresa. [...] La meraviglia e la sorpresa sono i vestiti psicologici di quel fatto logico che è la contraddizione tra asserti stabiliti: tra il sapere che si pensava di avere e i fatti che accadono.”²⁶ Al problema seguono le fasi delle teorie e delle critiche.

In entrambe le prospettive, il “problema” acquista una funzione essenziale nell'evoluzione della conoscenza e della vita umana: alles Leben ist Problemlösen²⁷. Ma, rispetto a queste posizioni, sono almeno due le modifiche che si propongono oggi.

Una riguarda la distinzione precisa che va instaurata tra la situazione di squilibrio, contraddizione, conflitto, difficoltà, che chiameremmo piuttosto “situazione problematica”, e il “problema” propriamente detto. Di mezzo ci sta la decisione umana, la quale non solo non è automatica né meccanica, ma è altamente selettiva: solo poche situazioni problematiche diventano problemi, un'esigua minoranza.

Chiameremmo allora “problema” la razionalizzazione di una situazione problematica, vale a dire la reazione positiva, costruttiva, dell'uomo che intende superare quanto egli incontra fisiologicamente, ordinariamente, comunemente di non armonico nella sua interazione con l'ambiente.

La seconda ammonisce che la reazione umana nel porre il problema non ha in sé alcuna garanzia di successo, come sarebbe per una lettura ingenuamente

²⁵ *Democracy and Education*, edizione italiana citata, pag. 200-201.

²⁶ Una citazione, tra le innumerevoli in tal senso, tratta dall'antologia popperiana curata da Dario Antiseri (1989), pag. 10.

²⁷ È il titolo originale dell'ultima rilevante antologia di scritti di Popper (sottotitolo *Über Erkenntnis, Geschichte und Politik*, R. Piper GmbH & co, München 1994), sia sulle scienze della natura che sulle scienze della cultura che vanno dal 1958 fino al dicembre del 1993 (ed. it.: Rusconi, Milano 1996). Il grande filosofo viennese sarebbe mancato il 12 settembre 1994.

ottimistica di questi messaggi, letti come se si trattasse di asserzioni semplicistiche di un qualche oscuro ed ingenuo positivista ottocentesco. Al contrario, “le teorie sono frutto di creatività”²⁸, cioè creazioni umane: tutto quanto si ipotizza e si elabora nel tentativo di risolvere il problema è imperfetto e fallibile, come ogni fatto umano.

Il discorso generale nel merito sarebbe lungo ed articolato, e non ripeteremo i rimandi alle opere nelle quali esso è stato fatto assieme ai discorsi sui concetti metodologici precedenti. Aggiungiamo solo che visioni pedagogiche più vicine a noi dell’approccio problematico all’insegnamento e all’educazione si sono avute nel nostro paese: ci riferiamo Razionalismo Critico (e al Problematicismo) pedagogico²⁹.

Al Problematicismo Pedagogico corrisponde anche un Problematicismo Didattico, proposto da Franco Frabboni³⁰.

Vi è una convergenza di fondo tra tutte queste correnti di pensiero, ed altre ancora. In estrema sintesi, la visione metodologica che potremmo indicare oggi alla professione di Psicopedagogista potrebbe essere schematizzata come segue:

considerazione del soggetto nel contesto culturale nel quale egli vive, con riferimento sia agli scambi culturali tra questo e l’ambiente, sia al sapere di sfondo già presente in esso quando accede al servizio scolastico;

realtà sistematicamente e fisiologicamente contrastata di ogni rapporto tra vivente ed ambiente, ed in particolare dell’allievo nel suo ambiente e con la sua cultura di riferimento, e conseguente constatazione delle innumerevoli situazioni problematiche:

educazione a porre come problemi alcune situazioni problematiche scelte, miranti all’evoluzione culturale del soggetto;

esercizio di creatività nel tentativo di porre problemi, con piena valorizzazione della divergenza, del pluralismo, e con rispetto per le idee altrui;

inserimento delle ipotesi proposte od assunte nel tentativo di risolvere problemi in contesti di teorie più generali;

²⁸ Popper 1997, pag. 5.

²⁹ Cfr. ad es. Giovanni Maria Bertin *Introduzione al problematicismo pedagogico* (Marzorati, Milano 1961), *Educazione alla ragione* (Armando, Roma 1968), *Educazione al cambiamento* (La Nuova Italia, Firenze 1976), *Costruire l'esistenza* (con Maria Grazia Contini; Armando, Roma 1983); Antonio Banfi *La problematicità dell'educazione e il pensiero pedagogico* (La Nuova Italia, Firenze 1961), *Principi di una teoria della ragione* (Editori Riuniti, Roma 1967); F. Frabboni *Pedagogia* (Accademia, Milano 1974); Piero Bertolini *L'esistere pedagogico* (La Nuova Italia, Firenze 1988); F. Cambi *La sfida della differenza* (CLUEB, Bologna 1987); Enzo Catarsi (a cura di): *Bruno Ciari tra politica e pedagogia* (La Nuova Italia, Firenze 1992).

³⁰ Tre soli titoli recenti del pedagogista e didatta bolognese, tra gli innumerevoli che si potrebbero citare al riguardo: *Didattica generale* (B. Mondadori, Milano 1999); *Manuale di Didattica generale* (Laterza, Roma-Bari 2000). *Fare scuola con la riforma* (UTET libreria, Torino 2001).

normazione in senso logico, rispetto per le regole della Logica, in particolare della cosiddetta “Logica classica”;

coerente deduzione delle conseguenze logiche dalle ipotesi formulate nel contesto delle teorie generali, e loro presa in carico;

sottoposizione delle ipotesi e delle stesse teorie al vaglio della esperienza futura, mediante le infinite conseguenze logiche che riguardano asserti empirici;

Feedback “asimmetrico”, nel senso che fornisce un criterio di falsità, ma nessun criterio di verità;

Senso della storia per le ipotesi e le teorie, come per tutte le reazioni umane.

Il tutto, senza mai dimenticare che sono sempre e comunque le idee per l’uomo, e mai viceversa.

9. L’esercizio professionale dello Psicopedagoga

Queste idee-guida non esauriscono certo ciò che occorre per configurare compiutamente la nuova professionalità, ma costituisce per questo compito un adempimento prioritario e una condizione necessaria: proprio in tutto ciò, l’istituzione universitaria esercita più pienamente le sue funzioni istituzionali.

La competenza dello Psicopedagoga si inquadra entro il concetto di “relazione d’aiuto”: la professione dello Psicopedagoga è una professione intellettuale d’aiuto.

La locuzione “relazione d’aiuto” ha avuto origine nel contesto della Psicologia Clinica e della Psico-sociologia³¹, ed è stata poi mutuata separatamente dagli Assistenti Sociali e dai Pedagogisti, e da alcuni Didatti.

Essa sta ad indicare una alternativa esclusiva alla relazione terapeutica.

Si dà una relazione terapeutica quando si possa presupporre una Fisiologia, e vi sia un’alterazione di alcuni suoi aspetti che imponga (o anche solo richieda) un intervento per il suo ristabilimento. Anche in Diritto, esiste una profonda analogia metodologica, con la Giurisprudenza e la positività delle leggi che tiene il posto della Fisiologia, e l’intervento del Terzo Potere per ristabilire la legalità quando venga violata. L’Assistente Sociale non di rado è chiamato in

³¹ Lucia Lumbelli, *Comunicazione non autoritaria*, F. Angeli, Milano 1972; *L’autogestione pédagogique*, a cura di Georges Lapassade (Gauthier Villars, Paris 1977; edizione italiana con prefazione di Lucia Lumbelli *L’autogestione pedagogica – Ricerche istituzionali*, Franco Angeli, Milano 1973). Sullo sfondo, la storica *Client centered Therapy* di Carl R. Rogers (Houghton Mifflin co., Boston 1951; edizione italiana *Terapia centrata sul cliente* a cura di Lucia Lumbelli, La Nuova Italia, Scandicci-FI 1997); mentre il volume dal titolo *La terapia centrata-sul-cliente* (Psycho di G. Martinelli, Firenze 1972) è una raccolta di scritti successivi imperniati su *On becoming a Person – A Therapist’s view of Psychotherapy* (Houghton Mifflin co., Boston). Cfr. anche Andrea Canevaro e Arrigo Chierigatti 1999.

interventi metodologicamente analoghi, e sono quelli nei quali agisce in modo più rispondente al participio presente del verbo "assistere".

Allo Psicopedagogo è da richiedersi una competenza di teoria della scuola adeguata ai compiti di aiuto e di servizio che egli sarà chiamato a rendere sia agli studenti, sia ai docenti e agli altri operatori della scuola, sia ai genitori, sia anche e non per ultimo ad ogni istanza sociale e in cui si manifestino concrete aspettative nei riguardi della scuola, istituzione nella quale la società organizza la propria intenzionalità educativa.

In questo senso, potremmo dire e dovremmo considerare che propriamente l'utente del servizio scolastico non è l'allievo né la famiglia, ma in ultima e definitiva istanza la società intera, la quale ripone delle aspettative ben precise nelle generazioni a venire e richiede alla scuola il soddisfacimento di tali legittime aspettative attraverso un intervento con il quale la scuola stessa aiuta di allievi, componenti di queste generazioni, a compiere su loro stessi la Prassi educativa che a ciò mira.

Un settore nel quale lo Psicopedagogo può essere chiamato ad esercitare è la consulenza per quanto riguarda la tematica di programma e programmazione didattica.

Così scriviamo in *Pedagogia della vita quotidiana*, con finalità che vanno oltre lo specifico scolastico:

"Quello che riguarda il Programma e la Programmazione è uno dei tanti esempi che si presentano in *Pedagogia e Didattica* nei quali lo studio etimologico serve a ben poco: i due termini designano concetti ed operazioni completamente differenti come teorizzazione e attuazione pratica, pur avendo l'etimo comune. Derivano, infatti, dal greco "προ" prima e "γραμμα" scritto, tramite il tardo latino "programma" ad indicare qualche cosa di tracciato in precedenza ai fatti.

Sono due atti diversi da compiersi prima che il docente metta in atto il suo intervento nelle classi. Ma il primo si riferisce ad un elenco di contenuti, al più preceduto da alcune indicazioni di massima, di espressione politica e governativa e normativamente vincolanti. Il secondo, invece, si riferisce ad una serie di scelte in ordine ai contenuti, ai metodi, agli accorgimenti e a quant'altro il corpo docente stesso decide in ordine al proprio intervento tenuto conto del contesto nel quale esso è chiamato ad esplicitarlo, e che è sempre aperto e suscettibile di tutte le modifiche e di tutti gli aggiustamenti di rotta che si renderanno necessari in itinere.

Il primo designa quindi un qualcosa di rigido, quanto il secondo un qualcosa di flessibile; il primo è omologativo al centro e calato dall'altro quanto

Per una nuova figura professionale

il secondo è decentrato e contestualizzato; il primo può agire per modelli quanto il secondo non li ammette, e semmai si serve di esempi; e così via.

Si capisce che la contrapposizione di principio tra le due idee che vi stanno sottese non significa incompatibilità. Al contrario, è da ritenersi oggi che una ricerca dell'ottimale, in educazione e nell'insegnamento, si persegua nella tensione dialettica e nel lavoro di mediazione tra l'uno e l'altro: tra normativa (che, in quanto tale, deve essere decontestualizzata e valida per tutti) e le particolarità del contesto (alunni-educandi, ambiente, insegnante-educatore, risorse, strumentazione, contesto, territorio, ...). In altri tempi, ad esempio durante il Ventennio, non si ricercava un qualche ottimale bensì un ideale "ottimo", segnato dalle parole del Duce, del Padre e di chiunque fosse Maestro. Qui, fra l'altro, trova la sua migliore definizione pedagogica la professionalità docente attraverso una sua prerogativa irrinunciabile, la libertà d'insegnamento: questa non è un "diritto" del docente, quanto una condizione necessaria perché egli possa adempiere pienamente ai compiti che la società gli conferisce. Si capisce, anche che da qualche cosa del genere le professionalità pedagogiche possano trarre dignità e responsabilità analoghe.

La contrapposizione che, oggi, si vedesse o si tendesse ad instaurare da parte di docenti ed educatori tra i due termini con la preferenza del secondo va, quindi, correttamente intesa come un'opzione per una professionalità più alta, proprio in quanto rifiuta omologazioni a modelli e a schemi rigidi quali che siano. Tipiche, in quest'ultimo e negativo senso, sono le testimonianze esemplari della più usuale didattica esplicita nelle scuole medie superiori attuali.”³²

Un altro settore riguarda il Curriculum, e la programmazione curricolare.

“Tenendosi ancora su di un piano assolutamente generale, va osservato che l'impiego del termine nella letteratura e nella pratica pedagogiche e didattiche è frequente quanto disinvolto e non univoco, come notava Frey³³ già molti anni or sono; peraltro, è di quei termini la cui accezione risente in modo più profondo ed essenziale del contesto culturale nel quale viene avanzato.

Il termine designa effettivamente cose profondamente differenti anche nello specifico scolastico, cose fin tra loro contraddittorie o, meglio, complementari. Si tratta di una plurivocità che ha delle radici precise nell'etimo: per una volta, evenienza rara, una lingua piuttosto univoca come il latino classico aveva già due millenni or sono una simile variabilità.

Il termine latino "curriculum" (derivante da curre, correre) designava già in origine due cose differenti. In un senso che diremmo "attivo" designava il

³² Edizione del 2001 (Pellegrini, Cosenza), pag. 65-86.

³³ Frey 1983.

fatto di compiere una corsa, anche agonistica, un'azione cioè che lasciava la sua traccia nel momento in cui veniva compiuta; in un senso "passivo" designava invece la pista, il percorso, su cui la corsa si deve svolgere. Questo poteva avere anche un'accezione figurativa, come nel il comunissimo "curriculum vitae", locuzione ripresa da Cicerone.

Il termine tecnico, a volte italianizzato in "curricolo" ovvero pronunciato con una inflessione anglo-americana improbabile, riprende l'accezione metaforica ri-concretizzandola in un senso che sia anche pratico oltreché applicativo ed operativo.

La trattazione prende efficacemente due vie di sviluppo: quella della cosiddetta "teoria del curricolo", branca sempre più cospicua della materia educativa, o una delle scienze dell'educazione a seconda del significato che si dà a questo dominio; e la ricerca per l'elaborazione di curricula da proporsi agli insegnanti, o da questi elaborati per la propria didassi quotidiana.

L'origine storica della ricerca curricolare in senso "attivo", o di ricerca, si può collocare negli USA, con significativi precedenti fin dai primi decenni del secolo, verso gli anni '50: i progetti che vennero elaborati a cavallo tra quel decennio ed il successivo ebbero un'egemonia sulla cultura scolastica dell'Europa occidentale durata circa un ventennio. Importanti ricerche curricolari erano svolte in Germania, in Svezia ed in altri paesi ancora. L'iniziativa costituiva un elemento non trascurabile della "guerra fredda" allora in Escalation.

D'altra parte, la ricerca curricolare in senso "passivo", o di pianificazione, si sviluppò invece nell'Est Europeo, con ricerche analoghe su nuove procedure, sequenze contenutistiche ed organizzazioni dei piani di lavoro, negli stessi anni.

[...]

Fondamentale in questo è stata la delineazione data dai Nicholls³⁴, ben imperniata sull'idea di puntare sulle occasioni intenzionali specifiche di un processo d'insegnamento-apprendimento.

Nella visione da tempo dominante, le varie versioni dell'ottica curricolare concorrono nel mettere in evidenza particolare lo spostamento dell'attenzione dai prodotti ai processi, la dimensione sistemica dell'atto educativo (per cui il "tutto" e "più della somma delle sue parti", le quali prese ciascuna isolatamente perdono di senso³⁵) o di "totalità", la complessità istituzionale accettata e trattata per tale e con strumenti adeguati, la flessibilità, la problematicità anche dalla parte dell'insegnante (e non solo come risorsa per muovere gli allievi). Il che pone in evidenza anche tutta una problematica di carattere metodologico,

³⁴ A. e H. Nicholls 1975.

³⁵ Iniziatore di tale visione è stato, si è accennato, il biologo Ludwig von Bertalanffy (1901-1972). Di lui abbiamo in edizione italiana *Il sistema uomo e Teoria generale dei sistemi*, entrambe le opere stampate nel 1971 per i tipi ILI di Milano.

Per una nuova figura professionale

che Bruner aveva creduto di risolvere in una sintesi tra l'analisi delle strutture delle discipline insegnate ed alcuni aspetti della Psicologia della conoscenza, ma con scarso successo.

[...]

Va osservato come la stretta sinergia che si viene a riscontrare nei fatti tra la programmazione e il curriculum non deve indurre in confusione. Si tratta di due sfere contestuali diverse sotto le quali guardare all'atto educativo mediato per la didattica, non disgiunte ed anzi offerenti un'intersezione cospicua sulla quale lavorare. Mentre il curriculum ha una sfera teorica sua propria oltrech  un suo proprio dominio d'applicativit , la programmazione   uno strumento concettuale avanzato della didattica generale, e anche il suo dominio d'applicativit    diverso (quello del Curriculum, almeno stando alle visioni pi  seguite,   maggiormente ampio)..

La programmazione costituisce un modo di esercitare la professione educativa; il curriculum un modo di studiare ed esercitare non solo l'insegnamento, ma anche tutto ci  che concorre all'insegnamento (nell'insegnante, nella scuola, negli allievi e nell'ambiente complessivo).

In questo senso, "programmazione curricolare" non indica un'appartenenza del curriculum alla sfera della programmazione, ma un modo di programmare che tenga conto anche degli altri fattori, diversi dall'interazione docente-discente e da ci  che al suo interno si pu  evocare, ma che a tutto ci  concorrono." ³⁶

Un campo ulteriore nel quale esercitare la propria professione, lo Psicopedagogo scolastico lo trova nella formazione continua, in servizio.

  da augurarsi che cada in desuetudine il termine "aggiornamento", che (tra l'altro) non ha corrispettivi in altre lingue europee. La formazione   parte del servizio, per gli insegnanti come per tutti i professionisti e per qualunque lavoratore; e ogni tentativo va operato per saldare quanto pi  possibile la formazione continua con la formazione iniziale, fino ad escludere ogni soluzione di continuit , e a rendere la stessa distinzione pi  astratta che non nei fatti.

Si capisce, in questo, che anche l'auto-aggiornamento   insopprimibile: ma si tratta di nient'altro che di una riproposizione del concetto di professionalit  di mezzo e relative implicazioni. Il docente   chiamato ad esercitare la Prassi di formazione continua su s  stesso, e quindi ad auto-formarsi; per questo, giustamente, ha la necessit  di una relazione d'aiuto da parte di un professionista a ci  specificamente chiamato

³⁶ *Ibidem*, pag. 91-97.

Un altro campo ancora può essere rappresentato dalla consulenza nella sperimentazione scolastica, sia metodologico-didattica che con innovazione di ordinamenti e strutture.

Con l'esemplificazione potremmo continuare a lungo. Ma non è nostro compito entrare nella operatività d'esercizio della professione: i latori e custodi di esperienza professionale sono i destinatari del presente scritto.

10. L'apertura e l'esperienza futura

Un requisito necessario perché si possa avere l'intervento pedagogico professionale va sotto il nome tecnico di "apertura", che equivale ad una particolare riformulazione del concetto, più generale, di "educabilità".

Con questo termine, a differenza che nel linguaggio comune, intendiamo "la disponibilità piena e senza riserve (in particolare, senza riserve mentali) a cambiare, a divenire e al divenire evolutivo; a rimettersi sempre in discussione con tutto sé stesso, e a cominciare da sé stesso, come proprie idee di fondo e come proprio progetto di vita; a ripensare le proprie scelte, specie quelle fondamentali, e le proprie relazionalità e relative modalità d'instaurazione e d'esercizio; a rimettere in discussione anche le cose considerate e prese come le più fisse, tra le quali sé stesso, a cominciare da sé stesso; e un convincimento profondo del valore del pluralismo, della divergenza, del dubbio come elemento metodologico essenziale, ed anche di un certo scetticismo"³⁷.

Questo è un requisito richiesto al lettore (in linguaggio pedagogico-professionale, interlocutore). D'altra parte, è un requisito che deve possedere anche l'autore, come del resto il requisito di scientificità, vale a dire il rimettersi al controllo che verrà dall'esperienza futura, quella che scaturirà da quanto scritto, argomentato, teorizzato, proposto.

Coerentemente con le premesse assunte, all'esperienza futura e al relativo vaglio ci rimettiamo, come condizione necessaria di scientificità, di apertura, di evolutività, di controllo democratico e sociale, di possibilità di un'evoluzione senza nessuna fine, e senza nessun altro fine che non sia la promozione della persona umana.

³⁷ *Ibidem*, pag. 137.

Bibliografia

Antiseri D.: (a cura di, antologia da Poppet) Logica della ricerca e società aperta (La Scuola, Brescia 1989).

Bertoni Jovine D. (a cura di) Positivismo pedagogico italiano 2 volumi (UTET, Torino 1973-1976).

Blezza F.: Il professionista dell'educazione scolastica. L. Pellegrini ed., Cosenza 2006.

Bruner J. S. et al.: La sfida pedagogica americana (Armando, Roma 1961).

Brune J. S.: Dopo Dewey - Il processo di apprendimento nelle due culture (Armando, Roma 1964)

Canevaro A., Chierigatti A. (a cura di) La relazione di aiuto – L'incontro con l'altro nelle professioni educative (Carocci, Roma 1999).

Dewey J.: Democrazia ed educazione (La Nuova Italia, Scandicci-FI 1949-1979).

Frey K.: Teorie del curricolo (Feltrinelli, Milano 1983).

Fornaca R.: Storia della pedagogia (La Nuova Italia, Firenze 1991).

Laeng M. (a cura di): Atlante della pedagogia 3 volumi (Tecnodid, Napoli 1990-1993).

Lapassade G. (a cura di): L'autogestione pedagogica - Ricerche istituzionali (F. Angeli, Milano 1973).

Massa R. (a cura di): Istituzioni di pedagogia e scienze dell'educazione (Laterza, Roma-Bari 1990).

Massa R. e Cerioli L. (a cura di): Sottobanco (Franco Angeli, Milano 1999).

Nicholls A. e H.: Guida pratica all'elaborazione di un curricolo (Feltrinelli, Milano 1975).

Piaget J.: Cos'è la psicologia (Newton Compton, Roma 1993).

Piaget J.: Cos'è la pedagogia (Newton Compton, Roma 1999).

Popper K. R.: Tutta la vita è risolvere problemi – Scritti sulla conoscenza, la storia e la politica (Rusconi, Milano 1996).

Popper Karl R.: Logica della ricerca e società aperta (La Scuola, Brescia 1997).

Reale G., Antiseri D.: Il pensiero occidentale dalle origini ad oggi 3 volumi (La Scuola, Brescia 1983).

Franco Blezza

Tassi R.: *Itinerari pedagogici del Novecento* (Zanichelli, Bologna 1991).

Tornatore I.: *Educazione e conoscenza* (Loescher, Torino 1974).

Trisciuzzi L.: *Manuale di didattica in classe* (ETS, Pisa 1999).

Trisciuzzi L. e Franceschini G., *Le nuove attività della funzione docente nella scuola riformata – Figure di sistema e Funzioni obiettivo* (La Nuova Italia, Firenze 2001)

DALLE IPAB ALLE ASP: L'EVOLUZIONE DEI PROCESSI DECISIONALI

Dario Recubini

Presidente delle ASP Pescara, ASP L'Aquila e ASP Sulmona

Piazza Italia 30 - 65100 Pescara (Italia)

d.recubini@alice.it

Sunto

Lo studio intende analizzare l'evoluzione dei processi decisionali nella trasformazione delle Istituzioni Pubbliche di Assistenza e Beneficienza (IPAB) in Aziende Servizi alla Persona (ASP). Le Aziende pubbliche di servizi alla persona (ASP) rappresentano, infatti, un soggetto innovativo di grande rilevanza nell'ambito dei soggetti pubblici produttori ed erogatori di servizi socio-sanitari assumendo un nuovo modello di governance innovativo, diretto ad aumentare la consapevolezza del ruolo svolto e degli effetti prodotti in termini sociali, economici e competitivi. Aziende di diritto pubblico, dotate di personalità giuridica, di autonomia statutaria, gestionale, patrimoniale, contabile e finanziaria svolgono la propria attività secondo criteri di efficienza, efficacia ed economicità, nel rispetto del pareggio di bilancio da perseguirsi attraverso l'equilibrio fra costi e ricavi riservando, in ogni caso, non meno di un terzo delle entrate di parte corrente alla realizzazione delle attività statutarie e si caratterizzano come aziende al servizio dei comuni su base comunale o provinciale. Il processo di aziendalizzazione è governato dalla Regione che ne approva gli statuti, promuove la predisposizione di strumenti per la valorizzazione dei patrimoni immobiliari e ne regola il sistema informativo-contabile.

Parole chiave: Servizi, Persona, Assistenza, Beneficienza, Governance.

1. INTRODUZIONE

Le Asp traggono origine dalle Istituzioni Pubbliche di Assistenza e Beneficenza (IPAB) regolamentati più di cento anni che a loro volta derivavano dalle Opere Pie, a matrice laica e religiosa, operanti nei settori sociale, sanitario, assistenziale ed educativo.

Sorte dal frutto dei beni di privati cittadini, con la loro beneficenza consentivano all'epoca di prestare assistenza ai più poveri o provvedere, in qualsiasi altro modo, al miglioramento morale ed economico degli indigenti.

Il perseguimento degli scopi fondativi venivano assicurati dai mezzi economici idonei e sufficienti (beni immobili e mobili) donati dai mecenati. Dotati di autonomia finanziaria iniziale, assicuravano in maniera autonoma il livello dei servizi sociali voluto dal fondatore. Inizialmente espressione delle Opere pie e di ogni altro Ente morale.

Le Ipab per più di un secolo hanno svolto attività di assistenza agli anziani, ai portatori di handicap, ai minori e ad altre categorie deboli, curando la formazione e l'educazione, gestendo, brefotrofi, ospizi, ricoveri, collegi, asili e altro ancora.

Dopo oltre un secolo con la legge quadro 328/2000 che rimodula completamente le politiche verso il sociale vengono riformulate anche le linee guida per il futuro delle secolari Ipab. Infatti quelle che svolgono direttamente attività di erogazione di servizi assistenziali devono essere accorpate e trasformate in Aziende pubbliche di Servizi alla Persona

Le Aziende pubbliche di servizi alla persona (ASP) rappresentano un soggetto innovativo di grande rilevanza nell'ambito dei soggetti pubblici produttori ed erogatori di servizi socio-sanitari assumendo un nuovo modello di *governance* innovativo, diretto ad aumentare la consapevolezza del ruolo svolto e degli effetti prodotti in termini sociali, economici e competitivi

Con la trasformazione delle IPAB in ASP, si punta a fornire un assetto più strutturato e funzionale alla componente pubblica del sistema di produzione ed erogazione dei servizi per le persone in ogni fascia d'età, nell'ottica della più ampia integrazione socio-sanitaria.

Le ASP consentono una gestione unitaria e una qualificazione dei servizi grazie al superamento della frammentarietà degli interventi e allo sviluppo dell'integrazione con gli altri soggetti e servizi che costituiscono il welfare base per la comunità interessata. L'ASP, dunque, pensata come azienda multiservizi in grado di garantire economicità efficienza e qualità degli interventi attraverso la riorganizzazione, nel territorio dell'offerta pubblica di servizi che, con gli altri soggetti pubblici e privati, costituisce la rete integrata dei servizi territoriali.

I servizi socio-sanitari sono organizzati al fine di assicurare un ruolo centrale alla persona e alla sua famiglia nella definizione dei progetti di sostegno, rispondendo a bisogni complessi e multidimensionali.

2. La storia dell'assistenza in Italia

2.1.LE POLITICHE SOCIALI DALLE ORIGINI

Sul territorio italiano, le origini storiche dell'assistenza sono ascrivibili al diffondersi del Cristianesimo, grazie al quale all'interno dell'Impero Romano, che ne ignorava l'esistenza, si concretizza il principio evangelico di carità verso il prossimo sofferente o in condizioni di difficoltà economica. Ma si dovrà aspettare ancora un millennio per trovare, nel medioevo i primi ospizi e le istituzioni di assistenza all'interno o nei pressi dei conventi, che successivamente, durante il Rinascimento e l'Illuminismo, si trasformano in Opere Pie, per la maggior parte espressione del mondo cattolico (Battilani Patrizia e Stefano Zamagni, 2001).

Agli inizi dell'Ottocento al concetto assistenziale si affianca anche quello educativo che fa aumentare i lasciti e le iniziative a favore delle Opere pie le quali continuano a erogare servizi e contributi a titolo caritativo.

L'assistenza viene concepita come un fatto individuale di carattere religioso e paternalistico svolto dalla Chiesa, da borghesi e aristocratici, per lo più spinti da motivazioni etico-religiose, volte ad alleviare i bisogni dei poveri. Le Opere pie dispongono di una indipendenza assoluta dal potere civile costituito, che rimane nella maggioranza dei casi completamente estraneo a questo campo di intervento.

Dopo l'unità d'Italia, il neo Governo italiano si occupa di assistenza agli inizi degli anni "ottanta" quando il Parlamento dispone un'inchiesta su tutte le Opere pie esistenti, rilevandone la consistenza patrimoniale, il numero di assistiti e il numero delle prestazioni effettuate sia in denaro sia in natura.

Secondo i lavori della Commissione reale d'indagine, le Opere pie presenti nel Regno italiano nel 1888 sono 21.819, tra cui si segnalano ben 2.770 istituzioni dedicate al culto o al culto e alla beneficenza, 1.923 dedicate ai sussidi dotali, 257 tra conservatori, ritiri e convitti volti al recupero morale delle donne "cadute" (espressione tipica del moralismo ottocentesco, sotto la quale si comprendevano, indifferentemente, prostitute, figlie cadette fuggite dai monasteri, donne traviate o abbandonate da fidanzati o amanti, ladre, "magane"...), 823 ospedali, 13 istituti che si occupano di sordomuti e 2 che si dedicano all'assistenza ai ciechi e poi scuole, asili infantili, ospizi di maternità, manicomi, case di rieducazione per minorenni "traviati" (anche sotto questa definizione il moralismo ottocentesco annoverava un po' di tutto, dai figli di prostitute a quelli dei carcerati, dai ragazzi usciti dai riformatori agli orfani che andavano ramminghi per il mondo), nonché un numero piuttosto rilevante di Monti (Monte di Pietà, Monte dei Paschi, Monte di maritaggio, ecc).

2.2. NASCONO LE ISTITUZIONI PUBBLICHE DI ASSISTENZA E BENEFICENZA (IPAB)

Sono ormai maturi i tempi per regolamentare le attività sociali così nascono le IPAB (Istituzioni Pubbliche di Assistenza e Beneficenza) volute dal Parlamento con la legge 17 luglio 1890, n. 6972 (detta anche “legge Crispi”¹).

La legge determina una vera e propria rivoluzione nell’ordinamento degli Enti imponendo la trasformazione coatta e obbligatoria della loro natura giuridica: da Enti di diritto privato passano a Istituzioni Pubbliche di Assistenza e Beneficenza (IPAB), con conseguente uniformità dei criteri di funzionamento, della disciplina amministrativa e del sistema dei controlli. Lo scopo della nuova legge è quella di rimediare all’inefficienza gestionale nell’amministrazione delle Opere Pie e insieme migliorare la vigilanza dell’autorità pubblica.

Vengono introdotti due diversi concetti di beneficenza:

istituzionale, di origine privata, sottoposta al controllo dello Stato e esercitata dalle IPAB secondo le regole dei propri statuti. Le prestazioni di beni e servizi sono gratuiti, e rivolte a persone in condizioni economicamente disagiate;

legale, costituita da un sistema pubblico di Enti titolari di alcune competenze in materia assistenziale e caratterizzata dal perseguimento di una vera e propria politica di sostegno a soggetti in grave stato di bisogno sanitario o economico; ovviamente la beneficenza legale deve svolgersi uniformemente su tutto il territorio nazionale ed è disciplinata da leggi generali.

3. MODELLI DI WELFARE

3.1. LE ORIGINI

Per meglio comprendere l’evolversi dell’assistenza sociale nelle società occidentali cerchiamo di ripercorrere le fasi che hanno visto affermarsi i vari modelli di Welfare State. Espressione anglosassone variamente tradotta dal punto di vista letterale con i concetti di Stato sociale, Stato assistenziale, Stato del benessere, Stato di sicurezza sociale o Stato dei servizi sociali, il Welfare State esprime concetti dipendenti essenzialmente dalle differenze di significato e di peso politico ed economico che ha assunto nei vari Paesi. Il termine Welfare è stato utilizzato per la prima volta nel 1941 in Inghilterra dall’arcivescovo Temple in contrapposizione allo stato di guerra, con cui si indicava l’economia tedesca; esso trova un proprio contenuto successivamente alla pubblicazione del

¹ Francesco Crispi (1818 – 1901) è stato un politico italiano. Fu presidente del Consiglio dei ministri italiano nei periodi 29 luglio 1887 - 6 febbraio 1891 e 15 dicembre 1893 - 10 marzo 1896.

“Rapporto Beveridge”² che pone le basi per la generale accettazione dell’idea di uno Stato responsabile del benessere dei cittadini “dalla culla alla tomba”.

L’economista lord William Beveridge introduce e definisce i concetti di sanità pubblica e pensione sociale per i cittadini. Nel rapporto sulla povertà indica le linee del cosiddetto welfare e denuncia che «la miseria genera odio», un'affermazione, tra l'altro, che ancora oggi, a fronte delle tragiche condizioni di povertà del mondo non sviluppato, mantiene tutta la sua importanza.

Il documento afferma che ad ogni cittadino deve essere garantita una «soglia di sussistenza», un «minimo di benessere» in tutte le fasi della vita. L'ambito in cui intervenire si amplia: il rapporto parla di lotta alla povertà, alla malattia, all'ignoranza, allo squallore, all'ozio. I cittadini, cioè, possono usufruire delle prestazioni di cui hanno bisogno indipendentemente dai contributi assicurativi versati. Si introduce, perciò, un forte elemento redistributivo del reddito e della ricchezza non solo fra generazioni, ma anche fra classi sociali diverse.

È così introdotto il principio dell'universalismo delle prestazioni. La politica sociale si fonda sempre più sulla solidarietà di tutta la collettività attraverso un massiccio intervento finanziario dello Stato, il quale dovrebbe garantire, nei casi in cui venga meno il reddito personale, sicurezza economica a tutti i cittadini.

La natura del disegno proposto da Beveridge rimane tuttavia all'interno della tradizione liberale e corregge i "vizi" del capitalismo. Come si è già detto, in altre parole, la redistribuzione del reddito e della ricchezza determinata dalle politiche di welfare corregge le grandi differenze di reddito e le sacche di povertà create dall'economia di mercato.

I Paesi che per primi si avviano verso la realizzazione di uno Stato del benessere sono i Paesi del Nord Europa. In generale, si può dire che lo «Stato del benessere» implica «uno Stato democratico per forma, interventista, che gestisce l'economia capitalistica per giungere ad uno sviluppo economico costante e per mantenere la piena occupazione». È la Svezia, nel 1948, il primo paese ad introdurre la pensione popolare fondata sul diritto di nascita. Il welfare diviene così universale ed eguaglia i diritti civili e politici acquisiti, appunto, alla nascita.

Le politiche di welfare, infatti, ben si armonizzano con le politiche keynesiane di sostegno della domanda per il raggiungimento della piena occupazione: anche la spesa pubblica per realizzare politiche di welfare, sia che

² Il Rapporto Beveridge fu pubblicato in Inghilterra nel 1942 e configurava il primo progetto, organico e coerente, di Stato sociale compatibile con un’economia di mercato. Per i bibliografi del *Welfare State* esso costituiva il formale atto di nascita di uno Stato sociale realmente universalistico, in quanto le linee portanti del progetto furono: l’individuazione di *standard* minimi di benessere in campo sanitario, pensionistico, dell’istruzione e della casa; l’universalità, cioè il riconoscimento del diritto di accesso ai servizi e alle prestazioni esteso a tutti i cittadini; il finanziamento dei programmi di intervento pubblico, mediante un sistema fiscale progressivo.

si traduca in servizi alla persona, e quindi in una nuova occupazione in questo settore, sia che si limiti a distribuire contributi economici ai singoli e alle famiglie, determina, infatti, incrementi di reddito che si traducono in domanda di beni, che a loro volta imprimono un generale effetto espansivo al sistema economico (moltiplicatore keynesiano).

In generale, per sintetizzare, si può utilizzare una definizione fra le tante proposte dai sociologi:

“Il welfare state è un insieme di interventi pubblici connessi al processo di modernizzazione, i quali forniscono protezione sotto forma di assistenza, assicurazione e sicurezza sociale, introducendo fra l'altro specifici diritti sociali nel caso di eventi prestabiliti, nonché specifici doveri di contribuzione finanziaria”.

Come abbiamo già detto in precedenza, il Welfare State nasce con l'emergere delle contraddizioni dell'economia capitalista, la distruzione della civiltà contadina e della solidarietà familiare e di villaggio, la nascita del proletariato, l'emigrazione, l'estensione del diritto di voto e l'avvento al potere dei partiti socialdemocratici. Tralasciando ulteriori dettagli sulle sue origini ci occuperemo adesso delle definizioni e degli sviluppi del Welfare State dalla Seconda guerra mondiale in poi.

Se diverse e molteplici sono le classificazioni sui modelli Welfare State che si sono andati affermando nei diversi Stati occidentali, per brevità riportiamo la classificazione fatta dal sociologo danese Gøsta Esping Andersen il quale introduce tre tipologie di Welfare State riconoscibili in base alle loro diverse caratteristiche.

Questa tripartizione è fondata sulle differenti origini dei diritti sociali che ogni Stato concede ai propri cittadini.

3.2. REGIME LIBERALE

Il modello è detto di welfare "residuale". I diritti sociali derivano dalla dimostrazione dello stato di bisogno. Il sistema è fondato sulla precedenza ai poveri meritevoli (teoria della less eligibility) e sulla logica del "cavarsela da soli". Pertanto i servizi pubblici non vengono forniti indistintamente a tutti, ma solamente a chi è povero di risorse, previo accertamento dello status di bisogno; in virtù di questo, tale meccanismo viene spesso definito residuale, in quanto concernente una fascia di destinatari molto ristretta. Per gli altri individui, che costituiscono la maggior parte della società, tali servizi sono acquistabili sul mercato privato dei servizi. Quando l'incontro tra domanda e offerta non ha luogo, per l'eccessivo costo dei servizi e/o per l'insufficienza del reddito, si assiste al fallimento del mercato, cui pongono rimedio programmi destinati alle

fasce di maggior rischio; negli Stati Uniti d'America, ad esempio, sono previsti organismi come il Medicaid³ per i poveri e il Medicare⁴ per gli anziani.

Tale regime riflette una teoria politica secondo cui è utile ridurre al minimo l'impegno dello Stato, individualizzando i rischi sociali. Il risultato è un forte dualismo tra cittadini non bisognosi e cittadini assistiti.

Tale modello è tipico dei Paesi anglosassoni: Australia, Nuova Zelanda, Canada, Gran Bretagna e Stati Uniti, caratterizzati dalla predominanza del mercato.

3.3. REGIME CONSERVATORE

In questo modello (detto "particolaristico") i diritti derivano dalla professione esercitata: le prestazioni del welfare sono legate al possesso di determinati requisiti, in primo luogo l'esercitare un lavoro. In base al lavoro svolto si stipulano delle assicurazioni sociali obbligatorie che sono all'origine della copertura per i cittadini. I diritti sociali sono quindi collegati alla condizione del lavoratore. Questo è il modello tipico degli Stati dell'Europa continentale e meridionale, tra cui l'Italia. Una variante del modello particolaristico è il cosiddetto welfare aziendale che si è diffuso in alcuni Paesi occidentali ed in Giappone che si basa su contributi dei dipendenti e della stessa azienda che, nel caso in cui si possano prevedere utili nel lungo periodo (specie in caso di monopoli), possono rappresentare la parte principale del finanziamento dei servizi.

3.4. REGIME SOCIALDEMOCRATICO

Il modello è detto "*universalistico*". I diritti derivano dalla cittadinanza: vi sono quindi dei servizi che vengono offerti a tutti i cittadini dello Stato senza nessuna differenza. Tale modello promuove l'uguaglianza di status passando così dal concetto di assicurazione sociale a quello di sicurezza sociale ed è tipico degli Stati dell'Europa del nord. Riprendendo il classico "schema di Titmuss" sui modelli di welfare, il sociologo (Ferrera, 1998) ha proposto una lettura comparata delle varie esperienze europee, sulla base di una nuova classificazione.

Ferrera distingue tra modelli occupazionali (intendendosi per tali quelli fondati sulla previdenza articolata per categorie di lavoratori) puri o misti e modelli universalistici puri o misti. La tipologizzazione, puramente descrittiva,

³ È un programma federale sanitario degli Stati Uniti che provvede a fornire aiuti agli individui ed alle famiglie con basso reddito salariale.

⁴ È il nome dato ad un programma di assicurazione medica amministrato dal Governo degli Stati Uniti riguardante le persone dai 65 anni in su.

utilizza come unico criterio i modelli di copertura (ossia di finanziamento) degli schemi pensionistici e sanitari, partendo dalla divaricazione originaria tra Paesi che hanno esordito con assicurazioni obbligatorie aziendali e Paesi che hanno esordito con assicurazioni obbligatorie nazionali.

Nei modelli occupazionali che sono riconducibili al modello "*remunerativo*" di Titmuss, la solidarietà pubblica copre quasi tutti i cittadini, ma resta frammentaria. Ciascuna categoria di persone è tutelata in quanto lavoratore e in relazione ai contributi che gli sono stati versati nel corso della propria vita lavorativa: si tratta perciò di un sistema previdenziale basato su una pluralità di assicurazioni.

I modelli universalistici, riconducibili al modello "*redistributivo*" di Titmuss, determinano una complessa redistribuzione tra classi sociali, tra generazioni, tra persone portatrici di bisogni particolari e la popolazione intera. Il peso dei rischi, in questo caso, è distribuito sull'intera popolazione.

La classificazione di Ferrera individua sistemi "occupazionali puri" (Francia, Belgio, Germania e Austria), "occupazionali misti" (Svizzera, Italia e Irlanda), "universalistici puri" (Finlandia, Danimarca, Norvegia, Svezia), "universalistici misti" (Nuova Zelanda, Canada e Gran Bretagna).

I quattro raggruppamenti classificati dal sociologo italiano in realtà individuano un *continuum* di combinazioni diverse di sottosistemi di protezione (occupazionali e universalistici), così come si sovrappongono fra di loro i diversi modelli di Titmuss.

Il *welfare state* può essere interpretato come un'evoluzione parallela e coerente all'evoluzione dei diritti riconosciuti ai cittadini (Marshall, 1976): dai diritti politici (diritto di voto, diritto di accesso agli incarichi pubblici) ai diritti civili (diritto alla proprietà privata, alla libertà di parola ecc.) ai diritti sociali che concernono la prerogativa di ogni individuo ad avere accesso ad un determinato livello minimo di benessere e di sicurezza economica. Si tratta di diritti quali quello all'istruzione (nel senso di diritto di poter fruire di un sistema scolastico efficiente e di buona qualità), a

alla salute (cioè all'assistenza sanitaria), al lavoro e ad un minimo di reddito (e perciò al sussidio di disoccupazione), all'istituzione di livelli minimi salariali e quindi il diritto di cittadinanza che legittima l'erogazione di prestazioni di benessere.

3.5. IL WELFARE IN ITALIA

In Italia il concetto di Welfare State è stato utilizzato per la prima volta da primi Governi repubblicani per designare un sistema socio-politico-economico in cui la protezione della sicurezza e del benessere sociale ed economico dei cittadini è assunta dallo Stato, nelle sue articolazioni istituzionali e territoriali, come propria prerogativa e responsabilità (Ascoli Ugo, 1984). Il Welfare State

italiano si contraddistingue per una rilevante presenza pubblica in importanti settori, quali la previdenza e l'assistenza sociale, l'assistenza sanitaria, l'istruzione e l'edilizia popolare e, generalmente, tale presenza si accompagna ad un atteggiamento interventistico e dirigistico nella vita economica, sia a livello legislativo, sia attraverso imprese pubbliche.

3.6. DAL WELFARE STATE AL WELFARE MIX

L'estensione universale dei diritti sociali, avvenuta durante il boom economico del Dopoguerra, e la crescita sociale frutto delle battaglie civili degli anni '70 hanno registrato un aumento esponenziale del Welfare State. Ma l'esponenziale boom demografico, la diffusione del benessere di massa e l'estensione universale delle protezioni sociali hanno determinato in poco tempo un aumento, prima mai visto, delle spese pubbliche tanto che i sistemi pubblici di Welfare sono entrati in crisi, così da rimettere in discussione il ruolo dello Stato e degli Enti locali, sia come produttori diretti sia come finanziatori di un ammontare crescente di beni e servizi.

Le principali ragioni che hanno portato ad un insostenibile aumento dei costi per le casse pubbliche sono state individuate principalmente nei seguenti fattori:

l'invecchiamento della popolazione, che comporta più assistenza medica;

il progresso tecnologico, che fa innalzare i livelli medi di istruzione;

l'incremento del tasso di scolarità che fa crescere la spesa pubblica per i sistemi di istruzione;

lo sviluppo della burocrazia connessa alla produzione dei servizi sociali;

il diffondersi di una mentalità diversa, che guarda sempre meno alla solidarietà e alla cooperazione e sempre più al successo individuale;

la trasformazione dei consumi collettivi, consistenti sempre più in attività immateriali, difficilmente meccanizzabili, che richiedono attrezzature sempre più complesse e costose e che danno luogo a costi di produzione relativamente crescenti rispetto alla produzione di beni materiali.

Gli aumenti dei costi suddetti e l'affermarsi di società caratterizzate da bisogni sempre più spiccati e da una frammentazione sempre più visibile delle esigenze di aiuto hanno sancito la crisi del Welfare State tradizionale, troppo universalistico nel definire i piani di azione, troppo burocratico nelle procedure, troppo rigido nel gestire l'implementazione degli interventi, troppo vincolato alla diminuzione delle risorse destinate al sociale.

L'emergere di una pluralità di esigenze e bisogni ha portato alla ricerca di una soluzione che vada oltre la sua architettura tradizionale dello Stato sociale (Fazzi Luca 1998).

Ormai è sancito che una forma "pura" di Welfare pubblico deve essere sostituita da forme più "leggere" di stato sociale, in cui l'Ente pubblico ricopre

un ruolo di supervisore piuttosto che di esecutore degli interventi di aiuto. Infatti, la crisi del Welfare ha prodotto nuove forme di sistemi di solidarietà sociale, quali:

Welfare market o Welfare-lib, che anticipa una sorta di ritorno al primato della regolazione mercantile, poiché vi è la tendenza neoliberale di andare verso un'estrema selettività nelle prestazioni di Welfare, che viene assicurata dal mercato mediante la regolazione della domanda e dell'offerta;

Welfare society o Welfare community, che privilegia il ruolo di meccanismi comunitari, informali o formali, nella produzione e distribuzione di benessere sociale. In tale modello è la società che viene chiamata ad essere il soggetto centrale delle opere di solidarietà e lo Stato agisce in forma sussidiaria e complementare;

Welfare mix, che indica un'attività di solidarietà in parte gestita dallo Stato ed in parte affidata alle associazioni sociali e di volontariato. Quindi, con esso si configura una situazione in cui la produzione di servizi sociali e di interesse collettivo è assicurata da una pluralità di soggetti istituzionali con ruoli in parte sovrapposti e diversi, dove, solitamente la pubblica amministrazione svolge il compito principale di finanziatore e le imprese e le organizzazioni private svolgono soprattutto il compito di produttori-erogatori.

Dei suddetti modelli il Welfare mix è quello attualmente più analizzato e discusso, poiché rappresenta una soluzione che si propone come scopo esplicito il superamento dei limiti del Welfare State tradizionale, attraverso la valorizzazione di una situazione di "complementarietà compensatoria" tra soggetti pubblici e di privato sociale. Infatti, il connubio tra Stato e settore non profit costituisce una formidabile strategia, in quanto consente di aggirare in primis la rigidità burocratica degli Enti pubblici e, quindi, di superare, in alcuni casi, la crisi dell'efficienza delle amministrazioni pubbliche e il problema della bassa differenziazione dell'offerta di servizi sociali, determinata dal ricorso pubblico a modelli organizzativi di tipo troppo burocratizzato. Poi perché, in virtù dell'importanza attribuita alle relazioni, alle forme di solidarietà sociale e al ruolo dell'azione volontaria, il Terzo settore viene considerato come un soggetto in grado di ridare legittimazione a bisogni di aiuto sottovalutati dal Welfare, che trattava il disagio in termini centralistici e standardizzati. (Donati Pierpaolo 1999)

Infine, la collaborazione tra Enti pubblici e Terzo settore può dare significativa garanzia circa un ottimale incontro tra domanda e offerta di prestazioni sociali; questo perché, le agenzie solidaristiche sono capaci di attivare rapporti con fasce di persone che gli Enti pubblici non sono strutturalmente in grado di raggiungere.

In concreto le politiche di Welfare mix e gli stessi implementatori delle politiche sociali possono essere i punti di partenza e i punti di arrivo degli interventi pratici.

Si configura, così, un Welfare pluralism che permette di mobilitare le capacità di auto-protezione della società civile, valorizzando il settore non profit come soggetto pienamente partecipe della realizzazione di politiche di Welfare, nelle quali non è più il solo livello istituzionale a decidere quando e dove intervenire, ma sono diversi attori che, in modo partecipato, definiscono le linee guida degli interventi, assicurando all'interno del sistema welfaristico quell'aspetto democratico che le disfunzioni strutturali dello Stato sociale avevano messo da parte Ritter Gerhard (1996).

4. L'ASSISTENZA SOCIALE NEL TERZO MILLENNIO

Nella seconda metà del XX secolo e dopo la parentesi fascista, con l'avvento della Costituzione repubblicana emerge una nuova concezione di assistenza sociale, come diritto di tipo universale. I servizi sociali, così come intesi nella carta costituzionale, diventano uno strumento di promozione e realizzazione dei diritti della personalità, ovvero di quei diritti imprescrittibili che conferiscono dignità alla persona. Con il nuovo ordinamento si passa, quindi, da un'impostazione caritativa, fondata sull'assoluta discrezionalità delle prestazioni da parte delle strutture pubbliche preposte, a un vero e proprio sistema di sicurezza sociale caratterizzato dall'obbligatorietà degli interventi e al riconoscimento, in capo al cittadino-utente, di un vero e proprio diritto soggettivo all'assistenza sociale.

Si arriva così alle soglie del terzo millennio, quando in un mutato panorama storico, lo Stato italiano giunge ad una nuova Legge Quadro di riforma dei servizi sociali.

Denatalità, invecchiamento della popolazione, nuove forme di esclusione sociale, crisi dell'occupazione, crisi della famiglia tradizionale, sono le nuove emergenze che, dopo oltre un secolo, hanno imposto al Paese un nuovo orizzonte sociale necessario per affrontare non solo il bisogno, ma soprattutto per programmare un diverso sistema di servizi sociali (Maggian Raffaello, 2001)

In tale contesto l'8 novembre 2000 il Parlamento emana la legge 328 denominata appunto «Legge quadro per la realizzazione di un sistema integrato di interventi e servizi sociali», che si presenta come una riforma radicale ed innovativa del sistema assistenziale, in quanto, con essa i servizi sociali sono ripensati e riorganizzati per costruire un Welfare equo e solidale, attraverso l'inclusione delle varie forme di emarginazione nel tessuto sociale e l'offerta di un valido aiuto ad ogni cittadino che vive in difficoltà a causa dei problemi inerenti se stesso, i suoi familiari o il mondo in cui è inserito.

Al fine di creare un sistema integrato la riforma indica due principi fondamentali:

il coordinamento e l'integrazione dei servizi sociali con gli interventi sanitari e dell'istruzione, con le politiche attive di formazione, di avviamento e di reinserimento al lavoro;

la concertazione e la cooperazione tra i diversi livelli istituzionali, tra questi e i soggetti del Terzo settore, le organizzazioni sindacali più rappresentative a livello nazionale e le Aziende Sanitarie Locali per le prestazioni socio-sanitarie ad elevata integrazione sanitaria (Liverani Paolo, 1987),.

Tra i principi guida dell'azione dei soggetti attivi nel sistema integrato si segnalano quelli di cooperazione, di efficienza e di efficacia al fine di raggiungere il risultato con il minor costo possibile.

Pertanto la legge quadro sull'assistenza assume come indirizzi fondamentali:

la realizzazione di un sistema di protezione attiva che punti alla prevenzione, valorizzando le potenzialità del singolo e facendo leva sulle reti della comunità nel quale è inserito; la definizione di standard essenziali delle prestazioni sociali, omogenei su tutto il territorio nazionale;

il potenziamento e l'estensione dei servizi alle persone, in un sistema di interventi integrati sul territorio, che raccordi l'aspetto sociale con quello sanitario, formativo e lavorativo;

la valorizzazione del Terzo settore e la realizzazione di un assetto istituzionale, che superi la sovrapposizione dei compiti, individuando in modo chiaro le responsabilità di ciascuno.

Nella riforma un'attenzione particolare viene poi rivolta alle Istituzioni Pubbliche di Assistenza e Beneficenza, dato che la legge dispone il loro inserimento nella programmazione regionale del sistema integrato di interventi e servizi alla persona. L'art. 10 della legge 328/2000, infatti così recita:

“Il Governo è delegato ad emanare, entro centottanta giorni dalla data di entrata in vigore della presente legge, un decreto legislativo recante una nuova disciplina delle Istituzioni Pubbliche di Assistenza e Beneficenza (IPAB) di cui alla legge 17 luglio 1890, n. 6972 e successive modificazioni”, delega che sarà sancita dopo un anno con il decreto legislativo del 4 maggio 2001 n. 207 che prevede il “Riordinamento del sistema delle istituzioni pubbliche di assistenza e beneficenza”.

Le Regioni, in particolare, dovranno adeguare la propria disciplina ai principi del decreto legislativo di cui al comma 1. L'articolo indica alcuni principi generali che il decreto legislativo attuativo e le successive normative regionali dovranno seguire quali:

inserire le IPAB che operano in campo socio-assistenziale nella programmazione regionale del sistema integrato di servizi e interventi sociali;

Dalle IPAB alle ASP: l'evoluzione dei processi decisionali

trasformare la forma giuridica per garantire una maggiore efficacia di gestione, assicurando autonomia statutaria, patrimoniale, contabile e tecnica compatibile con il mantenimento della forma giuridica pubblica;

prevede la possibilità di trasformare le IPAB anche in associazioni o fondazioni di diritto privato;

indicare le risorse regionali eventualmente disponibili per potenziare gli interventi e le iniziative delle istituzioni nell'ambito della rete dei servizi (Corrà Danilo ,[2002].

In pratica, le Ipab che svolgono direttamente attività di erogazione di servizi assistenziali devono essere accorpate e trasformate in Aziende pubbliche di Servizi alla Persona e devono adeguare i propri statuti entro due anni dall'entrata in vigore del decreto legislativo n. 207/2001.

A regime nel sistema sociale integrato i soggetti coinvolti nella realizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali sono riconducibili alla sfera pubblica attraverso l'Onu, il Consiglio d'Europa, l'Unione europea, lo Stato, la Conferenza Stato-Regioni, gli Enti pubblici nazionali, le Regioni, le Comunità locali e gli altri enti pubblici presenti a livello locale, e alla sfera provata o individuale con il coinvolgimento delle imprese, delle società, delle cooperative, dei soggetti del Terzo settore, degli Organismi della cooperazione, delle Associazioni e Enti di promozione sociale, delle Fondazioni, degli Enti di patronato, delle organizzazioni di volontariato, delle famiglie e delle singole persone.

Per meglio comprendere il ruolo che la riforma assegna agli Enti pubblici occorre considerare singolarmente i diversi soggetti partendo proprio dallo Stato. Ad esso spetta la redazione del Piano Nazionale degli interventi e dei servizi sociali, al fine di diffondere, su tutto il territorio nazionale, condizioni di pari opportunità e una nuova cultura della politica sociale.

Alla macchina statale spettano funzioni fondamentali, quali:

la determinazione dei principi e degli obiettivi della politica sociale;

l'individuazione dei livelli essenziali ed uniformi delle prestazioni;

la determinazione dei requisiti minimi strutturali ed organizzativi per l'autorizzazione all'esercizio dei servizi e delle strutture a ciclo residenziale e semiresidenziale e per le comunità di tipo familiare;

l'individuazione dei profili professionali degli operatori sociali e dei requisiti per accedere a tali professioni;

la ripartizione delle risorse del Fondo Nazionale per le Politiche Sociali;

l'esercizio dei poteri sostitutivi in caso di riscontrata inadempienza delle Regioni.

Alle Regioni, invece, la riforma assegna la titolarità della funzione di programmazione, coordinamento ed indirizzo degli interventi sociali – attraverso l’adozione del Piano Sociale Regionale – nonché la verifica della rispettiva attuazione a livello territoriale.

Le Regioni sono anche chiamate a disciplinare l’integrazione degli interventi, con particolare riferimento all’attività sanitaria e socio-sanitaria ad elevata integrazione sanitaria, e ad individuare gli ambiti territoriali⁵ per la gestione unitaria del sistema locale dei servizi sociali a rete. Inoltre, esse devono promuovere e sperimentare modelli innovativi dei servizi e dei metodi, nonché gli strumenti per il controllo di gestione; definire i criteri per l’autorizzazione, l’accreditamento e la vigilanza di strutture e servizi e dei requisiti di qualità degli stessi; esercitare i poteri sostitutivi nei confronti degli Enti locali inadempienti.

Ai Comuni, infine, spetta il ruolo primario della riforma. Gli Enti più vicini ai cittadini sono, infatti, il motore operativo della macchina sociale, poiché sono i titolari delle funzioni amministrative riguardanti gli interventi sociali svolti a livello locale.

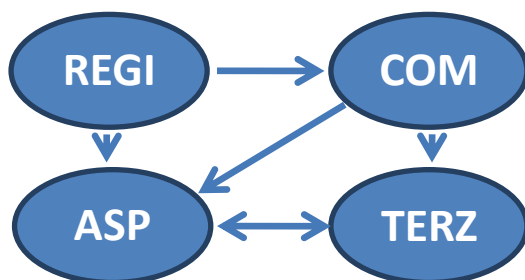


Figure 1 Gli Enti interessati

5. LE AZIENDE DI SERVIZI ALLA PERSONA (ASP)

5.1. NASCONO LE ASP

Le Aziende pubbliche di servizi alla persona (ASP) rappresentano un soggetto innovativo di grande rilevanza nell'ambito dei soggetti pubblici produttori ed erogatori di servizi socio-sanitari. Con la trasformazione delle IPAB in ASP, si punta a fornire un assetto più strutturato e funzionale alla componente pubblica del sistema di produzione ed erogazione dei servizi per le

Dalle IPAB alle ASP: l'evoluzione dei processi decisionali

persone in ogni fascia d'età, nell'ottica della più ampia integrazione socio-sanitaria.

Le ASP consentono una gestione unitaria e una qualificazione dei servizi grazie al superamento della frammentarietà degli interventi e allo sviluppo dell'integrazione con gli altri soggetti e servizi che costituiscono il welfare base per la comunità interessata. L'ASP, dunque, pensata come azienda multiservizi in grado di garantire economicità e qualità degli interventi attraverso la riorganizzazione, nel territorio dell'offerta pubblica di servizi che, con gli altri soggetti pubblici e privati, costituisce la rete integrata dei servizi territoriali.

A tal fine è indispensabile uno sviluppo delle professionalità, la collaborazione tra professionalità diverse e la qualificazione del sistema dell'accesso mediante l'utilizzo di sistemi integrati e la realizzazione di un sistema di rapporti con i fornitori di servizi basato sull'accreditamento.

La costituzione delle ASP contribuisce a organizzare i servizi socio sanitari assicurando un ruolo centrale alla persona e alla sua famiglia nella definizione dei progetti di sostegno, rispondendo a bisogni complessi e multidimensionali.

Le ASP sono aziende di diritto pubblico, dotate di personalità giuridica, di autonomia statutaria, gestionale, patrimoniale, contabile e finanziaria e non hanno fini di lucro. Tali Aziende svolgono la propria attività secondo criteri di efficienza, efficacia ed economicità, nel rispetto del pareggio di bilancio da perseguirsi attraverso l'equilibrio fra costi e ricavi riservando, in ogni caso, non meno di un terzo delle entrate di parte corrente alla realizzazione delle attività statutarie e si caratterizzano come aziende al servizio dei comuni su base comunale o provinciale.

Il processo di aziendalizzazione è governato dalla Regione che ne approva gli statuti, promuove la predisposizione di strumenti per la valorizzazione dei patrimoni immobiliari e ne regola il sistema informativo-contabile.

Gli organi di governo dell'azienda sono il Consiglio di Amministrazione (CdA) e il presidente che ha la rappresentanza legale dell'azienda. Gli organi restano in carica per non più di due mandati.

La gestione dell'azienda e la sua attività amministrativa sono affidate a un direttore sulla base dei criteri definiti dallo statuto, normalmente nominato dal CdA.

All'azienda, nell'ambito della propria autonomia, è riconosciuto il potere di dotarsi di organi di controllo della regolarità amministrativa, contabile, di gestione, verifica e controllo strategico.

La trasformazione delle IPAB in ASP, dopo oltre un secolo di attività, rappresenta, dunque, un altro tassello verso un nuovo modello di assistenza integrata, efficace ed appropriato per la presa in carico di persone con bisogni socio-sanitari complessi. Nei Paesi industrializzati, infatti, si assiste a un continuo invecchiamento della popolazione e un crescente aumento dei costi delle prestazioni.

5.2. UNA NUOVA GOVERNANCE PER LE ASP

I principi e le logiche aziendali richieste alle neonate ASP dalle modifiche legislative e dall'evoluzione dell'ambiente di riferimento confermano la necessità di affiancare al riconoscimento formale la diffusione di una nuova cultura d'impresa. La progettazione delle strutture e dei meccanismi di governo, la distribuzione di responsabilità e di potere direzionale, il processo decisionale da sviluppare e da attuare, insieme, devono essere accettabili e adeguati alle attese dei diversi interlocutori sociali interni ed esterni alle Aziende.

Si impone, dunque, la necessità di ridefinire un modello di governance in grado di contemperare interessi diversi ovvero di fornire risposte compatibili ad attese differenti. La condivisione delle decisioni e la rappresentanza di tutti i portatori di interessi istituzionali all'interno delle ASP così come il rapporto tra gli organi di vertice, i membri del Consiglio di amministrazione, rappresentanti degli organismi pubblici, Regioni, Provincie, Comuni e privati, il personale e gli utenti, individuano gli elementi indispensabili per un buon governo aziendale.

Al riguardo, entrano in gioco, da una parte, la definizione dell'assetto istituzionale, le procedure poste in essere e le regole di buona condotta (codici etici, deontologia professionale, regolamenti disciplinari) e, dall'altra parte, la ricerca di coerenza tra le condizioni di economicità duratura e quelle di soddisfacimento delle attese degli interlocutori sociali (Gandini 2006).

In buona sostanza, una buona composizione della governance richiede, in effetti, la presenza di:

- soggetti ad elevata professionalità, in grado di garantire continuità di azione, memoria storica degli avvenimenti ed elevato livello di fidelizzazione;

- amministratori indipendenti dotati di elevate competenze professionali, animati da equità e da imparzialità, capaci di assicurare sviluppo, di apportare know how di valutare adeguatamente le scelte strategiche ed operative, di attivare procedure di misurazione delle performance realizzando il necessario controllo sulla direzione;

- persone dotate di visibilità e di riconoscimento sociale che possono creare rapporti utili con amministrazioni pubbliche, imprese, intermediari finanziari ed eventuali donatori;

- portatori di particolari classi di interessi, come gli utenti e i familiari, gli enti locali, i volontari, i dipendenti che in molte strutture, specie di piccole dimensioni, possono risultare una risorsa strategica.

La presenza di soggetti ad elevata qualificazione professionale e ad alto profilo morale, infatti, rappresenta una garanzia per l'attivazione di rapporti fiduciosi con tutti gli stakeholder.

Dalle IPAB alle ASP: l'evoluzione dei processi decisionali



Figure 2

Le neonate ASP, inoltre, oltre alla complessità organizzativa devono affrontare la complessità strategica, per poter efficacemente gestire la molteplicità dei beni e dei servizi offerti su una data area territoriale in funzione dei bisogni espressi dai cittadini o dalla pubblica amministrazione che li rappresenta.

Prima di tutto, quindi, bisogna riorganizzare e rimotivare le strutture ex Ipad per migliorare la propria offerta di servizi, sia in termini quantitativi sia qualitativi.

L'iniziale possibilità di cambiamento deve indurre a cercare avanzate formule per la gestione dei servizi, focalizzate sulla personalizzazione delle prestazioni e sull'integrazione dei servizi anche in presenza di prestazioni differenziate. Le nuove Aziende devono divenire centri di servizi integrati nel settore socio-assistenziale non solo come semplici centri di accoglienza ma moderni centri di erogazione di nuovi beni e servizi rivolti sia all'utenza interna, sia all'utenza esterna.

Le nuove ASP sono chiamate ad adottare una metodologia di lavoro per obiettivi e risorse (budget), che si inquadra nell'esigenza di rispondere in modo efficace (raggiungimento degli obiettivi) ed efficiente (razionale e conveniente impiego delle risorse finalizzate all'ottenimento di risultati conformi agli obiettivi) alle attese degli interlocutori sociali, primi tra tutti gli utenti.

Al fine di competere nel mercato sociale del terzo millennio le nascenti ASP devono:

- qualificare l'immagine esterna dando maggiore visibilità alle attività svolte;
- comprendere il ruolo svolto nell'ambiente di riferimento;
- confrontare gli obiettivi con i risultati (valutare l'efficacia sociale delle attività svolte) e i risultati ottenuti rispetto a quelli programmati (misurare l'efficienza in termini di valore aggiunto per la comunità);
- monitorare gli impegni assunti nei confronti degli interlocutori sociali;
- crescere in termini culturali.

Analogamente devono essere profuse energie per utilizzare strumenti informativi ed espressivi atti a facilitare una gestione attenta e oculata nell'impiego razionale delle risorse, quali l'adozione di un sistema di contabilità analitica per centri di costo e di responsabilità.

L'efficacia delle ASP presuppone, dunque, una volontà di razionalizzazione dei processi e delle attività, di valutazione economica mediante strumenti utili alla programmazione e al controllo.

In altre parole, è necessario misurare, sia a livello di budget sia la conclusione dei processi, delle attività e delle azioni, le risorse utilizzate, i risultati realizzati e i rendimenti ottenuti, in una logica di controllo imperniata sulla guida e sulla verifica dell'efficacia, dell'efficienza e dell'economicità.

Altro tema da affrontare è quello della comunicazione, interna ed esterna. Infatti, le complessità organizzative e di gestione dei processi interni (più centri di responsabilità e più aree di servizio) richiedono l'impiego di misure adeguate al fabbisogno gestionale e alla costante attenzione di talune variabili significative in contesti produttivi articolati.

Bisogna individuare parametri obiettivi non solo sotto il profilo della comunicazione finalizzati al controllo gestionale e del corretto comportamento organizzativo, ma anche come strumenti di misura delle attività, rappresentativi sia degli aspetti quantitativi sia di quelli qualitativi. A tale riguardo, la "Carta dei servizi" può rappresentare un primo efficace mezzo di comunicazione esterna per giungere successivamente all'adozione delle più onerose ma qualificate certificazioni di qualità.



Figure 3 Un modello innovativo di gestione

5.3. MONITORAGGIO DEI PROCESSI E DEI RISULTATI

Per poter meglio comprendere la dinamica di azione delle aziende pubbliche variamente complesse, quali le ASP, soprattutto con riferimento alle

Dalle IPAB alle ASP: l'evoluzione dei processi decisionali

possibilità/capacità di mantenere idonee condizioni di successo duraturo sotto il profilo sociale, economico e competitivo, è opportuno procedere utilizzando un modello di analisi finalizzato a interpretare i fenomeni che influenzano la capacità di affermazione durevole nel contesto ambientale.

Prendendo a riferimento un modello di approfondimento dei processi posti in essere e delle diverse attività svolte dalle ASP, date le risorse provenienti dalla collettività e gli obiettivi di risultato predefiniti, gli obiettivi si correlano alla capacità di produrre effetti positivi per tutti gli interlocutori sociali. La consapevolezza dei benefici ottenuti sarà tanto maggiore quanto più sarà efficace la comunicazione di informazioni rilevanti per tutti i portatori di interessi interni o esterni (stakeholder) che, a diverso titolo, sono in relazione con l'ASP.

Il riconoscimento degli effetti positivi prodotti crea consenso, quindi, nuove risorse e un'immagine condivisa ed affermata.

Il punto di partenza e di arrivo è rappresentato dai portatori di interessi interni ed esterni così individuati:

utenti e loro familiari, ovvero gli utilizzatori dei servizi offerti, portatori di bisogni e di richieste sempre più urgenti e diversificate rispetto al passato;

clienti, cioè gli acquirenti dei servizi che, diversamente dagli utenti, possono riguardare, ad esempio, altri enti o le famiglie;

soggetti istituzionali, rappresentativi della Pubblica Amministrazione, come il Ministero delle Politiche sociali, l'Amministrazione Finanziaria, la Regione, le Amministrazioni locali, l'Asl (tutti nella veste di committenti aventi funzioni di indirizzo, di regolazione e di imposizione con facoltà di dettare regole comportamentali e di porre vincoli operativi e gestionali);

personale, inteso come coloro che a diverso titolo (medici, infermieri, assistenti sociali, ecc.) interagiscono principalmente con gli utenti e i familiari. La crescita, lo sviluppo e la valorizzazione delle risorse umane rappresentano gli elementi strategici della gestione degli enti che offrono servizi alla persona;

finanziatori privati, coloro che con atti di liberalità e di donazione finalizzata offrono risorse finanziarie destinate a qualificare l'assistenza;

fornitori, soggetti con i quali l'ente intrattiene rapporti contrattuali di acquisto di beni o servizi, resi più snelli, secondo le nuove norme, dalla possibilità del ricorso alla trattativa privata;

associazioni di volontariato, rappresentano la categoria di associazioni volte a supportare l'attività di assistenza ai ricoverati anche attraverso la promozione di altre attività di tipo ricreativo o di tutela dei diritti;

associazioni di categoria, individuano i soggetti associati in forma di sindacati e di ordini professionali;

collettività, rappresenta tutti coloro che sono portatori di interessi attuali o futuri nei confronti dell'attività dell'ente e dei riflessi che tale attività esercita nei confronti delle aspettative di vita, della ricerca scientifica e tecnologica, della

sostenibilità ambientale a garanzia della crescita e dello sviluppo delle generazioni future.

Se il successo sociale di una azienda si valuta ponendo innanzitutto, come condizione imprescindibile l'efficacia sociale, cioè la capacità di soddisfare le attese dei diversi interlocutori e di accrescere quel valore pubblico non meno rilevante appare il successo economico. Quest'ultimo si presta ad essere misurato in relazione a:

rispetto delle condizioni di economicità, di autonomia e di durabilità;

adozione dei criteri di efficacia e di efficienza economica nello sviluppo dei processi e delle attività di gestione, al fine di ottenere risultati economici conformi agli obiettivi prefissati (efficacia economica) utilizzando al meglio (con rendimento e senza sprechi) le risorse provenienti dall'ambiente (efficienza economica).

Infine, la corretta comunicazione degli obiettivi e dei risultati raggiunti, anche rispetto ai concorrenti, permette di raggiungere il successo competitivo, associabile alla capacità di gestione del consenso rispetto all'agire dell'azienda che, in tal modo, tende a rafforzare la propria immagine per ottenere nuove risorse in un circuito sempre più virtuoso.

Ecco perché di fronte ai bisogni crescenti di assistenza sociosanitaria da parte della collettività, il sistema delle Ipad trasformate in ASP deve rinnovarsi dal punto di vista economico-aziendale, sotto il profilo della struttura di governo e dei processi della gestione.

In sintesi alcuni temi emergenti sui quali le nuove ASP sono chiamate a confrontarsi possono riassumersi in:

assunzione di un modello di governance innovativo, diretto ad aumentare la consapevolezza del ruolo svolto e degli effetti prodotti in termini sociali, economici e competitivi;

adattamento della forma giuridica alle nuove norme, con enfaticizzazione delle responsabilità economiche anche in termini di ricadute sull'efficacia sociale;

ampliamento delle variabili di successo rilevanti che devono consentire l'equilibrato raggiungimento di obiettivi di efficacia sociale e di efficienza economica.

individuazione di soggetti cui attribuire le prerogative di governo economico, la distribuzione delle responsabilità (composizione, competenze, deleghe, professionalità necessarie, l'implementazione di opportuni meccanismi di funzionamento e di controllo in ordine alle attese dei diversi interlocutori sociali;

programmazione quantitativa e qualitativa del personale, tenuto conto delle dinamiche endogene, delle prospettive di carriera, del rischio di obsolescenza del capitale umano e delle esigenze di motivazione e di soddisfazione delle risorse umane nell'organizzazione;

Dalle IPAB alle ASP: l'evoluzione dei processi decisionali

coinvolgimento del personale, ad ogni livello, nei processi di rinnovamento e il rafforzamento delle professionalità manageriali;

attivazione di sistemi di qualità efficaci, di orientamento dei comportamenti, di misurazione dei risultati e di incentivo in ragione dei fabbisogni organizzativi;

attenzione ai processi decisionali, al loro svolgimento, alla trasparenza informativa e al coinvolgimento dei diversi soggetti rilevanti;

rafforzamento dei sistemi di gestione per obiettivi mediante la diffusione di metodologie di misurazione, di controllo e di comunicazione dei risultati sia strettamente economiche (budget, contabilità dei costi, ecc.) sia sociali (Bilancio sociale e indicatori di performance sociale).

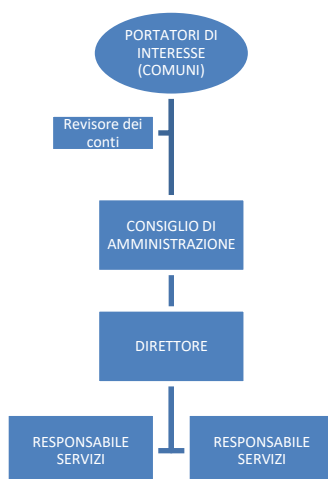


Figure 4 La governace

BIBLIOGRAFIA

Ascoli Ugo (1984), *Welfare state all'italiana*, Bologna, Il Mulino.

Battilani Patrizi, Zamagni Stefano (2000), *I protagonisti dello stato sociale italiano prima e dopo la legge Crispi*, Bologna, Il Mulino.

Corrà Danilo (2002), *La nuova disciplina delle IPAB. Commento al Decreto Legislativo 4 maggio 2001 n. 207*, Maggioli.

Donati Pierpaolo (1999), *Lo stato sociale in Italia*, Mondadori, Milano.

Fazzi Luca (1998), *Il welfare mix in Italia: primi passi*, Milano, Franco Angeli.

Ferrera Maurizio (1998), *Le trappole del welfare. Uno stato sociale sostenibile per l'europa del XXI secolo*. Bologna, Il Mulino.

Gandini Giuseppina (2006), *L'evoluzione della governanacce nel processo di trasformazione delle Ipab*, paper n. 60, Università degli Studi di Brescia.

Girotti Fiorenzo (1998), *Welfare State. Storia, modelli e critica*, Roma, Carocci.

Maggian Raffaello (2001), *Il sistema integrato dell'assistenza. Guida alla legge 328/2000*, Carocci, Roma.

Marshal Thomas Humphrey (1976), *Cittadinanza e classe sociale*, Roma-Bari, Laterza.

Liverani Paolo (1987), *Assistenza sociale e i suoi principi legislativi*, Giuffrè, Milano.

Ritter Gerhard (1996) , *Storia dello stato sociale*, Roma- Bari, Laterza.

DA KRASHEN A PORCHER: IL BINOMIO ACQUISIZIONE/APPRENDIMENTO

Maria Teresa Viglioglia

I.P.S.S.E.O.A.

Margherita Di Savoia

viglioglia.teresa@tiscali.it

Sunto

In questo articolo vengono presi in considerazione i seguenti fattori caratterizzanti il processo di apprendimento/insegnamento di una lingua straniera: apprendimento/insegnamento implicito ed esplicito, nonché consapevolezza degli insegnanti e degli apprendenti riguardo alle strategie di insegnamento/apprendimento, alla luce delle indicazioni fornite dal metodo e dell'approccio comunicativo di Krashen e Porcher. I fattori sopramenzionati vengono intesi come centrali ad approcci e metodi didattici integrati che intendano affrontare la complessità dell'insegnamento di una lingua straniera. La comprensione di una lingua-cultura straniera o meglio l'interiorizzazione di un sistema non proprio - e la partecipazione ai valori condivisi da un altro gruppo sono nonostante le apparenze tra le competenze più difficili da integrare nell'apprendimento "fuori contesto naturale di produzione" ossia nell'apprendimento guidato. Quali sono i ruoli, gli stili e le strategie dei docenti e degli apprendenti in un processo d'insegnamento/apprendimento?

Parole chiave: Krashen, Porcher, Apprendimento.

1. Introduzione

La linguistica degli ultimi cento anni ha percorso un itinerario abbastanza lineare. Inizialmente si è data un solido impianto con gli studi di fonetica e fonologia; ha poi progressivamente allargato l'orizzonte delle indagini alla morfosintassi, prima in ambito strutturalista e poi con gli studi sintattici di Chomsky; lo stesso Chomsky ha quindi dato un impulso all'esplorazione sistematica della semantica; e infine si è giunti a porre in relazione la lingua come codice con gli usi della lingua nella comunicazione in una prospettiva pragmatolinguistica. L'approccio comunicativo nelle sue diverse forme si presenta ancora nei primi anni '90 come l'asse portante della didattica delle lingue moderne. La teoria di Krashen e le sue indicazioni per lo sviluppo di un 'metodo naturale' postulano che l'acquisizione (contrapposta all'apprendimento) di una lingua si verifica solo quando si ha la comprensione di messaggi autentici e significativi in una situazione in cui chi acquisisce non si pone 'sulla difensiva' ma al contrario desidera accostarsi a tali messaggi. In ultima analisi, la teoria dell'acquisizione è un processo individuale e quindi anche il 'metodo naturale' che si basa su di essa ha secondo Krashen come punto debole l'adattamento alle necessità dell'insegnamento in classe. Per Porcher il metodo dell'approccio comunicativo imposta anche in modo originale i rapporti tra docente e apprendente.

2. Da Krashen a Porcher: Il Binomio Acquisizione/Apprendimento

Negli ultimi anni nel campo della glottodidattica è andato sviluppandosi un concetto dicotomico di "acquisizione linguistica" e "apprendimento linguistico". L'uso di questi due termini come contrapposti è nato molti anni fa per distinguere fra il processo che il bambino segue per diventare competente nella lingua madre ("acquisizione") e il processo che l'adulto segue per diventare competente in una seconda lingua ("apprendimento"). Per "acquisizione" si intende un processo *subconscio* che dipende da un'ampia esposizione alla lingua e da un'ampia esperienza diretta della comunicazione, e cioè da una totale concentrazione sul contenuto dei messaggi. Invece, per "apprendimento" si intende uno studio *conscio* delle *forme* linguistiche. Con l'andare degli anni e con l'approfondimento delle ricerche sull'apprendimento (in senso lato) delle lingue, ci si accorgeva sempre di più che questa netta distinzione madrelingua/seconda lingua rispecchiava più i sistemi di insegnamento che non precise informazioni su come si imparano le lingue. Si osservava che discenti adulti adoperavano forme linguistiche mai studiate formalmente. Anche gli

adulti, quindi, erano in grado di "acquisire" quando si trovavano in condizioni di ampia esposizione alla lingua autentica e di esperienza della comunicazione reale. Krashen (1981) e i suoi colleghi insistono su questo fatto e mettono in evidenza tutti quei casi di adulti i quali, dopo aver cambiato paese ed essersi inseriti in realtà sociali locali, pur non avendo studiato coscientemente la lingua, raggiungono un'alta competenza comunicativa nella seconda lingua. "L'acquisizione", quindi, è ciò che conta, non "l'apprendimento". Poi, siccome per Krashen (1982) i due processi "acquisizione" e "apprendimento" sono nettamente distinti, senza nessuna possibilità di passaggio da conscio al subconscio o viceversa, la sua posizione sembra sostenere che il tempo dedicato in classe "all'apprendimento" è tempo sprecato in quanto è tempo rubato "all'acquisizione". Quest'ultima tesi è azzardata, anche perché la documentazione empirica presentata da Krashen a sostegno della sua tesi è estremamente povera se si tiene conto della gravità di eventuali danni nel caso che gli insegnanti seguissero un tale principio (e, cioè, smettessero di insegnare qualsiasi regola morfosintattica, lessicale, fonologica) e poi dovessero scoprire in seguito che esso sia infondato. Attenzione, non nego l'utilità del concetto binominale "apprendimento"/"acquisizione". È certamente utile a vari livelli. Ci può servire a spiegare fenomeni che troviamo nella realtà dei nostri studenti. Ci può servire a capire che il nostro insegnamento è troppo basato "sull'apprendimento" e non cura abbastanza "l'acquisizione". Ciò che contesto è l'affermazione che non ci sia un rapporto interattivo fra il nostro conscio ed il nostro subconscio. Ciò equivarrebbe fra l'altro a pretendere che il campo della glottodidattica abbia risolto con una formula così semplice una problematica ritenuta molto complessa da generazioni di psicoanalisti. Non posso prendere sul serio l'affermazione che ciò che viene "appreso" (cioè coscientemente studiato) non può in un secondo momento passare nel subconscio. Concordo, invece, che l'obiettivo generale del discente deve essere di "acquisire" quanto più possibile, proprio perché il grado della sua competenza comunicativa dipenderà da quanto potrà interagire *spontaneamente* con gli altri. E questo non potrà avvenire se per enunciare una frase lui debba prima consultare coscientemente l'intera banca di regole che tiene unicamente nel suo conscio prima di poter scegliere le parole, la sintassi, la fonologia adeguate per poi enunciare la frase. È vero che l'insegnamento tradizionale curava ben poco la necessità sia dell'ampia esposizione alla lingua autentica sia dell'esperienza della comunicazione reale. E chi ci segue da un po' di anni sa che i nostri sforzi sono orientati proprio nel senso di dare più spazio a questi aspetti nell'insegnamento; cioè di moltiplicare in classe le occasioni di "acquisizione" della lingua invece del solo "apprendimento". Il risultato del nostro lavoro è che ormai c'è più consonanza fra ciò che lo studente dimostra di sapere in un test puramente formale (tipo grammaticale) e ciò che riesce realmente a fare nella comunicazione con persone di madrelingua.

Nel passato, invece, con un insegnamento basato maggiormente "sull'apprendimento", uno studente che si dimostrava bravo con esami "formali" spesso si rivelava poco capace in una comunicazione reale. Per noi, quindi, è confermata l'ipotesi che "l'apprendimento" deve cedere spazio "all'acquisizione" nell'insegnamento delle lingue. Il problema però è: in che misura? Krashen risponde: "completamente". È, a mio parere, una posizione troppo rischiosa; rimangono troppi problemi aperti. Nel corso degli ultimi anni, nell'ambito della didattica della seconda lingua si è affermata la necessità di valorizzare l'approccio comunicativo più che l'insegnamento delle strutture formali della lingua. La diffusione di questa prospettiva ha avuto come importante ricaduta la valorizzazione di una autonoma funzione dell'insegnante il cui intervento progettuale e il cui patrimonio di esperienza risultano una componente essenziale del metodo. La natura aperta e dinamica dell'approccio comunicativo fornisce un ampio ventaglio di tecniche e di percorsi riferiti alla didattica di ciascuna delle quattro abilità linguistiche nonché alla loro integrazione inoltre serve ad impostare in modo nuovo e originale le problematiche e le tecniche della valutazione. Nell'ambito dell'approccio comunicativo l'obiettivo principale è rappresentato dall'acquisizione di una competenza comunicativa. Ciò significa che, oltre alla conoscenza delle nozioni, funzioni e strutture linguistiche, è necessario formare nell'apprendente la capacità di utilizzazione di una effettiva flessibilità nell'espressione e di selezione delle forme linguistiche più appropriate al contesto in cui avviene la comunicazione. Nell'insegnamento scolastico l'ostacolo maggiore è dato dalla impossibilità di esporre lo studente alla lingua straniera per un tempo adeguato, questo richiede all'insegnante una grande cura di programmazione del proprio lavoro partendo di volta in volta dall'analisi dei bisogni comunicativi dei discendenti. Si tratta di optare per una conoscenza linguistica generale ovvero per una lingua di specializzazione; si tratta di privilegiare, secondo le circostanze, le abilità orali ovvero quelle scritte; di giocare di volta in volta sull'ascolto o sulla lettura. In ogni caso è indispensabile graduare attentamente le fasi dell'apprendimento in relazione agli obiettivi e di programmare in modo adeguato le fasi di verifica. L'insegnante dovrà ponderare accuratamente la scelta dei contenuti, dei materiali e delle tecniche in relazione alla dimensione comunicativa entro la quale si svolge l'attività didattica. Il metodo comunicativo individua, obiettivi primari e obiettivi secondari; e inoltre obiettivi specifici e obiettivi generali. Tra questi possiamo ricordare quelli che si definiscono obiettivi cognitivi generali. Infatti per la scuola di base l'apprendimento della lingua straniera non ha un carattere solamente strumentale ma anche formativo: la seconda lingua deve perciò concorrere al raggiungimento di obiettivi cognitivi generali quali il saper analizzare, sintetizzare, confrontare, dedurre, interpretare, valutare, operare scelte. Si tratta di obiettivi cognitivi di carattere trasversale la cui realizzazione è collegata ad una attività di programmazione a lungo termine attivata in seno al

consiglio di classe. D'altra parte, l'insegnamento della seconda lingua si colloca nell'ambito dell'educazione linguistica: ciò fa dell'insegnante d'italiano il collaboratore privilegiato dell'insegnante di lingua straniera. Compito dell'insegnante è quello di articolare il curriculum in unità d'acquisizione che si riferiscono a funzioni comunicative. Una buona capacità di comunicazione in lingua straniera presuppone il possesso di una serie integrata di abilità: ricettive (ascoltare-leggere); produttive (parlare-scrivere). È di fondamentale importanza utilizzare materiali il più possibile concreti e autentici che partono da situazioni comunicative. Il libro di testo dovrà essere integrato da registrazioni audio e video, da flash cards e role cards, fotografie, disegni, giochi, materiali d'uso come cartine stradali, pubblicità, articoli di giornali e riviste, un ricorso alla lavagna luminosa e al computer rappresentano sussidi didattici preziosi. Per Barbot (2000) e Hirschsprung (2005), i termini che designano l'attuale insegnante-facilitatore, consulente, formatore, mediatore, tutore, designer, amministratore, mostra che vi è stata una evoluzione, che è una messa in discussione delle attuali funzioni, quelli dovuti principalmente cambiamenti nella situazione occupazionale causata dall'integrazione delle TIC, dai comportamenti culturali, dalle speranze degli studenti e la necessità di ripristinare l'efficienza dei sistemi di istruzione reale, in base alle esigenze di formazione della società di oggi.

Rispetto ad un corso tradizionale, durante un incontro in semi-autonomia, l'insegnante dovrebbe gradualmente abbandonare il ruolo di riferimento centrale e spostare verso il ruolo di allenatore o di tutor, fornendo assistenza solo quando è necessario e solo a coloro che ne hanno bisogno. Oltre alle funzioni di cui sopra, essi devono definire e prescrivere il corso, l'insegnante diventa il progettista. Come parte di uno schema delle fasi di lavoro in semi-autonomia, di contenuti multimediali, l'insegnante di lingua deve anche imparare il ruolo di amministratore di apprendimento appropriato, egli deve conoscere e controllare i media con la quale gli studenti saranno tenuti a lavorare. La particolarità di CD o siti web è quello di creare un mondo virtuale composto da molte unità, l'insegnante deve essere in grado di passare dall'unità al tutto, per determinare i momenti di apprendimento più adatti per l'utilizzo di tutti o parte di questi mezzi considerando le esigenze e ritmi di apprendimento degli studenti. L'insegnante deve padroneggiare i contenuti e la navigazione del multimediale e svolgere il ruolo di consulente o tutor, dal momento che dovranno sostenere i vari compiti e attività nel corso delle sessioni in semi-autonomia.

Per Chevalier (2002) "L'insegnante è un direttore d'orchestra. Questo ruolo determina diverse funzioni, conoscere e valutare il pubblico, sviluppare un curriculum e il programma corrispondente, trovare lo strumento, l'adeguatezza e l'attuazione. Questo richiede una conoscenza degli strumenti e reti di conoscenza per accedere alla conoscenza questi strumenti. Egli deve anche gestire

attrezzature e spazi di formazione, essere un manager di spazi multipli. Questi ruoli devono essere accompagnati da strategie appropriate di coerenza nel lavoro educativo. Per Porcher (2004) " Il metodo dell'approccio comunicativo imposta anche in modo originale i rapporti tra docente e apprendente. L'insegnante dovrà motivare, guidare e favorire l'acquisizione ponendo al centro di tale processo il discende con i propri stili di apprendimento. Come si traduce in pratica tale principio? Prendiamo a titolo esemplificatore la lingua *parlata*, ed in modo particolare l'abilità di *parlare*. Abbiamo nel passato proposto tre tipi di attività: *Produzione libera*, *Presentazione*, *Esercitazione*; e li abbiamo rappresentati così:

	PRODUZIONE	
LINGUA PARLATA	Produzione libera orale	Presentazione
		Esercitazione

Nella *Produzione libera*, come noi l'abbiamo definita e descritta, non c'è nessuna considerazione fatta sulle *forme* da usare o su quelle usate dagli studenti. Tutta la concentrazione dell'insegnante e della classe verte sui messaggi da trasmettere e da capire: le condizioni, quindi, che favoriscono "l'acquisizione". Nella *presentazione* e nell'*esercitazione* invece, l'insegnante insiste sulla perfezione delle forme da usare e fa correggere ogni errore condizioni che favoriscono "l'apprendimento".

In conclusione, per quanto riguarda il parlare ci dev'essere la stessa quantità di tempo dedicato alla produzione libera. Per quanto riguarda l'abilità di capire ascoltando, il nostro schema di attività è ancora carente. Le attività di ascolto che finora abbiamo proposto pongono l'attenzione unicamente sul contenuto, sul significato, sui messaggi; attività, quindi, che garantiscono "l'acquisizione". Se vogliamo che il rapporto "acquisizione"/"apprendimento" sia paritario dobbiamo suddividere il tempo dedicato all'abilità *capire ascoltando* come abbiamo fatto per il *parlare* e cioè:

	RICEZIONE		PRODUZIONE	
LINGUA PARLATA	Ascolto autentico	Analisi del discorso orale (Ascolto analitico)	Produzione libera orale	Presentazione
				Esercitazione

Il cambiamento del soggetto costringe qui lo studente a trasformare molti elementi della frase; il lavoro di manipolazione linguistica è molto ricco e complesso e lo spinge a riflettere su ogni parola, non può svolgere l'esercizio meccanicamente. Lo studente si trova quindi ad affrontare dei problemi, a ipotizzare delle soluzioni: per questa ragione mi sembra che questa esercitazione sia più utile e stimolante dell'esempio precedente. Manca però, a mio avviso, la dimensione della simulazione di un dialogo, di una comunicazione. Si tratta cioè, in definitiva di lavorare su di una frase. Permane inoltre il fatto che lo studente vuole verificare le sue ipotesi e deve spesso interpellare l'insegnante; mi domando quindi se gli interessanti problemi linguistici posti da questa esercitazione non potrebbero essere meglio affrontati tramite una ricostruzione di conversazione o un lingua puzzle...Spesso lo spazio riservato a questa attività va sempre più assottigliandosi; in realtà questa attività non mi convince, non mi piace e ho per questo deciso di cercare di razionalizzare il mio disagio analizzandola. Comincio dunque con il chiedermi quale sia lo scopo dell'*Esercitazione orale*. Generalmente la svolgo partendo da brani di lingua autentica ricostruiti in una precedente lezione, quindi il "contesto", nel senso più ampio di questo termine, è chiaro. Non si tratta di frasi isolate, ma di reali pezzi di lingua, dialoghi o mini dialoghi, documenti autentici.

Il ruolo dell'insegnante, nella fase audio-linguale e audiovisiva dell'evoluzione dei metodi glottodidattici, è stato caratterizzato essenzialmente come tecnico dell'istruzione. Un sintomo di questo approccio lo troviamo nel neologismo inglese TEFLician, che ebbe una discreta fortuna negli Stati Uniti negli anni '60 e '70; esso deriva dall'acronimo TEFL (Teaching English as a Foreign Language: didattica dell'inglese come lingua straniera), con l'aggiunta del suffisso -ician che rinvia a technician ed a parole analoghe come electrician, beautician, statistician e molte altre. Il presupposto, comune ai metodi di ispirazione strutturalista, è che esista una sequenza ottimale di operazioni didattiche capace di determinare l'apprendimento da parte degli allievi. In altre parole, vi sarebbe una serie di stimoli-input dati dall'insegnante, di esercizi, di sedute in laboratorio linguistico e di altri interventi, che in qualche misura costringerebbe l'allievo ad apprendere quanto è inserito nel programma. Nella mente di molti insegnanti le tecnologie didattiche sono più o meno strettamente associate proprio a questo tipo di procedure: una volta superate queste posizioni, sul piano sia concettuale che pratico, sembrerebbe necessario, per coerenza, abbandonare anche l'uso delle tecnologie che a tali concezioni sono connesse. Vedremo tra breve come questo assunto non regga in quanto non corrisponde ad una corretta visione della glottodidattica. In una fase successiva, per ridefinire il ruolo dell'insegnante si è fatto ricorso ad un altro neologismo, facilitator, in seguito alla consapevolezza che è illusorio pensare di riuscire ad istruire in modo deterministico, ma è possibile solo agevolare l'apprendimento altrui. Questa prospettiva recupera la lezione dell'attivismo e pone l'allievo al centro

del processo didattico. Ciò è senz'altro positivo, ma alcune proposte basate su tale orientamento peccano di spontaneismo e lasciano in ombra il fatto, pur sempre vero, che ci si aspetta dall'insegnante che abbia un ruolo propulsivo e propositivo. Ricorrendo ad un'immagine tratta dal mondo dello sport, diremo che l'insegnante non può limitarsi a "giocare di rimessa"; al contrario, è proprio per giocare "all'attacco" o "in pressing" che possono essere d'aiuto quei mezzi tecnici che consentono di fornire input incisivi e variati. Si può allora pensare all'insegnante come suscitatore di esperienze. "Insegnare è proprio l'avventura per cui dentro 55 minuti di tran-tran, scattano quei tre minuti di interesse reale, quando si passa dal livello intellettuale a quello esistenziale. Occorre scendere più in profondità rispetto sia al livello tattico (o delle strutture di superficie: l'atto di comunicazione) sia a quello strategico (o delle strutture profonde e delle scelte discorsuali: la capacità di comunicare), per incidere sul livello egodinamico, ossia sulle motivazioni, sulla volontà di comunicare e sul coinvolgimento personale totale dell'io parlante. Proprio questo è stato chiamato "Il livello esistenziale... quando il ragazzo si accorge all'improvviso che lui c'entra con ciò che si sta facendo". Evidentemente, il riferimento all'esistenziale e al coinvolgimento globale della persona postula un rapporto autenticamente educativo -- quindi non meramente didattico -- con tutte le conseguenze che ciò implica.

3. Conclusioni

Ribadiamo che "le tecniche glottodidattiche fanno parte del sistema glottodidattico e solo all'interno del sistema possono quindi venire definite. Una visione sistemica dei processi glottodidattici consente un'interpretazione corretta delle esigenze degli allievi. Sulla scorta delle indicazioni della sociologia del linguaggio, la glottodidattica opera una distinzione puntuale e significativa tra apprendimento (e/o acquisizione) di una LS e educazione linguistica. Lo studio di una lingua diversa da quella materna può situarsi in un quadro complessivo molto variegato, e quindi assumere connotazioni notevolmente differenziate. Anzitutto l'apprendimento di una LS può essere fine a se stesso, senza ulteriori obiettivi che vadano al di là dell'acquisizione delle abilità fondamentali (saper ascoltare, parlare, leggere e scrivere) e di eventuali abilità aggiuntive, come il tradurre o l'interpretare. Nella tradizione europea, era spesso finalizzato all'accostamento alla letteratura straniera nella lingua originale. Oggi tuttavia si tende ad uscire da questa situazione di isolamento e di trarre il massimo vantaggio dall'accostamento ad una lingua-civiltà diversa dalla propria. La necessità di individuare un quadro concettuale entro il quale collocare convenientemente sia gli studi teorici che le ricerche in glottodidattica non nasce solo da un'esigenza di sistematicità, particolarmente acuta per le discipline 'giovani' e in qualche misura ancora in una fase di sviluppo epistemologico; essa

Da Krashen a Porcher: il Binomio Acquisizione/Apprendimento

sorge, in pari misura, dall'importanza di impostare la didassi delle lingue sottraendola ad un "bricolage empirico". Infatti la percezione che ognuno (docente o discente) ha della natura del linguaggio, e dei modi in cui si apprende una lingua, influisce sull'atteggiamento che viene assunto nei riguardi degli approcci metodologici e delle singole attività al loro interno: dall'assunzione globale di brani dialogati ai vari tipi di esercizi, dalla riflessione grammaticale alle prove di controllo.

Bibliografia

Barbot, M.J. (2000). Les auto-apprentissages. Collection Didactique des Langues Étrangères. CLE International.

Chevalier, Y. (2002). Le nouveau est-il vraiment nouveau? In *Le Français dans le Monde* N°32.

Corder, S.P. (1967). The Significance of Learners' Errors. in Richards, J.C. 1967.

Dakin, J. (1973). *The Language Laboratory and Language Learning*, Longman.

Hirschsprung, N. (2005). Apprendre et enseigner avec le multimédia. Collection Nouvelle Formule. HACHETTE Français langue étrangère.

Humphris, C., Luzzi Catizone, R., Urbani, S. (1985). *Comunicare meglio*, Roma, Bonacci.

Krashen, S. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Pergamon.

Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Pergamon.

Porcher, L. (2004). *L'enseignement des langues étrangères*. Paris, Hachette Éducation.

Richards, J.C. (1967). *Error Analysis; Perspectives on Second Language Acquisition*, Longman.

Le curve Lossodromiche in Architettura

¹Giuseppe Conti , ²Beatrice Sedili , ³Alberto Trotta

¹ Dipartimento di Matematica DIMAI
Università di Firenze, Italia
gconti@unifi.it

² Viale Talenti 150
50142 Firenze Italia
beatrice.sedili@gmail.com

³ IISS Santa Caterina-Amendola
Salerno, Italia
albertotrotta@virgilio.it

Sunto

In questa nota si espongono le proprietà geometriche delle curve lossodromiche e si mostra come le loro proprietà siano state utilizzate in moltissime opere architettoniche. Per questo motivo mostreremo diversi esempi di architetture in cui i mattoni, che le compongono, si dispongono lungo delle lossodromiche. Questo fatto non deve meravigliare poiché, come vedremo, queste linee sono individuate da una regola che rende semplice la loro determinazione in fase applicativa ed utile il loro uso.

Parole Chiave: Superfici di rotazione. Meridiani. Paralleli. Proiezione stereografica. Equazione polare. Cilindri circolari ed ellittici.

1. La spinapesce e le curve lossodromiche

Uno dei problemi nella costruzione delle cupole e delle volte è la questione delle centine. Esse forniscono la geometria della struttura e, insieme alle armature, sostengono la costruzione fino a che questa non è terminata. Tuttavia la realizzazione delle centine comporta problemi tecnici non indifferenti, a cominciare dal reperimento dei materiali (quasi sempre legno e ferro), per finire al loro disarmo.

Per questo motivo, fino dall'antichità si è cercato di ridurre al minimo l'uso delle centine; presso i bizantini ed altri popoli dell'area orientale si usava per le cupole di rotazione, come vedremo, la cosiddetta tecnica a *spinapesce*. Filippo Brunelleschi modificò tale metodologia, adattandola per la costruzione della cupola di Santa Maria del Fiore, che non è, come vedremo, una cupola di rotazione, ma una volta a padiglione ottagonale.

Successivamente, nel Rinascimento, questo sistema costruttivo fu usato da molti architetti, come i Sangallo ed il Buontalenti.

Quando si costruisce una cupola di rotazione, i mattoni vengono disposti lungo i paralleli della superficie di rotazione; si ottengono, in tal modo, anelli concentrici di mattoni. Questi si reggono a vicenda e la cupola, mentre cresce, si sostiene da sé: è una struttura *autoportante*.

Il controllo geometrico della muratura viene fatta con un bastone, od un filo di ferro, che ha un estremo nel centro della superficie di rotazione. Con questo bastone si determina anche l'inclinazione dei mattoni.

Quando l'angolo dei mattoni, disposti lungo i paralleli, diventa eccessivo, questi, fino a che la malta non si è solidificata, potrebbero scivolare verso il basso. Per impedire il suddetto scivolamento durante la fase edificativa di una cupola di rotazione, si usa la tecnica a *spinapesce*, che consiste nel giustapporre, ad intervalli regolari, un mattone posto a coltello a un mattone posto di piatto.

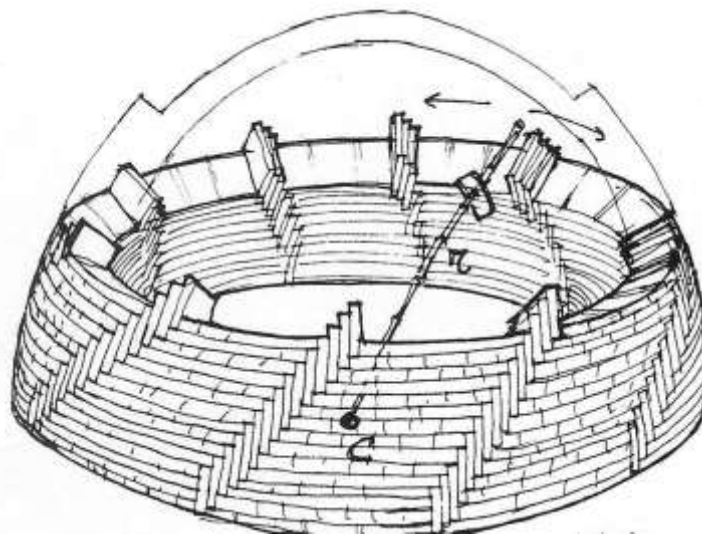


Figura 1
Mattoni disposti a *spinapesce* nelle cupole di rotazione

I mattoni posti a spina pesce formano, dunque, angoli di 45° gradi con i paralleli (ed i meridiani) della superficie di rotazione.

Le curve Lossodromiche in Architettura

Se supponiamo che la cupola sia una superficie sferica, i mattoni disposti a *spinapesce* determinano, perciò, delle curve che formano un angolo costante con i paralleli (ed i meridiani) della superficie sferica. Tali linee sono chiamate *lossodromiche della sfera* oppure, anche *spirali sferiche*: infatti, esse hanno la forma di una spirale che si avvolge intorno alla sfera stessa.

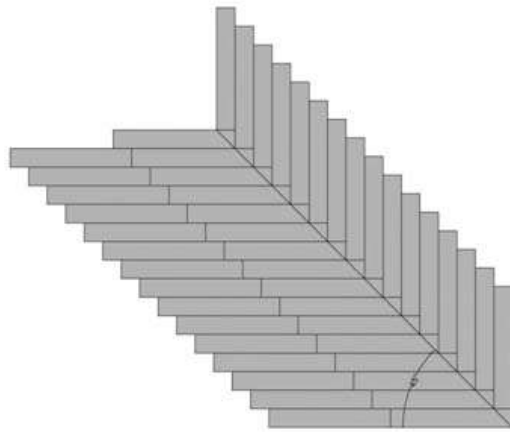


Figura 2
Angolo formato dai mattoni disposti a *spinapesce*

La parola *lossodromica* deriva dal greco e significa “stesso angolo”; infatti, in generale, si chiama *lossodromica* rispetto ad una famiglia Φ di curve, contenute in una superficie Σ , una curva di Σ che in ogni suo punto forma un angolo costante con la curva della famiglia Φ che passa per quel punto. Nel caso della *lossodromica della sfera*, la famiglia Φ è l’insieme dei meridiani (o dei paralleli).

Le equazioni parametriche della *lossodromica* di una sfera sono le seguenti:

$$\begin{cases} x(\vartheta) = \frac{R \cos \vartheta}{\cosh(k\vartheta)} \\ y(\vartheta) = \frac{R \sin \vartheta}{\cosh(k\vartheta)} \\ z(\vartheta) = R \tanh(k\vartheta) \end{cases}$$

dove ϑ rappresenta la longitudine, R è il raggio della sfera, \cosh indica il coseno iperbolico, \tanh indica la tangente iperbolica e $k = \tan \alpha$, con α l’angolo che la lossodromica forma con i paralleli (vedere Loria 1925).

Le equazioni in coordinate cilindriche delle *lossodromiche* della sfera sono:

$$\begin{cases} \rho(\vartheta) = \frac{R}{\cosh(k\vartheta)} \\ z(\vartheta) = R \tanh(k\vartheta) \end{cases}$$

Nel caso della *lossodromica* formata dalla spinapesce di una cupola semisferica si ha $\alpha = 45^\circ$, perciò $k = 1$.

Le *lossodromiche* di una sfera si avvolgono indefinitamente intorno al polo.

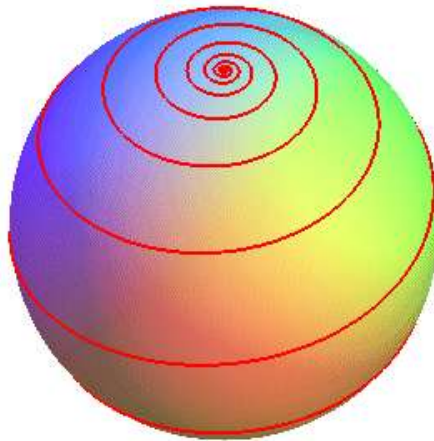


Figura 3
Una *lossodromica* sulla sfera

La proiezione ortogonale della *lossodromica* sul piano xy è la curva di

equazioni parametriche:
$$\begin{cases} x(\vartheta) = \frac{R \cos \vartheta}{\cosh(k\vartheta)} \\ y(\vartheta) = \frac{R \sin \vartheta}{\cosh(k\vartheta)} \end{cases}$$

ovvero di equazione polare $\rho(\vartheta) = \frac{R}{\cosh(k\vartheta)}$.

Tale curva è una *spirale di Poincot limitata* (vedere Loria 1925).

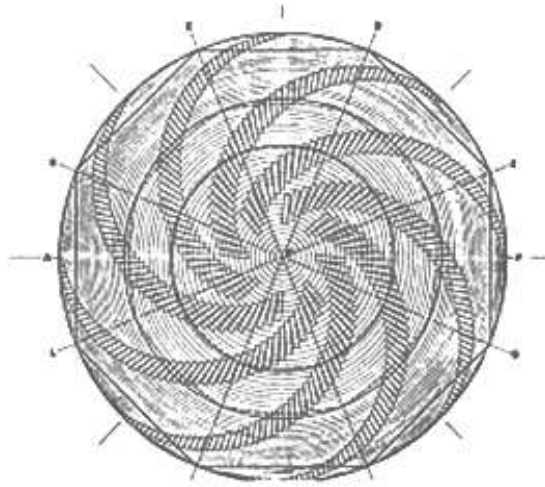


Figura 4
Proiezioni ortogonali delle *spinapesce* di una sfera

Dopo che Filippo Brunelleschi, con la costruzione della Cupola di Santa Maria del Fiore, introdusse all'inizio del Rinascimento la tecnica della *spinapesce*, tale metodo costruttivo ebbe grande diffusione per la costruzione di cupole e volte.

Esiste un disegno (*Gabinetto Disegni e Stampe degli Uffizi* a Firenze n. 900 A), attribuito ad Antonio da Sangallo il Giovane, che descrive la tecnica della *spinapesce* per le cupole di rotazione con la scritta: “volte tonde di mezane (mattoni) quali si costruiscono senza armadura a Firenze”.

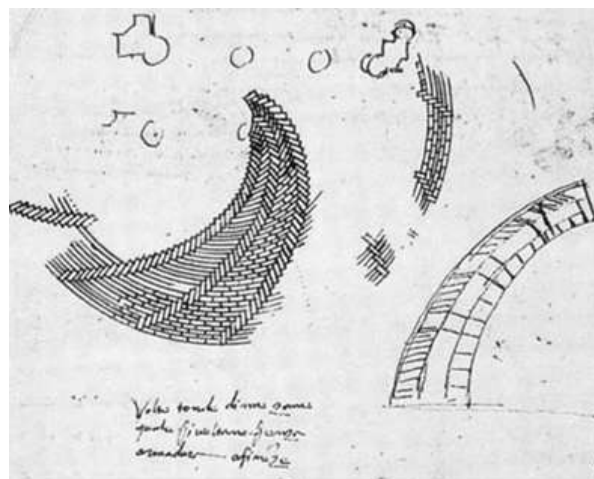


Figura 5
Disegno di Sangallo il Giovane che rappresenta le *spinapesce* di una sfera

Questo disegno è interessante anche dal punto di vista geometrico perché vi sono rappresentate le proiezioni stereografiche di tre *spinapesce* appartenenti

ad una superficie sferica. Sappiamo che la proiezione stereografica di una *lossodromica della sfera* è una *spirale logaritmica*, avente per centro la proiezione di uno dei poli (vedere Loria 1925). Questo deriva dal fatto che la proiezione stereografica è *conforme*, cioè mantiene gli angoli; poiché nella proiezione stereografica di una sfera i suoi meridiani si trasformano in rette, segue che la proiezione della *lossodromica della sfera* è una curva piana che forma angoli costanti con le semirette per l'origine, quindi è una *spirale logaritmica*. Per la suddetta proprietà tale curva si chiama anche *spirale equiangolare*; di conseguenza essa è una *lossodromica* delle semirette aventi origine nel suo centro.

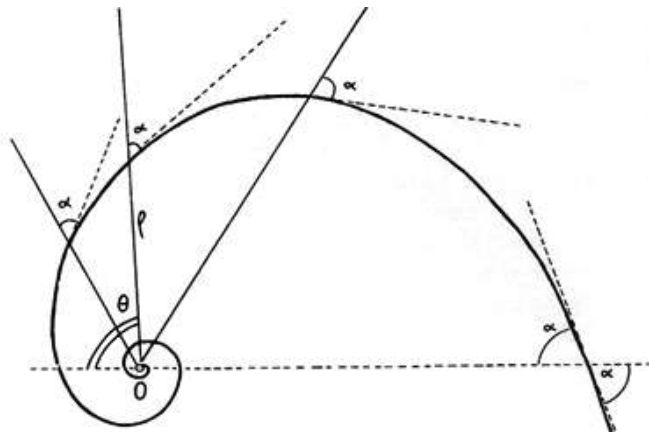


Figura 6
La spirale logaritmica o equiangolare

Questa curva è molto diffusa sia in architettura che natura; ad esempio si trova nelle volute dei capitelli ionici, nei mosaici romani, nelle conchiglie, nelle corna degli animali, nell'orecchio umano (per approfondire questo argomento, si può consultare l'interessante saggio di D'Arcy Thompson 1992).



Figura 7
La spirale logaritmica nella conchiglia del Nautilus



Figura 8
Mosaico di una villa romana a Leptis Magna. Le spirali logaritmiche delle due famiglie sono ortogonali

L'equazione polare della spirale logaritmica è la seguente (vedere Loria 1925): $\rho(\vartheta) = ae^{k\vartheta}$.

Il disegno del Sangallo può essere messo in relazione con quello attribuito a Guidetto Guidetti (*Gabinetto Disegni e Stampe degli Uffizi* n. 1330 A).

Nella sua didascalia si legge “rilievo d'un tempietto antico a cupola con spinapesce incrociate nella volta”.

In questo disegno si notano due famiglie di *spinapesce*, una formata da curve destrorse e l'altra da curve sinistrorse, ispirato ad esempi del mondo romano come la cupola del Tempio di Venere e Roma, presente nel Foro Romano (vedere Zander 1988).

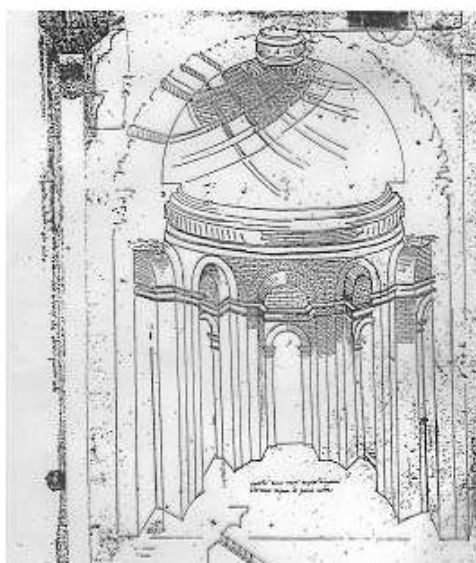


Figura 9

Le doppie *spinapesce* nel disegno di Guidetto Guidetti

In realtà questa analogia è del tutto formale; infatti, le curve che compaiono nella volta del Tempio di Venere e Roma non hanno alcuna importanza dal punto di vista strutturale ed, al più, servono come ornamento ed alleggerimento della struttura.

Molto probabilmente il disegno rappresenta l'apparecchiatura a *spinapesce* presenti nella cupoletta della sala di Simon Mago (vedere Docci, Migliari 1989), che è una delle otto sale ottagonali esistenti nella basilica di San Pietro, costruita da Antonio da Sangallo il Giovane, il quale ebbe stretti contatti con il Guidetti (vedere Conti, Guidelli, Livi 2014).



Figura 10
Le doppie *spinapesce* nel Tempio di Venere e Roma

Come abbiamo già osservato, nel XV e nel XVI secolo la tecnica della *spinapesce* per la costruzione di cupole e di volte ebbe una grande diffusione. Esistono numerosi esempi di cupole costruite con questa tecnica; ne citiamo solo alcune (per un maggiore approfondimento su questo argomento si rimanda a Conti, Guidelli, Livi 2014; Docci, Migliari 1989; Docci 2011; Gurrieri 1987; Taddei, Taddei 2012): la volta del bastione di Santa Barbara nella Fortezza Vecchia di Livorno, la volta emisferica della sala d'armi del forte di Poggio Imperiale a Poggibonsi, la volta presente nella torre d'angolo vicino all'entrata della Fortezza di Castrocaro presso Forlì, alcune volte della Fortezza di Arezzo, le volte emisferiche del forte di Sarzanello (Sarzana), le volte della fortezza di Terra del Sole a Castrocaro, la volta prima stanza della Grotta del Buontalenti nel Giardino di Boboli a Firenze, la cupola del Forte Aventino a Roma.

Vorremmo aggiungere a questo elenco altri due esempi di *spinapesce* poco conosciuti: quello di alcune volte emisferiche del Palazzo Corsini al Prato a Firenze, dovute al Buontalenti, e quelle dei pennacchi della cupola della chiesa di San Giovannino dei Cavalieri a Firenze, risalente alla metà del XVI secolo (è plausibile che, in quest'ultimo caso, la tecnica della *spinapesce* sia stata usata anche per la costruzione della cupola emisferica sovrastante).



Figura 11

La *spinapesce* in alcune volte nel Palazzo Corsini al Prato a Firenze



Figura 12

La *spinapesce* nella chiesa di San Giovannino dei Cavalieri a Firenze

Notiamo che le tegole della Cupola della Cappella dal Pozzo (risalente al 1594), che si trova all'estremità orientale del Camposanto di Pisa, ha le tegole disposte secondo delle lossodromiche con angolo di 45° .



Figura 13
Lossodromica sulla cupola della Cappella dal Pozzo a Pisa

Sulla sfera esistono altre curve che sono simili alle *lossodromiche* (e che talvolta vengono erroneamente confuse con queste): si tratta delle *eliche sferiche*. Esse sono delle curve tali che la tangente in un suo punto generico forma un angolo costante con un piano (generalmente il piano equatoriale).

Prendendo come piano equatoriale il piano xy , le equazioni parametriche di un'elica sferica sono le seguenti (vedere Loria 1925):

$$\begin{cases} x(t) = \frac{1}{2} R(1 + \cos \vartheta) \cos t - \frac{1}{2} R(1 - \cos \vartheta) \cos\left(\frac{1 + \cos \vartheta}{1 - \cos \vartheta} t\right) \\ y(t) = \frac{1}{2} R(1 + \cos \vartheta) \sin t - \frac{1}{2} R(1 - \cos \vartheta) \sin\left(\frac{1 + \cos \vartheta}{1 - \cos \vartheta} t\right) \\ z(t) = R \sin \vartheta \cos\left(\frac{\cos \vartheta}{1 - \cos \vartheta} t\right) \end{cases}$$

dove R è il raggio della sfera e ϑ è l'angolo che la curva forma con l'asse z .

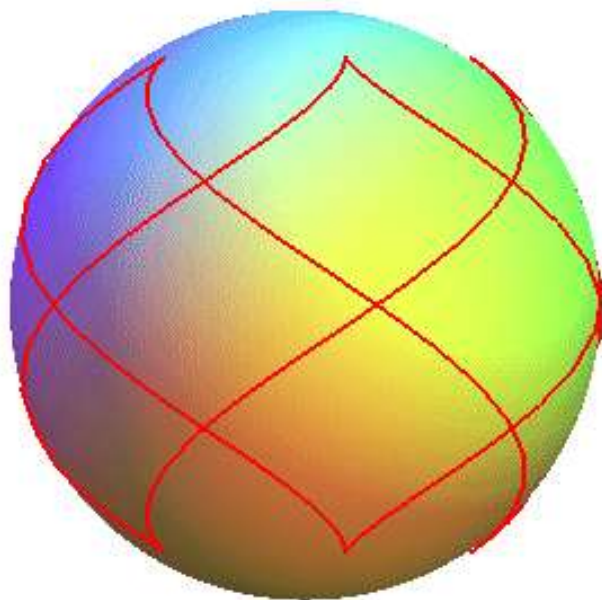


Figura 14
Le eliche sferiche

In architettura queste curve vengono usate nella costruzione di scale su serbatoi sferici.

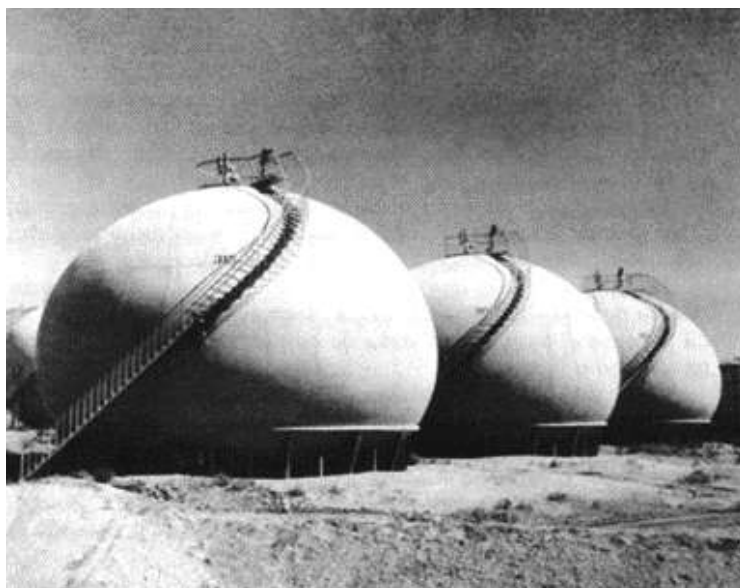


Figura 15
Serbatoi sferoidali. Chicago Bridge and Iron Co.

La cupola del Reichstag di Berlino, progettata da Norman Foster nel 1999, ha una forma ellissoidale. Al suo interno si trovano due rampe elicoidali; si tratta di due curve che formano un angolo costante con il piano terra e appartengono ad un ellissoide. Tali rampe servono come percorso per il pubblico, ma anche per irrigidire la struttura. Per analogia con il caso sferico, potremmo chiamare queste curve *eliche ellissoidali*.



Figura 16
La cupola del Reichstag di Berlino

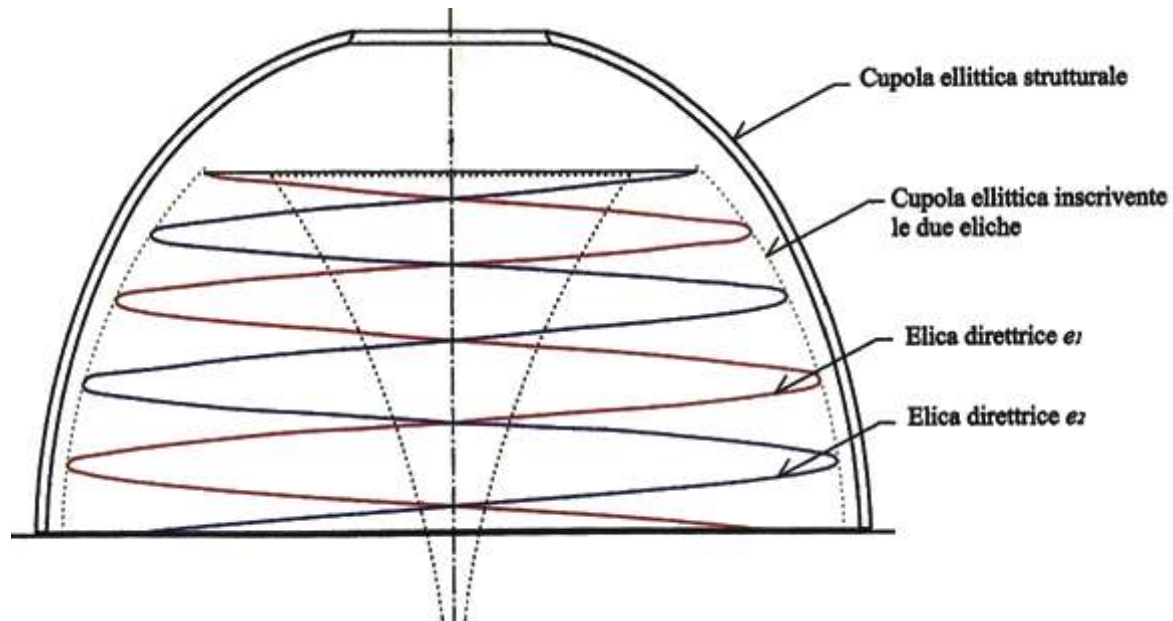


Figura 17
Schema geometrico delle rampe nella cupola del Reichstag di Berlino

2. La Cupola del Brunelleschi e le eliche cilindriche

La cupola di Santa Maria del Fiore è una volta a padiglione a base ottagonale; ognuno degli otto spicchi della cupola (chiamati *vele*) è una porzione di cilindro ellittico di equazione, per quanto riguarda l'intradosso della vela interna (vedere Conti, Corazzi 2011):

$$\frac{\left(y + 13.5 \cos\left(\frac{\pi}{4}\right)\right)^2}{36^2 \cos^2\left(\frac{\pi}{4}\right)} + \frac{x^2}{36^2} = 1.$$

L'intersezione di ciascuna vela con quella adiacente è un arco di circonferenza, mentre tutte le altre *curve meridiane* (cioè le intersezioni delle vele con i piani passanti per l'asse della cupola) sono ellissi.

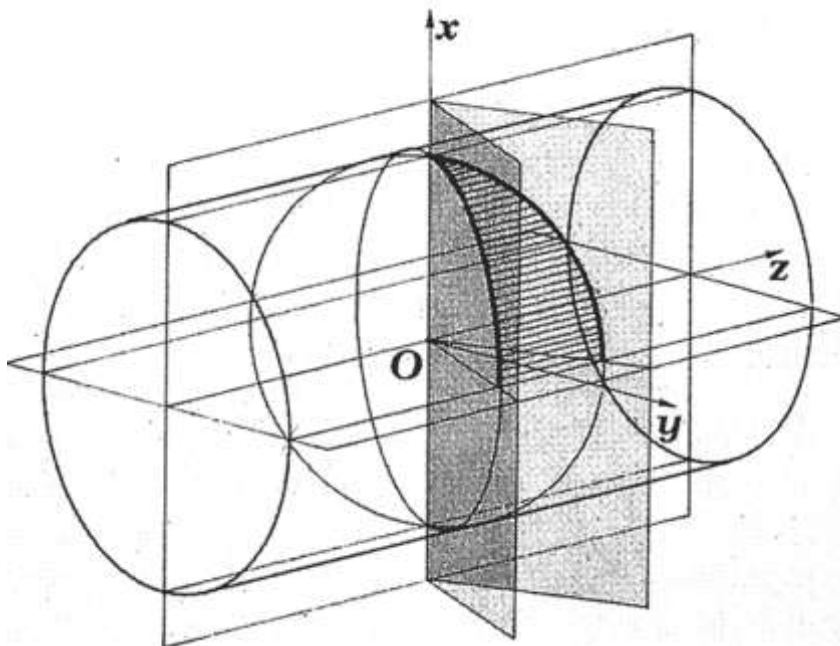


Figura 18
Cilindro ellittico che determina la geometria delle vele della cupola del Brunelleschi

Nella cupola del Brunelleschi, i mattoni disposti in “orizzontale” non sono messi in realtà lungo le generatrici del cilindro, quindi paralleli al piano terra, ma determinano delle curve, chiamate *corde blande*, che formano rispetto al piano orizzontale una freccia variabile fino ad un massimo di circa cm. 70 all’incirca a 2/3 della cupola; nelle cupole di rotazione, invece, i mattoni disposti in “orizzontale” seguono i paralleli della superficie stessa, perciò sono paralleli al piano terra. La motivazione tecnologica e la regola geometrica seguita dal Brunelleschi per disporre i mattoni a *corda blanda* sono stati argomenti che gli studiosi della Cupola hanno affrontato fino dalla sua costruzione.

Il motivo di tale disposizione risiede nel fatto che in tal modo i mattoni delle porzioni di ciascun anello appartenenti a due vele adiacenti formano un angolo piatto. Con questo espediente non si hanno pericolosi angoli acuti fra mattoni adiacenti, cioè angoli che indebolirebbero la struttura. Il fatto geometricamente interessante consiste nell’osservare che le *corde blande* sono le *lossodromiche ortogonali* delle curve meridiane di ciascuna vela (per maggiori approfondimenti vedere Conti, Corazzi 2011).

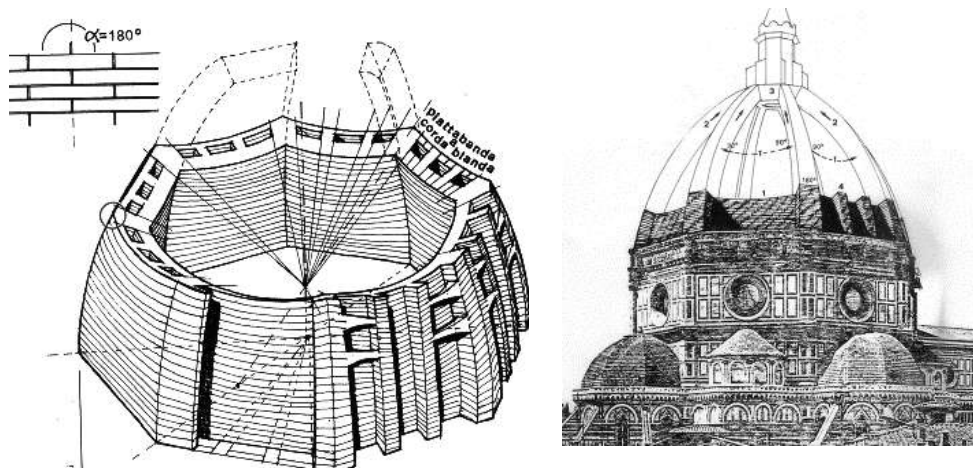


Figura 19
Le corde blande della cupola del Brunelleschi

Come abbiamo già detto, Filippo Brunelleschi, per la costruzione della Cupola di Santa Maria del Fiore, iniziata nel 1420, adottò la tecnica della *spinapesce*. Questo accorgimento costruttivo non parte dall’inizio della sua edificazione, ma nel 1426, in corrispondenza del secondo camminamento, quando i mattoni disposti secondo le *corde blande* raggiunsero un’inclinazione di circa 20° e potevano scivolare verso l’interno prima che gli anelli, che compongono la cupola, fossero terminati.

I mattoni disposti a *spinapesce* nella cupola di Santa Maria del fiore formano con il piano orizzontale (e, di conseguenza, con le generatrici del cilindro ellittico) un angolo costante di 45°; perciò esse determinano delle *eliche*

cilindriche ellittiche che sono curve *lossodromiche* delle generatrici del cilindro. Le equazioni parametriche di queste eliche sono della forma:

$$\begin{cases} x(t) = a \cdot \cos t \\ y(t) = b \cdot \sin t \\ z(t) = k \cdot \int_0^t \sqrt{a^2 \sin^2 u + b^2 \cos^2 u} \cdot du \end{cases} \quad t \geq 0$$

con a e b misure dei semiassi dell'ellisse ottenuta intersecando il cilindro ellittico, su cui si trova l'elica, con un piano perpendicolare all'asse del cilindro stesso.

Il numero k dipende dall'angolo costante θ che l'elica forma con le generatrici del cilindro, secondo la formula $\cos \theta = \frac{k}{\sqrt{1+k^2}}$. Nel caso dei mattoni disposti a *spinapesce*, si ha $\theta = 45^\circ$ da cui si ottiene $k = 1$.

Per quanto riguarda la Cupola del Brunelleschi, si ha per l'intradosso della vela interna:

$$a = \text{m. } 33,26 \text{ e } b = \text{m. } 36.$$

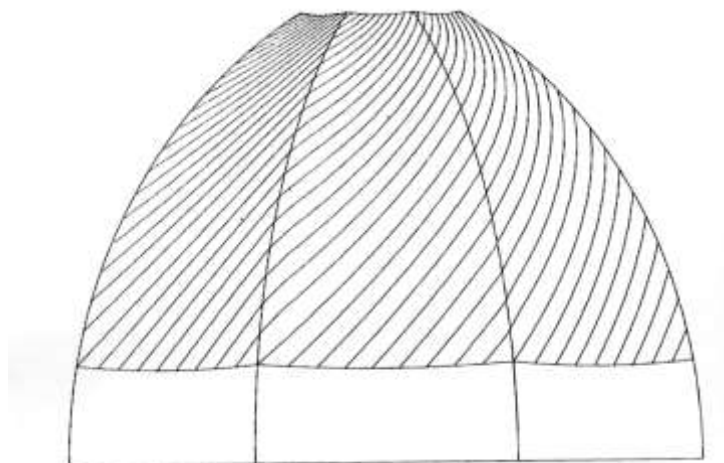


Figura 20

Eliche ellittiche formate dai mattoni disposti a *spinapesce* nella cupola di Santa Maria del Fiore. Possiamo notare che queste curve non iniziano dalla base della cupola.

Dunque i mattoni che formano le vele della cupola hanno due andamenti: uno a *corda blanda* ed uno a *spinapesce*. Oltre a questi, esistono nella cupola del

Brunelleschi altri mattoni (e anche pietre) con differenti disposizioni (per approfondimenti vedere Conti, Corazzi 2011).



Figura 21

Interno della Cupola di Santa Maria del Fiore. Si possono notare una *spinapesce* che “sale” verso destra e le *corde blande*

Quando l’elica è *circolare*, cioè $a = b = r$, le sue equazioni diventano, ponendo $kr = h$:

$$\begin{cases} x(t) = r \cdot \cos t \\ y(t) = r \cdot \sin t \\ z(t) = h \cdot t \end{cases} \quad t \geq 0$$

Le eliche hanno un’altra importante proprietà: sono anche delle *geodetiche*, cioè linee che realizzano il cammino più breve fra due punti del cilindro che non appartengono alla stessa generatrice.

Questo, probabilmente, è il motivo per cui molte lesioni della cupola si trovano in corrispondenza dei mattoni disposti a *spinapesce*: le tensioni tendono sempre a disporsi lungo il cammino più breve. Notiamo che le *lossodromiche della sfera* non sono curve *geodetiche*.



Figura 22

Lesione presente nell'intradosso di una vela interna della Cupola di Santa Maria del Fiore e disposta lungo una *spinapesce*

Le eliche cilindriche determinano i profili delle scale elicoidali che possono essere *circolari* (la maggior parte) oppure *ellittiche*, come quella che si trova all'interno del Quirinale progettata da Ottaviano Mascarino nel 1584.



Figura 23
Scala a forma di elica ellittica del Quirinale

Sulla superficie di un cono si possono determinare delle curve molto interessanti: esse sono le *lossodromiche delle generatrici* del cono, cioè curve che formano un angolo costante con le sue generatrici. Queste curve si chiamano *eliche coniche* oppure *spirali logaritmiche dello spazio*.

Le equazioni di queste curve in coordinate cilindriche sono (vedere Loria 1925):

$$\begin{cases} \rho(\vartheta) = ae^{k\vartheta} \\ z(\vartheta) = \cot \alpha e^{k\vartheta} \end{cases}$$

dove α è l'angolo di apertura del cono e $k = \sin \alpha \cot \beta$ con β l'angolo che la curva forma con le generatrici del cono.

Evidentemente la proiezione ortogonale sul piano xy di una *spirale logaritmica dello spazio* è una *spirale logaritmica del piano*, come si può notare anche dalla seguente figura, realizzata da Albrecht Dürer (1471-1528).

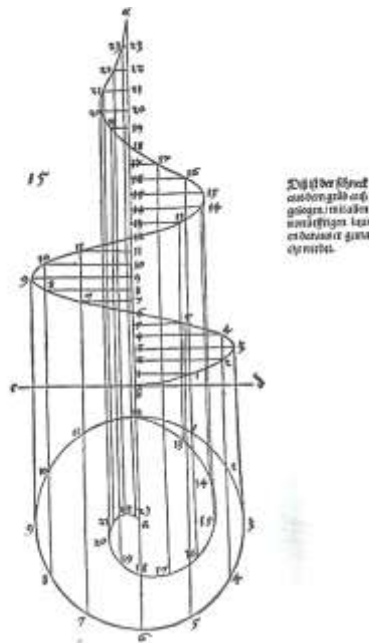


Figura 24

Spirale logaritmica dello spazio e sua proiezione ortogonale. Incisione del Dürer

La *spirale logaritmica delle spazio* è una curva molto diffusa in architettura. Citiamo ad esempio, la rampa del Guggenheim Museum a New York (progettato da Frank Lloyd Wright nel 1945), gli scaloni dei Musei Vaticani (progettati dell'Ing. Giuseppe Momo ed inaugurati nel 1932), le scale per salire alla sommità di un trullo.



Figura 25

Interno del Guggenheim Museum a New York



Figura 26
Scaloni dei Musei Vaticani



Figura 27
Trullo presso Corato. Puglia

Bibliografia

Conti G., Corazzi R., (2011), *Il segreto della Cupola del Brunelleschi a Firenze. The secret of Brunelleschi's Dome at Florence*. Angelo Pontecorboli Editore. Firenze. Codice ISBN 9788897080107.

Conti G., Guidelli S., Livi S., (2014), *La spinapesce nel Rinascimento tra Filippo Brunelleschi, i Sangallo e Bernardo Buontalenti nella Grotta Grande del Giardino di Boboli. Alcune considerazioni matematiche*, Bollettino della Società degli Studi fiorentini, Vol. 22, Firenze, pp. 246-254, 2013-2014. ISSN 1129-8200.

D'Arcy Thompson W., (1992), *Crescita e forma*, Bollati Boringhieri, Torino.

Docci M., Migliari R., (1989), *La costruzione della spinapesce nella copertura della sala ottagonale di Simon Mago nella fabbrica di San Pietro*, «Palladio», 3,1989, Roma, pp. 61-72.

Docci M., (2011), *Le volte autoportanti apparecchiate a spina pesce. Le cupole Murarie: Storia, Analisi, Intervento*, a cura di Paolo Rocchi, Edizioni PRE progetti, Roma 2011, pp. 383-391. ISBN 978-88-95027-02-9.

Gurrieri F., (1987), *Addenda alla tecnica brunelleschiana della "spinapesce"*, «Quaderni dell'Istituto di Storia dell'Architettura» (Roma), fasc. 1-10, 1983-1987, Multigrafica editrice, Roma, 1987, pp. 213-220.

Loria G., (1925), *Curve sghembe speciali, Algebriche e trascendenti*, Nicola Zanichelli Editore, Bologna.

Taddei A., Taddei D., (2012), *The "spina-pesce" and the "corda-blanda": florentine tradition in the (self-supporting) domes rotating*, Atti del Convegno: Domes in the world (Firenze, 19-23 Marzo 2012), a cura di Gennaro Tampone, Roberto Corazzi, Emma Mandelli, Firenze, Nardini Editore.

Zander G., (1988), *Gli ottagononi di San Pietro riconosciuti nel dis. Arch. Uff. n. 1330*, Roma, «Palladio»,1, 1988, pp. 67-82.

I neutrini

¹Ferdinando Casolaro, ²Alberto Trotta

¹ Department of Economics and Business
University of Sannio, Benevento, Italy
fcasolar@unisannio.it
² L.S. "B. Rescigno"
Roccapiemonte (Sa)

Sunto

Nell'articolo viene fatta una rassegna sui neutrini e sul ruolo che essi hanno per la comprensione della natura, sia su scala microscopica, che su scala cosmica.

Parole Chiave: neutrino, massa, onde gravitazionali.

1. Introduzione

I neutrini sono tra le particelle elementari più misteriose e difficili da studiare a causa della loro debolissima attitudine ad interagire con la materia ordinaria. Il loro ruolo comunque è determinante per la comprensione della natura, sia su scala microscopica che su scala cosmica.

Queste affascinanti particelle contribuiscono probabilmente in maniera significativa alla massa dell'universo, e pertanto alla sua evoluzione.

Sul nostro pianeta arrivano enormi quantità di neutrini: quelli solari, emessi dalle reazioni nucleari che si verificano nella nostra stella e quelli atmosferici, prodotti dal decadimento di particelle instabili. Fra questi enunciamo i mesoni π e k (detti pioni e kaoni) e i leptoni μ (muoni), presenti negli sciami di particelle generati dall'interazione dei raggi cosmici con l'atmosfera terrestre. Ulteriori intensi getti di neutrini sono emessi ancora dalle esplosioni delle supernove.

Infatti il nucleo della stella, attraversando fasi successive di fusione sempre più rapidamente al mutare del combustibile (partendo dalla fusione dell'elio fino a quella del silicio), libera la stessa quantità di energia totale, ma a temperatura del nucleo superiore a circa 500 milioni di Kelvin. Le stelle hanno trovato un nuovo sistema molto più efficace per spendere il proprio capitale

energetico: passando vicino a nuclei atomici, i fotoni gamma di altissima energia (numerosi a questa temperatura) si trasformano in coppie di particelle ed antiparticelle costituite da elettroni e positroni. Le particelle, annichilandosi subito l'una con l'altra, producono in genere raggi gamma, ma a volte originano i neutrini. È noto che i neutrini interagiscono poco con la materia; pertanto quelli così prodotti sfuggono dalle stelle molto più facilmente di quanto non facciano i raggi gamma, sottraendo ad esse energia.

Al crescere della temperatura del nucleo, già dalla fase di fusione del carbonio, si ha che:

- la perdita di energia dovuta alla produzione di neutrini supera quella legata all'emissione di radiazione;
- durante le ultime fasi della sua evoluzione, la luminosità neutrinica cresce esponenzialmente trasformandosi in una emorragia energetica che affretta la fine della stella.

Per molto tempo si congetturò che i neutrini non avessero massa.

2. L'enigma della massa

Con i test ad alta precisione, effettuati con diverse macchine acceleratrici (dal CERN di Ginevra al Fermilab di Chicago) e con esperimenti condotti in laboratori sotterranei, i neutrini solari ed atmosferici hanno via via fornito prove che dimostrano che i neutrini hanno massa non nulla. L'evidenza è emersa dall'osservazione di fenomeni riconducibili alle oscillazioni di neutrini di specie diverse: un effetto quantistico ipotizzato negli anni cinquanta dal fisico italiano Bruno Pontecorvo. L'osservazione delle oscillazioni può verificarsi solo se i neutrini hanno masse non nulle e diverse fra loro ed in presenza di un'interazione in grado di mescolarne la specie.

3. La prova dell'oscillazione

La prova inconfutabile che il neutrino *muonico* dei raggi cosmici oscilla trasformandosi spontaneamente in neutrino *tau*, si potrà ottenere soltanto osservando la comparsa di quest'ultimo in un rivelatore partendo da una famiglia di neutrini *muonici* inizialmente priva di neutrini *tau*.

La distanza di volo dei neutrini e la loro energia devono essere ottimizzati con cura per poter osservare questo raro segnale, generato dalla piccolissima differenza di massa delle componenti dei neutrini in gioco.

L'oscillazione del neutrino si sviluppa secondo la propria caratteristica lunghezza d'onda. Questo fenomeno aumenta al crescere dell'energia dello stesso neutrino. La probabilità di oscillazione dipende dal rapporto tra la distanza percorsa e l'energia dei neutrini. Va evidenziato il fatto che la capacità di interazione tra un neutrino e la materia aumenta al crescere della sua energia. Per poter osservare il fenomeno bisogna pertanto disporre di intensi fasci di

neutrini *muonici* di energia sufficientemente alta, propagati su distanze sufficientemente lunghe. Per distanze dell'ordine del migliaio di chilometri l'energia ottimale del fascio si stima attorno ai 20 GeV. La verifica della trasformazione dei neutrini *muonici* in neutrini *tau* si ha osservando le tracce lasciate dalle interazioni nelle emulsioni fotografiche. Si è osservato che si hanno circa 14 interazioni del neutrino *tau* all'anno ogni 1000 tonnellate di rivelatore, contro 3000 interazioni di neutrino *muonico*, confermando che i neutrini hanno una massa diversa.

4. Prime analisi congiunte tra onde gravitazionali e neutrini ad alta energia

Nel 1918, Einstein ipotizzò l'esistenza della radiazione gravitazionale, un analogo della radiazione elettromagnetica. Accelerando particelle cariche come i protoni e gli elettroni, queste emettono onde elettromagnetiche; in maniera analoga le particelle di grande massa, che si muovono con accelerazione variabile, emettono onde gravitazionali ossia piccole <<grinze>> del campo gravitazionale che si propagano con la stessa velocità della luce. Nella teoria tutti gli oggetti che variano la propria accelerazione emettono onde gravitazionali, ma la gran parte dei corpi è tanto piccola e lenta, sicché la loro radiazione gravitazionale è insignificante.

Le pulsar binarie rappresentano un'eccezione di questa regola. Si è osservato che nelle interazioni tra due stelle di neutroni, via via che la loro distanza diminuisce, si farà più stretta la loro orbita e aumenterà l'emissione di onde gravitazionali.

Quando due stelle collidono, la loro temperatura si riscalda fino a raggiungere qualche miliardo di gradi kelvin. E' stato valutato che quasi tutta l'energia termica sarebbe emessa in termini di neutrini ed antineutrini analogamente a quanto avviene in una supernova. Un'osservazione fatta nel 1987 da J. Jeremy Goodman dalla Princeton University e da Arnon Dar del Technion e Shmuel Nussinov nell'università di Tel Aviv è che circa l'uno per mille dei neutrini e degli antineutrini emessi dal nucleo di una supernova durante il collasso si scontra e reciprocamente annichila producendo coppie di elettrone-positrone e raggi gamma.

L'astronomia, sta aprendo nuove frontiere per l'osservazione delle sorgenti astrofisiche più lontane, utilizzando differenti tipi di sonde come fotoni, protoni, neutrini, onde gravitazionali.

Questo inedito angolo d'osservazione può permettere di scoprire nuove sorgenti galattiche ed extra galattiche oggi invisibili all'astronomia convenzionale. Le potenziali sorgenti di onde gravitazionali e neutrini di alta energia ($E > 1$, TeV) devono avere un'intensa attività impulsiva oltre che essere estremamente energetiche. Per tali ragioni nei plausibili meccanismi di

emissione vengono incluse 2 classi di sorgenti. La prima classe è quella dei micro quasar che si ritiene siano sistemi stellari binari in cui un oggetto compatto accresce la propria massa catturando il materiale espulso dalla stella compagna, rimettendolo sotto forma di flussi relativistici associati ad intensi flash. Questi oggetti possono generare onde gravitazionali sia durante la fase di accrescimento che durante quella di espulsione, mentre i neutrini di alta energia sarebbero emessi durante l'espulsione dei getti.

L'altra promettente classe di sorgenti sono i gamma Ray Bursts (GRB). Si tratta di intensi flash di fotoni associati ad esplosioni altamente energetiche osservate in galassie estremamente distanti. Una delle sfide più recenti prevede un'analisi congiunta di onde gravitazionali e di neutrini e si è alla ricerca di elementi e di evidenze che dimostrino che le onde gravitazionali ed i neutrini di alta energia siano originati dalla stessa sorgente.

Bibliografia

Alberto Guglielmi - Paola R. Sasso (2006). "Dal CERN al Gran Sasso" *Le Scienze*, edizione italiana di *Scientific American* - n. 454, giugno 2006.

Alessandro Minotti (2011) "La fisica del neutrino" - Numero speciale - *Notte Europea dei Ricercatori* - Accastampato, settembre 2011.

Claudia Tomei - INFN – Roma - (2011) "Cuor di neutrino" - Numero speciale per la *Notte Europea dei Ricercatori* - Accastampato, settembre 2011.

Tsvi Piran (1997) "Stelle di neutroni binarie" - *Le scienze: quaderni dell'edizione italiana Scientific American* - n. 99, dicembre 1997.

Paolo Allievi, Gianfranco Genco, Alberto Trotta (2010) "L'insegnamento della fisica legato a problematiche di matematica Stabilità del Tokamak" – *Mathesis, National Congress-Livorno (Italy)* 2010.

Irene di Palma (2011) - *Max Planck, Institut fur gravitations physik, Hannover, "I Messageri dell'Universo"* - Accastampato, settembre 2011.

Jesùs Gòmez Gonzàles (1997), "La genesi delle pulsar" - *Le scienze - quaderni dell'edizione italiana di Scientific American* n. 99 dicembre 1997.

Paolo Allievi, Alberto Trotta (2007) "Concentrazione massima di fotoni e temperatura massima nella corona di una stella" - *Periodico di Matematiche* - numero 1, Gennaio-Marzo 2007 - Volume 1, Serie IX, Anno CXVII.

A decision model for the sustainable protection of human rights in Italian Prison System

Antonio Maturo¹, Athena D'Orazio², Azzurra De Crescenzo³

¹University of Chieti-Pescara,
via dei Vestini 31, 66015, Chieti, Italy
amatur@unich.it

²Undergraduate degree in Sociology
aneth@hotmail.it

³ Undergraduate degree in Sociology
decrescenzo.azzurra@yahoo.com

Abstract

The work starts from an analysis of the critical problems of the prison system in Italy. It aims to develop a decision-making model to address the issue of sustainable protection of human rights in prisons. It shows how, using the Saaty AHP procedure, it is possible to have an analytical reasoning guideline for the understanding of the validity of the various alternative choices, in order to facilitate the situation of the prisoners and their reintegration into society.

Keywords: human rights, empowerment Italian prison system, complex social systems, mathematical models, utility, AHP procedure.

1. Introduction

This research stems from the observation of the change in social institutions, no longer viewed as closed systems but considered as dynamic and complex social systems (Morin 1974; Prigogine 1979, Luhmann 1990; Sciarra 2007).

The interest for the improvement of the penitentiary system stems from the time when the ECHR has warned Italy to non-adherence art. 3 of the Convention, setting to 28 May 2014, the end of the time allowed for the legalization of the situation in prisons.

In our research we examine the Italian Prison System with the *intent to provide sustainable alternatives for Human Rights, designed to guarantee the rehabilitation of penalty as empowerment* (Art.27 Italian Constitution, article 6 European Prison Rules) and to promote, through activities sponsored and organized, the acquisition of professional and transverse skills to the contribute of reintegration into society, relational and work in the territory of the detainee (art. 26 European Prison Rules), maintaining constant mental, relational and physical situation of the individual in detention, organizing life in prison in the manner as similar as possible to the positive aspects of life in a free society and encouraging co-operation with outside social services and, to the extent possible, the participation of civil society in the aspects of prison life (Article 5:07 European Prison Rules: Fundamental Principles).

The paper aims to provide solutions based on scientific procedures to support the decision-makers for a rational choice that increases the proximity to European standards and bring down the current critical situation of the Italian prison system. Insights into the debate on the prison situation and the need to provide for substantial improvements are in (Brossat 2002; Castaldo 2001; Corleone, Fugiotto 2012; Gallo, Ruggiero 1983; Garland 1999; Rovelli 2006; La Greca 1995).

2. Some critical aspects of the prison system in Italy

“The prison system is seen as a complex system composed of many interacting subsets according intertwined paths and non-linear and multidimensional dynamics and using communication as a form of self-reproduction” (Luhmann, 1990). Changing elements within the system, it receives new information and organize themselves creating new dynamics and relationships. The current system is a closed system (with a stable set) which contains a number of critical issues.

A first criticality is overcrowding. The prison population is growing exponentially: in little more than twenty appearances in the bars have more than doubled, rising from 25,804 (31 December 1990) to 66,487 (31 May 2012) in the year 2011. Admissions to prison for violation of Article 73 of the Fini - Giovanardi law (unlawful detention) are equal to 33 per cent. Adding to these drug addicts in prison for predatory crimes or petty crime, it exceeds 50 percent of inmates behind bars today (Terzo libro bianco edited by Antigone, CNCA, Drugs and Society Forum of Reason, with the accession of the Judiciary Democratic Union Rooms Penalty).

The second problem concerns the living conditions of detainees. Except for a few positive situations such as prisons Bollate, Rebbibia, Gorgona, Volterra (where relapse thanks to the work and alternative sentencing is below 20 per cent compared to 70 per cent of the average), the material conditions in which they live prisoners are bad, Italy is

not on the top of the charts in terms of respect for the rights of detainees. The inmates more than the available cells are about 20 000.

The third critical issues concerning the achievement of the institution's prison. Who has deviated in prison should gain an awareness of the damage done and acquire the tools that agents of socialization such as family, school, outside school, the network of friendships of his experience had not been provided, or had provided as wrong and acquired the right tools such as education, awareness, self-esteem, motivation and the ability to perform an activity not delinquent, return to society and mend the social contract with civil society that the action had deviant broken. And the Constitution itself (art. 27, paragraph 3) says that the penalties should be aimed at rehabilitation, but the re-education must be understood in the sense of empowerment to life in society according to the values and positive rules of coexistence.

The fourth criticism is the strong disconnect between the prison institution and civil society. The prisoner after the sentence was served out does not have a new channel where merge, the choice with the highest probability is to return to old habits with the very high risk of returning to crime. Recurrence according to statistics is a very high percentage in Italy, this figure is to demonstrate that the institution has failed to prison, showing that in addition to being an institution very expensive for the state is not even functional. One of the most delicate moments for the detainee consists precisely in the passage outside the prison, in the process of social reintegration, as it should be built since the early days of detention. So the intent is to improve the condition of imprisonment, encouraging and supporting the reintegration working "out" of the person detained or criminal enforcement outside. We start from the principle that the restriction of freedom related to the detention cannot and should not set a restriction on the cultural sphere and in particular, the possibility of accretion of knowledge and skills.

3. A decision model for individuate criteria and their weights for the evaluation of the prison system

The purpose of this case is to activate an analytical reasoning guideline for the understanding of the validity of the various alternative choices, to facilitate the situation of prisoners and their reinsertion into society. Moreover the aim is to identify the most effective strategies to improve and make practical and sustainable in the Italian prison system.

In order to compare the degree of functionality and utility of the alternatives that regulate and affect trend Prison regarded as "complex social system" (Luhmann, 1990) we use the Analytic Hierarchy Process (AHP) introduced by (Saaty, 1980) and applied and applied to decision-making in many papers (see e.g. Maturo, Ventre, 2009a, 2009b).

Let us recall (Knuth, 1973) that a *directed graph* or *digraph* is a pair $G = (V, A)$, where V is the set of *vertices*, and A is a subset of $V \times V$, called the set of *arcs*. The vertices will be indicated with Latin letters. A pair (u, v) of vertices belonging to A denotes an arc with initial vertex u and final vertex v ; an n -tuple of vertices (v_1, v_2, \dots, v_n) denotes a *path* of length $n-1$, formed by the arcs (v_i, v_{i+1}) , $i = 1, 2, \dots, n-1$.

Using AHP the decision making problem is represented with a digraph $G = (V, A)$, called *AHP-graph*, with the following five properties:

1. vertices are distributed in a given number $n > 2$ of levels, numbered from 1 to n ;
2. there is only one vertex with level 1, called the *root*;
3. for every vertex v different from the root there is a path passing through v and having the root as initial vertex;
4. each vertex of level $i < n$ is the initial vertex of at least one arc and there are no outgoing arcs from vertices of level n ;
5. if an arc has the initial vertex of the level i then his final vertex has level $i+1$.

In this paper we assume $n = 5$. The vertex of level 1 is the *overall goal*, the vertices of level 2 are the *specific objectives*, in simpler notation, the *objectives*, the vertices of level 3 are the *sub-objectives*, the vertices of level 4 are the *criteria*, and finally the vertices of level 5 are the *alternatives* or *strategies* of the decision problem.

A decision maker or a committee assigns a score to each arc following the AHP procedure proposed in (Saaty, 1980, 2008). The score given to an arc (u, v) indicates the extent to which the vertex v satisfies the objective (resp. overall goal, sub-objective, criterion) denoted by u . Scores are non-negative real numbers and the sum of the scores of the outgoing arcs from one vertex must be equal to 1.

For every vertex v different from the overall goal, the score of the vertex v is the sum of the scores of all the paths that connect the overall goal with v .

Let x_1, x_2, \dots, x_p be the final vertices of the arcs leading out from a vertex v . If a decision maker, D , considers x_r to be preferred to (or is indifferent to) x_s , then he/she is requested to estimate the importance of x_r with respect to x_s using one of the following linguistic judgments: *indifference*, *weak preference*, *preference*, *strong preference*, *absolute preference*.

The linguistic values are expressed as numerical values following the Saaty fundamental scale: *indifference* = 1, *weak preference* = 3, *preference* = 5, *strong preference* = 7, *absolute preference* = 9. The scores 2, 4, 6, 8 are used for intermediate valuations.

If the object x_r has one of the above numbers assigned to it when compared with object x_s , then x_s has the reciprocal value when compared with x_r . A pairwise comparisons matrix $A = (a_{rs})$ with p rows and p columns is associated to the p -tuple (x_1, x_2, \dots, x_p) , where a_{rs} is the number assigned to x_r when compared with x_s .

Then one calculates the principal eigenvalue λ_1 of the matrix A and, among the eigenvectors associated with λ_1 , selects the one with all components w_1, w_2, \dots, w_p non-

negative and sum $w_1+w_2+ \dots+w_p$ equal to 1. The real number w_r is the score given to the arc (v, x_r) by the AHP.

Before accepting definitely weights w_i , we must control the consistency of the judgements expressed by the decision-maker. In fact the evaluations of the decision maker D may be inconsistent, because there may be problems in the allocation of the values of matrix A in terms of the transitivity of preference relations between the elements of the set $\{x_1, x_2, \dots, x_p\}$.

Saaty suggests checking the consistency by calculating the number

$$\mu = (\lambda_1 - p)/(p-1).$$

If this number $\mu \leq 0.1$ then consistency is considered acceptable, otherwise the decision maker is asked to revise the judgments, or give some motivation which justifies the inconsistency.

In our specific research on the prison system we define the overall goal (GO) as: "*Make functional and sustainable the protection of human rights in the prison*".

Moreover we assume the following three objectives:

O1 = Security; O2 = Empowerment; O3 = Sustainability.

The objectives are explained by the following sub-objectives:

S1 = Do prevention;

S2 = Openness to other institutions;

S3 = Social Security;

S4 = Encourage the reconstruction of social relations;

S5 = Facilitating return to work;

S6 = Economic Sustainability;

S7 = Environmental Sustainability;

S8 = Social Sustainability;

S9 = Awareness of negative values of criminal action..

Each of the objectives is explained by the previous sub-objectives. The sub-objectives S1-S2-S3 are especially relevant to O1; S4-S5-S6 to O2; S6, S7, S8 to O3.

An Interdisciplinary Committee of Experts (ICE) has expressed the opinions concerning the pairwise comparisons between objectives, those of pairwise comparisons between sub-objectives with respect to each objective, and, finally, between criteria with respect to each objective.

Using the Saaty method we obtained from these evaluations, in order, the following numerical matrices:

(1) the matrix of pairwise comparison between the objectives and the column vector W_O of the weights of the objectives;

(2) the 3 matrices of pairwise comparison among sub-objectives with respect to each objective and the matrix S with 9 rows and 3 columns where column j is the vector S_j of weights of the sub-objectives with respect to the objective O_j ;

(3) the column vector W_S of the weights of the sub-objectives with respect to general objective (OG) calculated as the product matrix $W_S = S W_O$.

To make measurable the sub-objectives, the following criteria are defined:

C1 = number of hours employed by the activities of the volunteers

C2 = frequency activities by inmates

C3 = number of annual events organized by the inmates and for the civil society

C4 = attendance at training courses addressed to internal staff

C5 = number of activities related to environmental issues

C6 = number of agreements open with external bodies and institutions

C7 = ability of externalization of the costs of activities

Executing the pairwise comparison of the criteria with respect to each sub-objective, by means of the procedure AHP we obtain:

(1) the 9 matrices of pairwise comparison among criteria with respect to each sub-objective and the matrix K with 7 rows and 9 columns where column j is the vector K_j of weights of the criteria with respect to the sub-objective S_j ;

(2) the column vector W_K of the weights of the criteria with respect to general objective (OG) calculated as the product matrix $W_K = K W_S$.

4. Comparison of strategies for the improvement of the prison system

Let us consider the following alternatives (or strategies):

A1 = no change in the actual system;

A2 = decriminalization and alternative sentences to prison;

A3 = construction of new prisons;

A4 = increase internal activity;

A5 = participation projects and EU funding.

A group of experts on the prison systems (PSE), following a quantitative scale of scores or a qualitative scale of ratings, assigns to each pair (alternative A_i , criterion C_j) a score m_{ij} that represents the degree to which the alternative A_i satisfies the criterion C_j .

Let $M = (m_{ij})$ the matrix of scores. The product matrix $P = M W_K$ is the column vector of the global scores of the alternatives.

Usually, but not necessarily, the scores m_{ij} are obtained with the AHP procedure.

Executing the pairwise comparison of the alternatives with respect to each criterion, by means of the procedure AHP we obtain:

(1) the 7 matrices of pairwise comparison among alternatives with respect to each criterion and the matrix M with 5 rows and 7 columns where column j is the vector A_j of weights of the alternatives with respect to the criterion K_j ;

(2) the column vector P of the global scores of the alternatives with respect to general objective (OG) calculated as the product matrix $P = M W_K$.

Some changes and insights may be needed if you want to interpret the scores as a utility. In this case can be necessary to introduce a suitable *utility function* $u: \mathbb{R} \rightarrow \mathbb{R}$, with the following properties:

- (1) u is strictly increasing;
- (2) $u(0) = 0, u(1) = 1$;
- (3) if x is a score then $u(x)$ is the utility of x .

So, for every pair (alternative A_i , criterion K_j), if m_{ij} is the score of the pair, then $u(m_{ij})$ is the utility. Let $U = (u_{ij})$ the matrix of utilities. The matrix product $U_A = U W_K$ is the column vector of the utilities of alternatives with respect to the general objective.

Based only on the utility the best alternative is the one with highest utility.

5. Numerical results and interpretations

Applying the AHP pairwise comparison among the 3 specific objectives the ICE group has obtained the weight vector of the objectives:

$$W_O = (0.701489, 0.239906, 0.0586048). \quad (4.1)$$

We can see that the first objective (O1 = Security) is by far the most important; the second objective (O2 = Empowerment) has an appreciable importance, and the third (O3 = Sustainability) is little relevant.

Starting from matrices of pairwise comparison of the 9 sub-objectives with respect to each of the objectives, the following matrix, of weights of sub-objectives respect to the specific objectives, was obtained:

$$S = \{ \{0.210545, 0.0188228, 0.375279\}, \{0.116142, 0.0103613, 0.0337127\}, \\ \{0.086234, 0.037783, 0.0192451\}, \{0.158281, 0.230332, 0.0750579\}, \{0.141063, \\ 0.275858, 0.123293\}, \{0.0181602, 0.0161078, 0.0106305\}, \{0.0193384, 0.0181384, \\ 0.0375557\}, \{0.138008, 0.053289, 0.0890815\}, \{0.112228, 0.339308, 0.236144\} \}$$

where S is written in the form of arrays, as a set of rows, according to the symbolism of the Mathematica software.

The matrix product lines for columns $W_S = S W_O$ provides the weights of the sub-objectives in relation to the overall objective (OG):

$$W_S = S W_O = \{0.174204, 0.0859338, 0.0706844, 0.170689, 0.17236, 0.0172265, \\ 0.0201181, 0.114816, 0.173968\}.$$

Considering the matrices of pairwise comparison of the 7 criteria with respect to each of the 9 sub-objectives, we obtain the following matrix of the weights of criteria with respect to the sub-objectives:

$K = \{\{0.0193747, 0.386979, 0.30797, 0.394857, 0.398621, 0.324729, 0.350582, 0.480537, 0.432027\}, \{0.120967, 0.140464, 0.326152, 0.307225, 0.296758, 0.0507793, 0.255167, 0.253751, 0.277414\}, \{0.438888, 0.194726, 0.111967, 0.159067, 0.156213, 0.267424, 0.140961, 0.133148, 0.138008\}, \{0.123086, 0.0510161, 0.134084, 0.0556341, 0.0421014, 0.092107, 0.106297, 0.0677873, 0.0765999\}, \{0.0419385, 0.0331615, 0.0599921, 0.0344155, 0.0543661, 0.0913312, 0.0839389, 0.0256042, 0.0437637\}, \{0.224516, 0.169263, 0.03461, 0.0337087, 0.0365445, 0.0582101, 0.0312976, 0.0217028, 0.0160938\}, \{0.0312298, 0.0243895, 0.0252258, 0.0150922, 0.0153963, 0.11542, 0.0317562, 0.0174693, 0.0160938\}\}$.

The product matrix $W_K = K W_S$ provides weights of the criteria with respect to (GO):

$W_K = K W_S = \{0.337482, 0.243191, 0.201919, 0.0768906, 0.0434562, 0.0750801, 0.0219818\}$.

We can see that the first 3 criteria, i.e. C1 = number of hours employed by the activities of the volunteers, C2 = frequency activities by inmates, C3 = number of annual events organized by the inmates and for the civil society, appear quite relevant in relation to others.

The PSE group, comparing with respect to each of the 7 criteria, the 5 alternatives considered in the work, provided the following matrix of the scores of the alternatives with respect to criteria:

$M = \{\{0.0913342, 0.0660496, 0.0686204, 0.0359509, 0.0781356, 0.119082, 0.0546436\}, \{0.114649, 0.182208, 0.161627, 0.146451, 0.224403, 0.573814, 0.0783393\}, \{0.0316899, 0.0325174, 0.0467189, 0.0470879, 0.034023, 0.0504581, 0.0320414\}, \{0.493732, 0.321783, 0.395071, 0.44181, 0.390304, 0.41451, 0.274705\}, \{0.268595, 0.397442, 0.327963, 0.328699, 0.273135, 0.273135, 0.273135\}\}$.

The product matrix $P = M W_K$ provides the vector of the scores of the alternatives with respect to the overall objective. It is:

$$P = M W_K = \{0.0770437, 0.181455, 0.037628, 0.412745, 0.317176\}. \quad (4.2)$$

Are therefore of little importance the alternatives :

A1 = no change in the actual system; A3 = construction of new prisons.

Instead seem very important alternatives:

A4 = increased internal activity; A5 = participation projects and EU funding.

Finally, the alternative:

A2 = decriminalization and alternative sentences to prison,

despite being much preferable to the A1 and A3 appears to be much less important of A4 and A5.

The alternative A4, in particular, seems to be the most effective for the achievement of the general objective.

The result seems to be in line with the proposals in the literature to increase recreation in prison (eg. Minoia 2006).

6. Conclusions and perspective of research

In general we must take account of policy guidelines and constraints, for which the ranking of alternatives may be subject to appropriate amendments.

Furthermore, in the case of qualitative judgments, scores are represented by fuzzy numbers and we have to compare fuzzy utilities.

In this paper our point of view is choose an alternative that maximizes a linear combination of the utility of the three objectives O1, O2, O3, where the coefficients of the linear combinations are the weight of the objectives.

A different point of view is to establish a threshold value for each criterion / objective / sub-objective and consider as valid alternatives all and only the ones that exceed the threshold.

By the time the research was only methodological, designed to find theoretical models that can evaluate the effectiveness of possible alternatives. The next step will be to check the results found on the field, doing interviews and observations to prisoners and operators, in prisons, starting with small samples to fit the theoretical model.

References

- Brossat A., (2002), *Pour en finir avec la prison*, La Fabrique Paris.
- Castaldo M., (2001), *La rieducazione tra realtà penitenziaria e misure alternative*.
- Corleone F., Fugiotto A., (2012), *Il delitto della pena*, Ediesse, 2012.
- Gallo E., Ruggiero V., (1983), *Il carcere in Europa*, Bertani, Verona.
- Garland D., (1999), *Pena e società moderna, uno studio di teoria sociale*, Il Saggiatore, Milano.
- Knuth, D.E. (1973). *The art of computer programming*. London; Addison-Wesley.
- La Greca G., (1995), *La Riforma penitenziaria a vent'anni dal 26 luglio 1975*, in *Dir. Pen. E Processo* n 7.
- Luhmann, N.,(1990), *Sistemi sociali. Fondamenti di una teoria generale*, Il Mulino, Bologna.
- Maturo, A., Ventre, A.G.S. (2009a). *An Application of the Analytic Hierarchy Process to Enhancing Consensus in Multiagent Decision Making*, *Proceeding of the International Symposium on the Analytic Hierarchy Process for Multicriteria Decision Making*, July 29- August 1, 2009, paper 48, 1-12. Pittsburgh: University of Pittsburg.

Maturo, A., Ventre, A.G.S. (2009b). Aggregation and consensus in multi objective and multi person decision making. *International Journal of Uncertainty, Fuzziness and Knowledge-Based Systems* vol.17, no. 4, 491-499.

Morin E., (1974), *Il paradigma perduto, che cos'è la natura umana*, Bompiani, Milano

Minoia V., (2006), *Il carcere come luogo di ricerca teatrale. Intervista a Gianfranco Pedullà, Teatri delle diversità, Catarsi XI* 39.

Prigogine, I., (1979; trad. it. 1981), *La nouvelle alliance: les métamorfes de la science, La nuova alleanza. Uomo e natura in una scienza unificata*, Einaudi, Torino.

Rovelli M., (2006). *Lager italiani*, Milano, BUR.

Saaty, T.L. (1980). *The Analytic Hierarchy Process*, New York: McGraw-Hill.

Saaty, T.L., (2008), *Relative Measurement and Its Generalization in Decision Making, Why Pairwise Comparisons are Central in Mathematics for the Measurement of Intangible Factors, The Analytic Hierarchy/Network Process*, *Rev. R. Acad. Cien. Serie A. Mat.*, Vol. 102 (2), 251–318.

Sciarra, E., (2007), *Paradigmi e metodi di ricerca sulla socializzazione autorganizzante*, Sigraf, Pescara.

Italian legislative references

Legge 26 luglio 1975 n. 354 dell'Ordinamento Penitenziario.

Legge 9 agosto 2013 n. 94, Legge di Conversione del DL Carceri.

Science & Philosophy, Volume n.2, Issue n.2, 2014

Contents

Articoli in lingua Italiana

- Franco Blezza**
Per una nuova figura professionale 3
- Dario Recubini**
Dalle IPAB alle ASP: l'evoluzione dei processi decisionali 32
- Maria Teresa Viglioglia**
Da Krashen a Porcher: il binomio acquisizione/apprendimento 55
- Giuseppe Conti, Beatrice Sedili, Alberto Trotta**
Le curve lossodromiche in architettura 65
- Ferdinando Casolaro, Alberto Trotta**
I neutrini 87
- Papers in English language*
- Antonio Maturo, Athena D'Orazio, Azzurra De Crescenzo**
A decision model for the sustainable protection of human rights in Italian Prison System 91

Published by Accademia Piceno - Aprutina dei Velati in Teramo
(A.P.A.V.)