formazione & insegnamento

European Journal of Research on Education and Teaching

Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione

Anno XX • Numero 1 • 2022 Vol. I

Pubblicazione quadrimestrale

Co-appartenenza, Co-evoluzione e Formazione Ecosistemica

Co-belonging, Co-evolution and Ecosystem Education

a cura di / editor

Piergiuseppe Ellerani

With the contribution of / Con i contributi di:

F. Abbate, G. Aleandri, G. Arduini, F. Balestri, M. Benetton, S. Besio, N. Bianquin, C. Borelli, C. Braga, M. Buccolo, M. Caligiuri, G. Calvano, S. Caparrotta, M.C. Castaldi, D. Coco, P. Cortiana, G. Crescenza, F. Dello Preite, R. Digilio, P.G. Ellerani, A. Fabiano, V. Ferro Allodola, C. Fiorentini, C. Fredella, A. Gargiulo Labriola, A. Gigli, T. Giovanazzi, M. Giraldo, A. Giuliani, A. Gramigna, V. Guerrini, D. Gulisano, A. Hachfeld, R. Indellicato, T. Iona, E. Lastrucci, I. Loiodice, M. Lorè, A.M. Marcelli, D. Masala, R. Minello, A. Molinari, P. Mulè, P. Oliva, D. Olivieri, A.P. Paiano, S. Patera, C. Pignalberi, S. Pinnelli, G. Pistillo, A. Profanter, M.G. Proli, F. Sacchi, Saif Ur Rehman Raja, I. Salvadori, G. Sanchi, S. Sandrini, C. Scaglioso, R. Scardino, Schumacher, M. Valentini, N. Valenzano, E. Zorzi.

& formazione insegnamento

La Rivista è promossa dalla S.I.R.E.F. (Società Italiana per la Ricerca Educativa e Formativa) e – a partire dal 2019 – è promossa anche dalla S.I.E.M.eS. (Società Italiana Educazione Motoria e Sportiva)

Journal classified as "A" by the National Agency for the Evaluation of University and Research (ANVUR)

RIVISTA FONDATA DA: UMBERTO MARGIOTTA† (Università Ca' Foscari, Venezia)
DIRETTORE RESPONSABILE: RITA MINELLO (Università degli Studi Niccolò Cusano, Roma).
DIRETTORE ASSOCIATO: MARIO LIPOMA (Università Kore, Enna) per i numeri della sezione "Educazione Motoria e Sportiva" curati dalla S.I.E.M.eS.

COMITATO SCIENTIFICO ITALIA della S.I.R.E.F: Fabrizia Abbate(Università degli Studi del Molise), Giuditta Alessandrini (Università degli Studi Roma Tre), Massimo Baldacci (Università di Urbino), Monica Banzato (Università Ca' Foscari, Venezia), Mirca Benetton (Università degli Studi di Padova), Roberta Caldin (Università di Bologna), Mario Caligiuri (Università della Calabria), Gabriella Calvano (Università A. Moro di Bari), Giovanna Del Gobbo (Università degli Studi di Firenze), Liliana Dozza (Libera Università di Bolzano), Piergiuseppe Ellerani (Università del Salento), Anita Gramigna (Università di Ferrara), Pierluigi Malavasi (Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano), Alessandro Mariani (Università di Firenze) Francesco Melchiori (Università degli Studi Niccolò Cusano), Roberto Melchiori (Università degli Studi Niccolò Cusano), Marisa Michelini (Università di Udine), Daniele Morselli (Libera Università di Bolzano), Paolina Mulè (Università degli Studi di Catania), Antonella Nuzzaci (Università dell'Aquila), Giorgio Olimpo (CNR Istituto Tecnologie Didattiche), Stefano Salmeri (Università "Kore" di Enna), Vincenzo Salerno (IUSVE Venezia), Marcello Tempesta (Università del Salento), Fiorino Tessaro (Università Ca' Foscari Venezia), Renata Viganò (Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano).

COMITATO SCIENTIFICO INTERNAZIONALE della S.I.R.E.F: Yenny Aguilera (Faculdad de Ciencias de Educacion, Universidad Católica de Asunción, Paraguay), Marguerite Altet (CREN, Université de Nantes), Jean Marie Barbier (CNAM, Paris), Paul Benedict (University of Ohio), Gustavo Daniel Constantino (CNR Argentina, CIAFIC), Rosemary Dore (Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Brazil), Kristiina Kumpulainen (University of Helsinki), Yrjö Engeström (University of Helsinki), Louis H. Falik (ICELP, Jerusalem), Jussi Hanska (University of Tampere), Jarkko Hautamaki (emeritus) (University of Helsinki), Yves Hersant (Ecole des Hautes Etudes, Paris), Anu Kajama (University of Helsinki), Paula Kyro, (University of Aalto, Helsinki), Sami Pavola, (University of Helsinki), Andy Penaluna (University of Wales Trinity Saint David), Kathrin Penaluna (University of Wales Trinity Saint David), Thomas Pilz (University of Koln), Luke Pittaway (University of Ohio), John Polesel (University of Melbourne), Juliana E. Raffaghelli (Universitat Oberta de Catalunya), Antti Rajala (University of Helsinki), Annalisa Sannino (University of Tampere), Jaana Seikkula Leino (University of Turku), Marianne Teräs (Università di Stoccolma), Anna Toivianen (University of Tampere), David Tzuriel (Bar Hillal University, Tel-Aviv), Jakko Virkkunen (emeritus) (University of Helsinki).

COMITATO SCIENTIFICO ITALIA della S.I.E.M.eS: Maurizio Bertollo (Università di Chieti-Pescara), Antonio Borgogni (Università di Bergamo), Attilio Carraro (Università di Bolzano), Francesco Casolo (Università Cattolica di Milano), Andrea Ceciliani (Università di Bologna), Francesca D'Elia (Università di Salerno), Ario Federici (Università di Urbino), Francesco Fischetti (Università di Bari), Massimo Lanza (Università di Verona), Salvatore Pignato (Università "Kore" di Enna), Gaetano Raiola (Università di Salerno), Francesco Sgrò (Università di Enna), Manuela Valentini (Università di Urbino).

COMITATO SCIENTIFICO INTERNAZIONALE della S.I.E.M.eS: Domenico Cherubini (University of Murcia, Spain), Lind Haiwon Chung (University of Murcia, Spain), Manuel del Castillo (University of Cordoba, Spain), Monika Fikus (University of Bolzano), Hans Peter (University of Ausburg, Germany), Diego Medina Morales (University of Cordoba, Spain), Beate Weiland (University of Bolzano).

COMITATO EDITORIALE: **Coordinatore**: Demetrio Ria (Università del Salento, Lecce) • **Collaboratori:** Giancarlo Gola (SUPSI - Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana); Andrea Mattia Marcelli (Università Niccolò Cusano, Roma) • **Coordinatore per i numeri della sezione "Educazione Motoria e Sportiva" curati dalla S.I.E.M.eS:** Francesco Sgrò (Università "Kore" di Enna).

Codice ISSN 1973-4778 (print) • ISSN 2279-7505 (on line)
Registrazione del Tribunale di Venezia N° 1439 del 11/02/2003
FINITO DI STAMPARE APRILE 2022

Editore
Pensa MultiMedia s.r.l.
73100 Lecce - Via Arturo Maria Caprioli, 8 • tel. 0832.230435
www.pensamultimedia.it • info@pensamultimedia.it

Referees' evaluation

The journal *Formazione & Insegnamento* started an evaluation system of the articles to be published in 2009, setting up a committee of referees. The Referees Committee's objective is to examine publications and research that may have an academic and scientific value.

In accordance with international guidelines, the journal adopted the following criteria:

1. **Choice of referees**: the choice is made by the Editor among university teachers and researchers of national and / or international level. The referees' committee is updated annually. At least two members of the referees' committee are chosen among university teachers and researchers belonging to universities or research centers abroad.
2. **Anonymity of the referees system (double-blind review):** to preserve process integrity of peer review, the authors of the papers do not know the identity of referees. Referees, instead, will know the identity of the authors.
3. **Evaluation methods:** the Editor will collect the papers of the authors, ensuring that articles meet the technical requirements of the journal (requiring changes and / or additions in case these requirements have not been met). The Editor will, then, make the articles available to the referees using a reserved area within the website of the journal (<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/index>, "reserved area for referees"). An e-mail from the journal's administration will announce to referees the presence of the items in the reserved area, and which items should be assessed. Referees will read the assigned articles and provide their assessment through an evaluation grid, whose template is made available by the Editor within the restricted area. Referees will be able to fill out the template directly online within the reserved area (through the use of lime survey software) within the deadlines set by the Editor. The evaluation will remain anonymous and advice included in it may be communicated by the editorial board to the author of the paper.
4. **Traceability of the assessment and electronic archive:** the reserved area, within the journal. website, is planned and organized in order to have traceability of electronic exchanges between Editor and referees. In addition, evaluated papers and evaluation forms will be also included in an electronic archive within the restricted area. This it allows the Journal to maintain transparency in the procedures adopted, in case of assessments by external assessors and accredited institutions. The latter may require access to the private area to check the actual activation of the evaluation of the papers by the referees' committee.
5. **Type of evaluation:** referees will express their assessments only through the evaluation template, previously placed in the restricted online area by the Editor of the Journal. Foreign referees will use an English version of the template. The evaluation board consists of a quantitative part (giving a score from 1 to 5 to a series of statements that meet criterias of originality, accuracy, methodology, relevance to readers, and structure of content) and a qualitative part (discursive and analytical judgments about strengths and weaknesses of the paper). In a third part, referees will express approval about the publication of the article, or advice about a publication after revision. In the latter case, referees will be able to provide guidance or suggestions to the author, in order to improve the paper. The evaluation template is available to authors, in order to have transparency of evaluation criteria.
6. **Limitations of the evaluation:** the referees' power is advisory only: the editor may decide to publish the paper anyway, regardless of the assessment provided by referees (though still taking it into account).
7. **Acknowledgements to referees:** The list of referees who contributed to the journal is published in the first issue of the following year (without specifying which issue of the journal and for what items) as acknowledgements for their cooperation, and as an instance of transparency policy about the procedures adopted (open peer review).

La valutazione dei referee

La rivista *Formazione & Insegnamento* ha attivato, a partire dal 2009, un sistema di valutazione degli articoli in fase di pubblicazione, istituendo un comitato di *referee*.
Il Comitato dei *referee* si pone l'obiettivo di prendere in esame quelle pubblicazioni e ricerche che possono avere un valore scientifico ed accademico.

In linea con le indicazioni internazionali in materia, la rivista *Formazione & Insegnamento* ha adottato i seguenti criteri:

1. **Scelta dei *referee***: la scelta viene fatta dall'Editor tra i docenti universitari o ricercatori di fama nazionale e/o internazionale. Il comitato dei referee viene aggiornato annualmente. Nel comitato dei referee vengono scelti almeno due membri tra i docenti universitari e ricercatori stranieri appartenenti a Università o a Centri di ricerca stranieri.
2. **Anonimia dei *referee* (sistema "doppio-cieco", double-blind review):** Per preservare l'integrità del processo di revisione dei pari (*peer review*), gli autori dei *paper* candidati non conoscono l'identità dei *referee*. L'identità degli autori sarà invece nota ai *referee*.
3. **Modalità di valutazione**: L'Editor raccoglierà i *paper* degli autori, avendo cura di verificare che gli articoli rispettino gli aspetti di *editing* della rivista *Formazione & Insegnamento* (richiedendo modifiche e/o integrazioni nel caso che non siano stati rispettati questi aspetti). L'Editor poi fornirà gli articoli ai *referee* tramite l'uso di un'area riservata all'interno del sito della rivista *Formazione & Insegnamento* (<http://www.univirtual.it/drupal/protect>, "area riservata referee"). Un'e-mail da parte della segreteria redazionale della rivista annuncerà ai *referee* la presenza degli articoli nell'area riservata e quale articolo dovrà essere valutato. I *referee* leggeranno l'articolo assegnato e forniranno la propria valutazione tramite una scheda di valutazione, il cui modello viene predisposto dall'Editor e messo a disposizione all'interno dell'area riservata. I *referee* potranno compilare tale scheda direttamente via web all'interno dell'area riservata (tramite l'uso del software *lime survey*), entro i termini stabiliti dall'Editor. Tale scheda di valutazione rimarrà anonima e i suggerimenti in essa inseriti potranno essere comunicati dalla segreteria redazionale all'autore del *paper*.
4. **Rintracciabilità delle valutazioni e archivio elettronico**: l'area riservata all'interno del sito della rivista *Formazione&Insegnamento* è stata pensata e organizzata al fine di avere rintracciabilità elettronica degli scambi avvenuti tra l'Editor e i *referee*. Inoltre, tutti i *paper* sottoposti a valutazione e le relative schede di valutazione verranno inseriti in un archivio elettronico, sempre all'interno dell'area riservata del sito della rivista. Ciò permette alla rivista *Formazione&Insegnamento* di mantenere la trasparenza nei procedimenti adottati, anche in vista della possibilità di essere valutata da enti e valutatori esterni accreditati. Questi ultimi potranno richiedere alla Direzione della rivista *Formazione & Insegnamento* la chiave di accesso all'area riservata e constatare l'effettiva attivazione del sistema di valutazione dei *paper* tramite il comitato dei *referee*.
5. **Tipo di valutazione**: I *referee* dovranno esprimere la propria valutazione esclusivamente tramite la scheda di valutazione, il cui modello è stato disposto dall'Editor all'interno dell'area riservata del sito della rivista. La scheda di valutazione si compone di una parte quantitativa (attribuzione di un punteggio da 1-5 ad una serie di affermazioni che rispondono a criteri di originalità, di accuratezza metodologica, di rilevanza per i lettori, e di correttezza della forma e della buona strutturazione del contenuto) e di una parte qualitativa (giudizi analitici e discorsivi circa i punti di forza e di debolezza del *paper*). In una terza parte i *referee* esprimeranno un giudizio sintetico circa la pubblicabilità o meno dell'articolo o alla sua pubblicabilità con riserva. In quest'ultimo caso, i *referee* potranno infatti fornire indicazioni o suggerimenti all'autore, al fine di migliorare il *paper*. Il *format* di valutazione è accessibile da parte degli autori, allo scopo di rendere trasparenti i criteri di valutazione.
6. **Limiti nella valutazione**: Il potere dei *referee* è in ogni caso esclusivamente consultivo: l'Editor può decidere di pubblicare o meno il *paper* indipendentemente dal giudizio espresso (anche se comunque ne terrà debitamente conto).
7. **Ringraziamento ai *referee***: L'elenco dei *referee* che hanno collaborato alla rivista viene reso noto nel primo numero dell'anno successivo (senza specificare in quale numero della rivista e per quali articoli) come ringraziamento per la collaborazione fornita e come forma di trasparenza rispetto al procedimento adottato (*open peer review*).

Comitato di referee

Coordinatore: Prof. Umberto Margiotta, Università Cà Foscari, Venezia

Esperti invitati per il 2019

Prof.ssa Jenny Aguilera, Università Nazionale di Asunción, Paraguay
Prof.ssa Giuditta Alessandrini, Università di Roma Tre
Prof.ssa Marguerite Altet, Università di Nantes, Francia
Prof.ssa Gloria Alvarez Cadavid, Pontificia Universidad de Colombia
Prof. Yves André, Università di Grenoble, Francia
Prof. Paolo Emilio Balboni, Università Ca' Foscari, Venezia
Prof. Massimo Baldacci, Università degli Studi di Urbino
Dott. Michele Baldassarre, Università di Bari
Dott.ssa Monica Banzato, Università Ca' Foscari, Venezia
Prof. Jean-Marie Barbier, CNAM, Parigi
Dott.ssa Barbara Baschiera, University of Malta
Prof. Miguel Beas Miranda, Università de Granada
Dott.ssa Isabella Belcari, The National Carlo Collodi Foundation, Collodi
Prof. Guido Benvenuto, Università degli Studi di Roma "La Sapienza"
Dott.ssa Stefania Bocconi, ITD-CNR, Genova
Prof. Giovanni Bonaiuti, Università degli Studi di Firenze
Dott. Vincenzo Bonazza, Università Pegaso, Napoli
Prof. Antonio Borgogni, Università degli Studi di Bergamo
Dott. Alessandro Bortolotti – Università degli Studi di Bologna
Dott. Luca Botturi, SUPSI-Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana, Manno, Svizzera
Dott. Emine Cakir, Faculty of Oriental Studies –University of Oxford, Oxford, United Kingdom
Prof. Mario Caligiuri, Università degli Studi della Calabria
Prof. Colin Calleja, University of Malta
Prof. Liberato Camilleri, University of Malta
Dott.ssa Cristiana Cardinali, Università Niccolò Cusano, Roma
Prof. Attilio Carraro, Università di Padova
Prof. Antonio Cartelli, Università degli Studi di Cassino
Prof. Francesco Casolo, Università Cattolica Milano
Prof. Andrea Ceciliani, Università di Bologna
Dott. Ferdinando Cereda, Università degli Studi di Milano "Sacro Cuore"
Prof. Kostantinos Christou, University of Cyprus, Nicosia
Dott. Marios Christoulakis, Technical University of Crete, La Canea, Grecia
Prof.ssa Lerida Cisotto, Università degli Studi di Padova
Prof. Dario Colella, Università degli Studi di Foggia
Prof. Gustavo Constantino, Pontificia Universidad Catolica, Buenos Aires, Argentina
Dott. Roberto Coppola, Università degli Studi di Enna
Prof. Felice Corona, Università degli Studi di Salerno
Dott. Sebastiano Costa, Università degli Studi di Messina
Prof. Antonella Criscenti, Università degli Studi di Catania
Dott. Giuseppe Cristofaro, Università degli Studi dell'Aquila
Dott. Anna Maria Curatola, Università degli Studi di Messina
Prof. Francesca Cuzzocrea, Università degli Studi di Messina
Prof. Marco Antonio D'Arcangeli, Università degli Studi dell'Aquila
Prof.ssa Francesca D'Elia, Università degli Studi di Salerno
Prof. Jean David, Università di Grenoble, Francia
Dott. Orlando De Pietro, Università della Calabria
Prof.ssa Mina De Santis, Università di Perugia
Dott.ssa Rosita De Luigi, Università di Macerata
Dott. Giuseppe De Simone, Università di Salerno
Dott.ssa Giovanna De Gobbo, Università degli Studi di Firenze
Dott.ssa Teresa dello Monaco, The Mosaic Art & Sound, London, United Kingdom
Dott. Simone Di Gennaro, Università degli Studi di Cassino
Prof. Mario Di Mauro, Università Ca' Foscari, Venezia
Dott. Luciano Di Mele, UniNettuno, Roma

Dott. Davide di Palma, Università Napoli Partenophe
Dott. Alfredo Di Tore, Università degli Studi di Foggia
Prof.ssa Rose-Mary Dore, Università Federal, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasile
Prof. Liliana Dozza, Università di Bolzano
Prof. Piergiuseppe Ellerani, Università del Salento
Dott.ssa Gilda Esposito, Università degli Studi di Firenze
Prof. Michel Fabre, Università di Nantes, Francia
Dott.ssa Filomena Faiella, Università di Salerno
Prof. Ario Federici, Università di Urbino
Prof. Néstor Fernàndez Lamarra, Universidad de Tres de Febrero, Buenos Aires, Argentina
Prof. Reuven Feuerstein, Università di Tel Aviv e ICELP (International Center for Enhancement of Learning Potential) Gerusalemme, Israele
Prof. Francesco Fischetti, Università di Bari
Prof. Italo Fiorin, Università LUMSA, Roma
Prof. Gordon Fisher, Università di Harvard, USA
Prof.ssa Mariane Frenay, Università Cattolica di Lovanio
Prof. Paolo Frignani, Università degli Studi di Ferrara
Dott.ssa Ruxandra Folostina, University of Bucharest, Romania
Prof. Valeriu Frunzaru – University of Bucharest, Romania
Prof.ssa Olga Galatanu, Università di Nantes
Prof. Luciano Galliani, Università degli Studi di Padova
Prof.ssa Emma Gasperi, Università degli Studi di Padova
Prof.ssa Chiara Gemma, Università degli Studi di Bari
Dott. Carlo Giovannella, Università degli Studi di Tor Vergata
Prof. Filippo Gomez Paloma, Università di Salerno
Prof.ssa Erika González Garcia, Università de Granada
Prof.ssa Anita Gramigna, Università degli Studi di Ferrara
Prof. Giuseppe Grendene, Università degli Studi di Verona
Dott.ssa Federica Gualdaroni, Università Niccolò Cusano, Roma
Prof. Pascal Guibert, Università di Nantes, Francia
Prof. Emilio Gutiérrez Rodrìguez, Universidad Católica Nuestra Sra. De Asunción, Asunción, Paraguay
Prof.ssa Axinja Hachfeld, Università di Costanza
Dott. Raluca Icleanu – SREP-Romanian Society for Lifelong Learning, Bucharest, Romania
Prof. Pietro Luigi Invernizzi, Università degli Studi di Milano
Dott. Riccardo Izzo, Università degli Studi di Urbino
Prof.ssa Ausra Januliene, University of Vilnius, Lituania
Prof.ssa Maria Jodlowiec, University of Krakow, Poland
Prof.ssa Monika Kovacs, University of Budapest
Prof. Alessandra La Marca, Università degli Studi di Palermo
Dott.ssa Loredana La Vecchia, Università degli Studi di Ferrara
Prof.ssa Edilza Laray de Jesus, Universidade do Amazonas, Manaus, Brasile
Prof. Pierpaolo Limone, Università degli Studi di Foggia
Prof. Mario Lipoma, Università Kore Enna
Dott.ssa Elena Luppi, Università degli Studi di Bologna
Prof. Carmelo Majorana, Università degli Studi di Padova
Prof. Pietro Mango, Università degli Studi di Foggia
Prof.ssa Iulia Mardare, University of Bucharest, Romania
Prof. Massimo Margottini, Università di Roma Tre
Dott. Andrea Marcelli, Università Niccolò Cusano, Roma
Prof.ssa Sandrine Marvilliers, Université de La Réunion, Saint-Denis
Prof. Daniele Masala, Università di Cassino
Dott.ssa Filomena Mazzeo – Università degli Studi di Napoli "Parthenope"
Prof. Roberto Melchiori, Università Niccolò Cusano, Roma
Dott. Francesco Maria Melchiori, Università Niccolò Cusano, Roma
Dott. Marxiano Melotti Università Niccolò Cusano, Roma
Prof. Vittorio Midoro, ITD-CNR, Genova
Prof. Giuseppe Milan, Università degli Studi di Padova
Prof.ssa Rita Minello, Università Niccolò Cusano, Roma
Dott. Daniele Morselli, Libera Università di Bolzano
Prof.ssa Luigina Mortari, Università degli Studi di Verona
Dott. Nektarios Moumoutzis, Technical University of Crete, La Canea, Grecia

Prof. Anna Maria Murdaca, Università degli Studi di Messina
Prof.ssa Marinella Muscarà, Università di Enna "Kore"
Prof. Giorgio Olimpo, ITD-CNR, Genova
Prof. John Gregory Olley, University of North Carolina at Chapel Hill
Dott.ssa Patrizia Oliva, Università degli Studi di Messina
Dott.ssa Diana Olivieri, Università Niccolò Cusano, Roma
Prof.ssa Elisa Palomba, Università del Salento
Prof.ssa Carmen Maria Pandini, Unisul, Florianopolis, Brasile
Prof. Davide Parmigiani, Università di Genova
Prof.ssa Loredana Perla, Università degli Studi di Bari
Prof. Paolo Perticari, Università di Bergamo
Prof. Karl Hans Peterlini, Università di Klagenfurt
Prof. Corrado Petrucco, Università degli Studi di Padova
Dott. Claudio Pignalberi, Università degli Studi Roma Tre
Prof. Salvatore Pignato, Università degli Studi di Enna
Prof. Renato Pisanti, Università Niccolò Cusano, Roma
Dott. Franco Pistono, Università Niccolò Cusano, Roma
Dott. Giorgio Poletti, Università degli Studi di Ferrara
Prof. John Polesel, Università di Melbourne, Australia
Prof. Agostino Portera, Università degli Studi di Verona
Dott. Andreas Pitsiladis, Technical University of Crete, La Canea, Grecia
Prof. Edi Puka, Università Europea di Tirana
Prof. Mario Quaranta, Università degli Studi di Padova
Prof.ssa Daniela Ramos, Università di Santa Catarina, Brasile
Prof.ssa Juliana E. Raffaghelli, Universitat Oberta de Catalunya
Prof. Gaetano Raiola, Università degli Studi di Salerno
Dott.ssa Isabella Rega, University of Italian Switzerland, Lugano, Svizzera
Dott. Manuela Repetto, ITD-CNR, Genova
Prof. Vincenzo Salerno, Università IUSVE, Venezia
Prof. Stefano Salmeri, Università Kore di Enna
Dott. Alessandro Sanzo, Università degli Studi Roma Tre
Prof.ssa Anna Rita Sartori, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, Brasile
Prof. Georges Sawadogo, Università di Koudougou, Burkina Faso
Dott. Raffaele Scurati, Università degli Studi di Milano
Prof.ssa Raffaella Semeraro, Università degli Studi di Padova
Prof. Francesco Sgrò, Università Kore Enna
Prof.ssa Valentina Sharlanova, Trakia University, Stara Zagora
Prof. Marcello Tempesta, Università del Salento
Prof. Fiorino Tessaro, Università Ca' Foscari, Venezia
Prof. Oscar Parra Trepowsky, Universidad Catòlica Nuestra Sra. De Asunciòn, Asunción, Paraguay
Prof. Domenico Tafuri, Università Napoli Partenophe
Prof.ssa Elena Tanti Burlò, University of Malta
Dott.ssa Elisa Tona, Università Niccolò Cusano, Roma
Prof. Artemis Torres Valenzuela, University of Mexico City
Dott. Paolo Torresan, Santa Monica College, CA
Dott.ssa Patrizia Tortella, Università di Verona
Prof. Alessandro Vaccarelli, Università degli Studi dell'Aquila
Prof.ssa Manuela Valentini, Università degli Studi di Urbino
Prof. Ira Vannini, Università degli Studi di Bologna
Prof. Alain Vergnioux, Università di Caen, Francia
Prof.ssa Beate Weyland, Università degli Studi di Bolzano
Prof. Friedrich Wittib, Pädagogische Hochschule des Bundes Tirol, Innsbruck, Austria
Dott.ssa Elena Zambianchi – Università Giustino Fortunato, Benevento

Ringraziamenti

Il Direttore responsabile e il Comitato scientifico della rivista Formazione & Insegnamento esprimono un sentito ringraziamento ai referees anonimi che hanno permesso di migliorare sensibilmente la qualità dei contributi presentati nella rivista.

INDICE / SUMMARY

XII **Editoriale / Editor's note**
by **Piergiuseppe Ellerani**
Co-appartenenza, Co-evoluzione e Formazione Ecosistemica / Co-belonging, Co-evolution and Ecosystem Education

LE CITTÀ CHE APPRENDONO COME ECOSISTEMA / CITIES THAT LEARN AS ECOSYSTEM

2 **Isabella Loiodice**
Persone, contesti, culture: per una pedagogia della coappartenenza / People, contexts, cultures: for a pedagogy of co-belonging

10 **Rita Minello, Andrea Mattia Marcelli**
Dalle utopie alle città che apprendono come ecosistema: Da una rilettura della *Città del Sole di Campanella* / From utopias to cities that become learning ecosystems: An interpretation of Campanella's *City of the Sun*

23 **Caterina Braga**
Ripresa, resilienza e pedagogia in contrasto alle povertà. Il caso emblematico del progetto VIVRE / Recovery, resilience and pedagogy to contrast poverty. VIVRE project as an emblematic case

33 **Maria Chiara Castaldi**
Verso un'alleanza educativa globale: dal "villaggio dell'educazione" alla rete territoriale integrata contro la povertà educativa / Towards a global educational alliance: from the "education village" to the integrated territorial network against educational poverty

39 **Claudio Pignalberi**
La povertà plurale come nuova forma di emarginazione per le famiglie: investire nel territorio come comunità educante nella direzione della sostenibilità / Plural poverty as a new form of marginalization for families: investing in the territory as an educating community in the direction of sustainability

53 **Francesca Dello Preite, Francesca Balestri**
La progettazione relazionale per una scuola diffusa / Relational design for a diffuse education

64 **Alessandra Gigli, Chiara Borelli, Saif Ur Rehman Raja**
Famiglie pakistane in Italia nel Covid-19: una rilevazione su problemi, bisogni e risorse nel rapporto con le istituzioni educative e scolastiche / Pakistani families in Italy during Covid-19: a survey on problems, needs and resources in the relationship with education and school services

79 **Carolina Scaglioso**
Solidarietà tra generazioni: crescita personale e comunitaria / Solidarity between generations: personal and community empowerment

99 **Anna Paola Paiano**
Pedagogia e narrazione: il contributo delle biblioteche viventi per la co-costruzione della comunità educante / Pedagogy and narration: the contribution of living libraries to the co-construction of the educating community

107 **Paolina Mulè**
La scuola inclusiva come comunità educativa ed educante tra famiglia, territorio e terzo settore. Nuovi Patti di corresponsabilità educativa da ridefinire e consolidare / The inclusive school as an educational and educating community between the family, the territory and the third sector. New Pacts of educational co-responsibility to be redefined and consolidated

Formazione & Insegnamento XX – 1 – 2022
Codice ISSN 2279-7505 (on line) © Pensa MultiMedia Editore

116 **Alessio Fabiano**
Ipotesi per una migliore giustizia sociale. La scuola inclusiva tra didattica digitale e Intelligenza Artificiale / Hypothesis for better social justice. The inclusive school between digital teaching and Artificial Intelligence

127 **Teresa Giovanazzi**
RiGenerazione Scuola. Un Piano per orientare l'educazione alla transizione ecologica / *School ReGeneration*. A Plan to direct education to the ecological transition

136 **Antonio Molinari**
Pedagogia ed economia: un patto di reciprocità per la transizione ecologica / Pedagogy and economics: a reciprocity pact for the ecological transition

145 **Simona Sandrini**
Economia circolare, pedagogia. Un progetto di territorio / Circular economy, pedagogy. A local project

INTERCAMPI GENERATIVI ED ECOSISTEMICI DELL'EDUCAZIONE / GENERATIVE AND ECOSYSTEMIC INTERFIELDS OF EDUCATION

155 **Gabriella Aleandri, Chiara Fiorentini**
Agire formativo e sviluppo della capacitazione negli interconnessi ecosistemi formativi / Training action and development of capacity building in the interconnected educational ecosystems

169 **Fabrizia Abbate**
Ed-Umanizzare le Tecno-Società. Perché la formazione resti capacità di immaginare / Ed-Humanizing Techsocieties: Keeping Imaginative Education Alive

179 **Mirca Benetton**
L'educazione civica nell'ecosistema educativo: spazi di partecipazione democratica e senso della vita / Civic education in the education ecosystem: spaces for democratic participation and meaning of life

188 **Rosa Indellicato**
L'ecosistema educativo e formativo tra bisogno di democrazia e sviluppo delle capabilities / The education and training ecosystem between the need for democracy and the development of capabilities

200 **Gabriella Calvano**
Siamo tutti nell'antropocene! Intersezioni disciplinari e attraversamenti pedagogici / We are all in the anthropocene! Disciplinary crossroads and pedagogical crossings

208 **Serenella Besio, Nicole Bianquin, Mabel Giraldo, Fabio Sacchi**
I dati contano: un quadro conoscitivo della natura e delle criticità delle statistiche sulle persone con disabilità a supporto della loro inclusione / Data matter: an overview on the nature and criticalities of the statistics on persons with disabilities to support their inclusion

219 **Stefania Caparrotta**
La transizione energetica attraverso modelli educativi ispirati agli organismi vegetali / Energy transition through educational models inspired by plant organisms

227 **Giorgio Crescenza**
La necessità pedagogica di educare a vivere con gli altri. Una risposta alla sfida del nostro tempo / The pedagogical need to educate to live with others. An answer to the challenge of our time

237 **Alessandra Gargiulo Labriola**
Dalla giustizia sociale alla giustizia riparativa: l'esperienza dei ragazzi della Comunità Kayrós / From social justice to restorative justice: the experience of the children of the Kayrós Community

249 **Arianna Giuliani**
La promozione di processi partecipativi al Nido come opportunità di qualificazione dell'ecosistema educativo / The promotion of participatory processes in Nurseries as an opportunity to qualify the educational ecosystem

258 **Daniela Gulisano**
Scuola e Dis-Abilità: quale profilo e standard professionali del docente inclusivo nella

scuola Post Pandemica? / School and Dis-Ability: what profile and professional standards of the inclusive teacher in the Post Pandemic school?

269 **Diana Olivieri**
La presilienza come "effetto collaterale" della crisi pandemica: lettura critica dei meriti della DAD / Presilience as a "side effect" of the pandemic crisis: Critical reinterpretation of the merits of Distance Learning

287 **Gerardo Pistillo**
Pedagogia della cura e pensiero comunitario. Per una nuova democrazia cognitiva: teorie del gioco e pratiche di potere / Pedagogy of care and community thinking. For a new cognitive democracy: theories of play and practices of power

DALLA METODOLOGIA DI RICERCA ALLA METODOLOGIA DELLA FORMAZIONE NEGLI ECOSISTEMI EDUCATIVI / FROM RESEARCH METHODOLOGY TO TRAINING METHODOLOGY IN EDUCATIONAL ECOSYSTEMS

298 **Salvatore Patera**
Qualità e validità della ricerca qualitativa in educazione. Alcune riflessioni da un caso di studio / Quality and validity of qualitative research in education. Some reflections from a case study

312 **Giovanni Arduini**
I principi della permacultura come sistema di progettazione didattica / Permaculture Principles as a teaching design system

318 **Maria Buccolo, Valerio Ferro Allodola**
Mindfulness Based Education for emotional awareness and prevent burn-out syndrome: an educational experience with teachers from kindergarten to high school / Mindfulness Based Education per la consapevolezza emotiva e la prevenzione della sindrome da burn-out: un'esperienza educativa con gli insegnanti dalla scuola dell'Infanzia alla scuola superiore di Secondo grado

336 **Nicolò Valenzano**
La rappresentazione dei docenti della povertà educativa. Costruire comunità educante nelle aree interne / The teachers' representation of educational poverty. Building educating communities in inner areas

346 **Mario Caligiuri**
Le parole scadute della pedagogia: *lingua, educazione e democrazia* / The expired words of pedagogy: *language, education and democracy*

362 **Anita Gramigna**
Verità e liberazione. Per un'ermeneutica formativa nel tempo presente / Truth and liberation. For a formative hermeneutics in the present time

374 **Ilaria Salvadori**
La collaborazione come asset strategico per una formazione sostenibile dei futuri insegnanti / Collaboration as a strategic asset for sustainable teacher training

382 **Claudia Fredella**
Il rapporto scuola-museo nella formazione inziale degli insegnanti: la prospettiva dei tutor universitari di tirocinio / The school-museum relationship in student-teachers traineeship: the perspective of university tutors

395 **Teresa Iona, Daniele Coco, Daniele Masala**
La condivisione in ambito educativo di valori pedagogici ed ecologici mediati dagli animali nelle attività motorie e sportive / Educational sharing of pedagogical and ecological values mediated by animals in physical and sports activities

411 **Valentina Guerrini, Maria Grazia Proli**
La prevenzione dei comportamenti estremisti nei giovani attraverso approcci formativi artistici. L'esperienza europea del CineCommUnity / Preventing extremist behavior in youth through artistic educational approaches. The european experience of CineCommUnity

425 **Patrizia Oliva**
Quando l'apprendimento si fa green: spazi aperti di educazione ed inclusione sociale / When learning goes green: open spaces for education and social inclusion

439 **Annemarie Profanter, Axinja Hachfeld**
Preparazione per il multiculturalismo in Alto Adige: l'importanza del senso di appartenenza / Preparing for cultural diversity in South Tyrol: the importance of sense of belonging

460 **Susanne Schumacher**
EduSpaceMobile – South Tyrol's next role model for multidirectional exchange of educatiolal knowledge / EduSpaceMobile – il futuro modello bandiera dell'Alto Adige per lo scambio multidirezionale di conoscenze educative

MISCELLANEA / MISCELLANEA

469 **Paola Cortiana, Rossella Scardino, Eleonora Zorzi**
Imparare le abilità di revisione attraverso l'apprendistato cognitivo: una proposta didattica in ottica collaborativa / Learning revision skills through cognitive apprenticeship: a didactic experience in a collaborative context

487 **Emilio Lastrucci, Rocco Digilio**
La didattica a distanza oggi e domani: l'impatto e le prospettive in Basilicata a confronto con il resto della penisola / Distance teaching/learning today and tomorrow: the impact and the perspectives in Basilicata in comparison with the national context

502 **Michele Lorè**
La riflessione di Dostoevskij sull'educazione: *le Ultime lettere* / Dostoevsky's reflection on education: *The Last letters*

507 **Stefania Pinnelli**
Promuovere l'inclusione attraverso l'educazione alla sostenibilità: il progetto "Ambasciatori di sostenibilità" / Promoting inclusion through sustainability education: the "Ambassadors of sustainability" project

522 **Manuela Valentini, Giulia Sanchi**
Danzare a scuola: dimensioni educative e formative in età evolutiva / Dancing at school: educational and formative dimensions in childhood

EDITORIALE / EDITOR'S NOTE

Co-Appartenenza, Co-Evoluzione e Formazione Ecosistemica
Co-Belonging, Co-Evolution and Ecosystem Education

Piergiuseppe Ellerani
Università del Salento, Lecce – piergiuseppe.ellerani@unisalento.it

Ognuno può suonare
senza timore e senza esitazione
la nostra campana.
Essa ha voce soltanto per un mondo libero,
materialmente più fascinoso
e spiritualmente più elevato.
Suona soltanto per la parte
migliore di noi stessi,
vibra ogni qualvolta
è in gioco il diritto contro la violenza,
il debole contro il potente,
l'intelligenza contro la forza,
il coraggio contro la rassegnazione,
la povertà contro l'egoismo,
la saggezza e la sapienza
contro la fretta e l'improvvisazione,
la verità contro l'errore,
l'amore contro l'indifferenza.
Adriano Olivetti

Le emergenze accadono inaspettate, com'è nella loro natura e, per il tempo di un respiro, inducono interrogativi e riflessioni di senso. Quando si susseguono, rapide, prima che le risposte possano direzionare quel cambiare strada che potrebbe essere invocato come nuova coscientizzazione, appare emergere una latente anestetizzazione: alla paura, al dolore, alla categoria dell'impegno, all'azione politica? In questi generativi intercampi di coscienza, soggettiva e intersoggettiva, personale e collettiva, la pedagogia sempre più impegnata nello sviluppo umano, sociale, civile, intrama di valore "il lavoro educativo svolto in condizioni estreme, che possa di fatto caricarle di senso dell'umano, ma anche di far progredire i saperi pedagogici negli ambiti etici e scientifici in cui si muovono" (Vaccarelli, 2017). È la pedagogia dell'emergenza che scuote e nel contempo smuove – intervenendo senza se e senza ma – ad interessarsi di ogni individuo, delle strategie attivate in quegli istanti, delle questioni territoriali che si vengono a definire nelle situazioni di crisi improvvisa (Vaccarelli, 2013).

Formazione & Insegnamento XX – 1 – 2022
Codice ISSN 2279-7505 (on line) © Pensa MultiMedia Editore

È una nuova esperienza esistenziale quello che stiamo vivendo dal 2020, intergenerazionale e interculturale, da co-significare e condividere, per divenire memoria collettiva, piuttosto che oblio della memoria. Dall'attraversamento della pandemia ancora incompiuto, alla guerra ad est, così vicina al cuore dell'Europa, l'embodied cognition delle esperienze segna il potenziale educativo della comunicazione tra generazioni. È anche una nuova questione degli "educativi" in campo, ma soprattutto di quella "pedagogia come teoria della formazione" (Margiotta, 2015, p. 186) che si assume la responsabilità di indicare vie nuove, generative, responsabili e del limite.

Occorre essere consapevoli: in Europa la pace è finita. Con il dolore nel cuore, le immagini dei social ci riportano e ci ricordano quelle notti che avremmo voluto fossero "mai più" in Europa e non solo, dei bombardamenti Nato di Belgrado, quasi venticinque anni fa: ancora l'odore della polvere dei campi profughi che ritornano vividi nelle narici, e i boati poco oltre il confine, che si riascoltano nottetempo. Avremmo voluto fossero le ultime notti, gli ultimi abbracci rassicuranti con i bambini tremanti e impauriti, nella storia d'Europa che si stava faticosamente ricreando. La pace è finita non solo dal momento dell'aggressione militare all'Ucraina, che va condannata poiché ha fatto prevalere l'antica – antichissima – forma mentis politica che la guerra continua a rimanere un'opzione possibile nella sua agenda, costi quel che costi, rinunciando al dispiegamento più faticoso delle opportunità di costruzione delle condizioni di fiducia per una comune storia umana basata sull'azione politica democratica. Ma soprattutto è finita perché la guerra è stata preparata, già a partire dalla fine della seconda mondiale, attraverso l'affermazione nel mondo occidentale di quell'iperliberismo – linguaggi e azioni del più forte che ha sempre ragione – che ha esportato le armi e le guerre in terre d'altri, fino a concluderne il tragitto di nuovo, in terra degli altri, gli europei: è noto che gli Usa sono il primo esportatore di armamenti nel mondo, la Russia è il secondo, l'Italia nel corso del 2020 ha raggiunto i 3.927 milioni di euro di controvalore. È noto che il trattato sul commercio di armi convenzionali, mentre è stato ratificato dalla Ue, non è stato firmato da Usa, Russia e Cina. Senza accennare alla più preoccupante mancata revisione del trattato di non proliferazione nucleare, al centro delle paure attuali – non solo belliche. L'Occidente – in buona compagnia per altro, è stato maestro – continua a fare grandi affari con le guerre a casa d'altri, e talvolta anche con le proprie. Le istituzioni che presiedono ai Pil nazionali e alle politiche di potenza preparano scenari distruttivi e di morte come quello che stiamo vivendo: l'Unione Europea è oggi forte di una logica di costosissimo riarmo che sposta l'asse del welfare a quello del warfare, aprendo di fatto ad altre azioni di macelleria sociale.

Occorre essere consapevoli: se vogliamo la pace, prepariamo la pace. Una pace che va preparata attraverso istituzioni di pace, Educazione e Pedagogia comprese, con un impegno irrinunciabile. È tempo di un nuovo pacifismo militante, che non si accontenta di rivendicare la pace, ma che si impegna e si forma in quella non-violenza attiva, che muove la società civile – europea – e diviene corpo civile e civico di pace . Preparare e costruire la pace, formati alla non-violenza attiva: un primo passo verso un contributo nella prevenzione del conflitto potrebbe essere la creazione di un Corpo civile di pace europeo con il compito di addestrare osservatori, mediatori, specialisti nella risoluzione dei conflitti […] il Corpo civile internazionale verrebbe costituito dall'Unione Europea sotto gli auspici delle Nazioni Unite ai cui servizi dovrebbero essere prestati (Langer, Gulcher 1995; Langer, 2005). Non è più possibile indignarsi, mobilitarsi, attivarsi per la guerra vicina, dimenticando quanto accade "quotidianamente" nel mondo, nell'altro emisfero e latitudini per dirla con Franco Frabboni (2005). Il pacifismo militante che pacifica, non coltiva solo il sogno di eliminare la guerra, ma opera per distruggere il mondo della guerra (Zamagni, 2022), poiché la pace è una costru-

zione, non solo una volontà (Di Francesco, 2022), ed è pacifismo militante che pacifica poiché formato a riconoscere la generatività dell'inattuale, è un "popolo sterminato che sta in piedi, perché il popolo della pace non è un popolo di rassegnati" (Bello, 1989). Per altro formare a costruire la pace è nel contempo agire per estendere la cultura e la prassi del principio democratico all'interno di ogni istituzione. E in sé, si tratta dunque di creare istituzioni con regole di pace, capaci di riconoscere l'irrinunciabilità, l'inviolabilità e l'irripetibilità della piena realizzazione della vita umana (Frabboni, 2010) e del suo sviluppo integrale. La costruzione della pace del pacifismo militante che pacifica ha anche un nome di prospettiva che però è di presente – più-che-presente – e si chiama "economia civile". È una scelta che esprime il coraggio di operare comunque – perseguendo un ideale o un bene più alto dal ritorno immediato – dell'impresa socialmente responsabile che concorre a definire un'etica civile capace di dare vita a forme di condensazione organizzativa adeguate alle nuove sfide di una società ormai post. Elevare – che s'intende educare – alla responsabilità civile l'impresa, nella forma di impresa della cittadinanza, è orami una strada da percorrere per la generazione delle nuove economie. Ed è un'impresa che produce perciò anche capitale civico: quando un contesto, un'organizzazione sociale, una comunità, possiede più valori che incoraggiano e facilitano la cooperazione tra persone, allora si ha maggiore capitale civico. L'economia civile, l'impresa civile, l'organizzazione civile è dunque preparazione e costruzione di pace. Nell'evidente restituzione di un'economia globale che ha prodotto, soprattutto negli ultimi cinquant'anni, la progressiva diffusione dell'ideologia neoliberista in Occidente, capace di distorcere la dignità umana e la libertà, la nuova economia civile appare essere il nuovo patto sociale, basato su verità, onestà, trasparenza, fiducia, fraternità, amicizia individuale e sociale, recupero dell'educazione intellettuale e morale, lavoro, solidarietà, e istituzioni sociali ed economiche valide (Zamagni, 2003).

Altrettanto consapevoli occorre essere, oramai radicalmente, delle evidenze sulle disuguaglianze, dell'impianto egemonico fondato sulla forza e sul liberismo di mercato: il World Inequality Report (2022) mostra come il 38% della ricchezza mondiale sia concentrata nell'1% della popolazione, e come il 50% inferiore possa disporre soltanto del 2% della ricchezza; lo United Nations Human Rights Report (2020) svela come la pandemia si sia concentrata sulle fratture sociali ed economiche create dalle lacune nella protezione dei diritti umani e come i fallimenti nella lotta alla discriminazione e disuguaglianze abbiano reso le società estremamente vulnerabili, senza raggiungere l'obiettivo di pervenire alla progressiva realizzazione dei diritti economici, sociali e culturali della popolazione; per altro lo United Nations Human Rights Report evidenzia quanto mostrato da Sen (2000): il concentrarsi di molte politiche verso la sola disuguaglianza di reddito contribuisce a trascurare altri modi di considerare altre variabili della disuguaglianza ed equità, come la disoccupazione, la cattiva salute, la mancanza d'istruzione e l'esclusione sociale (p. 112). Analogamente per riparare al danno fatto, occorre dunque ricostruire economie giuste, sostenibili e rispettose dell'ambiente e dei diritti umani in ogni persona della società. E senza legami di cooperazione internazionali e multilaterali, i più poveri resteranno sempre più indietro. Ma (Zamagni, 2019, p. 221-222) negli ultimi trent'anni gli indicatori della disuguaglianza sociale, tra Stati e all'interno del medesimo Stato, hanno registrato aumenti semplicemente scandalosi, anche in quei paesi dove il welfare state ha giocato un ruolo importante in termini di risorse amministrative […] L'aumento preoccupante, anno dopo anno, delle disuguaglianze sociali sia nei paesi dell'Occidente che a livello mondiale ha scarsa attenzione dell'opinione pubblica nei confronti di un fenomeno così devastante: il fatto è che la disuguaglianza non è un destino e neppure una costante temporale e spaziale. Quindi è una scelta, sia rispetto all'assetto istituzionale che un paese decide di darsi, sia rispetto alle leggi civili di cui uno stato dovrebbe do-

tarsi per ridurla. "La vera pace, pertanto, è frutto della giustizia, virtù morale e garanzia legale che vigila sul pieno rispetto di diritti e doveri e sull'equa distribuzione di benefici e oneri" (Giovanni Paolo II). La «libertà dalla fame» o «l'essere liberi dalla malaria» *(e dalle pandemie ndr)* non devono essere considerati in termini puramente retorici (come vengono a volte descritti), e vi è un senso molto tangibile in cui la libertà di vivere nel modo in cui ci piacerebbe è accresciuta dalla politica dello Stato che trasforma gli ambienti epidemiologici e sociali (Sen, 1993, p. 122).

***

Lo sguardo dell'educativo e del pedagogico, diviene guida sostanziale per disambiguare la via necessaria in questo momento storico. Lo sguardo dell'ecopedagogia che ci offre Franca Pinto Minerva (2017):

> che recuperi l'unità ecologica della vita, e che contempli l'educazione delle giovani generazioni a vivere l'intero mondo come un grande essere vivente, un bene comune da proteggere e di cui avere cura. Per realizzare un'utopia di solidarietà planetaria e della pace, la pedagogia deve poter ripensare radicalmente l'oggetto del suo discorso. Per aprirsi alla complessità del cosmo, alla disponibilità a interrelare dialogicamente le molteplici visioni del reale (del bambino e dell'anziano, dell'aquila e dell'ape) occorre impegnarsi a elaborare un nuovo sapere dell'educazione, a promuovere inedite espressioni di solidarietà e convivialità, nuove forme di immaginazione in grado di scardinare sistemi di interpretazione congelati, di disporsi al metissage con le alterità animali oltre che umane, per superare la logica disgiuntiva perché separativa che, a partire da distinzione tra superiore e inferiore, ha imbrigliato il pensiero umano recludendolo nella gabbia dell'antropocentrismo, dell'etnocentrismo, del sessismo e dello specismo. […] Si tratta di un approccio eco-centrico, che mette fuori gioco quell'antropocentrismo che ha assegnato agli esseri umani una posizione di privilegio in base alla quale essi hanno ritenuto legittimo utilizzare la Natura come sfondo anonimo da manipolare e sfruttare, da cui prelevare impunemente beni ad uso privato. L'obiettivo è recuperare l'unità ecologica della vita, di cui tutti sono parti interagenti e interdipendenti (p. 174).

Una ecopedagogia nel suo essere senso e significato, mai subalterni a qualsiasi forma di liberismo, che con il sapiente disegnare traiettorie formative offre scenari di nuova ecologia integrale, opportunità affinché la vita si trasformi: poiché la formazione è un altro modo di definire la vita (Margiotta, 2015). È così che

> il mondo di Natura, che la presunzione idealistica chiamava Non-Io, non è affatto il puro contrapposto della coscienza ma una pluralità sterminata di soggettività incoative che stringono l'uomo in un tessuto di reciprocità, senza delle quali la fiamma della sua coscienza si spegnerebbe (Balducci, 1992, p. 48).

L'eco-pedagogia può re-interpretare la "materia pedagogica" poiché, con essa, diviene probabile un nuovo umanesimo rigenerato attraverso la formazione di Homo complexus (Morin, 2020) che riconosce la necessità di co-esistenza con la Natura. Siamo innanzi a scenari evolutivi dell'educazione e della formazione nella rete come trama della vita (Capra, 1997) che

> se considerati in senso autenticamente trasformativo, non possono essere concepiti in termini di competitività, ma devono saper offrire prospettive fu-

> ture di complementarietà e un'autentica sinergia, accettando la contaminazione e ibridazione in atto. […] Complementarietà è conoscenza (nuova), e non confusione, è collaborazione e non dissipazione, è significazione e non contingenza occasionale e funzionalistica. È creatività, quindi è generazione e progetto (Minello, 2011, p. 184).

Complementarità così intesa, con e attraverso la quale co-costruire una rete di basi di conoscenza ed esperienza, insieme mobile e negoziale, così che il valore generativo dell'innovazione intramato dai network tra le istituzioni e le comunità, dia forma alla natura primariamente intersoggettiva dell'agire (Margiotta, 2015). È qui che l'eco-pedagogia che si muove in uno spazio di sconfinamenti per aprirsi alle differenze, intende, a livello di epistemologia pedagogica, praticare prestiti disciplinare, incontri fraterni e scambi creativi con i differenti saperi che si occupano della vita e del suo ben-essere (Pinto Minerva, 2017, p. 175). Questa prospettiva introduce alcuni elementi interpretativi che denotano l'ibridazione transdisciplinare in direzione eco-pedagogica: la metamorfosi (Morin, 2002, 2011, 2012), l'intercampo (Chiocchi, 2003), l'ecosistema dell'educazione e della formazione (Minello, Margiotta, 2011), la generatività (Margiotta, 2015; Giaccardi, Magatti, 2014).

La Metamorfosi. Davanti all'opzione di essere ad un estremo degrado e di poter implodere sui problemi irrisolti, il sistema deve ri-crearsi, ri-generarsi: una metamorfosi non è più improbabile, ma soltanto possibile (Morin, 2011). La metamorfosi presuppone uno specifico processo di cambiamento – l'eliminazione autonoma di alcune parti e la ricostruzione di altre – che conduce verso una trasformazione di forma e di organizzazione; il beneficio percepito non è immediato, e richiede un cambiamento multiplo di riforme, di mentalità, di cultura, di appartenenze, di valori, che restituisca la prospettiva e la speranza di futuro e superi il disorientamento da paura di morte (pandemica, della guerra, di deriva ambientale). La metamorfosi così intesa è più che trasformazione, e può avvenire solo grazie al suo farsi generativo attraverso il quale possiamo intravvedere la condizione di evolvere nella società-mondo di tipo nuovo (Morin, 2002, 2012). Una metamorfosi con la quale si rigenerano le capacità creative necessarie a cambiare via, e attraverso la quale avviene il duplice processo – diverso dalle rivoluzioni – che conserva la radicalità innovatrice, ma la lega alla conservazione (della vita, delle culture, dell'eredità dei pensieri e di saggezze dell'umanità) (Morin, 2012, p.19).

L'Intercampo. La complementarità interpretata come atto pienamente trasformativo e creativo suggerisce l'avvenire del processo di cambiamento che dà vita alla metamorfosi. Per l'educativo e il formativo, è il concetto di intercampo che appare un'unità fondamentale: esso delimita e indica infatti una condivisione spazio-temporale, esistenziale-simbolica, culturale-filosofica, storico-politica (Chiocchi, 2003) che danno forma al farsi soggettivo, in una condizione che articola il progetto esistenziale del soggetto. L'intercampo è un'unità concettuale minima e, insieme, una complessità basale che ci consente di visionare le metamorfosi posizionali e transizionali con cui il vivente, il naturale e le forme della vita affollano, stabilizzano e fanno deflagrare la storia, la società, la scienza e la cultura (Chiocchi, 2003). Allora è rilevante considerare che ogni posizione sviluppata nell'educativo e formativo – e attraverso di essi alla trasformazione – è per mezzo delle inter-azioni con oggetti, soggetti, contesti, pluralità, multiversi una metamorfosi (specifico processo di cambiamento con l'eliminazione autonoma di alcune parti e la ricostruzione di altre che conduce verso una trasformazione di forma e di organizzazione). Ogni metamorfosi è dunque atto generativo attraverso l'energia pedagogica, ed è il punto d'incastro e di rottura una pluralità di cause e di eventi tra di loro contraddittori per cui ogni metamorfosi è, in realtà, una polifonia di voci discordanti tra continuo e discontinuo, così come ogni transizione è

un pluriverso di fenomeni dissonanti tra antico e nuovo (Minello, 2011, p. 185). Appare evidenziarsi in questa interpretazione il significato attribuibile all'esperienza attraversante lo spazio dell'eco-pedagogia, che è molto di più di apprendimento esperienziale:

> a livello operativo, intende praticare logiche plurali, parallele, divergenti, spesso non ancora pensate e sperimentate, attraverso il costante confronto tra vicino lontano, sotto e sopra, prima e dopo, profondità e superficie, tra le sorprendenti visioni della fantasia e i rigorosi percorsi della ragione problematica, sempre disponibile a ripensare i suoi assetti e i suoi esiti. In tal senso l'eco-pedagogia vuole rendere chiari i processi di mutua codeterminazione tra la Terra, la casa comune della molteplicità di enti che la abitano, e l'umanità che su di essa agisce, preservandola dalle catastrofi e trasformandola con il suo lavoro, la sua arte, il suo amore (Pinto Minerva, 2017, p. 175).

In questo modo l'intercampo dello spazio educativo e formativo – soggettivo/intersoggettivo/contestuale – accompagna lo scorrere delle forme nelle loro transizioni condivise e metamorfosi compartecipate (Minello, 2011, p.186). Il cambiamento, in generale, per quello che interessa il nostro discorso, avviene all'interno di un sistema di relazioni le cui parti sono interagenti, per esempio le parti che caratterizzano il sistema vivente e mentale di un contesto organizzativo, rispetto al quale le proprietà di una parte sono immanenti all'unità (Margiotta, 2015, p. 246).

L'ecosistema dell'educazione e della formazione. All'interno di questa prospettiva si viene a creare – generare – una nuova cultura per l'apprendimento, per la formazione, per lo sviluppo umano che costituiscono, insieme, l'aria che tutti i cittadini respirano divenendo nel contempo opportunità di formatività contestuale disseminata. Di un formare che significa anzitutto essere e fare – poieîn – di un fare che consiste nello svolgere le cose e trarle alla forma che esigono e che loro compete; e forma significa organismo vivente di vita propria, essenzialmente dinamico, "risultato e riuscita di un processo di formazione tale da includere e concludere i suoi movimenti, e da essere nel contempo aperto e disponibile a ulteriori svolgimenti […] Formare dunque significa fare, ma un tal fare che mentre fa inventa il modo di fare" (Margiotta, 2018, p. 181). È questo lo spazio ulteriore dell'apprendimento, è questo lo spazio generativo della cultura dell'umanesimo ri-generato. "Il futuro è già qui, ma non come presente e nemmeno come futuro: ma come più-che-futuro; così come il passato è ancora qui, ma non come presente e nemmeno come passato: ma come più-che-passato. Il più-che-passato ed il più-che futuro convivono col presente e nel presente, esattamente in quella faglia spazio/temporale in cui il presente è più-che presente. Ogni forma dell'esistente e del possibile non è considerabile come totalità autosufficiente, ma come intercampo di tempi (e intertempi) e di spazi (e interspazi)" (Chiocchi, 2003).

Ciò porta a considerare un'epistemologia ecosistemica dei paradigmi educativo formativo, all'interno dei quali, recuperare le tracce di un intercampo, che significa risalire e trascorrere, costantemente e reciprocamente, ad un ecosistema territoriale e concettuale in cui saltiamo dalle sfere del continuo a quelle del discontinuo; dai sistemi del certo a quelli del problematico, gettati in un ecosistema fatto di confluenze e biforcazioni, di cui gli interscambi rappresentano passaggi e paesaggi mutevoli (Minello, Margiotta, 2011, p.186). Ed è in questo significato dell'ecosistema che possiamo (ri)conoscere quella voce e direzione che la pedagogia critica, la pedagogia istituzionale, la pedagogia militante, hanno cercato di levare innanzi alle derive che il sistema iperliberista stava imponendo agli esseri viventi, ai territori, alle relazioni sociali e alla fiducia civica. Oggi ne possiamo accertare l'intenzionalità escludente e silenziante, verso coscientizzazione, parte-

cipazione, riconoscimento delle subalternità, che ha reso incompiuto il percorso pedagogico e culturale avviato negli anni settanta. Alla citata deriva del warfare che restringerà lo spazio del welfare, l'ecosistema dell'educazione e della formazione può essere la rete vitale degli intercampi che divengono sistema di learnfare generato dall'educativo e dal formativo dei territori milieu ecosistemici civili – co-costruiti dalle interdipendenze formali/non-fomali/informali/digitali – e permanentemente alimentato dalle complessità in movimento che ne richiede il sostegno frutto dello spostamento strategico delle risorse del warfare. Si esplicitano dunque i territori – espressione delle prossimità, delle economie civili e fondamentali, della convivialità diffusa – che assumono valore sostanziale assumendo la configurazione di milieu ecosistemici interdipendenti. Questa prospettiva trova, da una parte, il learnfare come un modello di riferimento in grado di trasformare e ridisegnare la parabola del sistema formativo integrato (Frabboni, Pinto Minerva, 1994), fornendo sostanziale prospettiva all'intercampo ecosistemico; dall'altra i Patti di Comunità (Bianchi, 2020) declinano quell'intenzionalità educativa di continuità e differenziazione con l'estensione ai territori del non-formale e della valorizzazione delle comunità come luoghi di apprendimento. Queste sfide offrono anche opportunità per l'innovazione e la sperimentazione a livello locale, creando nuove opportunità economiche. Una combinazione di sforzi dal basso e a livello di città attraverso partenariati pubblici, privati, comunitari e governativi che potrà essere efficace per promuovere soluzioni a basso costo e adattate localmente per mantenere e ripristinare la biodiversità e le funzioni e i servizi dell'ecosistema. Un'ulteriore prospettiva delle learning region/land – intese come sistema del learnfare – con le quali declinare e co-costruire sviluppo civile e una sintesi possibile di felicità sostenibile.

Nella direzione di ecosistema territoriale – e di potenziale learnfare territoriale – si è direzionata l'azione di ricerca e di indirizzo delle policy di OECD (2019). L'organizzazione riconosce nell'ecosistema educativo il contesto necessario per permettere il raggiungimento di alte cifre educative, poiché l'idea di valorizzare il patrimonio immateriale e materiale è condizione necessaria allo sviluppo umano e territoriale, e non può limitarsi alla sola condivisione tra studenti e insegnanti, ma necessita di un allargamento sensibile verso i genitori e la comunità in generale. Pertanto, gli studenti possono trovare gli "strumenti" materiali e immateriali di cui hanno bisogno per il loro successo formativo non solo a scuola, ma nelle case, nei luoghi di vita e nella loro comunità. In questo contesto, tutti possono essere considerati "discenti", non solo gli studenti ma anche insegnanti, dirigenti scolastici, genitori, operatori dell'educativo e delle comunità. La nuova direzione dell'OECD (2019, p. 35) abbraccia altresì il costrutto di "agency" che viene a riferirsi in modo particolare agli studenti, e si riferisce al loro sviluppo di potenziale e di identità, formando e sviluppando il loro pensiero critico e capacità di scelta autonoma, sono in grado di sostenere una motivazione intrinseca, nutrono speranza, dimostrano autoefficacia e capacità di incrementare la propria forma mentis, agendo per raggiungere quanto desiderano e attribuiscono valore per il loro benessere e quello sociale.

La generatività. Attraverso la metamorfosi, negli intercampi si palesa un grande fermento creativo. La stessa nascita della vita può essere concepita come la metamorfosi di un'organizzazione fisico-chimica che, arrivata al punto di saturazione, ha creato la meta-organizzazione vivente che, con gli stessi elementi fisico-chimici, ha prodotto qualità nuove (Morin, 2011).

> Allo stesso modo in ogni essere vivente e in ogni società umana, esistono virtù generatrici o ri-generatrici allo stato dormiente o inibito. Le forze generatrici/creative si manifestano nei devianti: artisti, musicisti, poeti, pittori scrittori, filosofi, appassionati di fai-da-te e inventori: orbene, la coscienza

> che ogni grande movimento di trasformazione comincia sempre, anche nelle società congelate o sclerotizzate, in maniera marginale, deviante, modesta, ci indica che le innovazioni creative sono sempre e ovunque possibili (Morin, 2011, p. 285).

La prospettiva di Morin – la Via della speranza attraverso le virtù generatrici – rimanda al valore dell'esperienza come intercampo. Il quale diviene

> contesto dei processi di cambiamento, e l'apprendimento si comprende solo in ragione della relazione con quel dato contesto. Ne deriva che essere competenti nella prospettiva del corso della vita implica tra l'altro un'attenzione riflessiva nei confronti dell'esperienza. Così intesa come pratica di pensiero liberato che consente di valutare gli abituali modi di conoscere/apprendere e di proiettare i soggetti in una prospettiva di cambiamento, promuove la competenza dell'apprendere ad apprendere (Margiotta, 2015, p. 250).

Generare è allora, per eccellenza, il modo dell'essere che non sta chiuso in sé, ma si riconosce in relazione, aperto verso altri e alla vita. Ed è anche, per eccellenza, il modo dell'agire: far essere qualcosa che prima non c'era (Giaccardi, Magatti, 2017, p. 57). È nella natura del *cominciamento* che qualcosa di nuovo possa iniziare senza che possiamo prevederlo in base ad accadimenti precedenti (Arendt, 1994, p. 129). È la capacità del luogo di essere formativo nel suo svolgersi politico, così come

> dell'interpretazione della pedagogia della formazione capace di sviluppare possibilità di costruzione in rete di sistemi d'azione della persona in grado di comprendere e governare i processi di co-evoluzione, di autodeterminazione, di personalizzazione (Margiotta, 2015, p.179).

Il cominciamento corrisponde sì al primordiale inizio, la nostra nascita, che diviene co-evoluzione attraverso il sistema di reazioni continue nelle combinazioni tra opportunità e scelte contestuali, ma è anche nel contempo continuo inizio – e trasformazione – generati dall'*azione* dell'educativo e del formativo.

> Agire nel senso più generale, significa prendere un'iniziativa, iniziare, mettere in movimento qualcosa. Poiché sono inizium, nuovi venuti e iniziatori grazie alla nascita, gli uomini prendono l'iniziativa, sono pronti all'azione (Arendt, 1994, p. 128).

Il cambiamento, anche radicale, richiede la capacità diffusa di trovare risposte innovative a questioni concrete e di far circolare le nuove soluzioni, così come recepire quelle altrui. Non è né la sola forza delle idee né solo quella dei fatti, ma la forza della coerenza tra idee, fatti, azioni conseguenti soggettive e contestuali – che unisce, idee e i fatti ini coerenza – ciò su cui la generatività scommette. "Così facendo, i generativi si fanno protagonisti di una nuova forma di partecipazione come contribuzione, come «modo di fare le cose»" (Giaccardi, Magatti, 2017, p. 117). Una generatività che è apertura, capacitazione, creatività.

La generatività è dunque esito della condizione di ecologica dell'azione, con la quale riconosciamo che ogni atto entrante in quell'ambiente teso a modificarlo, può essere modificato a sua volta dall'ambiente, deviato dal suo fine e sfociare finanche nel contrario delle intenzioni originarie (Morin, 2020). La prospettiva casuale della generatività che appare in un contesto è spiegata da Bateson (1984) per il quale tutti i sistemi innovativi o creativi sono divergenti; viceversa, le sequenze prevedibili sono convergenti. La creatività come fonte e metodo di sviluppo del potenziale educativo della persona, implica che ad un allievo sia lasciata

la responsabilità di sbagliare, così come chiedergli di non mentire a sé stesso, fargli scoprire che un processo di conoscenza è primariamente un disciplinamento interiore (Margiotta, 2015, p. 77). Il nuovo, infatti, si verifica sempre contro la tendenza prevalente delle leggi statistiche e della loro probabilità, che tutti gli effetti pratici, quotidiani, corrisponde alla certezza. Il fatto che l'uomo sia capace d'azione significa che da lui ci si può attendere l'inatteso, che è in grado di compiere ciò che è infinitamente improbabile (Arendt, 1994, p. 129). Un inatteso che si esprime attraverso alcuni verbi esistenziali della generatività: desiderare, partorire, prendere a cura, lasciar andare (Giaccardi, Magatti, 2017).

***

L'eco-pedagogia è volta quindi ad affrontare la formazione di soggetti umani ini grado di coniugarsi con le differenze, di superare le stratificazioni di specie, di genere, di classi sociali, di etnie, liberi da ancoraggi precostituiti e statici (Pinto Minerva, 2017, p. 180). Il che pone la condizione di scoprire l'intelligenza della Natura e della grande rete della vita. Da una parte – autopoiesi (Maturana e Varela, 1985) – si colloca la capacità dei sistemi di autogenerarsi, dove le reti viventi continuamente creano o ricreano sé stesse, trasformando o sostituendo le loro componenti, subendo continue modifiche strutturali ma mantenendo il proprio schema di organizzazione a rete. Dall'altra parte – accoppiamento strutturale (Maturana e Varela, 1985) – un sistema vivente si accoppia strutturalmente con il proprio ambiente, per cui ogni interazione innesca – non produce – cambiamenti strutturali nel sistema stesso. È questo lo spazio dell'apprendimento, è questo lo spazio generativo: lo spazio del pensiero include la consapevolezza dell'ambiente, e con essa il fare esperienza. Modificare l'ambiente – naturalmente ciò è riferibile anche e attraverso la cultura – ha dunque delle conseguenze. Le interazioni di un organismo vivente – vegetale, animale o umano – con il suo ambiente sono interazioni cognitive, ossia mentali. Dunque vita e cognizione risultano connesse in modo inseparabile, e con esse le potenzialità dell'atto creativo, che ne diviene implicato e misura. Nella sua fisicità, nel suo essere costruzione, l'ambiente partecipa – e ne viene partecipato – all'apprendimento di chi lo abita.

Tra i molti temi "pandemici" quello della salute – dirompente nelle evidenze - appare particolarmente connesso all'interpretazione della relazione con l'ambiente. Il concetto ampio di salute di cui avremo bisogno per la nostra trasformazione culturale – un concetto che comprende dimensioni individuali, sociali ed ecologiche – richiederà una concezione sistemica degli organismi viventi e, corrispondentemente, una concezione sistemica della salute (Capra, 1984).

La crisi sistemica innescata da un virus di origine animale nell'aria, che ha colpito tutte le sfere della convivenza e dell'interazione umana. Non sarebbe quindi saggio rispondere a tale crisi sistemica attuando azioni e misure settoriali, parziali, anche se ritenute di per sé valide e significative. La pandemia di Sars-2 (Covid-19) rappresenta una grande opportunità per abbandonare il percorso di crescita seguito fino ad oggi, e per ricominciare il cammino verso lo sviluppo umano integrale. Rinunciare a tale opportunità sarebbe un atto di grave irresponsabilità. Oggi agire responsabilmente significa assumersi il peso delle cose e non semplicemente evitare di commettere reati o altre irregolarità. Quest'ultima è la responsabilità nel senso di render conto: si risponde per le conseguenze negative delle proprie azioni; la prima, invece, è responsabilità intesa nel senso di prendersi cura – si è responsabili del bene che non si fa, pur essendo capaci di farlo. È questa forma di responsabilità di cui c'è molto bisogno nel nostro Paese, soprattutto in momenti come questo (PASS, 2020).

La proposta di Manca, Benczur, Giovannini (2017, p. 8) – assunta successivamente da ASViS – di assumere la prospettiva della resilienza trasformativa per la

ripartenza offre uno sguardo di sintesi con i temi emersi. Se la capacità di una società di ritornare alle precondizioni di un evento traumatico – come pandemia – viene definita come resilienza, la capacità di assorbimento e adattamento della resilienza fa sì che, nonostante alcune perdite iniziali inevitabili dopo uno shock, una società resiliente tenda a ripristinare il suo benessere originario e garantire la normale funzionalità. Il problema appare nella sua gravità quando una certa situazione o un evento traumatico – come la pandemia – diventa insopportabile ed è necessaria una trasformazione, poiché non possono più essere sostenuti il ritorno al benessere e alle funzionalità originarie. Occorre non solo cambiare strada, poiché continuare lungo il percorso di sviluppo precedente porterebbe a un collasso futuro. Bensì di progettare una trasformazione a livello di sistema, al fine di proteggere e preparare i cittadini ad affrontare le avversità del futuro. Essere resilienti dipende principalmente dai soggetti e dai loro livelli di aggregazione (delle comunità, delle città, dei paesi), ma coinvolge anche le istituzioni e le politiche, attraverso vari interventi: preparazione, prevenzione, protezione, promozione e di progettazione/attuazione di politiche di trasformazione (resilienza trasformativa). È comprensibile come la progettazione della resilienza trasformativa debba dunque contare sul principio generale di sviluppo umano sostenibile come espansione delle libertà sostanziali delle persone che oggi compiono sforzi ragionevoli per evitare di compromettere seriamente quelle delle generazioni future (UNDP, 2011).

Giovannini (2018) sottolinea il compito della pedagogia nella resilienza trasformativa: a) in questo scenario il concetto di protezione è interpretato come uno strumento per consentire alle persone di "rimbalzare in avanti"; b) la formazione lungo tutte le età della vita (Dozza, 2012) e dei luoghi si accompagna con le politiche attive "nel" lavoro. L'obiettivo è di stimolare l'agency multipolare: delle persone, dei contesti, delle organizzazioni delle comunità.

Dunque se da una parte la resilienza trasformativa ha bisogno del sostegno delle politiche - di trasformazione -, dall'altro l'apporto di educazione e formazione è fondamentale nella costruzione della resilienza come preparazione, prevenzione, protezione e promozione. Questo richiede alte cifre di una pedagogia ecologica intrisa di relazione, solidarietà, comunicazione e cooperazione – intergenerazionale, interculturale, interprofessionale – critica, fondamentale e civica, per il superamento delle riduzioni funzionaliste e delle disuguaglianze. Che possa guidare e sostenere un'intenzionalità di scuola che superi i confini delle aule, capace di ridisegnare gli spazi educativi dell'informale, affinchè siano al servizio delle proposte didattiche anche fuori dai perimetri dei confinamenti del formale, dove flessibilità e possibilità coniugano le opportunità delle esperienze attive e vitali, estese e molteplici con e dal digitale. Una resilienza non come accettazione della subalternità, bensì – per l'appunto – di tipo trasformativo e dunque in continua combinazione con le condizioni di benessere e di sviluppo delle condizioni per la rigenerazione dell'umano.

Il che richiama al principio dell'ecosistema come ambiente – esterno ma correlato al microsistema umano e a quello contestuale delle istituzioni e organizzazioni – che amplifica il pensiero di rete di relazioni, riportando la questione della relazione di causalità reciproca. Appare più che evidente l'emergere della cosiddetta "teoria di Santiago" (Maturana e Varela, 1985). La pandemia di Covid-19 si è svolta in un momento di declino della democrazia. Non a caso – anche durante la pandemia e in alcune possibili scenari di futuro – la sospensione dei diritti sostanziali è stato al centro di alcuni dibattiti e interventi, non ultimo quello dell'allora Presidente della Corte Costituzionale Marta Cartabia, che ricordava come "non c'è un diritto speciale, anche in emergenza. La Costituzione sia bussola per tutti". La democrazia è in recessione da oltre un decennio e ogni anno sempre più paesi hanno perso i diritti civili e politici anziché guadagnarli. Frey et al. (2020) hanno

espresso la preoccupazione fondamentale che il Covid-19 trasformerà la recessione democratica in una depressione, con l'autoritarismo che più facilmente si diffonderà anch'esso in tutto il mondo come una pandemia. Il che, in un contesto governato dal digitale e dal social surfing – e della tendenza sempre più evidente della concentrazione e dell'ibridazione dei mezzi di comunicazione di massa - potrebbe essere richiesta un'interpretazione di democrazia e partecipazione alla luce della resilienza trasformativa. Se da una parte è ancora attuale il pensiero Deweyano – la democrazia è molto di più una forma di governo, ma prima di tutto un tipo di vita associata, di esperienza continuamente comunicata (1992, p.133) – dall'altro Martha Nussbaum sollecita a riconoscere quella crisi silenziosa in atto, che è la perdita di valore dell'istruzione a livello mondiale, che si porta con sé il futuro della democrazia sostanziale (2011, p. 21).

L'epidemia di Covid-19 non solo ha rivelato le nostre false sicurezze, la povertà, la disuguaglianza, l'esclusione e l'insicurezza vengono riprodotte e rafforzate quotidianamente nel corso della produzione, come un sottoprodotto immediato delle decisioni egoistiche delle imprese in materia di occupazione, investimenti e innovazione. Le politiche industriali e regionali che attualmente si concentrano su incentivi fiscali e sussidi agli investimenti vanno sostituite con servizi e strutture aziendali personalizzate per facilitare la creazione di posti di lavoro. Altri compiti prioritari del nuovo corso sono il miglioramento del multilateralismo, la gestione dei beni comuni globali, la salvaguardia del pianeta e l'apertura alla trascendenza (PASS, 2020).

Riferimenti bibliografici

Arendt, H. (1994), *Vita activa. La condizione umana*. Milano: Bompiani.

Balducci, E. (1992). *La terra del tramonto*. S. Domenico di Fiesole: ECP.

Bello, A. (1989). Giustizia, pace e salvaguardia del creato. In A. Bello, *Scritti di pace* (pp. 160-169). Molfetta: La Nuova Mezzina.

Capra, F. (1997). *La rete della vita. Perché l'altruismo è alla base dell'evoluzione*. Milano: Rizzoli.

Capra, F. (1992). *Il punto di svolta. Scienza, società e cultura emergente*. Milano, Rizzoli.

Chiocchi, A. (2003). Il concetto di intercampo. Non solo questioni epistemologiche. *Società e conflitto*, n. 27/28, pp. 3-16.

Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. New York (Trad. it. *Democrazia e educazione*, La Nuova Italia, 1992).

Di Francesco, T. (2022). *Contro la guerra folle, la verità della pace*, in https://ilmanifesto.it/contro-la-guerra-folle-la-verita-della-pace.

Dozza, L. (2012). Apprendimento permanente: una promessa di futuro. In L. Dozza (a cura di), *Vivere e crescere nella comunicazione* (pp. 15-36). Milano: FrancoAngeli.

Frabboni, F. (2005). *Società della conoscenza e scuola*. Trento: Erickson.

Frabboni, F. (2010). *La scuola rubata*. Milano: FrancoAngeli.

Frey, CB., Chen, C., Presidente, G. (2020). Democracy, Culture and Contagion: Political Regimes and Countries responsiveness to Covid-19. *Covid economics: vetted and real-time papers*. CEPR Press, 18, pp. 222-238.

Giaccardi, C., Magatti, M. (2014). *Generativi di tutto il mondo, unitevi!* Milano: Feltrinelli.

Giovanni Paolo II (2002). *Messaggio per la celebrazione della XXXV giornata mondiale della pace*. https://www.vatican.va/content/john-paul-ii/it/messages/peace/documents/hf_jp-ii_mes_20011211_xxxv-world-day-for-peace.html

Langer, A. (2005). Pace e nonviolenza. In A. Langer, *Una vita più semplice* (pp. 141-154). Milano: AltraEconomia, .

Langer, A., Gulcher, E. (1995). Un corpo civile europeo di pace. *Azione nonviolenta – Satyagraha*, XXXII , pp. 11-13.

Manca, A., Benczur, P., Giovannini, E. (2017). *Building a Scientific Narrative Towards a More Resilient. EU Society Part 1: a Conceptual Framework*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Margiotta, U. (2015). *Teoria della formazione. Ricostruire la pedagogia*. Roma: Carocci.
Margiotta, U., Minello, R. (2011). *Poiein. La pedagogia e le scienze della formazione*. Lecce: Pensa MultiMedia.
Maturana H., Varela F.J. (1985). *Autopoiesi e cognizione, la realizzazione del vivente*. Venezia: Marsilio.
Minello, R. (2011). La pedagogia non si esaurisce nella fase diagnostica o descrittiva dell'esperienza educativa. In R. Minello, U. Margiotta, *Poien. La pedagogia e le scienze della formazione* (pp. 175-188). Lecce, Pensa MultiMedia.
Morin, E. (2020). *Cambiare strada*. Milano: Raffello Cortina.
Morin, E. (2011). *Come vivere in tempi di crisi?* Milano: BookTime.
Morin, E. (2012). *La via. Per l'avvenire dell'umanità*. Milano: Raffello Cortina.
Nussbaum, M. (2011). *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*. Bologna: Il Mulino.
OECD (2019). *Future of education and skills 2030. A series of concepts notes*. Parigi: OCED-Publication.
PASS (2020). *Proceedings of the Workshop Economic Growth versus Integral Human Development: Post-Covid-19 Economics*. In http://www.pass.va/content/scienzesociali/en/publications/studiaselecta/economic_growth.html
Pinto Minerva, F. (2013). Prospettive di ecopedagogia. A scuola dalla Natura. In M. Iavarone, P. Malavasi, P. Orefice, F. Pinto Minerva (a cura di), *Pedagogia dell'ambiente 2017. Tra sviluppo umano e responsabilità sociale* (pp. 173-191). Lecce: Pensa MultiMedia.
STM (2018). *Kargu*. In https://www.youtube.com/watch?v=9HCDQwRdk20
WID (2022). *World Inequality Report*. In https://wid.world/news-article/world-inequality-report-2022
https://www.gpmb.org/annual-reports/overview/item/2019-a-world-at-risk
Sen, A. (2000). *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*. Milano: Mondadori.
Sen, A. (2000). *Il tenore della vita. Tra benessere e libetà*. Venezia: Marsilio.
UNDP. (2011). *Human Development Report 2011: Sustainability and Equity - A Better Future for All*. http://hdr.undp.org/en/content/human-development-report-2011
Vaccarelli, A. (2017). Pedagogisti ed educatori in emergenza: riflessioni, stimoli ed esperienze per una professionalità declinata nelle situazioni di catastrofe. *Pedagogia Oggi*, XV, 2, pp. 341-355.
Vaccarelli, A. (2013). *Pedagogia dell'emergenza. Didattica nell'emergenza*. Milano: Franco-Angeli.
World Inequality Lab (2022). World Inequality Report. In https://wir2022.wid.world/
Zamagni, S. (2022). Il salto necessario da pacifisti a pacificatori. *Vita,* XXIX, aprile, pp. 3-5.
Zamagni, S. (2019). *Responsabili. Come civilizzare il mercato*. Bologna: Il Mulino.
Zamagni, S. (2013). *Impresa responsabile e mercato.* Bologna: Il Mulino.
Zamagni, S. (2003). L'impresa socialmente responsabile nell'epoca della globalizzazione. *Notizie di POLITEIA*, XIX, 72, pp. 28-42.

Le città che apprendono come ecosistema

Cities that learn as ecosystem

Persone, contesti, culture: per una pedagogia della coappartenenza
People, contexts, cultures: for a pedagogy of co-belonging

Isabella Loiodice
Università degli Studi di Foggia – isabella.loiodice@unifg.it

ABSTRACT
Contemporary society, even in the persistence of the current pandemic situation, highlights very complex aspects that move between risks and possibilities: the risk of an implosion and regression in human relations as well as with other living systems, but also the possibility of seeking new alliance practices, at a local level as well as in a planetary dimension. Education and its science - pedagogy - are committed to supporting people, in the different contexts of life, to build solidarity and responsible models of good governance of human, social, cultural, and environmental relations.

La società contemporanea, anche nell'immanenza dell'attuale situazione pandemica, espone caratteri di grande complessità che si muovono tra rischi e possibilità: il rischio di una implosione e di una regressione nelle relazioni umane così come con gli altri sistemi viventi ma anche la possibilità di ricercare nuove logiche e pratiche di alleanza, a livello locale così come in dimensione planetaria.
L'educazione e la sua scienza – la pedagogia – sono impegnate nella direzione di sostenere le persone, nei differenti contesti di vita, a costruire modelli solidali e responsabili di buon governo delle relazioni umane, sociali, culturali e ambientali.

KEYWORDS
Education, people, community, solidarity.
Educazione, persone, comunità, solidarietà.

1. La persona tra identità e alterità

Le parole – intercampo, coappartenenza, coevoluzione – che hanno contrassegnato la Summer school 2021 della Siref rivelano la loro natura sistemica e interrelata e dunque si fondono tra loro a generare un discorso che è, appunto,

Formazione & Insegnamento XX – 1 – 2022
Codice ISSN 2279-7505 (on line) © Pensa MultiMedia Editore
Codice doi: 10.7346/-fei-XX-01-22_01

complesso nel senso etimologico della parola, cioè "tessuto assieme". Le tre parole, a loro volta, "generano" quelle successive indicate nel sottotitolo della Summer school, proprio a indicare come solo un approccio sistemico possa a sua volta produrre democrazia partecipativa e transizione ecologica.

Si tratta di obiettivi di grande lungimiranza che necessitano di forme, itinerari, processi, media, che li portino in qualche modo a compimento, a realizzazione.

Da pedagogista, non posso non sostenere che siano proprio la formazione, l'educazione e l'istruzione quei *processi* idonei a costruire quegli "intercampi" che, nel loro reciproco intreccio, si contaminano tra loro senza perdere la loro identità ma anzi arricchendola attraverso lo scambio, il confronto, anche il conflitto quale forma di interlocuzione dialettica sul piano socio-cognitivo.

Un intreccio tra le *persone*, innanzitutto: la bellezza dell'umano è proprio legata alla sua diversità, che non "disperde" le specifiche identità ma, al contrario, le definisce, le perfeziona, in un certo senso le rafforza. La classica antinomia pedagogica identità-alterità si regge proprio sullo scambio dialettico tra due poli che non si fondono mai né si annullano ma continuamente, dialetticamente e dinamicamente, si nutrono uno dell'altro. Lo sappiamo: non c'è identità senza alterità, a partire dall'alterità interna a ciascuno di noi (tra le parti razionale, pulsionale e valoriale) per arrivare all'alterità esterna, che è proprio quella che ci consente di riconoscerci diversi, distinti dagli altri e quindi di *identificarci* come soggetti specifici, peculiari e distinti.

Scrive Franca Pinto Minerva: «[Occorre ribadire] l'imprescindibile nesso identità-alterità, nel senso che il proprio io si costruisce a partire dallo sguardo dell'altro – così come l'altro si riconosce a partire dallo sguardo dell'io – attraverso un continuo processo di riconferma sociale e comunitaria (di cui l'accoglienza è una declinazione fenomenologica) in cui la propria identità è vincolata a possibilità comunicative *profonde*, all'incoraggiamento e all'approvazione dell'altro» (2018, p. 83).

Questo concetto è stato ribadito da Morin in una delle sue più recenti pubblicazioni, laddove, nel precisare l'importanza di collegare l'unità con la diversità umana, così scrive:

> «Tutti gli esseri umani sono simili geneticamente, anatomicamente, fisiologicamente, affettivamente, mentalmente. Tutte le culture sono dotate di un linguaggio avente la stessa struttura (doppia articolazione) ma ciascuna ha la sua propria lingua. Tutte le culture hanno abitudini, costumi, riti, credenze, musiche, estetiche, ma ognuna ha i suoi. [Occorre] promuovere una dialettica costante tra l'Io e il Noi, nel collegare la realizzazione personale con l'integrazione in una comunità, nel cercare le condizioni affinché un Io si realizzi in un Noi, e il Noi possa permettere all'Io di realizzarsi» (Morin, 2020, p. 108).

La nostra stessa identità biologica, dunque, ci caratterizza come soggetti unici e irripetibili rispetto agli altri ma, nello stesso tempo, ribadisce la "necessità" dell'altro, pena la stessa sopravvivenza: non si può vivere senza l'altro, dal momento che è proprio l'incompletezza della specie umana e la necessità che ogni essere umano ha, per sopravvivere, di aver bisogno dell'altro umano (la madre, le figure parentali, un ambiente protetto) a definire la sua identità: fisica, psicologica, culturale. La capacità di cura, che si esprime spesso nell'atto del donare – dono il mio tempo, i miei affetti, non solo i beni materiali – rappresenta il tratto costitutivo dell'essere umano, in quanto esplicita la sua natura relazionale. Questo non esclude e, anzi, riconferma la singolarità e quindi l'unicità delle persone, senza

esaurirle in un arido individualismo, oggi molto diffuso. La cura – come il donare – sono *atti relazionali*, nel senso che presuppongono sempre l'altro/altri, e dunque si configurano allo stesso tempo come *assunzione di responsabilità* nei confronti di qualcuno.

Sul paradigma della cura esiste oggi una letteratura vasta e multiforme che ne recupera le radici filosofiche e le orienta in direzione pedagogica proprio perché lo pone a fondamento stesso dell'agire educativo (Mortari, 2013). Nel ricostruire una possibile fenomenologia della cura, Mortari parte proprio dal ricordare, con Heidegger, che la cura rappresenta «la totalità primaria della costituzione d'essere dell'esserci» (Heidegger, 1999, p. 379) e che però essa si esplica in un agire concreto, diventando quindi una pratica di cura nel momento in cui trasforma un'intenzione in un'azione, che è sempre un'azione relazionale.

La natura ontologica della cura, quindi, non è disgiunta dall'azione attraverso cui essa si esplica; essa contiene in sé anche ciò che ne motiva la stessa ragion d'essere: cioè la relazione tra chi, alternativamente, dà cura e riceve cura. Come poc'anzi già evidenziato, fin dal primo momento di vita la natura incompiuta e quindi in qualche modo fragile e vulnerabile dell'essere umano determina l'essenzialità della cura e al contempo ne evidenzia la dimensione relazionale: che si tratti del neonato che ha bisogno delle cure materne o dell'anziano non più autosufficiente o, ancora, del malato che necessita di cure (mediche e non solo), la condizione di dipendenza che ciascuna persona si trova a vivere in alcuni momenti della propria vita sancisce l'imprescindibilità delle pratiche relazionali di cura e ne determina le caratteristiche costitutive.

Questa imprescindibilità dell'identità dall'alterità, il fatto di essere – l'identità – l'esito di mille alterità, filogenetiche e ontogenetiche, dovrebbe, in realtà sgombrare il campo da qualsiasi discorso divisivo tra persone le cui peculiarità (somatiche, linguistiche, culturali ecc.) andrebbero colte nella loro ricchezza. Sappiamo invece come proprio l'epoca in cui viviamo ha accentuato le divisioni, le contrapposizioni, i conflitti reali.

La precarietà delle relazioni sociali, la perdita dei legami comunitari, la precarizzazione delle prospettive di vita, la ricerca di sicurezze effimere sono alcuni degli aspetti della società contemporanea che, senza il conforto di un'appartenenza solidale costruita attraverso una formazione ecosistemica, delineano i contorni di una *società liquida* nella quale i sentimenti più diffusi sono la precarietà, la solitudine e l'angoscia esistenziale.

Nel volume *Il demone della paura* (2014) Bauman disegna un articolato quadro delle ragioni e delle variabili che costituiscono «il veleno della paura» e che vanno a peggiorare ulteriormente la condizione di insicurezza del presente e di incertezza del futuro, a loro volta determinando un diffuso senso di impotenza, individuale e collettiva. È così che il bisogno di sicurezza generato dal demone della paura contribuisce ad accrescere gli spazi di interdizione a chi viene percepito come diverso e quindi potenzialmente nemico, in tal modo determinando la ricerca di «isole di similitudine e identicità in mezzo al mare della varietà e della differenza» (Bauman 2014, p. 35). Questo atteggiamento, peraltro, si configura come reazione di chiusura proprio rispetto alla parallela varietà di popoli, di lingue, di culture che oggi popola i nostri spazi di vita e che Bauman denomina *mixofobia*, cioè il tentativo di reagire a tale varietà con atteggiamenti segregazionisti, che portano a separare, nell'ambito dello stesso contesto urbano e spesso dello stesso quartiere, persone o gruppi dissimili rispetto al proprio.

Illuminanti sono le parole con le quali Bauman descrive gli atteggiamenti che hanno caratterizzato il nostro rapporto con lo "straniero":

> «Una modalità era l'antropofagia e l'altra l'antropoemica. In cosa consisteva l'antropofagia? Essenzialmente nel mangiarlo. È iniziata presumibilmente coi cannibali, che mangiavano fisicamente – corporalmente – gli stranieri. Ma, successivamente, in tempi più recenti, si è iniziato a "mangiare" le loro differenze – non i loro corpi, ma le loro diversità. Vuoi stare qui? Convertiti. Cambia. Vuoi stare qui? Assimilati. Diventa come noi. Abbandona la tua diversità. È tua responsabilità provare ad essere come noi. Se non ti sta bene "vattene". L'antropoemica è l'opposto del mangiare, perché "emeo" significa "vomitare". In questo caso, ammassi gli stranieri – come a Lampedusa, in Francia o in Inghilterra, in Libano o in Turchia – li trasporti all'aeroporto o al porto più vicino e li rispedisci a casa. Ti vomito via. Ed è ancora valido. Visto nella prospettiva della storia dell'umanità, questi ancora sono gli unici due modi che conosciamo per relazionarci con lo straniero» (2018).

Dal punto di vista di una pedagogia che pone al centro della propria teoria e della propria prassi un modello di formazione plurale e dialogica, si tratta allora di contrapporre – a questo modello negativo di interlocuzione con l'alterità – un modello esattamente opposto a esso e che disegna e propone un diverso modo di vivere il rapporto con l'alterità. Una modalità che va nella direzione della "fusione di orizzonti". È sempre Bauman che, prendendo a prestito una definizione di Gadamer, parla di «'fusione degli orizzonti'. Fusione. Degli orizzonti. Non fusione di pensiero ma fusione di orizzonti. Se partecipiamo allo stesso tipo di pratiche, ci facciamo coinvolgere nello stesso tipo di esperienze, allora il nostro orizzonte si estenderà, si espanderà, al punto che incorporerà, coinvolgerà l'alterità» (ivi, p. 78).

Si tratta di un obiettivo sicuramente non facile né semplice, che richiede un impegno costante e continuo perché permanentemente in bilico e da costruire e ricostruire continuamente perché mai scontato, mai definitivo: la relazione dialettica identità/alterità è a sua volta correlata all'intreccio inestricabile – scrive Morin (2020) – «tra ciò che unisce (Eros), da un lato, e ciò che divide (Polemos) e distrugge (Thanatos) dall'altro» (p. 121). Se è vero che ogni essere umano ha il diritto di essere libero, è altrettanto vero che la sua *libertà* va coniugata con quella altrui, e quindi non può fare a meno di assumerne la *responsabilità*, a sua volta "nutrita" di *solidarietà*: «L'unica cosa in grado di proteggere la libertà, sia dall'ordine che impone che dal disordine che disgrega, è la presenza costante nello spirito dei suoi membri della loro appartenenza solidale a una comunità e di un sentimento di responsabilità nei confronti di questa comunità. Così, dunque, l'etica personale degli individui è anche un'etica sociale che mantiene e sviluppa una società libera» (Morin, 2020, pp. 87-88).

Occorre dunque una consapevolezza civica, intellettuale ed etica che solo un'educazione intenzionalmente orientata a questo potrebbe garantire, allargando il senso di responsabilità/solidarietà dagli esseri umani agli altri esseri viventi e all'intero pianeta: è uno snodo essenziale e non più rinviabile, sommando così in un *unicum* l'ecologia ambientale con l'ecologia umana. Ricordiamo, al riguardo, che la radice etimologica del termine "ecologia" è *oikos* (casa); dunque fa riferimento ai discorsi (*logos*) relativi allo studio del proprio ambiente di vita, nella interconnessione degli elementi che lo compongono. Non è un caso che tale termine condivida la radice etimologica con la parola "economia", che sta appunto a indicare l'amministrazione del proprio ambiente di vita, inteso come bene comune.

Da qui la necessità di saldare persone e contesti, in una reciprocità di nessi che – oggi più che mai – salda il destino delle persone a quello degli altri esseri viventi e dell'intero pianeta, così come gli eventi catastrofici più recenti legati alle

persone e all'ambiente stanno dicendo a chiare lettere: le morti in mare di migliaia di persone, le guerre "a pezzetti" (l'espressione è di papa Francesco) sparse per il mondo, unitamente ai mutamenti climatici, all'inquinamento di terre e mari, alla tossicità di rifiuti ormai difficilmente smaltibili, alla crisi delle fonti di energia tradizionali e alla mancata sostituzione con fonti di energia pulita, al riscaldamento dell'atmosfera sono, tutti, segnali di un necessario cambio di rotta – Morin non a caso intitola il suo libro del 2020 *Cambiare strada* – che impone ormai quell'assunzione di responsabilità solidale poc'anzi enunciata. Si potrebbe affermare che, in fondo, anche questa crisi pandemica potrebbe rivelarsi proficua se servisse a rendere l'umanità consapevole della "comunità di destino" che condivide a livello planetario, partendo dall'affermarsi di una cultura globale dell'incontro per arrivare a una vera e propria *cultura dell'alleanza*, ingenerando, scrive Ceruti (2020), una ulteriore evoluzione dell'umanità nella direzione di una

> «ri-umanizzazione vera e propria […] attraverso la moltiplicazione delle connessioni che dal singolo individuo portano a un'unica totalità planetaria attraverso molteplicità collettività di natura e di portata disparate. […] la rete dei speri e delle esperienze che sta emergendo può consentire all'umanità di apprendere a essere veramente globale, a legarsi con nuove relazioni sostenibili con l'insieme degli ecosistemi, a saper valorizzare il potenziale creativo delle diversità culturali» (Ceruti, 2020, p. 87).

2. Persone e contesti: reciprocità dei nessi

Questa "comunità di destino" – che significa continua, reciproca interlocuzione in contesti reali, fisici, oltre che immateriali, culturali, sociali – chiama immediatamente in campo la molteplicità degli spazi di vita all'interno dei quali ciascun essere vivente trascorre la propria esistenza.

Tra questi spazi, rientra lo *spazio città*, come luogo fisico e immateriale, dove si svolgono le relazioni tra persone e dove la morfologia stessa delle città può disegnare una città aperta o, all'opposto, una città chiusa, una città inclusiva piuttosto che una città che emargina, discrimina, separa, contrappone.

All'interno della città, "intercampi" sono anche i luoghi, fisici e immateriali, che la connotano: gli spazi del pubblico e quelli del privato, quindi gli spazi domestici, gli spazi scolastici, i luoghi di lavoro, nel cui ambito si confrontano – spesso conflittualmente – appartenenze diverse di genere (si pensi al problema drammatico della violenza domestica verso donne e minori), ruoli diversi (datore di lavoro-lavoratori, ruoli spesso gerarchicamente strutturati fino ad arrivare alle forme di sfruttamento sul luogo di lavoro), generazioni diverse (si pensi alla scuola, da sempre luogo dove coesiste il numero maggiore di differenze: di saperi, di età, di genere, di ruoli, di ceto sociale, di appartenenza etnica, linguistica, culturale).

A scuola in particolare – ma auspicabilmente in tutti i contesti formali, informali e non formali di educazione, cura e socializzazione – è possibile "agire" in direzione di sviluppo di una democrazia partecipativa secondo il sempre attuale insegnamento di Dewey e il suo impegno per una scuola "laboratorio di democrazia". Ma pensiamo anche – tra gli altri spazi della città – ai luoghi della partecipazione politica, sindacale, culturale, religiosa, del volontariato civile: spazi nei quali si incontrano idee, esperienze e valori differenti e si impara – auspicabilmente – a farli dialogare.

Torna alla mente la grande attualità – mai pienamente realizzata – del modello

del *Sistema Formativo Integrato*, che ha conosciuto una stagione di grande entusiasmo negli anni '70 e '80, nel corso dei quali molte delle iniziative intraprese per lo sviluppo della partecipazione e dell'integrazione si sono concretizzate in alcune leggi che rimangono, per quanto forse affievolite nel tempo, un punto di riferimento importante: si pensi ad es. ai decreti delegati del 1973, che hanno introdotto forme di partecipazione e di gestione collegiale della scuola, "unendole" alle istanze di inclusione delle persone: i soggetti disabili, con la legge n. 517/77, così come degli alunni immigrati, con alcune circolari importanti come la 205/1990.

È del 1991 un libro curato da Franco Frabboni e Luigi Guerra dal titolo *La città educativa. Verso un sistema formativo integrato,* nella cui Introduzione i curatori sottolineano la necessità di contrapporre a un modello di disintegrazione istituzionale – caratterizzato dall'omologazione culturale e dalla disuguaglianza sul piano delle opportunità – un modello alternativo, nel nome dell'acculturazione, dell'interconnessione e dell'integrazione:

> «L'alternativa è dunque perseguibile attraverso l'inaugurazione di un rapporto di interazione dialettica tra la cultura del dentro/scuola e quella del fuori/scuola secondo linee di complementarità delle reciproche risorse educative. Un obiettivo, questo, perseguibile a un patto: che il "territorio" sia messo nelle condizioni di disporre di molteplici opportunità formative, sia di natura "istituzionale" intenzionalmente formative (biblioteche, musei, mediateche, atelier, laboratori, centri sportivi, ricreativi e culturali nonché la ramificata rete dell'associazionismo laico e cattolico), sia di natura "non/istituzionale", non intenzionalmente formative (le opportunità paesaggistiche e monumentali, da un lato; i centri di produzione commercio-comunicazione del territorio, dall'altro)» (1991, pp. 5-6).

La stessa pedagogia – quale scienza della formazione per tutti e per tutta la vita – espone le sue articolazioni plurali di un sapere unitario, che si sviluppa proprio nell'intercampo e nella relazione dialettica e dinamica con la molteplicità interna che la contraddistingue – si parla di "pedagogia" ma anche di "pedagogie": generale, speciale, interculturale, del lavoro, sociale, storico, e via dicendo (Loiodice, 2018) – e , all'esterno, con le altre scienze a partire da quelle appartenenti all'albero delle scienze dell'educazione (psicologia, sociologia, antropologia, filosofia) per allargarsi alla biologia, alla cibernetica, alle neuroscienze.

Il riferimento è, ancora una volta, a Franca Pinto Minerva e alla sua definizione di pedagogia quale scienza plurale e complessa, dialogica e migrante: «La pedagogia, intesa come sapere che tematizza l'educazione, segue le logiche di una discorsività che si caratterizza per la sua specifica apertura e pluralità […] [in possesso di] strumenti di una dialogicità costitutivamente incompiuta che rifiuta barriere precostituite, così come esclusivismi disciplinari e interpretazioni rigide e dogmatiche» (Pinto 2013, p. 1).

Nella sua proiezione investigativa, che si caratterizza per un procedere ramificato e polimorfo, la pedagogia ha modo di intrecciare rapporti epistemici con la pluralità dei saperi che, pur con approcci, con sguardi e con intenzionalità differenti, affrontano problemi e questioni legate alla comprensione della complessità dell'umano, dei suoi contesti di vita, dei suoi immaginari e finanche delle sue più arcaiche e celate dimensioni d'essere e d'esistere (cfr. Loiodice, 2019).

L'incontro con la polifonia delle ricerche e delle interpretazioni costringe in tal modo la pedagogia a confrontarsi con una molteplicità di codici (i linguaggi retorico-persuasivi, analitico-descrittivi, metaforico-suggestivi, come anche quelli quotidiani e di senso comune), con una eterogeneità di metodologie di ricerca (la ricerca storica, teoretica, clinica, sperimentale, etnografica, biografico-narrativa,

la ricerca-azione ecc.), con un'ampia varietà di paradigmi (positivisti e neopositivisti, costruttivisti e culturalisti, realisti e del postmoderno ecc.). Confronto, questo, che le permette di ripensare e di approfondire continuamente il suo statuto epistemico in costante divenire e in una permanente interlocuzione a partire dal nesso teoria/prassi.

Nel *Manuale di pedagogia generale* (1994, 2001), Frabboni e Pinto Minerva parlano del circolo virtuoso teoria-prassi-teoria-prassi-teoria, a indicare una permanente evolutività che però nasce proprio da questa continua interlocuzione che dall'interno – cioè dal nesso tra teoria e prassi – si allarga alle altre pedagogie per poi ulteriormente aprirsi alle altre scienze. A indicare proprio la dinamicità e la permanente evolutività della pedagogia che ha mostrato in più occasioni il valore euristico e costruttivo del suo essere sapere creativamente *in progress*, mai del tutto definito perché calibrato sulla motilità della vita stessa.

D'altra parte, Franca Pinto Minerva sottolinea come tutte le scienze hanno riconosciuto che sono proprio «gli elementi di apparente prima indefinitezza e discontinuità, a costituire e a caratterizzare il procedere epistemologico, non solo delle cosiddette scienze interpretative (come la pedagogia) ma, anche, delle cosiddette scienze esatte» (Pinto, 2013, p. 2).

Popper, Khun, Feyerabend, Morin e più in generale i teorici della complessità hanno sottolineato proprio questa caratteristica dei saperi complessi, come la pedagogia, che espone altresì gli stessi caratteri di pluralità e complessità nel suo oggetto di studio: la formazione della persona nella pluralità e profondità delle sue dimensioni, dei tempi di vita, dei contesti di esperienza.

Peraltro, una formazione ecosistemica può essere garantita solo da un modello di pedagogia che si conferma quale scienza di nessi e di contaminazioni, che esaltano il suo carattere euristico e costruttivo idoneo a coniugare paradigmi, linguaggi, metodologie di ricerca plurali e differenziati per ricomporli in una unità mai definitivamente data ma continuamente in divenire, riconoscendo nella *complessità* la condizione permanente e irrinunciabile del suo statuto epistemologico.

Una scienza complessa, dunque, che raccoglie al suo interno la complessità come paradigma formativo e la nutre di una pedagogia dell'impegno e della responsabilità educativa, da assumere rispetto alla salvaguardia della singolarità del soggetto-persona, radicato nella realtà ma allo stesso tempo teso verso orizzonti futuri non deterministici e già dati, esito di continue riprogettazioni e scelte mai definitive, da assumere sempre consapevolmente e dinamicamente, avvalendosi di un approccio critico e problematico, capace di leggere e interpretare anche le contraddizioni presenti nella realtà ma affrontandole rimanendo coerente con i principi e i valori della democrazia partecipativa, della giustizia sociale, dell'apertura solidale, del rispetto della dignità di tutti e di ciascuno.

Pedagogia quindi come scienza della formazione ma anche della trasformazione, in direzione, appunto di emancipazione delle persone e dei contesti, da quelli locali a quelli globali.

Riferimenti bibliografici

Bauman, Z. (2014). *Il demone della paura*. Roma-Bari: Laterza.

Bauman, Z. (2018). La luce in fondo al tunnel. In Marazziti M., Riccardi L. (Eds), con un saggio conclusivo di Andrea Riccardi. Cinisello Balsamo: San Paolo.

Frabboni, F., Guerra, L. (Eds) (1991). *La città educativa. Verso un sistema formativo integrato*. Bologna: Cappelli.

Frabboni, F., Pinto Minerva, F. (1994, 2001). *Manuale di pedagogia generale*. Roma-Bari: Laterza.
Loiodice, I. (Ed). *Sapere pedagogico. Formare al futuro tra crisi e progetto*. Bari: Progedit.
Loiodice, I. (2019). *Pedagogia. Il sapere/agire della formazione, per tutti e per tutta la vita*. Milano: FrancoAngeli.
Morin, E. (2020). *Cambiamo strada. Le 15 lezioni del Coronavirus*. Milano: Raffaello Cortina.
Mortari, L. (2013). *Aver cura della vita della mente*. Carocci: Roma.
Pinto Minerva, F. (2013). La pedagogia. Scienze dialogica e in movimento. In Loiodice I. (Ed), *Sapere pedagogico. Formare al futuro tra crisi e progetto*. Bari: Progedit.
Pinto Minerva, F. (2018). La pedagogia interculturale. In Loiodice I. (Ed.), *Pedagogie. Sguardi plurali sul sapere dell'educazione* (pp. 81-97). Bari: Progedit.

Dalle utopie alle città che apprendono come ecosistema: Da una rilettura della *Città del Sole* di Campanella*

From utopias to cities that become learning ecosystems: An interpretation of Campanella's *City of the Sun*

Rita Minello
Università degli Studi Niccolò Cusano – Telematica Roma – rita.minello@unicusano.it
Andrea Mattia Marcelli
Università degli Studi Niccolò Cusano – Telematica Roma – andrea.marcelli@unicusano.it

ABSTRACT

This article illustrates a hermeneutic path aimed at the contextualization of utopian narratives (with greater focus on Campanella's *City of the Sun*) within the framework of current educational challenges. *Section §1* shows the importance of utopian thinking for contemporary society. *Section §2* deals with the issue of how the ideal world relates with the physical one and finds this issue to be a drive of utopian narratives. *Section §3* maintains utopias are learning ecosystems: if we follow Halpin's classification (2001) and consider Searle's categorization of speech acts (1969) it is possible to re-cast utopian narratives as a variant of the learning ecosystems described by Toutain et al. in a different context of research (2019). Each of *sections §4*, *§5*, and *§6* explores an ecosystemic dimension of the *City of the Sun*: harmony, detachment from material goods, and the educational principles of a community. *Section §7* concludes by placing Campanella's work within the frame of the contemporary educational crisis.

Il presente articolo propone un percorso ermeneutico volto a tematizzare i racconti utopici – e *La Città del Sole* di Campanella, in particolare – in relazione alle sfide educative attuali. La *sezione §1* illustra l'importanza del pensiero utopico per la società contemporanea. La *sezione §2* affronta la questione del rapporto tra mondo ideale e mondo fisico, identificando in essa un nodo centrale delle utopie. La *sezione §3* individua nelle utopie degli ecosistemi di apprendimento: sulla base della categorizzazione di Halpin (2001) e tenendo conto del racconto utopico come atto linguistico descritto in base alla tipologia di Searle (1969), è possibile inquadrare i racconti utopici come ecosistemi educativi che costituiscono una variante del tipo ordinariamente descritto da Toutain et al. in un diverso quadro di indagine (2019). Le *sezioni §4*, *§5* e *§6* esplorano ciascuna una dimensione ecosistemica de *La Città del Sole*: armonia, distacco dalle cose materiali e principi educativi di comunità. La *sezione §7* conclude collocando il contributo di Campanella nel contesto della crisi educativa contemporanea.

* Attribuzione delle parti: Rita Minello (*sezione §1, §4, §5, §6, §7*), Andrea Mattia Marcelli (*sezioni §2, §3, §7*).

Formazione & Insegnamento XX – 1 – 2022
Codice ISSN 2279-7505 (on line) © Pensa MultiMedia Editore
Codice doi: 10.7346/-fei-XX-01-22_02

KEYWORDS
Campanella, *Città del Sole*, Crisi Educativa, Learning Ecosystem, Utopia.
Campanella, *City of the Sun*, Educational Crisis Learning Ecosystem, Utopia.

1. Introduzione

Apuzzo e Spinicchia (2009) pubblicano il volume *La Città del Sole: Come scegliere e farsi "in casa" l'energia pulita*. Nella prefazione, Fulco Pratesi scrive:

> «Non voglio estinguermi come un dinosauro e non voglio che nelle campagne dietro casa mi installino una centrale nucleare o un deposito di scorie radioattive. Eppure, cosa devo fare perché queste mie indisponibilità non siano interpretate come capricci "egologisti" di chi sa dire soltanto "no"?»

A distanza di un decennio, caratterizzato da esperienze di guerre e pandemie che hanno fortemente indebolito l'ecosistema, le parole di Pratesi ci sembrano ben altro che capricci. Di sicuro, Jeremy Rifkin, quando parlava di Terza Rivoluzione Industriale (2018), si riferiva all'ecosistema e alle fonti energetiche rinnovabili, in particolare all'energia solare, come al *primo* dei pilastri della Terza Rivoluzione Industriale.

Ma il titolo di Apuzzo e Spinicchia richiama immediatamente *La Città del Sole* di Tommaso Campanella (1995/1623). All'interno del testo, il riferimento si fa diretto: la contemporanea città del sole che gli studiosi profilano

> «non è un'utopia e neanche un luogo immaginario nel quale esercitare la fantasia rincorrendo sogni e mere speranze. La nostra Città del Sole è abitata da persone, energie e tecnologie vere: scelte non solo possibili, ma anche già in atto, casistiche di successo ampiamente testate» (Apuzzo, Spinicchia, 2009, p. 9).

Indiscutibilmente, *La Città del Sole* di Campanella, a differenza di quella dell'energia, è un'utopia, cioè un luogo, uno stato, una società inesistente e ideale, migliore di quelle reali, una società perfetta e felice. Però irraggiungibile.

Ma ci sono principi, nell'utopia di Campanella, senza i quali nulla è possibile realizzare nelle città del sole del presente e del futuro, non solo nelle città dall'organizzazione energetica sostenibile, ma anche nelle città che apprendono come ecosistema.

Rileggendo l'utopia di Campanella alla luce dell'idea di ecosistema e di educazione sostenibile, è possibile selezionare tre utili riflessioni per il tempo presente.

2. Dallo spazio ideale allo spazio reale

Collocandosi a valle rispetto a secoli di contributi al genere utopico, Harvey (2000) e Halpin (2001, 301-302) distinguono due tipi di "utopie": le "utopie spaziali" e le "utopie processuali". Le prime descrivono uno stato di cose, mentre le altre progettano la sua realizzazione all'atto pratico e auspicano un processo di trasformazione che possa condurre all'obiettivo. In realtà, nel dettagliare queste categorie,

Halpin ne introduce una terza, ossia le utopie spaziali che, uscendo dalla finzione letteraria, presentano comunque un progetto, ma davano per assodato *a priori* il suo successo. È perciò possibile riformulare la sopraccitata tassonomia, parlando di *utopie come modello* (es.: *Heliopolis* di Iambulo), *utopie come progetto aprioristico* (es.: il *Phalanstère* di Fourier) e *utopie trasformative* (es.: *The Fourth Industrial Revolution* di Schwab, 2016) – queste ultime fornirebbero benefici attraverso l'innescarsi di un processo.

Una delle caratteristiche comuni dei racconti utopici spaziali è quella di trasformare la distanza geografica in metafora telica: il luogo distante, probabilmente irraggiungibile, non può che essere la sede materiale dell'ideale. Ad esempio, nell'opera rinascimentale di Campanella si ritrova, come in Platone, l'elemento ideologico fuso assieme a quello geografico. Da un lato, ciò testimonia l'adesione a uno stile retorico di presentazione, con tutti gli *escamotage* narrativi del caso; dall'altro lato, però, tale tensione tra spazio geografico e spazio dei concetti ripropone un conflitto che aveva caratterizzato il neoplatonismo – di cui Campanella era, a modo suo, cultore (Giardino, 2016) – ossia l'opposizione tra l'immaterialismo di Plotino e la teurgia materialista di Giamblico. Se il primo, nelle *Enneadi*, riconosceva una natura non materiale alle cause ultime,[1] il secondo, con la sua teurgia, riproponeva rapporti causali con dirette ripercussioni sul mondo sensibile e, pertanto, proprio ripercorribili attraverso pratiche rituali (Witt, 1975, 49-52). Giuliano l'Apostata, seguace di Giamblico e iniziato al culto di Mitra (Witt, 1975, 53; Smith, 1995, 18), avrebbe rinforzato tale nozione, riproponendo, benché timidamente, anche sacrifici a scopo iniziatico (Witt, 1975, 49): è quindi evidente il richiamo alla causalità schietta, meccanica oppure organica – cioè "magia simpatica" di frazeriana memoria (Frazer, 1906, 52). Allo stato attuale delle ricerche, la connessione tra il neoplatonismo specificatamente giamblicheo e l'opera di Campanella risulta mediata da autori intermedi: in particolare, Bernardino Telesio, nel quale i commentatori veneziani del 1575 (Nicolò Contarini e Alessandro Maranta) riconobbero immediatamente gli elementi della fisica della luce, alla base della concezione "solare" dell'universo da costui descritto (Omodeo, 2019, 181).

Data l'importanza di una pertinenza ontologica rispetto all'universo fisico, fatto di cause e relazioni, si comprende allora l'importanza della collocazione spaziale dei reami utopici: le loro coordinate sono distanti, ma non irraggiungibili; i loro nomi suonano stranieri, ma non inauditi; le pratiche gestionali sono sorprendenti, ma non miracolose, bensì frutto dell'applicazione di tecniche sistematiche. In altre parole, la geografia si fa complice del progetto educativo insito nelle utopie: prelude a una fattibilità proprio in virtù dell'area di sviluppo che esse descrivono – cioè un'area prossimale, attingibile. In Campanella, pertanto, la nomenclatura geografica è manierista e, quando fantastica, agisce primariamente come forma di autotutela per l'autore – perseguitato per le proprie idee e iniziative politiche. Tuttavia, come presagito dalle radici neoplatoniche del pensiero utopico, il racconto geografico, per quanto fittizio, svolge *anche* una funzione ontologica: lo spazio descrivibile è lo spazio del possibile.

Un termine di confronto è Iambulo, presunto naufrago e viaggiatore, del cui diario Diodoro Siculo riporta alcuni estratti. La vicenda di Iambulo fu resa accessibile ai contemporanei di Campanella attraverso le quattro edizioni de *Delle Navigationi et Viaggi* di Giovanni Battista Ramusio, nel XVI secolo (Baloglou, 2011, 101). Baloglou (2011, 93-94) data il resoconto originale di Iambulo tra il 300 a.C. e

1 Sebbene Bussanich dimostri che, in Plotino, anche la materia gioca un ruolo metafisico fondamentale nell'alimentare le percezioni sensibili (Bussanich, 1994).

il 235 a.C., cioè tra il viaggio di Megastene in India e l'opera di Eratostene, i cui dati astronomici risultano più aggiornati di quelli di Iambulo. Proprio a Iambulo è attribuita una descrizione idilliaca di *Heliopolis*, il Paese del Sole: sette isole che ospiterebbero una serie di piccole comunità non flagellate dalle malattie, i cui abitanti godono vita eterna e praticano l'eutanasia a 150 anni d'età; una terra ricca di frutti che nutrono senza eccessivi sforzi di coltivazione e uno stile di vita dove si riposa molto, si lavora a turno e si trascorre il resto del tempo libero per educare se stessi e sviluppare le scienze – astronomia in particolare (Baloglou, 2011, 91-92). Anche in questo caso, si tratta di un ideale unitario di *polis*, il quale, però, come dimostra lo stesso Baloglou (2011, 95-98), mutua ecletticamente i propri tratti da una panoplia di precedenti spazi immaginari: la Pancaia di Evemero, i "buoni selvaggi" di Teopompo, l'India idealizzata di Megastene, l'*Atlantide* di Platone – così come la nozione di concordia [*Ὁμόνοια*] propria della Stoà.

3. L'utopia come ecosistema di apprendimento

Così come i racconti utopici giocano a cavallo tra l'ideale e il possibile, il fantastico e il reale, essi si muovono anche su diversi piani educativi. Nella sua analisi di *Utopia* (More, 1516), Halpin distingue tre dimensioni (2001, 302-306), la cui descrizione sistematica può essere riprodotta in questi termini:

- Rappresentazione dei processi educativi interni all'universo narrativo: ad esempio, la gratuità dell'offerta educativa o l'educazione parentale del popolo immaginario;
- Comparazione tra processi educativi ideali e processi educativi reali: ad esempio, la critica alla società contemporanea nella prima parte di *Utopia* e il suo contrastare con l'affresco socioeducativo del personaggio di Hythlodaye;
- Esposizione di un quadro progettuale reso effettivo dalla pubblicazione dell'opera stessa, la quale esercita, in chiave performativa, un'azione educativa sui lettori.

Si tratta quindi di un'operazione ibrida rispetto alle categorie del genere utopico precedentemente individuate dallo stesso Halpin (cfr. *sezione §2*): in questo caso, analogamente a quanto avviene per l'*escamotage* fantageografico, il raccordo trasformativo tra essere e dovere, cioè tra *status quo* educativo e *terminus ad quem* formativo è decretato dal confronto tra il reale e l'ideale.

La *Città del Sole* di Campanella si presta a una lettura analoga, qui riproposta secondo uno schema ispirato alla teoria degli atti linguistici di Searle (1969):

- Illocuzione assertiva: ne *La Città del Sole*, Campanella descrive uno stato di cose, che risulta sì fittizio, ma la cui formulazione come mezzo di contrasto non sarebbe possibile senza una conoscenza del reale;
- Illocuzione direttiva: nel descrivere la "Città del Sole"[2], Campanella formula un vero e proprio progetto, il quale può essere implementato direttamente oppure, indirettamente, fornire consigli sull'agire;
- Illocuzione espressiva: in sé, la "Città del Sole" incarna un ideale e, come tale,

2 In questa sede, l'uso delle virgolette ha lo scopo di distinguere il luogo utopico dal testo che lo descrive (reso *corsivo*).

esprime un valore – sia nella sua dimensione rappresentativa (cfr. illocuzione assertiva), sia nella sua dimensione emotivo-espressiva;
- Illocuzione dichiarativa: *La Città del Sole* agisce all'interno di uno spazio discorsivo di tipo foucaultiano (Foucault, 1969), costellato di autori insigni e celebri all'epoca, anche se Campanella probabilmente non era a conoscenza di tutti i loro testi: Leon Battista Alberti, Ortensio Lando, Nicolò Franco, Francesco Patrizi da Cherso, Anton Francesco Doni e Ludovico Agostini (cfr. Renna, 1999, 16). Questo spazio discorsivo è assimilabile quindi a un piano istituzionale di dibattito, il quale, benché principalmente teorico, consente un esercizio di potere da parte dell'enunciatore;
- Illocuzione commissiva: nello scrivere *La Città del Sole*, Campanella espone al pubblico il proprio manifesto. La differenza con l'elemento progettuale (cfr. illocuzione direttiva) sta nel fatto che, con la pubblicazione, Campanella impegna la propria stessa persona. Si espone, cioè, a livello esistenziale.

I punti di cui sopra trovano riscontro nelle ricadute perlocutorie de *La Città del Sole*, non solo per le conseguenze che gli ideali di Campanella ebbero sulla sua vita civile (scrisse l'opera durante la prigionia, nel 1602), ma anche per la collocazione del testo nell'orizzonte retorico dell'Italia post-tridentina e delle numerose confraternite e comunità di penitenza che costituivano universi valoriali d'eccezione (cfr. Renna, 1999, 17-19). Gli effetti trasformativi del testo utopico di Campanella si dipanano nei secoli successivi: per citare tempi più recenti, *La Città del Sole* influenzò direttamente avanguardisti russi del calibro di Tatlin (Milner, 1983, 176-178).

Se l'analisi del testo di Campanella come atto linguistico consente di dimostrare che l'autore ha saputo muoversi su più piani dell'ecosistema di apprendimento, presente e futuro, si può altresì osservare che il mondo dei Solari è a sua volta ecosistema di apprendimento: sia in quanto ecotopia[3] prodromica, fondata sulla sostenibilità dei rapporti sociali e naturali, sia in quanto portatrice di un'azione trasformativa sulla popolazione (i Solari) che non ha il proprio fondamento in un singolo strato sociale, ma coinvolge la comunità tutta.

Non si può infatti, parlare di ecosistema di apprendimento senza descrivere la funzionale (e relativamente fluida) interazione tra diversi livelli. Una simile operazione è stata effettuata, ad esempio, da Toutain, Mueller e Bornard (2019): poiché il loro interesse di ricerca riguarda l'educazione all'imprenditorialità, hanno concepito un modello multidimensionale che potesse descrivere e spiegare l'interazione tra attori variegati, tutti appartenenti a un sistema che esorbita dalla scuola intesa come spazio educativo chiuso e controllato. Il loro modello, denominato EEE, individua cinque dimensioni chiave: (a) la cultura, ossia un orizzonte valoriale che determina il rapporto tra individui e tra individui e artefatti; (b) un quadro (o "cornice [*framework*]") di apprendimento, costituito da azioni programmatiche con vettore *top-down* (ad esempio: i *curricula*); (c) "soluzioni pedagogiche", con conseguenze trasformative e che derivano da stimoli *bottom-up* oppure da impronte culturali e abitudini di più ampio respiro; (d) la "motivazione", intesa come valuta energetica che alimenta i diversi contributi individuali al processo educativo; (e) le "relazioni" e la "rete", sia precedente che successiva rispetto all'agire formativo.

Non è questo il luogo per valutare l'impatto del contributo di Toutain, Mueller e Bornard (2019, 48-50) rispetto alla competenza imprenditoriale; invece, il loro

3 Per la popolarizzazione del termine, cfr. Callenbach (1975).

modello è portato all'attenzione in virtù della sua portata teoretica: se è vero, infatti, che lo studio si concentra sull'ecosistema imprenditoriale di apprendimento, è altrettanto corretto affermare che il modello, nella sua struttura fondamentale, mappa le dimensioni chiave di *qualunque* ecosistema formativo. Ritornando, quindi, all'opera di Campanella, è possibile identificare come alcune di queste dimensioni siano elaborate nel racconto utopico.

4. Principio (a): città dove le individualità formano un'armonia

> «Tutte cose son communi […] La mia repubblica non è composta da un solo uomo, ma da uomini di ogni stato e condizione, ciò che Aristotele non fa nella sua; e io compongo una armonia unica non da una sola corda ma da molte» (Campanella, 1995, p. 26).

La base dell'ecosistema-città per Campanella è *l'appartenenza alla comunità*, comunità reale e concreta, dove pace e concordia derivano da individualità che, come molte corde, insieme, formano un'armonia. Senza tali caratteristiche, nessun valore comune, nessun obiettivo comune può essere concretamente realizzato. Anche nell'utopia di Campanella i futuri possibili sono radicati nel presente, non in visioni troppo remote, idealizzate, straordinarie o digressive, anzi bilanciano le provocazioni con forti legami con il mondo reale. Quando predispone scenari futuri, egli è ben consapevole che, con ogni probabilità, le comunità umane del futuro saranno diverse dalle istantanee dell'isola di Taprobana, ma progettare può condurci verso un futuro possibile e auspicabile.

Pensare una città che si sviluppi in simbiosi coi suoi cittadini apre nuovi orizzonti formativi, in modo non dissimile dagli orizzonti aperti dal concetto di *villaggio globale*, quando i cambiamenti delle città dell'uomo erano attraversati dai cambiamenti tecnologici e mediatici, dal passaggio dallo spazio fisico allo spazio virtuale di città senza confini. Tuttavia, all'epoca di McLuhan (1964), il concetto di villaggio globale si applicava solo ai *medium* unidirezionali, come la radio e la televisione:

> «L'informazione, proveniente da un gruppo privilegiato di creatori di contenuti, arrivava a consumatori passivi attraverso una serie di distributori. La comunicazione universale agiva in questo modo più da megafono che da telefono, amplificando le tensioni insite nella società, invece di produrre coesione» (Ratti, Claudel, 2017, p. 14).

A differenza di Campanella, secondo McLuhan "quanto più si ricreano le condizioni del villaggio", tanto più si generano

> «discontinuità e divisione e diversità. Il villaggio globale garantisce il più completo disaccordo su qualsiasi argomento. Non ho mai pensato che uniformità e tranquillità fossero caratteristiche del villaggio globale, piuttosto lo sono la cattiveria e l'invidia. Spazi e tempi tra gli individui vengono eliminati, è un mondo in cui si stabiliscono sempre contatti intensi tra le persone. Il villaggio globale-tribale crea molte più divisioni e scontri di tutti i nazionalismi del passato. Il Villaggio è fissione, non fusione, in profondità, sempre» (McLuhan, Stearn 1967, p. 279).

I mass media unidirezionali stimolano contrasti e polemiche su scala globale. In seguito, l'avvento di Internet supera (pur senza eliminarle) le strozzature dei

mezzi di informazione precedenti, democratizzando parzialmente i contenuti. I media si fanno dialogo, più che monologo e in quel momento l'umanità inizia a configurarsi come un vero e proprio villaggio, una comunione di cultura, idee e dibattito, secondo ottiche simili a quelle di Campanella. Gli individui si trovarono immersi in un nuovo e vasto campo di flussi, nuova forma spaziale propria delle pratiche sociali che dominano e plasmano la società (cfr. Castells, p. 473). Lo spazio fisico delle pratiche sociali e formative non è più assoluto, è impossibile disgiungerlo dalla dimensione virtuale. Uno spazio ibrido, che non è neppure possibile considerare come spazio neutrale.

> «Lo spazio dei flussi ha a che vedere con la fusione tra reti virtuali e spazio materiale: configurazioni digitali e fisiche che si influenzano attivamente a vicenda. Ma in che modo? Che effetti avrà lo spazio dei flussi sulla città fisica? In questo nuovo contesto, la peculiarità del luogo avrà sempre una sua valenza?» (Ratti, Claudel, 2017, p. 16).

Negli anni Novanta, l'opinione prevalente riteneva che la distanza reale-virtuale sarebbe stata abbattuta, che la fisicità avrebbe perso qualsiasi rilevanza, dopo essere stata inglobata nel tessuto connettivo di Internet, dove il luogo fisico non conta, diventa equivalente quando le informazioni si possono trasferire istantaneamente ovunque e a chiunque, che si tratti di formazione, intrattenimento, impiego. Scriveva Negroponte:

> «L'era della post-informazione supererà [i confini] legati alla geografia. Vivere nell'era digitale significherà una sempre minore dipendenza dall'essere in un determinato posto a un dato momento, e diventerà possibile trasmettere anche il posto» (Negroponte, 1995, p. 165)

Tra i Novanta e i Duemila, molti degli strumenti finalizzati all'interazione, all'educazione, al commercio e alla gestione delle informazioni furono digitalizzati e dematerializzati. Divennero efficaci, accessibili e *aspaziali*.

La storia, però, ha smentito queste clamorose previsioni. Non solo gli ultimi eventi, pandemici, da un lato, e bellici, dall'altro, ne hanno mostrato tutti i limiti e le criticità, va pure ricordato che negli ultimi vent'anni le città sono cresciute come mai era accaduto in passato e lo spazio urbano è in fase di espansione in tutto il mondo (Ratti, Claudel, 2017). Secondo alcune statistiche la popolazione urbana cresce al ritmo di 250.000 abitanti al giorno, l'equivalente di una nuova Londra al mese e il 2008 ha segnato un punto di svolta decisivo, con più della metà dell'umanità residente in aree urbane; da allora la crescita ha subito solo accelerazioni. (*The Economist*, 2015). I dati dell'Organizzazione Mondiale della Sanità indicano che entro il 2050 il 75 per cento degli esseri umani vivrà probabilmente in città, mentre nella sola Cina la popolazione urbana è già aumentata di più di 500 milioni nei trent'anni successivi alla liberalizzazione economica – una cifra pari alla popolazione degli Stati Uniti sommata al triplo di quella della Gran Bretagna. Anche sulla base di stime prudenziali, si tratta del cambiamento più grande e più rapido della storia dell'umanità (*The Economist*, 2015). Più che mai le città *reali* sono dei veri e propri magneti umani. Le persone desiderano il contatto con altre persone, vogliono essere al centro degli avvenimenti. In breve, vogliono vivere, studiare[4],

4 In relazione all'emergenza sanitaria causata dalla pandemia, numerosi studi presentano evidenze di come lo sviluppo umano necessiti di nuovi paradigmi che rispettino la centralità dell'esistere (Fabiano, 2021); che puntino alla costruzione di cittadinanza planetaria su basi di realtà (Carletti,

lavorare nelle città, città mediate dalle reti, dove, oggi, gli elementi fisici e quelli digitali entrano in forte collisione, uscendone entrambi potenziati. La rete non assorbe né sostituisce lo spazio, ma i due elementi si intersecano sempre di più, generando spazi ibridi.

> «La nuova sfera di spazio urbano digitalmente integrato prende a volte il nome di smart city. La tecnologia pervade ogni dimensione dello spazio urbano, trasformandolo quasi in un computer da abitare […] La nuova città è uno spazio fondamentalmente diverso – in cui i sistemi digitali hanno un impatto molto reale sul nostro modo di sperimentare, navigare e socializzare». (Ratti, Claudel, 2017, p. 18).

Siamo testimoni di un "nuovo orientamento del sapere e del potere" (Kelty, 2008, p. 13) all'interno delle città, profondo quanto le trasformazioni del mondo virtuale. Il villaggio globale – reinterpretato – vive una nuova era come spazio di comunicazione e abitazione che riporta in auge la città cultural-democratica di Campanella, una città che si fa laboratorio di comunità, dove l'aspirazione a ottimizzare lo spazio urbano, la qualità della vita, l'efficacia della formazione restano immutate.

5. Principio (b): città che segnano il distacco dalle cose materiali

> «Però la communità tutti li fa ricchi e poveri: ricchi, ch'ogni cosa hanno e possedono; poveri, perché non s'attaccano a servire alle cose, ma ogni cosa serve a loro» (Campanella, 1995, p. 36).

Se ti attacchi alle cose diventi servo delle cose. Insomma, è necessario *distaccarsi dalle cose materiali* per vivere bene. Dare senza attaccamento, saper lasciar andare le cose, per recuperare così altre forme di possesso condiviso e sentirsi tutti ricchi.

Virilio, teorico della cultura urbana, sostiene che l'esistenza umana non si strutturi più sulla polarità di pubblico e privato, ma tra reale e virtuale, dove entrare in un territorio a rischio è possibile tanto nello spazio reale, quanto in quello della navigazione digitale (Virilio, 1992), dove gli umani sono catapultati nel mondo binario, esposti al rischio, ma il mondo provvede anche a sostenerli e a salvaguardarne l'identità post-umana, dove le tecnologie connettive creano un ambiente intimo in cui le persone accedono le une alle altre. Gli strumenti si sono evoluti, da fisici sono diventati mentali e sociali.

Eppure, a ben guardare, la tecnologia integrata sta tornando prepotentemente nello spazio fisico, dove sta trasformando profondamente non solo l'identità sociale, ma il modo di abitare fisicamente le città, enfatizzando la complessità e il carattere ibrido dell'ambiente urbano, al punto tale che le ultime generazioni hanno sviluppato atteggiamenti fisici e mentali che richiedono un tipo diverso di spazio, decifrabile attraverso sistemi di tracce e tutta una serie di realtà in continua evoluzione, cambia le modalità di condivisione della conoscenza (Picon, 2004).Come nella concezione di Campanella, una generazione che non si attacca alle cose, ma "ogni cosa serve a loro" e diventa strumento: anche se la qualità degli

2021); che, per generare resilienza, promuovano concrete esperienze di apprendimento sul territorio (Pignalberi, 2021); resilienza per riprendere il cammino di trasformazione verso una nuova "normalità" dell'esistere (Olivieri e Cardinali, 2021).

strumenti è cambiata e divenuta maggiormente pervasiva, "Siamo chiamati ad essere costruttori, non vittime, del futuro" (Buckminster Fuller, 1999, p. 8).

L'uso e la gestione culturale, sociale, educativa del territorio cittadino – in Italia – è stato considerato tema di interesse generale dagli anni Cinquanta agli anni Settanta;

> «poi, progressivamente, la società ha perso quell'interesse, in parte sostituendolo con altri temi – dall'ambiente al paesaggio, in parte considerando superata la stessa disciplina urbanistica" [In realtà si considerava l'urbanistica di interesse in una] ristretta cerchia di persone, che decideva di quell'interesse senza tener conto dell'opinione pubblica. La maggioranza dei cittadini era sì oggetto dell'urbanistica, ma ignorava del tutto l'argomento, di cui raramente veniva investita» (Campos Venuti, 2010, p. 41).

Il legame cultura-territorio dagli anni Settanta vede un successivo affievolirsi con la trasformazione dei sistemi produttivi e strutturali: case, servizi, offerte formative delle città, ciò produce marginalizzazione culturale e sociale delle stesse risorse culturali locali, che solo da poco sono tornati al centro degli interessi, con la formazione dei Sistemi Culturali Territoriali, volti alla gestione di offerte formative di valorizzazione delle risorse, nella rinnovata convinzione che cultura e territorio sono un valore condiviso, un sistema vitale che diventa accessibile proprio quando i processi di sviluppo locale operano attraverso filiere che connettono cultura materiale e immateriale:

> «La cultura, nella sua accezione più ampia, e il territorio rappresentano sempre più il binomio sul quale fare leva per definire visioni originali di sviluppo ambientalmente compatibile e socialmente sostenibile. Ciò vale in particolare per l'area euro-mediterranea, nella quale le espressioni materiali e immateriali delle culture del passato che connotano fortemente i territori richiedono nuove interpretazioni e creative integrazioni con il presente» (Nigro, 2007, p. V).

Atteggiamento ideale, e non ideologico, affidato alla maturazione formativa e culturale della società, che orienta le scelte, senza danneggiare l'intera comunità.

Gli abitanti della Città del Sole vivono il distacco dalle cose esterne perché possono considerarle patrimonio comune, per quanto transitorio, fruibile per il benessere di ciascuno, ricco o povero. Una cultura comunitaria che consente di trascorrere l'esistenza con vitalità e naturalezza, lontana dalla tirannia del consumismo e dalle individualistiche tentazioni di distacco supremo.

6. Principio (c): città che operano secondo principi educativi di comunità

> C'è bisogno de «l'educazion commune» (Campanella, 1995, p. 29).

A Taprobana l'educazione è particolarmente seguita: è rivolta a tutti i membri della società ed inizia all'età di tre anni per proseguire poi nell'arco di tutta la vita: i Solari, infatti, lavorano solo quattro ore al giorno per dedicarsi poi all'apprendimento e alla preghiera.

Qui, con Campanella, ci orientiamo all'educazione permanente e all'*Education for All*, ovvero all'Obiettivo 4 dell'Agenda 2030: *Fornire un'educazione di qualità, equa ed inclusiva, e opportunità di apprendimento per tutti*. Eppure, lanciando uno sguardo, ci avvediamo di come

> «la città di oggi diventa per i bambini il bosco delle favole. Una volta, non moltissimo tempo fa i bambini avevano paura del bosco, dove s'incontravano i lupi e le streghe cattive, mentre si sentivano al sicuro in città. Ora le parti si sono rovesciate, perché la città è diventata ostile: grigia, aggressiva, pericolosa, mostruosa» (Tonucci, 2005, p. XI).

Centri storici diventati uffici e banche, periferie dormitorio nate in velocità, senza piazze, luoghi storici, monumenti.

Tutto è cambiato nel giro di pochi decenni, c'è stata una trasformazione rapida, totale: la città diventa pericolosa ed infida, il bosco diventa oggetto di sogno e di desiderio.

Quando il degrado ha iniziato a rendere la città invivibile? Quando la città ha rinunciato ad essere luogo di incontro e di scambio? Molti cittadini sensibili chiedono ormai che la tendenza cambi, poiché, senza tornare indietro, è possibile andare avanti in un modo diverso, nuovo, che non rinunci rinunciare alla socialità, alla solidarietà, ma che li renda base portante dell'agire comunitario.

> «Non si tratta di realizzare iniziative, opportunità, strutture nuove per i bambini, di difendere i diritti di una componente sociale debole. […] Si tratta invece di abbassare l'ottica della amministrazione fino all'altezza del bambino, per non perdere nessuno. Si tratta di accettare la diversità che il bambino porta con sé a garanzia di tutte le diversità» (Tonucci, 2005, p. 19).

Come invertire la tendenza? Allora come ora una società che vuole crescere secondo principi comunitari è una società che valorizza il lavoro quotidiano di coloro che si occupano della trasmissione di valori e saperi, attivano capability, funzionamenti e competenze per la vita, enfatizza presso i giovani l'importanza dell'apprendimento serio e motivato, supporta in tutti i modi possibili il raggiungimento delle mete formative, identificandosi in esse.

L'"educazion commune" ha bisogno di conciliare libertà, processi formativi e approccio delle capacitazioni.

La questione chiave riguarda metodi, processi e risultati, ovvero come l'educazione possa migliorare la libertà, l'agentività, e il benessere di ciascuno, in modo che possa «rendere la propria vita più ricca attraverso la possibilità di scelte riflessive», una vita di «scelte autentiche con le opzioni di serie» (Sen 1992, p. 41), e potenziare «la capacità delle persone di aiutare sé stesse e di influenzare il mondo» (Sen 1999, p. 18). Il processo di identificazione delle capacitazioni sollecitabili tramite l'educazione sembra comportare una qualche forma di dialogo partecipativa e inclusiva, comunque concettualizzata. Perché l'universalità e l'autonomia dell'uomo non sono date, bensì perpetuamente costruite. Divenire autonomi è solo un punto di partenza, muovendo dal quale occorre cercare regole e criteri etici che possiamo riconoscere come nostri e legittimare nei confronti degli altri. Il nostro è un destino di interdipendenza nella città planetaria:

> «La vita è interdipendenza. Nessuno è interdipendente, da solo non potresti esistere neppure per un istante. Hai bisogno che l'intera esistenza ti sostenga: in ogni istante inspiri ed espiri aria. Questo non è un rapporto: è interdipendenza totale. La realtà è *essere in relazione* [Una relazione che si configura come interconnessione universale:] A livello profondo, tutto ciò che vive è interconnesso, collegato attraverso misteriosi percorsi in un oceano di vita e di consapevolezza» (Osho, 1992, p. 93).

7. Conclusione

I tre principi di vita dei Solari sono sufficienti a far evolvere città contemporanee senza cultura in città che apprendono come eco-sistema?

Se il fondamentale contributo al valore finale della città eco-sistemica è rappresentato dall'esistenza stessa della città, esso è fornito dalla comunità nel suo insieme, appartiene a questa e non certo alla volontà egocentrica dei singoli.

Dall'egocentrismo, piuttosto, nasce *l'angoscia dell'abitare* prospettata da Lyotard per la post-modernità. All'angoscia ontologica dell'abitare non può esserci, per Lyotard, risposta definitiva e, in questo, il progetto educativo scopre la propria intima debolezza, la patologia umana (Ricoeur, 2018).

Se la sofferenza umana diventa patologia sociale, la città postmoderna che sorge *nella crisi delle certezze* impone un ripensamento, anche perché ci mette di fronte a un *singolare paradosso*: in questa città, da un lato, tutto cambia velocemente, mentre, dall'altro, sembra che "il vuoto delle certezze sia subito riempito dall'omogeneità della globalizzazione forzata degli stili di vita" (Riva, 2018, p. 83).

A questo punto, il richiamo va all'ultimo Ricoeur. Lyotard e Ricoeur si incontrano ed esprimono, sulla vita nelle città, opposte posizioni alla Triennale dell'Architettura di Milano, nel 1994. Mentre Lyotard sottolinea le dimensioni dell'angoscia esistenziale, acuite dalla città, Ricoeur, con posizione opposta a Lyotard, applica inaspettatamente l'ermeneutica narrativa all'eco-sistema città, dando vita a un continuo ritorno: Ricoeur ritorna sul nesso tra il *tempo raccontato* e lo *spazio costruito*, tra l'*umano* e l'*abitare* (Riva, 2018). Se l'umanità diventa sempre più un corpo unico planetario, Ricoeur individua, quasi a cogliere le grandi spinte contemporanee alla dispersione della città, i caratteri principali di questa incipiente "civilizzazione universale" (Ricoeur, 1961). E suggerisce di opporvi la vita intima delle comunità urbane.

Richard Sennett lancia lo stesso messaggio di Ricoeur, seppur in contesti modificati, nel noto testo *Costruire e abitare. Etica per la città*, testo dove i luoghi urbani sono considerati più nella dimensione del vivere collettivo che per la capacità di offrire servizi, mentre la cultura si costruisce attraverso la ricchezza di significati. Un'etica della città aperta che risolva le criticità del convivere:

> «Una città è storta e sbilenca perché è diversa e molteplice, abitata da migranti di tutti i tipi, che parlano decine di lingue diverse, e perché contiene al suo interno disuguaglianze accecanti» Sennett, 2018, p. 14).

Le reti plurali stanno già cambiando il futuro urbano e culturale. Tuttavia, se il terreno di gioco è il domani, il progetto di cambiamento, dice Price, «come la medicina, deve passare *dalla pratica curativa alla pratica preventiva*» (Price, 1984).

Per agire come pratica preventiva eco-sistemica, cogliamo la sollecitazione di Francesco Tonucci: la città dei bambini è il nuovo modo di pensare la città. Dalla città di Babilonia, dove i linguaggi allontanano le persone, alle nuove realtà delle città intelligenti, le smart city, in cui le nuove tecnologie avranno un ruolo fondamentale e i bambini diventano protagonisti indiscussi, molti ponti devono ancora essere attraversati e molti interrogativi devono essere posti: interrogativi inquietanti sull'uso degli spazi e sulle relazioni sociali (De Seta, 2017).

Serve, soprattutto, l'equilibrio della ragione:

> «L'ottima repubblica è quella dove ciascuno è eletto a fare quello officio al è nato, perché allora *regge la ragione*.
> Pessima è dove fa officio contra quello per che è nato, perché *la regge il caso*.

Mista è dove in parte fanno l'ufficio secondo la natura *et in parte non*, perché *regge la raggione e il caso insieme*» (Campanella, 1995, p. 42).

Riferimenti bibliografici

Apuzzo, S., Spinicchia, N. (2009). *La Citta del Sole. Come scegliere e farsi "in casa" l'energia pulita*. Roma: Stampa Alternativa.

Baloglou, C. P. (2011). Iambulus' "Sun State" and T. Camapnella's "Civitas Solis": Some Comparative Parallels and Links of Two Utopias. In J. G. Backhaus (ed.), *The State as Utopia: Continental Approaches* (pp. 89-114). Springer.

Buckminster Fuller, R., Kiyoshi Kuromiya (1992). *Cosmography. A Posthumous Scenario for the Future of Humanity*. New York, NY: Macmillan.

Bussanich, J. (1994). Realism and Idealism in Plotinus. *Hermathena*, 157, pp. 21-42. https://www.jstor.org/stable/23041386

Campanella, T. (1995). *La Città del Sole* (M. Baldini, Ed.). Roma: Newton Compton. (edizione originale: *Civitas Solis. Idea reipublicae philosophicae*. Francoforte sul Meno: G. Tambach, 1623).

Campos Venuti, G. (2010). *Città senza cultura. Intervista sull'urbanistica*. Roma-Bari: Laterza.

Callenbach, E. (1975). *Ecotopia: The Notebooks and Reports of William Weston*. Indore: Banyan Tree Books.

Carletti, C. (2021). Pensare e Agire nel post pandemia: proposte pedagogiche per uno sviluppo umano sostenibile e la costruzione di una cittadinanza planetaria / Thinking and Agency in the post-pandemic era: Pedagogical proposals for sustainable human development and the construction of planetary citizenship. *Formazione & Insegnamento*, 1 (1), pp. 219-228.

Castells, M. (1996). *The Rise of the Network Society*. Cambridge. MA: Blackwell.

De Lucca, J.-P. (2003). *Tommaso Campanella and The City of the Sun : Utopianism and Neoplatonism in the late Renaissance* [dissertation]. L-Università ta' Malta, Department of Philosophy. https://www.um.edu.mt/library/oar/handle/123456789/90894

De Seta, C. (2017). *La città. Da Babilonia alla smart city*. Milano: Rizzoli.

Fabiano, A. (2021). Per un nuovo paradigma educativo durante la Pandemia. Lo sviluppo umano tra Capability Approach e digitale / A New Educational Paradigm during the Pandemic: Human Development between Capability Approach and Information Technology. *Formazione & Insegnamento*, 1 (1), pp. 179-191.

Foucault, M. (1969). *L'archéologie du savoir*. Paris: Gallimard.

Frazer, J. G. (1906). *The Golden Bough: A Study in Magic and Religion, Third Edition, Part I: The Magic Art and the Evolution of Kings, Vol. I*. London, Bombay, Calcutta, Madras, Melbourne: Macmillan.

Giardino, A. (2016). The Seven Works of Mercy: Love between Astrology and Natural Generosity in the Naples of Tommaso Campanella. *Aries*, 17(2), pp. 149–170. https://doi.org/10.1163/15700593-01600100

Halpin, D. (2001). Utopianism and Education: The Legacy of Thomas More. *British Journal of Educational Studies*, 49(3), 299–315. https://www.jstor.org/stable/3122242

Harvey, D. (2000). *Spaces of Hope*. Edinburgh University Press.

Kelty, C. (2008). *Two Bits. The Cultural Significance of Free Software*. Durham, NC: Duke University Press Books.

McLuhan, M. (1964). *Understanding Media: The Extensions of Man*. New York, NY: McGraw-Hill.

McLuhan, M., Stearn, G. E. (Eds.) (1967). *McLuhan. Hot and Cool. A Primer for the Understanding of and a Critical Symposium with Responses by McLuhan*. New York, NY: Dial Press.

Milner, J. (1983). *Vladimir Tatlin and the Russian Avant-Garde*. New Haven and London: Yale University Press.

Negroponte, N. (1995). *Being Digital*. New York, NY: Alfred A. Knopf. Ed. Italiana (1995). Essere digitali. Milano: Sperling & Kupfer.

Nigro, F. (2007) (a cura di). *Cultura e territorio. I sistemi culturali territoriali*. Roma: Carocci.
Olivier, D., Cardinali, C. (2021). Il cammino di trasformazione verso una nuova "normalità" ai tempi del Covid-19: dalla pedagogia della vulnerabilità alla pedagogia della resilienza / The path of transformation towards the new "normal" in the time of Covid-19: from the pedagogy of vulnerability to the pedagogy of resilience. *Formazione & Insegnamento*, 1 (1), pp. 296-315.
Omodeo, P. D. (2019). *Bernardino Telesio and the Natural Sciences in the Renaissance*. Brill.
Osho Rajneesh (1992). *Life's Mysteries*. New York, NY: Penguin Books. tr. it. Ma Anand Vidya, Swami Anand Videha (2007). *I misteri della vita*. Milano: Mondadori.
Picon, A. (2004). Architecture and the virtual. Towards a new materiality. *Praxis. New Technologies New Architectures*, VI, pp. 114-21.
Pignalberi, C. (2021). Promuovere esperienze di apprendimento sul territorio: la sostenibilità e la resilienza come motore di "rinascita" ai tempi del Covid-19 / Promoting learning experiences on the ground: Sustainability and resilience as an engine of "rebirth" in the time of Covid-19. *Formazione & Insegnamento*, 1 (1), pp. 282-295.
Price, C. (1984). *The Square Book*. London: Architectural Association Publications.
Renna, T. (1999). Campanella's City of the Sun and Late Renaissance Italy. *Utopian studies*, 10(1), 13-25. http://www.jstor.org/stable/20718006
Ricoeur, P. (1961). Civilisation universelle et cultures nationales. *Esprit*, 29/10.
Ricoeur, P. (2018). *Leggere la città*. A cura di F. Riva. Roma: Castelvecchi.
Riva, F. (2018). L'angoscia dell'abitare. Ricoeur, Lyotard e la città postmoderna. In Ricoeur, P. (2018). *Leggere la città* (pp. 5-72). A cura di F. Riva. Roma: Castelvecchi.
Rifkin, J. (2018). *La terza rivoluzione industriale. Come il «potere laterale» sta trasformando l'energia, l'economia e il mondo*. Milano: Mondadori.
Schwab, K. (2016). *The Fourth Industrial Revolution*. Cologny/Geneva: World Economic Forum.
Searle, J. R. (1969). *Speech Acts*. Cambridge: Cambridge University Press. https://doi.org/-10.1017/CBO9781139173438
Sen, A. (1992). *Inequality re-examined*. Oxford: Oxford University Press.
Sen, A. (1999). *Development as freedom*. Oxford: Oxford University Press.
Smith, R. (1995). *Julian's Gods: Religion and philosophy in the thought and action of Julian the Apostate*. London and New York: Routledge.
Sennett, R. (2018). *Costruire e abitare. Etica per la città*. Milano: Feltrinelli.
Tonucci, F. (2005). *La città dei bambini. Un modo nuovo di pensare la città*. Roma-Bari: Laterza.
Toutain, O., Mueller, S., & Bornard, F. (2019). Decoding Entrepreneurship Education Ecosystems (EEE): A Cross-European Study in Primary, Secondary Schools and Vocational Training. *Management international / International Management / Gestiòn Internacional*, 23(5), 47-65. https://doi.org/10.7202/1066711ar
Virilio, P. (1992). The law of proximity. In Adriaansens, A., Brouwer, J., Delhaas, R., Den Uyl, E. (Eds.). *Book for the Unstable Media*, Rotterdam: V2.
Witt, R. E. (1975). Iamblichus as a forerunner of Julian. *Entretiens sur l'Antiquité classique*, 21, 35-67. http://doi.org/10.5169/seals-660687

Ripresa, resilienza e pedagogia in contrasto alle povertà. Il caso emblematico del progetto *VIVRE*

Recovery, resilience and pedagogy to contrast poverty. VIVRE project as an em-blematic case

Caterina Braga
Università Cattolica del Sacro Cuore - Alta Scuola per l'Ambiente – caterina.braga@unicatt.it

ABSTRACT
Our world is characterized by complexity, uncertainty and rapid changes. In Italy, the pandemic crisis amplified those characteristics as it hit a country that was already fragile from an economic, social and environmental point of view.
Environmental degradation, climatic emergency, inequalities, poverty constitute «systemic» educational challenges for humanity. These require an urgent change in the dominant socio-economic model as well as in the transformation of both the ways of thinking and acting. These challenges demand an in-depth review of policies and lifestyles. Sustainable education is well suited for this task and can contribute as it focuses on human training in its relation with the challenges posed by global problems.
The project *VIVRE: VIVability, Resilience, Education to contrast poverty* of the Catholic University of the Sacred Heart can promote reflection on the topic of combating poverty of families within the horizon of an integral and sustainable human development.

Ci troviamo in un mondo caratterizzato da complessità, rapidi cambiamenti e incertezza. In Italia, tutto questo è stato amplificato da una crisi pandemica che si è abbattuta su un Paese già fragile dal punto di vista economico, sociale ed ambientale.
Degrado ambientale, emergenza climatica, disuguaglianze, povertà costituiscono sfide «sistemiche» educative per l'umanità, richiedono con urgenza un mutamento del modello socioeconomico dominante e una trasformazione dei modi di pensare e agire. Implicano una revisione profonda delle politiche e degli stili di vita, a cui non è estranea un'educazione alla sostenibilità il cui oggetto è la formazione umana nel suo rapporto con le sfide poste dai problemi globali.
Può contribuire ad alimentare la riflessione il progetto *VIVRE: VIVibilita, Resilienza, Educazione per contrastare le povertà* dell'Università Cattolica del Sacro Cuore, inerente al contrasto delle povertà delle famiglie per uno sviluppo umano integrale e sostenibile.

KEYWORDS
Pedagogy; Poverty; Resilience; Ecological transition.
Pedagogia; Povertà; Resilienza; Transizione ecologica.

Formazione & Insegnamento XX – 1 – 2022
Codice ISSN 2279-7505 (on line) © Pensa MultiMedia Editore
Codice doi: 10.7346/-fei-XX-01-22_03

1. Povertà e disuguaglianze: l'Italia e la pandemia da Coronavirus

La pandemia di COVID-19 in Italia si è abbattuta su un paese già fragile dal punto di vista economico, sociale ed ambientale. In Italia, dopo una leggera discesa nel 2019, la curva della povertà assoluta riprende a crescere con l'avvento del Covid-19. Secondo i dati Istat nel 2020, sono oltre due milioni le famiglie in povertà assoluta, per un totale di oltre 5,6 milioni di individui. Peggiora la condizione delle famiglie numerose in particolare in presenza di più di un figlio minore, l'incidenza passa infatti dal 9,3% delle famiglie con un solo figlio minore al 22,7% di quelle che ne hanno da tre in su. La povertà assoluta colpisce 1 milione 337 mila minori e le famiglie con minori in povertà assoluta sono oltre 767 mila, con un'incidenza dell'11,9% (Istat, 2020). Ad essere maggiormente colpiti sono stati donne e giovani. L'Italia è il paese europeo con il più alto tasso di ragazzi tra i 15 e i 29 anni non impegnati nello studio, nel lavoro o nella formazione (NEET), inoltre il tasso di partecipazione delle donne al mercato del lavoro è solo del 53,8%, molto al di sotto della media europea (67,3%) (Governo italiano, 2021).

All'aggravarsi della deprivazione materiale, si aggiunge la deprivazione educativa e culturale dei bambini e degli adolescenti, dovuta alla chiusura prolungata delle scuole e degli spazi educativi delle comunità ed al confinamento a casa, che si traduce in "povertà educativa" (Nuzzaci, Minello, Di Genova, Madia 2020). Una privazione prolungata che colpisce particolarmente i minori che vivono in famiglie in condizione di svantaggio socioeconomico, le cui esigenze immediate, oggi, sono ancor più focalizzate a garantire la disponibilità dei beni materiali essenziali, a scapito dell'investimento in educazione (Save the Children 2020). Anche gli sforzi per raggiungere gli studenti con la didattica a distanza (DAD) durante il lockdown sono talora vanificati dalle difficili condizioni abitative dei minori. Secondo il report *L'impatto del Coronavirus sulla povertà educativa* (Save the Children, 2020), il 42% di loro vive in case sovraffollate, quindi prive di spazi adeguati allo studio. A ciò si aggiunge il numero consistente, il 12,3% dei 6-17enni, che, nel 2019, vive in abitazioni prive di dispositivi quali computer o tablet (850 mila minori in termini assoluti). Inoltre, il 57% di coloro che ne dispongono, li deve comunque condividere con altri componenti della famiglia per esigenze sia di studio che di lavoro. La didattica a distanza necessita di competenze digitali e solo il 30,2% dei ragazzi impegnati nella DAD presenta competenze digitali alte, mentre due terzi hanno competenze basse o di base (ed il 3% nessuna).

La "povertà tecnologica" in termini di *digital divide* e di analfabetismo tecnologico (e le ripercussioni in "povertà educativa"), condiziona pesantemente la società contemporanea, limitandone a volte le potenzialità. Come si legge nel *Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza* (PNRR) tra le cause del deludente andamento della produttività c'è anche l'incapacità di cogliere le molte opportunità legate alla rivoluzione digitale. La scarsa familiarità con le tecnologie digitali caratterizza anche il settore pubblico.

Così la crisi pandemica, che si va ad aggiungere alle numerose crisi già esistenti nel nostro paese e nel mondo, ha accresciuto la consapevolezza della vulnerabilità del nostro modello di sviluppo e ha portato anche alla riscoperta del legame, colpevolmente dimenticato da tanti, tra condizioni della nostra società e dell'ambiente (ASVIS, 2020). Se guardiamo all'Italia vediamo che è particolarmente vulnerabile ai cambiamenti climatici e in particolare all'aumento delle ondate di calore e delle siccità. Le zone costiere, i delta e le pianure alluvionali rischiano di subire gli effetti legati all'incremento del livello del mare e delle precipitazioni intense. Si stima che nel 2017 il 12,6% degli italiani viveva in aree classificate ad ele-

vata pericolosità di frane o soggette ad alluvioni, rilevando un complessivo peggioramento rispetto al 2015. Le emissioni pro capite di gas clima-alteranti, espressi in CO2 equivalenti, in Italia dopo una discesa tra il 2008 e il 2014 sono rimaste inalterate fino al 2019 (Governo italiano, 2020). Tutti questi fenomeni, inquinamento, deterioramento dell'ambiente naturale causato dall'impoverimento delle risorse naturali (aria, acqua, suolo, ecosistemi, flora e fauna), gravità degli effetti dei cambiamenti climatici (Intergovernmental Panel on Climate Change, 2018), sono fenomeni che conducono ad inequivocabili impatti sociali che obbligano le comunità scientifiche e politiche a interrogarsi sui metodi più efficaci per arginarli. Come afferma Papa Francesco, di fatto, il deterioramento dell'ambiente e quello della società colpiscono in modo speciale i più deboli del pianeta, «tanto l'esperienza comune della vita ordinaria quanto la ricerca scientifica dimostrano che gli effetti più gravi di tutte le aggressioni ambientali li subisce la gente più povera» (Francesco, 2015, n. 48). La povertà assoluta (e relativa) in cui vivono numerose famiglie e giovani sono condizioni che possono essere aggravate dagli impatti ambientali, soprattutto se si considera che le maggiori conseguenze in termini di sostenibilità saranno a carico delle generazioni future.

Gli effetti di deprivazione della *povertà ecologica* sono relativi a un minor accesso a beni e servizi eco-sistemici definiti come «i benefici multipli forniti dagli ecosistemi al genere umano» (Millennium Ecosystem Assessment 2005), catalogati in: 1. supporto alla vita (ciclo dei nutrienti, formazione del suolo e produzione primaria), 2. approvvigionamento (cibo, acqua potabile, legnami e combustibile), 3. regolazione (regolazione del clima e delle maree, depurazione dell'acqua, impollinazione e controllo delle infestazioni), 4. valori culturali (estetici, spirituali, educativi e ricreativi). Essi sono vitali per il benessere delle famiglie, dei minori e per la qualità della loro vita, soprattutto in presenza di ridotta resilienza, difficoltà nell'individuazione di alternative possibili e aggravata esposizione ai rischi ecologici condizionati da situazioni di povertà familiare.

L'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile pone come primo SDG (*Sustainable Development Goals*) l'obiettivo di porre fine ad ogni forma di povertà nel mondo, sottolineando la necessità di rinforzare la resilienza dei poveri e di coloro che si trovano in situazioni di vulnerabilità e ridurre la loro esposizione ad eventi climatici estremi, catastrofi e *shock* economici, sociali e ambientali (Nazioni Unite, 2015). L'Agenda declina altri 16 obiettivi nevralgici di sviluppo sostenibile, tutti connessi all'obiettivo primario, in quanto impattanti sulle condizioni di vita di persone e comunità. Ridurre le diverse forme di povertà, anche nuove, significa contrastare concretamente i meccanismi di degrado interconnessi presenti nelle diverse *dimensioni* del vivere, tra cui educazione, ambiente, alimentazione, salute, tecnologia e cultura.

2. Ripresa e resilienza: NGEU e PNRR

In una situazione economica, politica e sociale come quella attuale è emblematico il dispositivo europeo *Next Generation EU* (NGEU) e la speranza di futuro che reca con sé (Vischi 2021). L'Europa ha disposto tale programma in risposta alla pandemia da COVID-19, ma non si tratta solo di un piano per la ripresa, è un'occasione unica per uscire più forti dalla pandemia, trasformare le economie, creare opportunità e posti di lavoro (Unione Europea 2020). Il *Next Generation EU* prevede riforme e investimenti per agevolare la transizione ecologica e digitale, migliorare la formazione delle lavoratrici e dei lavoratori e conseguire una maggiore equità

di genere, territoriale e generazionale. Si avvale di due strumenti: il Dispositivo per la Ripresa e Resilienza (RRF) e il Pacchetto di Assistenza alla Ripresa per la Coesione e i Territori d'Europa (REACT-EU). In particolare, il *Dispositivo per la Ripresa e Resilienza* (RRF) richiede agli stati membri di presentare un programma di investimenti e riforme, il *Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza*, che sia in coerenza e si focalizzi sui sei pilasti del NGEU: 1. *Transizione Verde*, che discende dall'*European Green Deal* col doppio obiettivo di raggiungere la neutralità climatica entro il 2050 e ridurre le emissioni di gas serra del 55% rispetto allo scenario del 1990 entro il 2030, prevedendo riforme e investimenti in tecnologie e capacità verdi; 2. *Trasformazione digitale*, per migliorare le prestazioni digitali dei Paesi mediante investimenti in tecnologie, processi digitali e infrastrutture; 3. *Crescita intelligente sostenibile e inclusiva*, per rispondere alle conseguenze economiche e sociali della crisi pandemica attraverso strategie economiche rapide, solidali e inclusive; 4. *Coesione sociale e territoriale*, per rafforzare la coesione e ridurre le disparità locali, regionali e fra centri urbani e aree rurali, affrontare le sfide delle disuguaglianze di genere, di reddito e delle tendenze demografiche; 5. *Salute e resilienza economica, sociale e istituzionale*, al fine di rafforzare la capacità degli Stati membri di rispondere agli shock economici, sociali, ambientali e ai conseguenti cambiamenti strutturali, in modo equo, sostenibile e inclusivo; 6. *Politiche per le nuove generazioni, l'infanzia e i giovani*, per migliorare i sistemi educativi e di cura della prima infanzia e le competenze di tutta la popolazione, colmare i divari generazionali e rafforzare le politiche attive del lavoro.

In questo programma si inserisce il *Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza* (PNRR) (Governo italiano 2021) che, in coerenza con i 6 *pillar* del NGEU si articola in 16 *Componenti*, raggruppate in 6 *Missioni*: 1. *Digitalizzazione, innovazione, competitività, cultura e turismo*, per sostenere la transizione digitale del paese, la modernizzazione della pubblica amministrazione, delle infrastrutture di comunicazione e del sistema produttivo, migliorare la competitività delle filiere industriali, agevolare l'internazionalizzazione delle imprese e investire sul rilancio del settore turistico e della cultura; 2. *Rivoluzione verde e transizione ecologica*, per rendere il sistema sociale ed economico sostenibile e garantire la sua competitività, investire in agricoltura sostenibile, gestione dei rifiuti, fonti di energia rinnovabili, efficientamento del patrimonio immobiliare, contrasto al dissesto idrogeologico, salvaguardia e promozione della biodiversità e gestione sostenibile ed efficiente delle risorse idriche; 3. *Infrastrutture per una mobilità sostenibile*, potenziando l'alta velocità ferroviaria nazionale e le reti ferroviarie regionali, potenziare i servizi di trasporto merci secondo una logica intermodale in relazione al sistema degli aeroporti; 4. *Istruzione e ricerca*, punta a colmare le carenze strutturali, quantitative e qualitative, dell'offerta di servizi di istruzione nel nostro Paese, in tutto il ciclo formativo, favorisce l'accesso all'università, rafforza gli strumenti di orientamento e riforma il reclutamento e la formazione degli insegnanti, include anche un significativo rafforzamento dei sistemi di ricerca di base e applicata e nuovi strumenti per il trasferimento tecnologico; 5. *Coesione e inclusione*, investe nelle infrastrutture sociali, rafforza le politiche attive del lavoro e sostiene il sistema duale e l'imprenditoria femminile, migliora il sistema di protezione per le situazioni di fragilità sociale ed economica, per le famiglie, per la genitorialità; 6. *Salute*, per rafforzare la prevenzione e l'assistenza sul territorio, con l'integrazione dei servizi sanitari e sociali e l'ammodernamento delle dotazioni tecnologiche del Servizio Sanitario Nazionale (SSN) (Governo italiano, 2021). Il Piano intende riparare i danni economici e sociali della crisi pandemica, risolvere le debolezze strutturali dell'economia italiana e accompagnare il Paese in un per-

corso di transizione ecologica, contribuendo a ridurre i divari territoriali, generazionali e di genere.

La pedagogia può avere un compito impegnativo e di prospettiva in questo, è interpellata per la sua natura proiettivo-progettuale ad agire «nel senso che le questioni improrogabili che segnano l'oggi come tempo di biforcazioni strategiche, etiche, vitali, politiche, economiche ecc. saranno assolutamente determinanti e irreversibili per realizzare un futuro prossimo, e soprattutto per permettere a uomini e donne di pensarsi in esso» (Annacontini, 2017, p. 36). Diviene «la lente attraverso cui guardare alle conseguenze pandemiche» (Mannese 2021, p. 25) ed alle connesse trasformazioni degli ecosistemi sociali in atto.

Anche l'università è chiamata a «lasciarsi provocare e rinnovare dalla realtà […] farsi carico delle nuove istanze e aspettative connesse alle rilevanti trasformazioni in atto nel mondo contemporaneo» (Anelli, 2021), nella consapevolezza che «l'educazione non è tanto uno strumento per permettere alle persone di conformarsi alle richieste del contesto quanto piuttosto un processo che può offrire l'opportunità di guidare il cambiamento alla luce di alcuni valori fondamentali condivisi» tra cui la dignità umana, la giustizia sociale e la responsabilità condivisa per un futuro sostenibile (Simeone, 2019, p. 4).

Già nel 2018 l'Università Cattolica del Sacro Cuore ha lanciato un bando nella linea di finanziamento *D3.2 Ricerche di particolare interesse per l'ateneo* sul tema delle politiche e delle pratiche di contrasto alla povertà per uno sviluppo umano integrale e sostenibile. Il bando prende il via dalla consapevolezza che la povertà è la preoccupazione centrale per lo sviluppo umano integrale, così come ripetutamente affermato da Papa Francesco (2015) e dall'Agenda ONU 2030 (Nazioni Unite, 2015). Nel testo del bando si evidenzia come il tema delle diverse povertà connetta orientamenti di insegnamento e ricerca alle grandi tematiche dello sviluppo umano sostenibile sintetizzate negli SDGs e nella loro declinazione, non solo per i paesi poveri ma anche per i paesi avanzati, come suggerisce il diffuso riferimento agli SDGs a diversi livelli di *governance*, da quello europeo a quello regionale.

All'interno di questo programma è stato finanziato il progetto *VIVRE: VIVibilita, Resilienza, Educazione per contrastare le povertà*. La riflessione posta dalla ricerca *VIVRE*, sollecitata dai nuovi documenti di indirizzo e sviluppo, quali il NGEU e il PNRR, porta a evidenziare quale ruolo possano avere le università in risposta alle sfide della realtà attuale.

3. Contrasto alle povertà ed educazione sostenibile: il progetto VIVRE

Il progetto di ricerca-azione *VIVRE: VIVibilita, Resilienza, Educazione per contrastare le povertà* ha risposto al bando interno d'ateo attraverso una ricerca di tipo multidisciplinare rivolta a comprendere le diverse esigenze di contrasto alla povertà in tutte le sue forme particolari e nella sua complessità di condizione umana, con l'obiettivo di produrre risultati di ricerca utili alle pratiche e alle strategie di intervento tenendo conto degli aspetti normativi, politici e gestionali. Il progetto *VIVRE* si propone di analizzare e conoscere le interconnessioni tra diverse *dimensioni* della vita e le loro influenze sulla povertà in zone periferiche di realtà sociali e culturali molto diverse tra loro, per individuare modalità emblematiche di contrasto alle povertà replicabili in altri contesti.

Il progetto di ricerca agisce nell'ambito di 2 realtà urbane caratterizzate da degrado economico, ambientale e sociale: M'dunga, quartiere periferico urbano di

Kikwit, città della Repubblica del Congo e Quarto Oggiaro, quartiere periferico urbano di Milano, città metropolitana italiana. M'dunga è situato nella periferia a ovest di Kikwit, popolato da 4300 abitanti è caratterizzato da baracche, vegetazione fitta, carenza di infrastrutture e negozi temporanei, mancanza di spazi di aggregazione, povertà endemica ed economia molto arretrata, malattie e problemi di salute, fame e malnutrizione, analfabetismo e abbandono scolastico, micro-criminalità, scarsa igiene, disoccupazione. Quarto Oggiaro è un quartiere situato a nord-ovest della città di Milano, si trova in una collocazione periferica e chiusa dal recinto di ferrovie, con una popolazione pari a 35000 abitanti, caratterizzato da grandi palazzi di edilizia popolare, con una storia antica e complicata, fatta di tensioni politiche, cittadinanza attiva ma anche degrado, sviluppo edilizio selvaggio e sacche di criminalità che, negli anni, hanno isolato sempre di più il quartiere dal resto della città, facendogli guadagnare l'etichetta di "Bronx" milanese.

Il progetto *VIVRE*, assumendo l'Agenda ONU 2030 come base interpretativa, non ha l'ambizione di analizzare tutti gli obiettivi dell'Agenda, ma vuole offrire un contributo di conoscenza efficace focalizzandosi sulle 6 forme di povertà di seguito presentate, sottolineandone le interconnessioni indirette con gli altri obiettivi dell'Agenda.

Povertà educativa – SDG 4 "Istruzione di qualità": la mancanza di occasioni educative basilari, per sviluppare potenziali, talenti e aspirazioni, è una privazione che spesso accompagna situazioni di povertà socio-economica e culturale, influendo sul pieno sviluppo dei bambini.

Povertà ambientale – SDG 13 "Agire per il clima": gli effetti più gravi di tutte le aggressioni ambientali li subisce la gente più povera e gli effetti di deprivazione sono connessi a un minor accesso a beni e servizi eco-sistemici vitali.

Povertà agro-alimentare – SDG 2 "Fame zero": inefficienze agricole, spreco e insicurezza alimentare, malnutrizione e produzioni non sostenibili sono condizioni di povertà agro-alimentari planetarie che richiedono uno sforzo collettivo per un accesso equo e sicuro al cibo.

Povertà in salute – SDG 3 "Salute e benessere": condizioni di povertà socio-economica, culturale e educativa possono incidere su fattori di aumento del rischio per lo stato di salute delle donne in età fertile e in gravidanza, e di conseguenza dei bambini fin dall'inizio della vita.

Povertà tecnologica – SDG 9 "Industria, innovazione, infrastrutture": condizioni di povertà tecnologica, sia in termini di *digital divide* sia di analfabetismo tecnologico, condizionano la nostra società, inoltre, una tecnologia al servizio della dignità umana deve saper coniugare *hard science* e *humanities* per affrontare le sfide sociali emergenti quali le nuove povertà.

Povertà nella storia economica – SDG 16 "Pace, giustizia e istituzioni forti": la crisi del welfare state, la crisi economica e finanziaria globale, hanno congiuntamente messo in difficoltà le prospettive evolutive di contrasto alle vecchie e nuove forme di povertà, soprattutto in termini di sussidiarietà.

La prima fase della ricerca vuole analizzare a livello multidisciplinare e in modo sistemico le manifestazioni e le influenze reciproche delle 6 povertà specifiche (educativa, ambientale, agro-alimentare, in salute, tecnologica, nella storia economica) nei 2 contesti di periferia individuati.

Sulla base dell'analisi iniziale e seguendo i principi della ricerca-azione, il progetto ha come seconda fase sperimentare e monitorare interventi integrati ed educativi di contrasto alle povertà in un'ottica di *empowerment* della resilienza, per un miglioramento delle condizioni di vita delle 2 comunità coinvolte. Per poi nella terza fase individuare *best practices* replicabili in contesti analoghi attraverso

percorsi partecipativi. Nella quarta ed ultima fase del progetto si prevede una diffusione efficace ed efficiente dei risultati sia nella comunità scientifica che a un pubblico vasto.

L'unità di ricerca di Alta Scuola per l'Ambiente, in collaborazione col Dipartimento di Matematica e Fisica, stanno analizzando due povertà in particolare: la *povertà ambientale* e la *povertà tecnologica*.

L'analisi delle due povertà nei contesti individuati ha previsto la realizzazione di due questionari (*survey*), la definizione del campione a cui somministrarli, l'individuazione di realtà locali attraverso le quali effettuare la distribuzione del questionario, la somministrazione del questionario e la conseguente raccolta e rielaborazione dei dati.

Nella *povertà ambientale* si inserisce con grande rilevanza il tema del *climate change*. Negli ultimi anni, infatti, stiamo assistendo all'aumento delle temperature, ad eventi atmosferici violenti e all'aumento della concentrazione degli inquinanti nell'aria che portano a conseguenti disagi nella nostra vita quotidiana. Per la costruzione del questionario relativo alla *povertà ambientale* si è partiti da questo presupposto, analizzando il *Piano Nazionale di Adattamento ai Cambiamenti Climatici* (Ministero della transizione ecologica, 2018) e il *Documento di azione regionale per l'adattamento al cambiamento climatico in Lombardia* (Regione Lombardia, 2016), al fine di individuare le principali minacce e i conseguenti impatti su tre aree fondamentali: uomo (attività antropiche), acqua, terra. Particolare attenzione è stata prestata all'ambito delle attività antropiche in relazione agli impatti in salute, sulle infrastrutture (case, quartieri, trasporti, …) e le conseguenti implicazione nella vita delle persone.

Dall'analisi dei suddetti documenti, il progetto di ricerca *VIVRE* ha costruito un questionario che non si limitasse a rilevare i "danni" causati dai cambiamenti climatici, ma permettesse di comprendere le cause di contesto economico e sociale per le quali tali "danni" potessero portare ad impatti di livello elevato. Il questionario è stato progettato in modo tale da permettere la comparazione dei risultati nei due contesti periferici molto diversi tra loro del Congo e dell'Italia, così come previsto dal progetto.

La *survey*, che verrà somministrato alle famiglie residenti nei due quartieri individuati, ha come target di riferimento per la raccolta delle risposte le persone adulte ed è suddiviso in 6 aree di impatto ambientale ritenute rappresentative per interpretarne la povertà rispetto ai cambiamenti climatici:

1. impatto ambientale sul bene privato (abitazioni, auto, …);
2. impatto ambientale sul quartiere;
3. impatto ambientale sulla salute della famiglia;
4. impatto ambientale sulla vita e sulle abitudini della famiglia;
5. rilevazione dello stile di vita della famiglia;
6. rilevazione anagrafica e del contesto famigliare.

Rispetto alla povertà tecnologica, la costruzione del questionario è avvenuta durante il periodo pandemico, il quale ha mostrato quanto sia importante contrastare le condizioni di svantaggio sia in termini di *digital divide* sia di analfabetismo tecnologico. L'obiettivo del questionario è quello di indagare alcune sfide sociali tecnologiche tra i ragazzi della scuola secondaria di primo e di secondo grado, indicativamente dell'età compresa tra gli 11 e i 18 anni. Il questionario è stato costruito nell'intento di raccogliere dati che possano poi permettere, nella seconda fase di progetto, una riflessione critica con i giovani su un utilizzo soste-

nibile dei mezzi tecnologici e sulle potenzialità di risposta alle sfide sociali attraverso le tecnologie.

Sono 6 le aree in cui il questionario è stato suddiviso:

1. disponibilità dei *devices* e della connessione;
2. utilizzo dei *devices* in termini di tempo e di tipologia di utilizzo;
3. competenze digitali;
4. consapevolezza dei rischi;
5. qualità delle relazioni;
6. rilevazione anagrafica e del contesto famigliare.

In un'ottica interdisciplinare alcuni *item* del questionario per rilevare la *povertà tecnologica*, legati all'uso degli *smartphone* o delle nuove tecnologie, sono stati inclusi anche nel questionario relativo alla *povertà educativa* al fine di raccogliere elementi rilevanti sia per le condizioni di analfabetismo tecnologico (SDG 9), sia per l'analisi delle condizioni di povertà educativa (SDG 4), dimensioni che risultano sempre più interconnesse alla luce dei rapidi cambiamenti nel campo dell'educazione a cui stiamo assistendo anche a causa della pandemia (Locatelli, 2020).

Attualmente entrambe i questionari sono in fase di somministrazione a Quarto Oggiaro grazie alla collaborazione dell'Associazione di promozione culturale e sociale Errante che ha sede nel quartiere e promuove la cultura e la bellezza quali strumenti di coesione sociale, riqualificazione e rinascita territoriale.

Conclusioni

Crescono le disuguaglianze, aumentano le povertà, la qualità dell'ambiente e del lavoro peggiorano, shock e cambiamenti strutturali diventano la "nuova normalità" (Manca, Benczur & Giovannini, 2017): dobbiamo preparare cittadini, imprese, società e istituzioni ad affrontare queste incertezze e la ricerca e la formazione sono da considerarsi risorse trasformative fondamentali.

La pedagogia, «in qualità di sapere trasformativo, attento alle urgenze dei territori, in grado di veicolare valori quali cooperazione e solidarietà, attraverso un'educazione eticamente orientata per sostenere dignità ed uguaglianza» (Fiorucci 2019, p. 13), può accogliere la sfida del PNRR per guidare l'agire umano e mutare le minacce attuali in opportunità di equità e inclusione.

Si rende necessaria un'educazione intenzionale e consapevole per non restare inerti di fronte ai disastri ambientali e alle povertà, per edificare la casa comune nel segno di un'ecologia integrale (Malavasi, 2020). Nella *governance* di processi complessi, riguardanti i molteplici ambiti della società, è necessario educarsi reciprocamente all'incontro con l'altro, «secondo una progettualità pedagogica, assiologicamente e teleologicamente connotata, che permetta lo sviluppo umano integrale e la revisione e il rinnovamento del modo di vivere, di edificare le istituzioni, di fare impresa» (Vischi, 2021).

Per gestire la complessità del presente e anticipare le sfide future, le università devono creare un ponte con la società, luoghi di incontro, dialogo e confronto per conoscere realmente le trasformazioni oggi in atto, perché comprendere il cambiamento significa saper decidere bene. Possono essere generatrici di *relazioni* ed *alleanze* con il territorio e promuovere percorsi di studio e di ricerca innovativi, in chiave "profondamente formativa", per investire su un progetto globale di sviluppo umano e, insieme, di sviluppo sociale (Striano, 2019).

La multidimensionalità delle trasformazioni economiche, sociali e culturali oggi in atto richiede una nuova capacità di analisi della relazione tra società, istituzioni, imprese, ricerca e formazione secondo una molteplicità di criteri e metodi nei quali convergono gli approcci di tipo scientifico, socio-pedagogico e politico-economico.

Dispositivi europei e nazionali, come il *Next Generation EU* e il *Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza*, possono offrire alle università nuovi contributi, non soltanto economici, ma anche di indirizzo, per ricerche connotate da un profondo sentire etico e un'effettiva assunzione di responsabilità per perseguire uno sviluppo equilibrato e durevole nel quale nessuno dovrà essere lasciato indietro (Nazioni Unite, 2015).

Riferimenti bibliografici

Anelli F. (2021). *97ª Giornata per l'Università Cattolica. Un secolo di storia davanti a noi*. Retrieved February 7, 2022, from https://giornatauniversitacattolica.it//wp-content/uploads/-2021/03/Lettera-Giornata-Universitaria-2021-Rettore.pdf.

Annacontini (2017). Dal "valore soggettivo" al "bene comune". *METIS Mondi educativi*, *7*(2), 35-47.

ASVIS (2020). *L'Italia e gli Obiettivi di sviluppo sostenibile*. Retrieved February 7, 2022, from https://asvis.it/public/asvis2/files/Rapporto_ASviS/Rapporto_ASviS_2020/Report_ASviS_2020_FINAL8ott.pdf.

Fiorucci, M. (2019). Introduzione. In G. Alessandrini (Ed.), *Sostenibilità e capability approach*. Milano: FrancoAngeli.

Francesco (2015). Lettera enciclica *Laudato si'. Sulla cura della casa comune*.

Governo italiano (2021). *Piano nazionale di ripresa e resilienza. #NextGenerationItalia*. Retrieved February 15, 2022, from https://www.governo.it/sites/governo.it/files/PNRR.pdf.

Intergovernmental Panel on Climate Change (2018). Global Warming of 1.5°C. Retrieved February 7, 2021, from https://www.ipcc.ch/sr15/.

ISTAT (2020). *Le statistiche dell'Istat sulla povertà. Anno 2020*. Retrieved February 7, 2022, from https://www.istat.it/it/files/2021/06/REPORT_POVERTA_2020.pdf.

Locatelli R. (2020). *VIVRE. Una ricerca interdisciplinare per analizzare la povertà educativa in due periferie urbane*. 5° Convegno Internazionale Educazione Terra Natura, Libera Università di Bolzano, 26/11-03/12/2020.

Malavasi, P. (2020). *Insegnare l'umano*. Milano: Vita e Pensiero.

Manca, A., Benczur, P. & Giovannini, E. (2017). *Building a Scientific Narrative Towards a More Resilient EU Society Part 1: a Conceptual Framework*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Mannese, E. (2021). La pedagogia, scienza di confine, tra innovazione, sostenibilità e orientamento efficace. *Formazione & Insegnamento*, *19*(1), 24-30.

Millennium Ecosystem Assessment (2005), Retrieved February 15, 2022, from http://www.millenniumassessment.org/en/index.html.

Ministero della transizione ecologica (2018). *Piano Nazionale di Adattamento ai Cambiamenti Climatici*. Retrieved February 7, 2022, from https://www.mite.gov.it/pagina/piano-nazionale-di-adattamento-ai-cambiamenti-climatici.

Nazioni Unite (2015). *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*. Retrieved February 15 from https://unric.org/it/agenda-2030/.

Nuzzaci A., Minello R., Di Genova N. & Madia S. (2020). Povertà educativa in contesto italiano tra istruzione e disuguaglianze. Quali gli effetti della pandemia?. *Lifelong Lifewide Learning*, 17(36), 76-92.

Regione Lombardia (2016), *Documento di Azione Regionale sull'adattamento al cambiamento climatico*. Retrieved February 7, 2022, from https://www.regione.lombardia.it/-wps/wcm/connect/946249ce-87c4-4c39-88f9-5eab3a264f14/Documento+Azione+Adatta-

mento+RL_9dic.pdf?MOD=AJPERES&CACHEID=ROOTWORKSPACE-946249ce-87c4-4c39-88f9-5eab3a264f14-lCXS9h4.
Save the Children (2020). *L'impatto del Coronavirus sulla povertà educativa*. Retrieved February 7, 2022, from https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/limpatto-del-coronavirus-sulla-poverta-educativa_0.pdf.
Simeone D. (2019). Introduzione all'edizione italiana. In UNESCO, *Ripensare l'educazione. Verso un bene comune globale?*. Parigi: UNESCO.
Striano, M. (2019). Università oggi: problemi aperti. *Studi Sulla Formazione/Open Journal of Education*, *22*(2), 47-50.
Unione Europea (2020). Recovery Plan for Europe. Retrieved February 7, 2022, from https://ec.europa.eu/info/strategy/recovery-plan-europe_en.
Vischi, A. (2021). Ecologia integrale e formazione per un impatto generativo, tra Next generation EU e fraternità. In A. Vischi (Ed.), *Im-patto sul territorio. Lavoro, giovani, ecologia integrale*, pp. 67-83. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.

Verso un'alleanza educativa globale: dal "villaggio dell'educazione" alla rete territoriale integrata contro la povertà educativa

Towards a global educational alliance: from the "education village" to the integrated territorial network against educational poverty

Maria Chiara Castaldi
Università degli Studi di Salerno – mcastaldi@unisa.it

ABSTRACT

Starting from Pope Francis' proposal to co-build a «village of education» (Pope Francis, 2020) which forms a concrete educational alliance between institutions, placing the person and the common good at the center of pedagogical reflection (Maritain, 1963), we intend to relaunch an integrated territorial pedagogical planning that captures, in human complexity, the dynamic and generative potential of supportive and ethically characterized social well-being, the vital germ of a new humanism. From various reports on the impact of the Covid 19 Pandemic in Italy, the worsening of inequalities and educational poverty emerges, empirical evidence of a discomfort that is not only cultural and educational, but existential, which relegates many minors «in the peripheries of living» (Mannese, 2019). The synergistic action of the Observatory on Educational Processes and Territorial Analysis of the University of Salerno with the Foundation 'a VOCE d"e CREATURE Onlus, which operates in one of the most degraded neighborhoods of Naples, constitutes a virtuous example of an educating community on the territory and for the territory.

A partire dalla proposta di papa Francesco di co-costruire un «villaggio dell'educazione» (Papa Francesco, 2020) che configuri un'alleanza educativa concreta tra le istituzioni ponendo al centro la persona e il bene comune (Maritain, 1963), si intende rilanciare una progettazione pedagogica territoriale integrata che colga, nella complessità umana, potenzialità dinamiche e generative di benessere sociale solidale ed eticamente connotato, germe vitale di un nuovo umanesimo. Da diversi report sull'impatto della Pandemia da Covid 19 in Italia, emerge l'acuirsi delle disuguaglianze e della povertà educativa, evidenze empiriche di un disagio non solo culturale ed educativo, ma anche esistenziale, che relega molti minori "nelle periferie del vivere" (Mannese, 2019). L'azione sinergica dell'Osservatorio sui Processi Formativi e l'Analisi Territoriale dell'Università di Salerno con la Fondazione 'a VOCE d"e CREATURE Onlus che opera in uno dei quartieri più degradati della città di Napoli, costituisce un esempio virtuoso di una comunità educante sul territorio e per il territorio.

Formazione & Insegnamento XX – 1 – 2022
Codice ISSN 2279-7505 (on line) © Pensa MultiMedia Editore
Codice doi: 10.7346/-fei-XX-01-22_04

KEYWORDS
Educational Poverty, Generativity, Territory, Inequalities, Care.
Povertà Educativa, Generatività, Territorio, Disuguaglianze, Cura.

1. Introduzione

Questo contributo si inserisce nella cornice teorica della pedagogia come scienza di confine, aperta alla multidisciplinarietà in quanto consapevole dell'irriducibilità della persona umana, nel suo essere in se stessa "unità relazionale" tra dimensioni cognitiva, emotiva, sociale, culturale, biologica, spirituale. Un confine che si definisce come costrutto pedagogico da abitare, da varcare, da oltrepassare, sia per creare nuove connessioni tra i saperi, necessarie per leggere la complessità umana nella prospettiva di uno sviluppo umano integrale e di un nuovo umanesimo possibile (Papa Francesco, 2015); sia per attraversarlo, in quanto confine esistenziale legato alle periferie del vivere che relegano la persona in una condizione di marginalità e di malessere (Mannese, 2019, p. 57).

«Per educare un bambino serve un intero villaggio». Chiaro e sapiente il messaggio di un detto africano citato da papa Francesco nel messaggio del 19 settembre 2019 per il lancio del convegno sul *Global Compact of Education* tenutosi nell'ottobre 2020. Si tratta, chiarisce Francesco, di co-costruire un "villaggio dell'educazione", fondato sull'impegno condiviso per generare una rete di relazioni umane e aperte «tra le generazioni; tra i docenti, gli studenti, le famiglie e la società civile con le sue espressioni intellettuali, scientifiche, artistiche, sportive, politiche, imprenditoriali e solidali. Un'alleanza tra gli abitanti della Terra e la "casa comune", alla quale dobbiamo cura e rispetto. Un'alleanza generatrice di pace, giustizia e accoglienza tra tutti i popoli della famiglia umana […]. Per raggiungere questi obiettivi globali, il cammino comune del villaggio dell'educazione deve muovere passi importanti. In primo luogo, avere il coraggio di mettere al centro la persona» (Papa Francesco, 2019). Queste parole ci consentono di cogliere un duplice atteggiamento autenticamente educativo volto alla fiducia nella comunità educante e alla speranza pedagogica verso la persona, fine e mai mezzo di ogni processo umano, traducendosi, in termini pedagogici, in una concreta progettualità pensabile e possibile, che fughi il rischio di arenarsi in una sterile critica.

Risuona l'anima pedagogica di un discorso attento alla temperie culturale attuale, di cui è necessario leggere in chiave ermeneutica, da una parte, i fattori di criticità e, dall'altra, di potenziale dinamicità generativa (Mannese, 2019) di un benessere sociale solidale ed eticamente connotato, germe vitale di un nuovo umanesimo (Bocchi, Ceruti, 2004). La ricerca pedagogica oggi sente l'urgenza di quella chiamata, heideggerianamente intesa (Mortari, 2019, p. 10), ad assumersi la responsabilità della *cura hominis* (Mannese, 2019, p. 15) e a conferire una rinnovata direzionalità di senso alla progettazione educativa e formativa in un'epoca dominata dal "cambiamento": «una metamorfosi non solo culturale, ma anche antropologica che genera nuovi linguaggi e scarta, senza discernimento, i paradigmi consegnatici dalla storia. L'educazione si scontra con la cosiddetta *rapidación*, che imprigiona l'esistenza nel vortice della velocità tecnologica e digitale, cambiando continuamente i punti di riferimento» (Papa Francesco, 2019). Si tratta di una prospettiva della ricerca pedagogica capace di fornire una lettura complessa della

Stimmung contemporanea con un duplice sguardo: critico e generativo (Mannese, 2021, p.9).

2. Dalla povertà educativa alla categoria della generatività

L'esperienza forzata della DaD che ha coinvolto le scuole di ogni ordine e grado costituisce l'interfaccia più evidente di uno scontro epocale con i tanti volti della povertà educativa, come quello del *digital divide* (SVIMEZ, 2020, p. 49). Il Rapporto di Save the Children *L'impatto del Coronavirus sulla povertà educativa* del 2020 ha elaborato le mappe del rischio educativo per identificare i territori italiani che presentano un più significativo svantaggio educativo e, allo stesso tempo, quelle province dove l'impatto economico sui minori, dovuto alla pandemia ed alla chiusura forzata delle attività economiche e produttive, potrebbe presentare conseguenze più dirompenti per il prossimo futuro sulle giovani generazioni in termini di povertà educativa (Save the Children, 2020, p. 17). Netto il divario tra Nord e Sud per quanto concerne le percentuali degli *Early School Leavers,* della dispersione implicita e degli studenti svantaggiati: rischio alto e molto alto in quasi tutte le province meridionali della Campania (solo la provincia di Avellino presenta dati lievemente più rassicuranti), Calabria, Puglia, Basilicata e Sicilia, medio e moderato nel Centro Nord (Save the Children, 2020, pp. 19-22). Il paradigma della complessità (Morin, 1999) è la chiave di lettura multifocale di una «progettazione educativa *sostenibile*» (Malavasi, 2010, p. 7), capace di cogliere nello squilibrio economico-territoriale l'interrelazione della povertà con molti altri fattori che si interconnettono con specifiche funzioni della relazione natura-cultura (Morin, 1973) e individuo-ambiente. Tale relazione dinamica e potenzialmente generativa trova nell'approccio delle neuroscienze dinamiche (Doidge, 2007) un paradigma scientifico-culturale ad oggi imprescindibile per la ricerca pedagogica che, a partire dalla complessità del sistema mente – cervello (Mannese, 2016, p. 25), è in grado di elaborare e progettare percorsi culturalizzanti che pongano al centro l'apprendimento generativo, la competenza emotiva, la motivazione, l'autoformazione e le capacità prosociali: «Il potenziamento di tali caratteristiche potrebbe dimostrarsi, peraltro utile nella prospettiva di azioni educative che lavorino sulla prevenzione del rischio in situazioni emergenziali» (Nuzzaci et al., 2020, p. 86), al fine di attrezzare cittadini e istituzioni con specifiche capacitazioni nella logica del *lifewide learning* (Margiotta, Minello, 2014, pp. 9-10) e della resilienza trasformativa (Giovannini, 2018).

Questo approccio si configura come complesso e flessibile al contempo, in grado di combinare più modelli e strumenti da parte dei diversi attori che sostanziano la comunità educante, in cui il territorio diviene a pieno titolo ambiente previlegiato nella lotta alle disuguaglianze (Pignalberi, 2020, p. 112) e nelle possibilità di accesso ai luoghi e alle forme della cultura e dell'educazione.

Le numerose ricerche sull'impatto drammatico che la Pandemia da Covid 19 ha avuto sui processi educativi e sullo sviluppo dei bambini e degli adolescenti hanno rilevato un aumento esponenziale delle criticità dei sistemi educativi, delle politiche scolastiche e sociali. In questa direzione esistono esiti umani, relazionali, culturali e formativi a cui la pedagogia ha la responsabilità di guardare, attenzionando le categorie pedagogiche dell'orientamento, della sostenibilità e della cura (Mannese, 2021, p. 30). Ridisegnare nuovi scenari educativo-formativi è oggi un dovere pedagogico oltre che una possibilità educativa inscindibile dal costrutto della generatività (Mannese, 2019, p. 42), che si vincola all'ormai evidenza scienti-

fica della neuroplasticità cerebrale e della relazione dinamica tra natura e cultura, dimensioni proprie dell'umano, lette e interpretate attraverso il paradigma della «pedagogia come scienza di confine» (Mannese, 2019, p. 43).

In tempi non lontani e già segnati da profonde ferite socio-culturali, economiche e dalle disuguaglianze culturali ed educative, la *Raccomandazione del Consiglio europeo relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente* del 22 maggio 2018, rimarcava la necessità che ad ogni persona fosse garantito il diritto all'apprendimento e alla formazione permanente per sfruttare a pieno le potenzialità insite nella cultura e nell'istruzione, «quali forze propulsive per l'occupazione, la giustizia sociale e la cittadinanza attiva» (p. 1).

3. Verso un'alleanza educativa territoriale possibile

Tale prospettiva intende mettere in campo quell'azione pedagogica di "sconfinamento" dalle periferie sociali, civili, educative e culturali, muovendo dalla consapevolezza che percorsi educativi e istruttivi che mirino combattere le disuguaglianze e la povertà educativa e ad interiorizzare il senso civico, la partecipazione attiva, il senso di cittadinanza, non possono prescindere dalla categoria della cura pedagogicamente intesa quale terreno fertile e dunque generativo di ogni relazione promotrice del valore, del senso e dell'essere della persona e della sua umanità.

È oggi più che mai necessario porre l'attenzione all'atto del porsi nella relazione educativa: tale postura etica del "mettersi nella relazione" richiama con forza la capacità empatica declinabile come "empatia civica" (Castaldi, 2020, p. 52) che diviene in grado di rispondere alla sfida della co-costruzione di contesti formativi adeguati e generativi di benessere socio-culturale, soprattutto nei contesti dove il diritto all'istruzione e all'educazione è ampiamente disatteso.

Le categorie pedagogiche della cura (Mortari 2006; 2017; 2019) e della generatività consentono l'attivazione di dinamiche trasformazionali inerenti alle modalità culturali con le quali è possibile pensare in prospettiva generativa la relazione bene comune - prevenzione della povertà educativa. Da quanto brevemente esplicitato emerge il modello tripolare persona – territorio – comunità, nel quale il terzo asse, costituito dai diversi soggetti della società civile, inclusi i minori, i quali hanno il diritto di accedere ai processi culturalizzanti ed educativi capaci di coformare comunità pensanti (Mannese, 2021), si configura come pilastro essenziale per la realizzazione di un welfare di comunità efficace. É proprio l'orizzonte della pedagogia che rende possibile pensare alla comunità in termini di paideia: il pedagogista che progetta interventi educativi, infatti, mira alla co-creazione di comunità, cioè di realtà eticamente connotate sul piano della condivisione di valori e di idee, di pensiero e di promozione umana.

A partire dalla considerazione inaggirabile secondo cui «l'*educazione* in quanto tale, e in quanto sempre processo di *umanizzazione* dell'uomo, ha bisogno di un *orizzonte di senso*, e non può essere appagata dal solo orizzonte culturale» (Acone, 2004, p. 28), il mondo della ricerca pedagogica, in quanto comunità di pensiero sulla persona e la sua educazione, sente l'imperativo categorico di promuovere il bene comune (Maritain, 1963, p. 32) come valore per il quale vale la pena lo sforzo congiunto dell'agire educativo (Acone, 2004, p. 188), rilanciando progetti concreti e militanti, incarnati nelle reti territoriali delle istituzioni locali, degli enti pubblici e del privato sociale (Castaldi, 2020, 2021). Ed è nella logica virtuosa di un'alleanza educativa integrata che opera l'Osservatorio sui Processi For-

mativi e l'Analisi Territoriale dell'Università di Salerno, istituito nel 2012 sotto la direzione scientifica della professoressa Emiliana Mannese, che nel mese di maggio 2021 ha attivato un protocollo di intesa con la Fondazione 'a VOCE d"e CREATURE Onlus, ente di prevenzione e recupero della devianza minorile che dal 2007 ha sede in un bene confiscato alla camorra e si occupa di minori con disagio sociale nel quartiere Arenaccia di Napoli. In un'intervista pubblicata nel dicembre 2020 sulla rivista *Attualità Pedagogiche*, don Luigi Merola, presidente e fondatore di 'a VOCE d"e CREATURE, si sofferma, con la fermezza appassionata del suo essere educatore per vocazione, su due parole chiave, fondamenta essenziali per conferire prospettive di sostanzialità e rigenerazione alla declinazione pedagogica dell'intercampo: "continuità" e "orientamento". «In questa precarietà costante, associata quasi sempre ad azioni illegali e camorristiche, si inseriscono le attività di sostegno che le istituzioni mettono in atto. Attività che per la valenza educativa che possiedono dovrebbero essere caratterizzate da un principio di continuità, principio che conferirebbe a queste ultime una funzione pedagogica […]. Si tratta di una pratica che va agita a partire dai territori, nella scuola, nelle istituzioni e in tutti i luoghi dell'umano. Accanto alla continuità noi affianchiamo l'orientamento. Questo è nella nostra azione una testimonianza di vita, una testimonianza dei valori della vita concreta. Dunque, l'orientamento di un educatore consiste anche nella capacità di rappresentarsi come esperienza di vita vissuta, narrata e di testimonianza» (Merola, 2020, p. 17). Penetrante la disamina pedagogica di un contesto sociale tra i più segnati dalle disuguaglianze e dalla povertà educativa in Italia: una riflessione, quella del sacerdote che dal 2004 vive sotto scorta per essersi schierato dalla parte dei più deboli, capace di agganciare teoria e prassi pedagogica, dando un volto e un cuore a chi lavora sul campo, a quegli educatori che non esitano a sporcarsi le mani in un territorio in cui il «grido delle giovani generazioni» (Papa Francesco, 2020) reclama il diritto alla dignità, all'educazione, alla cultura da chi deve assumersi la responsabilità di non voltare le spalle «favorendo pesanti ingiustizie sociali, violazioni dei diritti, profonde povertà e scarti umani» (Papa Francesco, 2020). Mettere in campo azioni agentive (Bandura, 2012), frutto di politiche e pratiche di cooperazione territoriale e interistituzionale, è un dovere pedagogico e un compito educativo al quale la rete integrata attivata dall'Osservatorio sui Processi Formativi e l'Analisi territoriale non intende sottrarsi attraverso azioni convergenti sul territorio e per il territorio, muovendo da quell'agire comunitario, pensante (Mannese, 2021) e responsabile rivolto alla centralità della persona e finalizzato a rendere effettivo il diritto a oltrepassare i confini di un disagio non solo culturale ed educativo, ma anche esistenziale, il diritto a «fuoriuscire dalla periferia del vivere» (Mannese, 2019, p. 15).

Riferimenti bibliografici

Acone, G. (2004). *La paideia introvabile*. Brescia: La Scuola.

Bandura, A. (2012). *Adolescenti e autoefficacia*. Trento: Erickson.

Bocchi, G., Ceruti, M. (2004). *Educazione e globalizzazione*. Milano: Raffaello Cortina.

Castaldi, M.C. (2020). Educare al *co-sentire* per una cittadinanza attiva e una sostenibilità etica nella comunità territoriale, *Attualità Pedagogiche,* 2, 1, 48-55.

Castaldi, M.C. (2020). Progettualità pedagogica, famiglia e territorio: una relazione educativa generativa. *Formazione & Insegnamento,* XVIII, I, 411-417.

Castaldi, M.C. (2021). Il rapporto scuola-famiglia nella comunità scolastica post COVID 19: verso una necessaria riscrittura pedagogica. *Formazione & Insegnamento,* XIX, 2, 205-210.

Doidge, N. (2007). *Il cervello infinito*. Milano: Ponte alle Grazie.

Giovannini, E. (2018). *L'Utopia sostenibile*. Roma-Bari: Laterza.
Malavasi, P. (2010) (Ed.). *Progettazione educativa sostenibile. La pedagogia dell'ambiente per lo sviluppo umano integrale*. Milano: EDUCatt.
Mannese, E. (2016). *Saggio breve per le nuove sfide educative*. Lecce: Pensa Multimedia.
Mannese, E. (2019). *L'orientamento efficace. Per una pedagogia del lavoro e delle organizzazioni*. Milano: FrancoAngeli.
Mannese, E. (2021). La pedagogia, scienza di confine, tra innovazione, sostenibilità e orientamento efficace. *Formazione & Insegnamento* XIX, 1, 24-30.
Mannese, E. (2021b). La pedagogia come scienza di confine tra pragmatismo e personalismo. In M.C. Castaldi, *Narrazioni pedagogiche. Pragmatismo e personalismo: ipotesi di un incontro possibile*. Lecce: PensaMultimedia, pp. 9-11.
Margiotta, U., Minello, R. (2014). Editoriale. *Lifewide Education: capacitazione, democrazia, partecipazione. Formazione & Insegnamento,* XII, 3, 9-12.
Maritain, J. (1963). *La persona e il bene comune*. Brescia: Morcelliana
Merola, L. (2007). *Forcella, tra inclusione ed esclusione sociale*. Napoli: Guida.
Mortari, L. (2019). *Aver cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina.
Morin, E. (1973). *Le Paradigme perdu. La nature humaine*.Paris: aux Éditions de Seuil.
Morin E. (1999). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Editore Cortina Raffaello.
Nuzzaci, A., Minello, R., Di Genova, N., Madia, S. (2020). Povertà educativa in contesto italiano tra istruzione e disuguaglianze. Quali gli effetti della pandemia?. *Lifelong, Lifewide, Learning*, 17, 36, 76-92.
Papa Francesco (2019). Messaggi Pontifici. *Messaggio del Santo Padre Francesco per il lancio del Patto Educativo*. 12 settembre 2019.
Papa Francesco (2020). Messaggi Pontifici. *Videomessaggio del Santo Padre in occasione dell'incontro promosso e organizzato dalla Congregazione per l'Educazione Cattolica: "Global Compact on Education. Together to look beyond"*. 15 ottobre 2020.
Pignalberi, C. (2020). EduCARE alla partecipazione inclusiva e resiliente: il territorio come palestra di agency per lo sviluppo delle competenze di cittadinanza. *Attualità Pedagogiche*, 2 , 1, 104-115.
Raccomandazione del Consiglio dell'Unione europea relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente, Gazzetta Ufficiale dell'Unione europea, 22 maggio 2018.
Save the Children (2020b). *L'impatto del Coronavirus sulla povertà educativa*. Roma: Save the Children Italia Onlus.
SVIMEZ (2020). Presentazione del *Rapporto SVIMEZ 2020 sull'economia e la società del Mezzogiorno*.
Violante, L., Buttafuoco, P., Mannese, E. (2021). *Pedagogia e Politica. Costruire comunità pensanti*. Lecce: Pensa MultiMedia.

La *povertà plurale* come nuova forma di emarginazione per le famiglie: investire nel territorio come comunità educante nella direzione della sostenibilità

Plural poverty as a new form of marginalization for families: investing in the territory as an educating community in the direction of sustainability

Claudio Pignalberi
Dipartimento di Scienze della Formazione, Università Roma TRE – claudio.pignalberi@uniroma3.it

ABSTRACT
The Covid-19 pandemic has called into question the daily cohabitation of each person, creating increasingly critical forms of educational and training marginalization with the generative consequence of forms of *plural poverty*. The paper aims to illustrate some reflections on the theme of poverty and educational fragility that affect first of all the family institution to dwell on the pedagogical importance of the territory as an educating community in which the perspective of sustainability (UN, 2015) and the capability approach (Nussbaum, 2011, trad. it. 2012) is central. In the final part, however, attention is paid to the first results of a research project, on behalf of the ISMA Institute of the Lazio Region, which created a service of direct listening, active participation and social cooperation for families and minors.

La pandemia Covid-19 ha rimesso in discussione il quotidiano coabitare di ogni persona creando forme sempre più critiche di emarginazione educativa e formativa con la conseguenza generativa di forme di *povertà plurale*. Il contributo intende illustrare alcune riflessioni sul tema della povertà e della fragilità educativa che colpisce prima di tutto la famiglia per soffermarsi sull'importanza pedagogica del territorio come comunità educante in cui centrale è la prospettiva della sostenibilità (ONU, 2015) e del capability approach (Nussbaum, 2011, trad. it. 2012). Nella parte conclusiva, invece, viene posta attenzione ai primi risultati di un progetto di ricerca, per conto dell'Istituto ISMA della Regione Lazio, che ha creato un servizio di ascolto diretto, di partecipazione attiva e di cooperazione sociale per famiglie e minori.

KEYWORDS
Agency, Capability approach, Caring education, Territorial pedagogy, Sustainability.
Agentività, Approccio alle capacitazioni, Educazione alla cura, Pedagogia del territorio, Sostenibilità.

Formazione & Insegnamento XX – 1 – 2022
Codice ISSN 2279-7505 (on line) © Pensa MultiMedia Editore
Codice doi: 10.7346/-fei-XX-01-22_05

1. *Dalle nuove povertà alla* povertà plurale. Alcune riflessioni pedagogiche

Le Nazioni Unite (UN, 2020), in una Nota dell'aprile 2020, denunciava il rischio dell'emergere di nuove forme di disuguaglianza per le famiglie in quanto vittime indirette della pandemia, a causa dell'aggravarsi di condizioni di povertà, delle difficoltà nell'accesso all'istruzione e alla salute, e dell'aumento esponenziale dei rischi.

Le numerose ricerche sull'impatto drammatico che la pandemia da Covid-19[1] ha avuto sui processi educativi hanno rilevato un aumento esponenziale delle criticità del quotidiano vivere e coabitare tanto da delineare il passaggio dalle *nuove povertà* all'accezione di *povertà plurale*.

Era il 1998 quando uno dei più grandi osservatori del nostro tempo, il sociologo Zygmunt Bauman (2018), utilizzò l'espressione *nuove povertà* per descrivere quella peculiare condizione che caratterizza le società consumistiche tale per cui la povertà, non più legata solo alla disoccupazione, è invece lo specchio di diversi livelli di consumo. Laddove nei precedenti modelli di società i progetti di vita si costruivano sul lavoro, sulle competenze professionali e sugli impieghi, nella società del Terzo Millennio tali progetti erano invece la risultante di precise scelte di tipo consumistico.

Rispetto al modello baumaniano, la *povertà plurale* con cui oggi la società si trova a dover fare i conti sono tuttavia diverse, prima fra tutte la pandemia che costituisce il frame all'interno del quale esse prendono forma (Busilacchi 2020) generando una situazione di criticità educativa, sociale, culturale, che ha determinato anche un ripensamento delle questioni pedagogiche (Aceti e Morán, 2019; Baldacci, 2019; Ellerani, 2020; Marra e Diamantini, 2020). La povertà al plurale, dunque, intacca le certezze del vivere quotidiano e ne ridisegna i tempi e i modi, alterando le nostre abitudini e le relazioni sociali. Una possibile interpretazione pedagogica è ravvisabile nel volume di Morin (2020) che ha saputo leggere in anticipo i segni dei tempi in cui i processi di globalizzazione non devono essere concepiti e attuati sul piano tecnico-economico, ma anche come relazione complessa tra il globale e le particolarità locali. Morin si chiede se sapremo trarre delle lezioni da ciò che il virus ci ha insegnato, cioè guardare a quello a cui non eravamo più abituati e che pensavamo non appartenesse (più) alla nostra condizione: la crisi pandemica ha messo infatti in luce gli elementi critici del paradigma di vita dominante, quello dell'occidente globalizzato, verso un paradigma che lega l'*esistenza individuale e la comunità*. Già dieci anni addietro, Mollo (2012) aveva sollevato la riflessione di Morin – seppur riferita a contesti situazionali diversi – sottolineando la necessità di concretezza progettuale ed una solida architettura teorica al paradigma della cooperazione, rinvenendo nella relazione tra piccole comunità familiari, scolastiche, associative, lavorative, sportive, ricreative e socio-culturali gli ambienti idonei «ad alto indice di consapevolezza e corresponsabilità per poter sviluppare virtù etiche nella reciprocità» (p. 146). In questa direzione esistono esiti umani, relazionali, culturali e formativi a cui la pedagogia ha la responsabilità di guardare, attenzionando alle categorie pedagogiche dell'orientamento (Bertagna, 2020; Mannese, 2020), della sostenibilità (Alessandrini, 2019) e della cura (Mortari, 2021).

1 Alcune ricerche sono consultabili nel sito della SIPED (Società Italiana di Pedagogia, www.siped.it, data di ultima consultazione: 20.02.22) che, a giugno 2021, ha costituito 33 gruppi di lavoro sulle nuove questioni pedagogiche a fronte della pandemia; in particolare, il GdL *Pedagogia dell'emergenza: relazione educativa, resilienza, comunità* (G. Annacontini, A. Vaccarelli, E. Zizioli) e *Pedagogia delle relazioni educative familiari* (L. Cadei, G. D'Addelfio, G. Elia).

È opportuno, quindi, riconoscere la centralità del territorio, in quanto comunità educante, nella proposta di linee di intervento orientate all'educazione alla scelta per le famiglie ed i minori che più di tutti hanno dovuto fronteggiare la povertà plurale dettata dal Covid-19.

2. Un milione di minori in più in povertà assoluta. Famiglie *più sole* di fronte ai bisogni di conciliazione e di cura

I dati aggiornati agli ultimi mesi mostrano un aspetto più preoccupante in relazione alla situazione già grave prima della pandemia, quando i minori in condizione di povertà assoluta erano l'11,4%, pari a 1 milione e 137 mila. Come si legge nel rapporto Istat (2021), oltre 2 milioni di famiglie (pari al 7,7%), per un totale di oltre 5,6 milioni di individui (9,4%), si sono trovate in condizioni di povertà assoluta con una evidente crescita nel Nord-Ovest (10,1%, +3,3 rispetto al 2019) e nel Nord-Est (8,2%, +1,6). Aumenta in maniera significativa – sempre secondo l'Istat – l'incidenza della povertà assoluta per tutte le fasce di età, tranne per coloro che hanno più di 65 anni; infatti, l'appartenenza a famiglie composte da soli anziani o nelle quali è presente un anziano riduce il rischio di trovarsi in condizione di povertà.

Sebbene la povertà materiale, e insieme ad essa la povertà alimentare, costituiscano gli ambiti di maggiore preoccupazione per la rapidità e la gravità del peggioramento delle condizioni di vita delle famiglie, l'emergenza Covid-19 ha delineato un altro divario già significativo riguardo le opportunità di accesso all'istruzione. Le ricerche e i dati ad oggi disponibili concordano nell'evidenziare che, con lo spostamento online della didattica, la disuguaglianza nell'accesso alla strumentazione digitale ha costituito uno dei principali fattori di divario nelle opportunità educative. A questi si aggiungono le differenti condizioni abitative (il 42% dei minori vive in case prive di spazi adeguati allo studio) e il differente grado di disponibilità e possibilità di supporto alla didattica da parte dei genitori, a sua volta determinato dalle condizioni occupazionali e dai livelli di istruzione.

L'indagine Ipsos[2], che ha intervistato circa mille ragazzi tra i 14 e i 18 anni, ha evidenziato la maggiore criticità nel fenomeno degli abbandoni scolastici: più di un ragazzo su 4 (28%) afferma che dal lockdown almeno un compagno di classe ha smesso completamente di frequentare le lezioni.

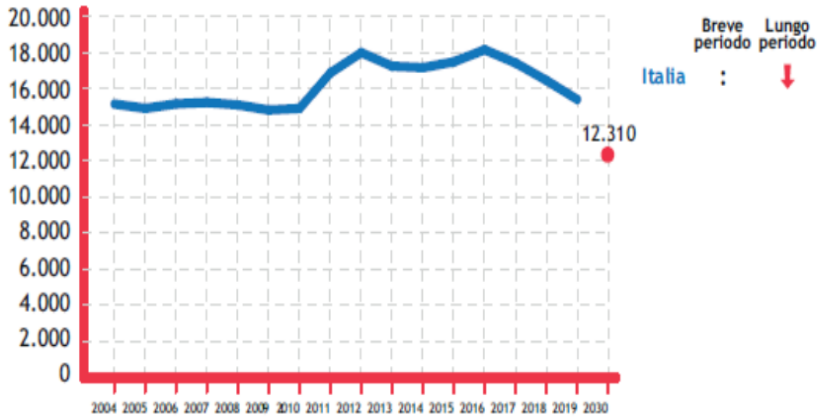
Nel ripensare ai nuovi contesti educativi "capacitanti", è necessario riconoscere l'interazione umana e la salvaguardia del benessere come azioni prioritarie attraverso un approccio multidimensionale al tema delle politiche contro la povertà, in grado di tenere conto tanto della povertà dei redditi quanto di quella dei servizi. L'avvertenza che ci giunge dall'ASviS (Alleanza Italiana per lo Sviluppo Sostenibile), nel rapporto pubblicato nell'ottobre 2021, è di creare opportunità di investimento formativo che ponga la famiglia al centro dei processi educativi e si faccia promotrice del processo di sviluppo del *bene comune*. Occorre ricordare, infatti, come l'Agenda 2030 (ONU, 2015) ed i 17 goals sono tutti collegati dal fil rouge della dimensione educativa; tra questi, il goal 1 pone al centro dei suoi obiettivi di sviluppo sostenibile (OSS) la questione della povertà educativa[3]:

2 https://www.ipsos.com/it-it/giovani-coronavirus-studenti-tempi-didattica-distanza (data di ultima consultazione: 20.02.2022).

3 Sconfiggere la povertà. Porre fine ad ogni forma di povertà nel mondo (https://asvis.it/goal1, data di ultima consultazione: 22.02.2022).

Il messaggio dell'ASviS, dunque, è quello di studiare nuove politiche di welfare al fine di ridurre del 20% entro il 2030 il numero di persone a rischio di povertà o esclusione sociale rispetto al 2019, così come riportato nel *grafico 1*[4].

Nello specifico della pedagogia della famiglia (Mortari, 2019; Pati, 2019; Perillo, 2019; Silva, 2017), mantenere un equilibrio relazionale tra genitori e figli, conciliare le esigenze della vita lavorativa con quelle del lavoro di cura familiare, condividere il carico di responsabilità tra partner e funzionare bene dal punto di vista educativo, è una vera e propria scommessa quotidiana. Il potenziale educativo delle famiglie oggi si può esplicitare attraverso la loro capacità di accompagnare i giovani, sin dalla prima infanzia, in percorsi di crescita umana che insegnino a comunicare, ascoltare, riconoscere e tollerare le differenze, esprimersi in modo efficace, assumersi l'impegno del confronto e agire in base a un sistema valoriale di riferimento che abbia un alto significato etico. Tra le condizioni che caratterizzano una famiglia funzionale, un elemento fondamentale è la capacita di garantire solidità e continuità delle relazioni interpersonali, facendo fronte ai cambiamenti: di fronte a un evento destabilizzante, e all'inevitabile momento di disorganizzazione, le famiglie dovrebbero poter reagire con la ricerca di soluzioni per poi raggiungere un nuovo equilibrio organizzativo. Ulteriori elementi sono le risorse sociali, ossia le risorse di cui le famiglie possono usufruire all'interno della comunità di appartenenza, delle reti sociali informali e formali, tra cui i servizi sociali, sanitari e culturali, nonché misure di sostegno più concrete.



Graf. 1 – *L'analisi delle disuguaglianze rispetto all'Agenda 2030*
Fonte: ASviS, 2020

Il compito che i genitori sono chiamati ad adempiere nell'epoca post-Covid è quello di

> svolgere adeguatamente il loro ruolo, investire una quota d'impegno, competenze ed energie, smisuratamente maggiori rispetto a quelle dei loro predecessori, in un momento in cui tali elementi sono richiesti contemporaneamente anche dal mondo del lavoro, dalla gestione delle questioni

4 L'Italia, tra il 2010 e il 2019, evidenzia una sostanziale stabilità, registrando però nel 2019 una delle situazioni più critiche dell'UE, principalmente a causa della maggiore quota di persone in povertà o esclusione sociale (25,6% contro il 20,9% dell'UE).

> quotidiane dell'andamento familiare, dalla cultura globalizzata e dalla società liquida che richiede sempre maggiore "presenza" (Gigli, 2016, p. 9)

In questa prospettiva diventa centrale promuovere gli obiettivi di sviluppo sostenibile per salvaguardare soprattutto il diritto all'apprendimento e le capacità delle persone. Il titolo dell'ultimo rapporto pubblicato da Save the Children (2021), ad esempio, è molto evocativo: *riscriviamo il futuro*, inteso come intervento programmatico per contrastare il fenomeno della povertà plurale e la dispersione scolastica[5]. L'intervento è volto a garantire il diritto all'educazione per tutti i minori e combattere le disuguaglianze educative attraverso la figura del "volontario per l'educazione", resa possibile con il supporto della CRUI e della RUS, che vuole porsi come risposta concreta, qualificata, gratuita e su misura per bambini e adolescenti tra i 9 e i 16 anni che in Italia necessitano di un sostegno immediato nello studio online. Altra iniziativa è il *Futures of education: learning to become*, promossa dall'UNESCO (2019), che si pone l'obiettivo di ripensare i modelli di apprendimento per il futuro e di reinventare l'istruzione e l'educazione per dare forma al futuro dell'umanità e del pianeta[6].

È indubbio che di fronte all'aumentare del numero di famiglie povere e della complessità dell'attuazione di misure efficaci per accompagnare tutte le famiglie, il ricorso a dispositivi innovativi come l'educazione alla cura ed alla scelta rappresentano una risorsa imprescindibile. In primo piano, il territorio (Mannese, 2021; Pignalberi, 2019) è chiamato a farsi comunità educante, ovvero comunità che cura e sostiene, perché è capace di creare un tessuto sociale e una rete solida da consentire alle famiglie colpite dalla crisi attuale di trovare le forze per ridisegnare delle *progettualità possibili*.

Proprio da queste *fragilità educative* nasce un progetto di ricerca – a cui lo scrivente ha preso parte in qualità di coordinatore scientifico – in cui centrale è l'apprendimento territoriale (*learning city*) e la giustizia sociale come vettori di nuove forme di inclusione, di benessere, di equità sociale, in un piccolo borgo del frusinate[7] con la collaborazione dell'Area Politiche Sociali della Regione Lazio.

3. Il progetto di ricerca: il territorio come comunità educante

Il progetto *APPrendere la sostenibilità del territorio: fare rete di sistema per il benessere e l'inclusione sociale* parte dalla necessità di effettuare una più sistematica analisi dei bisogni e dei fabbisogni sociali delle categorie più deboli della popolazione locale soprattutto a fronte della situazione emergenziale determinata dal Covid-19 che ha generato *nuove forme di povertà educativa e di esclusione sociale*. Le persone più colpite sono i genitori, in quanto responsabili della crescita educativa dei propri figli, ed i bambini e gli adolescenti, che hanno dovuto modi-

5 L'iniziativa *Riscriviamo il futuro* ha coinvolto fino ad oggi circa 160 mila bambine, bambini e adolescenti, le loro famiglie e docenti in 89 quartieri deprivati di 36 città e aree metropolitane.

6 Dal mese di settembre 2019, l'iniziativa sta coinvolgendo in tutto il mondo cittadini, organizzazioni, enti e reti per definire le sfide e le opportunità che possono essere anticipate/previste e immaginate/visualizzate guardando all'anno 2050.

7 Il Comune di Serrone, negli ultimi anni, ha lavorato a diversi progetti in qualità di *principal investigator* proponendo un'azione di intervento orientata alla promozione della cittadinanza attiva, dell'inclusione sociale e la definizione di linee progettuali e metodologiche per un'educazione allo sviluppo sostenibile applicabile nei diversi contesti.

ficare le loro abitudini ed in particolare approcciarsi con nuovi metodi di studio con il supporto del digitale e dal quale la scuola è poco preparata.

Nel piccolo borgo è indubbio che si sia registrato un drastico aumento di famiglie e di soggetti (adulti e minori) che più di tutti stanno vivendo condizioni di *estrema povertà economica, sociale ed educativa*. L'analisi dei bisogni territoriali ha consentito, infatti, di mappare un insieme di azioni con l'obiettivo di coltivare e potenziare:

- la relazione tra *il soggetto ed il compito da svolgere*, ovvero riflettere su una pratica, interpretare una situazione o risolvere un problema;
- la relazione tra *il soggetto* e *la capacitazione nell'apprendere*, al fine di riconoscere piena responsabilità alla persona (fragile) e di metterla nella condizione di essere consapevole delle proprie competenze;
- la relazione *tra il soggetto che agisce, ed il compito da svolgere, ed il contesto culturale e pratico*, in cui lo sviluppo professionale delinea nuovi processi generativi di apprendimento attivo e situazionale *nel e per il territorio* in cui favorire i processi di apprendimento individuale e organizzativo;
- la relazione tra *il soggetto* e *la propria autodirezione all'apprendere ad apprendere* in quanto esercizio della libertà di azione, di un atteggiamento attendista di fronte alla propria condizione di criticità.

Le azioni, a loro volta, si correlano alle *responsabilità familiari*, caratterizzandosi come tematica ad elevato interesse soprattutto per quanto concerne l'aspetto della gestione educativa dei figli all'interno della famiglia, ed il *vivere la genitorialità*, in cui emerge l'importanza ed il bisogno di sentirsi protagonisti attivi e presenti nella vita sociale dei propri figli.

Il progetto in corso[8] parte dalla convinzione che la *pedagogia sociale* e *la pedagogia della famiglia* costituiscono le principali traiettorie per promuovere, proporre e delineare approcci e metodi che siano in grado di farsi carico della formazione della personalità del soggetto e la conoscenza del territorio al fine di garantire le migliori condizioni per lo sviluppo del contesto locale. L'obiettivo generale è, dunque, quello di ragionare ad un set di percorsi di formazione, tenendo conto degli obiettivi di sviluppo sostenibile (OSS), per rendere il territorio una comunità educante. Per quanto riguarda gli obiettivi specifici, il progetto intende:

1. favorire la creazione e l'ampliamento di una rete di sostegno nei diversi contesti del territorio affinché rappresenti un riferimento per le famiglie ed in minori in condizioni di difficoltà;
2. far acquisire ai destinatari dell'intervento formativo specifiche competenze relative alla decodifica e all'impiego in chiave educativa delle pratiche generative socio-assistenziali;
3. promuovere esperienze-pilota di formazione alla sostenibilità come strumento di monitoraggio e valutazione delle azioni con la possibile replicabilità in pratiche di lavoro future (to learn the future).

8 Il progetto, di durata biennale, è stato finanziato da ISMA (Istituti di Santa Maria in Aquiro) e si concluderà nel mese di giugno 2022. Il campione rappresentativo che ha preso parte alle diverse azioni/attività è rappresentato da 80 coppie genitoriali che hanno presentato domanda di acquisizione di buona spesa di cui al DPCM 22/03/2020 e 180 minori dai 12 ai 17 anni che manifestano problemi di integrazione e di interazione sociale tanto da generare condizioni di esclusione ed emarginazione.

La comunità educante – così come delineato da recenti studi (Corntassel e Hardbarger, 2019) – costituisce la cornice all'interno della quale prende senso l'azione individuale in un quadro ecosistemico attraverso cui si possono creare le condizioni di apprendimento generativo (Corsi, 2018; Costa, 2016; Margiotta, 2015) per coltivare il *bene comune*.

Tali quesiti richiedono una progettazione in chiave educativa e formativa efficace da parte della comunità nella prospettiva della *cura*, dell'*agency* e delle *capacitazioni* per i soggetti più fragili al fine di rafforzare l'ascolto e la partecipazione attiva tra istituzioni-famiglia, comunità-famiglia e istituzioni-comunità-famiglia.

3.1 *La prospettiva dell'***aver cura** *nella dimensione della sostenibilità*

L'aumento delle fragilità e vulnerabilità sociali ed umane dovute a condizioni di marginalità, solitudine, isolamento, privazione e debolezza economica che hanno colpito tante categorie sociali di ogni ceto e genere, possono essere considerate tutte barriere allo sviluppo sostenibile in quanto producono un ridimensionamento delle capacitazioni ad agire e, con esse, la limitazione della libertà di realizzazione umana (Nussbaum, 2012; Sen, 2001). È indubbio che emerge il bisogno di un approccio teorico nuovo, *bottom-up*, che parta dalle caratteristiche del singolo individuo e sia in grado di replicare concretamente alle emergenze educative. Gli interventi di politica sociale, educativa, ri-educativa dovrebbero essere applicabili ad un'ampia gamma di situazioni umane, interagendo con i fattori che influiscono sulla qualità della vita, domandandosi come un individuo debba essere e cosa sia in grado di fare per tornare a far parte della società. Il file rouge degli approcci è insito proprio nella prospettiva dell'*aver cura come educazione e ri-educazione alla responsabilità*, come invito alla partecipazione attiva e sostenibile alla quotidianità familiare, come recupero della relazione per affermare il diritto e la dignità di ogni singola persona.

La ricerca pedagogica avverte l'urgenza di assumersi la responsabilità della *cura hominis* e a conferire una rinnovata direzionalità di senso alla progettazione educativa e formativa. Mortari (2019) sottolinea infatti che «la cura è non è un sentimento o un'idea ma un atto, perché è qualcosa che si fa nel mondo in relazione con altri. E se gli esseri umani "sono ciò che vanno facendo", allora si può dire che il modo di fare la cura rivela il modo di essere» (p. 56) e ne fornisce una lettura in chiave ermeneutica: la pratica dell'aver cura, la filosofia e la politica dell'aver cura e, infine, l'essenzialità della cura. Oltre però che di ricevere cura si ha il bisogno di prendersi cura dell'altro e di aver cura d'altri in quanto, come dice Heidegger (1999) «ognuno è quello che fa e di cui si cura» (p. 152), ovvero l'essere umano realizza se stesso se si impegna in pratiche di cura. Ogni genitore sa bene che cosa significhi avere a cuore l'altro; mentre guarda, gioca, interagisce con il figlio, sa che di fronte a sé ha un essere umano pieno di potenzialità, che ha però il compito imprescindibile e inevitabile di dare forma al proprio essere. Margiotta (2015), riprendendo il pensiero di Pareyson (1974), correla l'aver cura con la formatività della relazione educativa in quanto «non c'è educazione senza relazione. E la relazione è pratica della cura» (p. 11). In questo ambito l'*aver cura diventa prospettiva sostantiva di una comunità educante*. L'aver cura è la chiave di lettura multifocale di una progettazione educativa sostenibile (Malavasi, 2020), capace di cogliere nello squilibrio economico-territoriale l'interrelazione della povertà con molti altri fattori che possono essere generativi di apprendimento al fine di attrezzare cittadini e istituzioni nella logica del *lifewide learning* (Margiotta, 2015) e della resilienza trasformativa (Giovannini, 2018).

3.2 *La prospettiva dell'***agency** *nella dimensione della sostenibilità*

Come da più parti evidenziato, l'essenza umana della famiglia consiste nell'essere il bene primario della società da cui scaturiscono tutti quei beni relazionali che caratterizzano le qualità umane della vita di ogni individuo. Si pensi ai beni relazionali come l'avere fiducia, la capacità di legame (*bonding*), la capacità di dono e reciprocità, la disponibilità a cooperare con gli altri, il saper fare amicizia: tutte queste sono pratiche agentive che si apprendono in famiglia fin dalla prima infanzia. Così come scriveva Archer (2003).

C'è chi pensa che sia l'Io ("I") a dare un'identità a sé stesso ("Self"), riprogettandosi continuamente nella propria conversazione interiore. Lo schema è quello di un Io che riflette sulla sua identità come un Me ("Me") – cioè come colui che ha agito in passato, tenendo conto del contesto in cui "altri significativi" gli hanno attribuito un'identità primaria – e la sua identità come un Tu ("You"), cioè come identità che l'Io sceglie per agire in futuro e animare il proprio ruolo sociale (p. 123) perché è importante valorizzare – nella famiglia (contesto interno) – le diverse identità nelle loro specificità culturali e procedurali attraverso la partecipazione concepita in modo dinamico, collaborativo, partecipativo alla comunità (Wenger, 1998). Vuol dire, in sostanza, educare alla coltivazione dell'agency in quanto prospettiva centrale per la formazione – e l'apprendimento di pratiche – per i minori e, al contempo, rafforzare il vincolo relazionale tra genitori e figli nel contesto (esterno).

L'agency (*agentività*) qualifica il "soggetto epistemico" e la sua potenzialità generativa a partire dal pensiero maturato nell'interazione familiare per poi consolidarsi nella sfera sociale. L'agency ha una funzione costruttiva in quanto mette i soggetti nella condizione di imparare gli uni dagli altri attraverso concrete forme di libertà[9] basate sulla realizzazione di scelte rilevanti per la propria esistenza: la libertà di apprendimento, di empowerment e di capacity building (Sen, 2001). La prospettiva pedagogica dell'agency, secondo il modello seniano, è quella di interrogare le realtà locali sulle direzioni da intraprendere per dare vita ad *ambienti generativi di apprendimento* in cui genitori e figli possano mettersi alla prova su più fronti, da quello educativo a quello formativo, al fine di favorire la conoscenza reciproca e la capacità di condividere le proprie storie di vita in modo tale da rafforzare il legame indissolubile tra l'Io (I) ed il Tu (You).

3.3 *La prospettiva delle* **capacitazioni** *nella dimensione sostenibile*

Le capacitazioni costituiscono a tutti gli effetti il fulcro fattivo per la costruzione di un modello di apprendimento orientato allo sviluppo sostenibile. La famiglia, nel quadro dell'approccio, o meglio del capability approach, costituisce il primo e principale ambiente di apprendimento in grado di formare persone nell'ottica dello sviluppo umano.

La capacitazione è l'insieme delle risorse relazionali di cui una persona dispone (Sen, 2001), ovvero un patrimonio di potenzialità che ogni soggetto possiede e che deve essere custodito e preservato da parte della comunità locale. La capacità interna, nello specifico, si caratterizza per la sua flessibilità poiché tiene conto delle disuguaglianze dei soggetti e delle diverse situazioni in cui trova ap-

9 Secondo Sen esiste un rapporto biunivoco tra *libertà* e *sviluppo*: da un lato la libertà è sviluppo e la condizione della sua implementazione, dall'altro lo sviluppo genera libertà.

plicazione, rilevando possibilità di sviluppo. La capacità interna rappresenta l'insieme dei fattori che contribuiscono allo sviluppo ed alla coltivazione della personalità: stati d'animo, emozioni, capacità metacognitive, critiche e riflessive. La leva fondamentale è rappresentata dall'apprendimento permanente (Boyadjieva e Ilieva-Trichkova, 2021) in quanto può favorire quei condizionamenti che promuovono il cambiamento individuale e collettivo a partire dal valore della capacitazione come condizione effettiva di esercizio della cittadinanza. La stessa Nussbaum (2002) afferma che

> al di sotto di un certo livello di capacità, una persona non è stata messa nella condizione di vivere una vita veramente umana. In questo senso possiamo riformulare il nostro principio di trattare ogni persona come un fine, articolandolo come principio di fornire a ciascuna persona le capacità fondamentali (p. 74).

È il contesto educativo che dovrebbe divenire *capacitante* affinché possa far esprimere – e produrre – le capacità interne. Le capacitazioni, dunque, si delineano a partire dai contesti famiglia-scuola verso un processo di educazione permanente finalizzato alla coltivazione delle competenze per la vita (*life skills*) quali: 1) decision making (capacità di prendere decisioni); 2) problem solving (abilità a risolvere i problemi); 3) pensiero creativo; 4) pensiero critico; 5) comunicazione efficace; 6) capacità di relazioni interpersonali; 7) autoconsapevolezza; 8) empatia; 9) gestione delle emozioni; 10) gestione dello stress. Le life skills sono un insieme di abilità cognitive, emotive e relazionali di base che consentono alle persone di agire a livello individuale e sociale. Nella prospettiva capacitante, sono abilità e capacità che ci permettono di acquisire un comportamento versatile e positivo grazie al quale possiamo affrontare le richieste e le sfide della vita quotidiana (Pellerey, 2017) e che riconosce nella famiglia il valore universale di una formazione che investe nelle libertà e nello sviluppo culturale degli individui che costituiscono la società, o meglio la comunità educante.

4. Nel cuore del progetto: come supportare le famiglie ed i minori con fragilità educative

Come già evidenziato, il territorio è chiamato a ripensare e definire nuove politiche e servizi per la persona con particolare attenzione alle famiglie ed ai minori che risultano esclusi, o invisibili, dal tessuto sociale.

Il cuore del progetto è la costituzione dello *Sportello del cittadino e Centro di ascolto solidale*, con il supporto della figura dell'"amministratore di sostegno" [10], che offre un set di servizi di tipo sociologico, educativo, formativo e culturale destinato alla cittadinanza. Obiettivo dello Sportello è quello di favorire l'ascolto, la partecipazione attiva e la cooperazione sociale nell'ottica di rigenerazione e coltivazione di un *repository di skills* per una nuova identità territoriale. Le attività generali spaziano dal segretariato sociale, informazione ed orientamento alla rete di sistema; ascolto attivo in cui accogliere e verificare i bisogni (espressi ed inespressi) del soggetto al fine di formulare delle soluzioni efficaci; percorsi indivi-

10 L'*amministratore di sostegno* è una figura preparata a livello territoriale ed è un team di esperti composto dall'assistente sociale, da uno psicologo dell'età evolutiva e da un pedagogista con il supporto dei volontari del Servizio Civile Nazionale facenti parte del progetto "Servizio Sociale".

duali e di gruppo di sostegno con attività di supporto/formazione rivolti alle famiglie in modo tale da sviluppare maggiore consapevolezza e competenza nella risoluzione di problematiche legate alle abitudini quotidiane; servizi socio-educativi per minori a rischio.

Accanto alle attività generali, lo Sportello prevede dei servizi che si rivolgono ai minori ed alle famiglie. Per quanto riguarda i *servizi ai minori*:

- sostegno nello svolgimento dei propri compiti di crescita (scuola, relazioni sociali e familiari) finalizzato alla costruzione del progetto di vita;
- percorsi di inclusione sociale (partecipazione alle attività del territorio) e interventi di supporto nel percorso di formazione;
- percorsi di orientamento e di accompagnamento al lavoro;
  inserimento nei servizi distrettuali (ludoteche, centri di aggregazione).

Rispetto ai *servizi per le famiglie*:

- Assistenza Domiciliare (SAD) attraverso interventi di supporto socio-assistenziale per lo svolgimento delle attività di vita quotidiana;
- sostegno alla genitorialità per i nuclei fragili (servizio Officine per la famiglia e Centro per la famiglia distrettuale);
- spazio *peer-to-peer* come premessa per la costruzione di una rete sociale di dialogo e di scambio in cui si riscopre un legame di condivisione comune attraverso racconti, storie, pratiche narrative;
- coinvolgimento diretto della famiglia e dei minori nella progettazione e nella programmazione dell'intervento di aiuto, anche attraverso strumenti innovativi *(pre-assessment, Mondo del Bambino, ecomappa, post-assessment*), favorendo la partecipazione attiva-trasformativa e l'interdisciplinarità per uscire dalla condizione di fragilità.

La metodologia, di tipo partecipativa, si articola in due focus group, per un totale di cinque incontri, a cui ha preso parte un campione rappresentativo composto da genitori e figli (vedasi nota 9) con l'obiettivo di mappare i diversi servizi territoriali al fine di riuscire a dare una risposta concreta e attinente ai bisogni del cittadino.

Nel primo *focus group*, pari a tre incontri, si è dato maggiore spazio all'approccio conoscitivo per poi individuare ed analizzare i fabbisogni personali attraverso la somministrazione di un questionario semi-strutturato. Analizzando lo specifico ruolo giocato dalla famiglia rispetto ai propri figli in situazione di fragilità educativa, i risultati della ricerca evidenziano come essa possa essere considerata, in relazione alle peculiarità che caratterizzano ogni specifica situazione, un fattore di rischio oppure, al contrario, un fattore di protezione. Sia dai dati del questionario che dai referenti dello Sportello, la famiglia viene letta come ambiente altamente condizionante, in senso negativo, per il comportamento dei bambini e dei ragazzi, concorrendo a determinare l'insorgere oppure l'aggravarsi di situazioni di fragilità. Laddove invece le famiglie risultano fisicamente presenti, emergono fragilità riconducibili a situazioni di scarsa tenuta educativa, anche rispetto al percorso intrapreso dai propri figli a livello scolastico. La forte asimmetria e la non valorizzazione presumibilmente percepita dalle famiglie da parte della comunità possono forse essere scardinate promuovendo spazi di reale partecipazione interni ed esterni, al fine di creare con le famiglie una relazione autentica e una visione educativa condivisa. Tali strategie vanno proposte a tutte le famiglie indistintamente, in quanto risulta opportuno lavorare in una prospettiva di

promozione della genitorialità che, mirando al miglioramento della qualità educativa delle relazioni, sia funzionale anche per la comunità. Emerge, dunque, un modello di famiglia fragile da un punto di vista educativo ma, al contempo, si profilano diversi processi relazionali e interazioni sociali che consolidano la partecipazione alla comunità.

Nel secondo *focus group* è stato possibile individuare alcune azioni educative di orientamento per le famiglie per fuoriuscire dalla propria condizione di fragilità nella prospettiva della cura, della pratica agentiva e capacitante. Facendo riferimento agli studi condotti da Boyadjieva e Ilieva-Trichkova (2021), la *prospettiva della cura* (PC) emerge come la più critica per fuoriuscire dalla condizione di fragilità vuoi per la carenza di servizi di assistenza e di sostegno della comunità vuoi per lo stato di demotivazione da parte delle famiglie rispetto alle mancate possibilità economiche di sostenere i propri figli. Nella *dimensione della famiglia* (PCF), i fattori che emergono più significativi riguardano:

– il rafforzamento dei processi relazionali (85,6%);
– la costruzione di un'alleanza coerente ed efficace tra contesto-famiglia e famiglia-scuola (51,2%);
– la definizione di un progetto di corresponsabilità tra contesto-famiglia (64,5%);
– il coinvolgimento dei genitori nel percorso educativo dei figli per favorire una maggiore consapevolezza formativa (75,8%).

Nella *prospettiva dell'agency* (PA) è fondamentale riscoprire il territorio come contesto relazionale accogliente al fine di facilitare le relazioni tra le persone nella direzione di valorizzazione dei talenti e delle ricchezze che ognuno è in grado di mettere a disposizione e sulle dinamiche di alleanza e stima reciproca che nel tempo si possono consolidare nella prospettiva di una dimensione identitaria fondata sul coinvolgimento partecipativo e sulla cooperazione relazionale. Nella *dimensione del territorio* (PAT), la comunità educante è chiamata a:

– analizzare i fabbisogni sociali, identitari, personali e professionali per la costruzione di nuove traiettorie identitarie (87,8%);
– analizzare e definire misure di sostegno e di assistenza sociale per le categorie più colpite da fenomeni di emarginazione dal Covid-19 (95,8%);
– definire misure di sviluppo e promozione della sostenibilità e della resilienza trasformativa (44,2%).

Nella *prospettiva delle capacitazione* (Pc), infine, l'*impegno della famiglia* e *del territorio* è di promuovere una conoscenza più approfondita delle esperienze individuali e di gruppo al fine di mettere in atto un repository di skills per lo sviluppo della cittadinanza, ovvero:

– riconoscere le competenze delle persone coinvolte e favorire dinamiche di gruppo (63,4%);
– l'empowerment individuale e collettivo (62,8%);
– lo scambio di esperienze tra generazioni (75,3%);
– facilitare la partecipazione sociale con un'apertura anche al contesto più allargato di riferimento (55,1%).

L'attenzione al primato relazionale tra la famiglia e la comunità educativa costituisce la chiave di lettura del *modello di welfare sostenibile* territoriale, così come riportato nella *tab. 1*.

Prospettiva	**M**
Cura (PC) – Famiglia (PCF)	**2,86**
decision making	5,5
problem solving	6,3
pensiero creativo	1,5
pensiero critico	1,7
comunicazione efficace	3,7
capacità di relazioni interpersonali	1,9
autoconsapevolezza	2,3
empatia	2,2
gestione delle emozioni	2,2
gestione dello stress	1,3
Agency (PA) – Territorio (PAT)	**5,715**
decision making	6,2
problem solving	8,4
pensiero creativo	4,5
pensiero critico	4,5
comunicazione efficace	7,25
capacità di relazioni interpersonali	6,2
autoconsapevolezza	5,2
empatia	5,45
gestione delle emozioni	5,35
gestione dello stress	4,1
Capacitazioni (Pc) – Famiglia e Territorio	**9,14**
decision making	9,35
problem solving	11,15
pensiero creativo	7,5
pensiero critico	7,5
comunicazione efficace	12,7
capacità di relazioni interpersonali	8,3
autoconsapevolezza	8,75
empatia	9,1
gestione delle emozioni	9,3
gestione dello stress	7,75

Tab. 1 – *Il repertorio delle skills*
Fonte: Rielaborazione dell'autore

Se la capacità di soluzione dei problemi e di prendere decisioni emergono come le skills più significative per fuoriuscire dalla condizione di fragilità; al contrario, le capacità di esprimere e gestire emozioni, stati d'animo così come la creatività e la gestione di situazioni stressanti possono rappresentare alcuni fattori che amplificano la fragilità dei genitori-figli. È necessario, quindi, adottare una visione pedagogica come base pratica per costruire e condividere un linguaggio comune indirizzato a facilitare, con forme e processi diversificati, percorsi di dialogo e scambio con la comunità educante in quanto *motore di sviluppo e azione*.

5. Conclusioni

La *povertà plurale* riguarda un numero sempre maggiore di famiglie, incidendo nel rapporto genitori e figli, in quanto le fragilità con cui confrontarsi sono di tipo culturale, sociale, generando – rispetto alla criticità economico-finanziaria che ca-

ratterizzava la nuova povertà – una vera e propria *emergenza educativa* all'interno della quale il territorio, in quanto comunità educante, può fornire un contributo concreto ed efficace. La questione pedagogica, da un lato, è di sostenere i cittadini, a partire dalla famiglia, attraverso un processo di natura formativa e generativa (Costa, 2016; Margiotta, 2015) nel saper riconoscere, accettare e vivere creativamente "prendendosi cura" della comunità educante e delle persone che vi abitano (Morin, 2020). L'impegno del territorio, dall'altro lato, è di disegnare un nuovo modello di welfare che si basa sugli approcci dell'*educazione allo sviluppo sostenibile* e del *capability approach* al fine di avviare un processo rieducativo-inclusivo che metta in luce le life skills della persona.

In linea con gli studi a livello nazionale (Ellerani, 2020; Malavasi, 2020; Mortari, 2021; Pellerey, 2017) ed internazionale (Boyadjieva e Ilieva-Trichkova, 2021; Corntassel e Hardbarger, 2019; Nussbaum, 2012), la finalità del progetto si sostanzia nel far maturare consapevolezza dei saperi ed esperienze personali tra genitori-figli; stabilire alleanze famiglie-comunità di supporto e collaborazione; favorire processi inclusivi e partecipativi; infine, generare processi informali di educazione e di apprendimento (*dell'emergenza*) per la comunità. In questa prospettiva diviene centrale considerare un'idea di comunità educante per la formazione e lo sviluppo dei talenti (Margiotta, 2015) ed un'educazione allo sviluppo umano in grado di abilitare le persone alla libertà nel direzionare i propri progetti di vita. La sfida è quella di rendere effettivo, e non puramente formale, il dialogo tra comunità e famiglia, ma anche a livello di rete educativa, superando il solo livello informativo e di azioni in parallelo, per co-costruire progetti e interventi realmente condivisi ed efficaci per garantire benessere e giustizia sociale.

Riferimenti bibliografici

Aceti, E., & Morán, J. (2019). *Verso l'uomo. Una risposta alla povertà educativa contemporanea*. Roma: Città Nuova.

Alessandrini, G. (2019). *Sostenibilità e Capability Approach*. Milano: FrancoAngeli.

Archer, M.S. (2003). *Structure, Agency and the Internal Conversation*. Cambridge: Cambridge University Press.

ASviS (2021). *L'Italia e gli obiettivi di sviluppo sostenibile*. Roma.

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

Bauman, Z. (2018). *Le nuove povertà*. Roma: Castelvecchi.

Bertagna, G. (2020). *La scuola al tempo del Covid. Tra spazio di esperienza ed orizzonte d'attesa*. Roma: Studium.

Boyadjieva, P., & Ilieva-Trichkova, P. (2021). *Adult Education as Empowerment. Re-imagining Lifelong Learning through the Capability Approach, Recognition Theory and Common Goods Perspective*. Switzerland (AG): Palgrave Macmillan.

Busilacchi, G. (2020). *Contrastare le nuove povertà*. Bologna: il Mulino.

Corntassel, J., & Hardbarger, T. (2019). Educate to perpetuate. Land-based pedagogies and community resurgence. *International Review of Education*, 65, 87-116.

Corsi, M. (2018). *Come pensare l'educazione*. Brescia: La Scuola.

Costa, M. (2016). *Capacitare l'innovazione. La formatività dell'agire lavorativo*. Milano: FrancoAngeli.

Ellerani, P.G. (2020). *Capability ecosystem: l'ecosistema per l'innovazione e la formazione. Dal co-working al contesto di capacitazione*. Roma: Armando.

Gigli, A. (2016). *Famiglie evolute. Capire e sostenere le funzioni educative delle famiglie plurali*. Bergamo: Ed. Junior.

Giovannini, E. (2018). *L'Utopia sostenibile*. Roma-Bari: Laterza.

Heidegger, M. (1999). *I problemi fondamentali della fenomenologia*. Genova: Il Melangolo.

Istat (2021). *Rapporto SDGs 2021. Informazioni statistiche per l'Agenda 2030 in Italia*. Roma: Istat.
Malavasi, P. (2020). *Insegnare l'umano*. Milano: Vita e Pensiero.
Mannese, E. (2020). *Racconti dallo spazio. Per una pedagogia dei luoghi*. Lecce-Brescia: Pensa Multimedia.
Margiotta, U. (2015). *Teorie della formazione. Nuovi orizzonti della pedagogia*. Roma: Carocci.
Marra, E., & Diamantini, D. (2018). *Territorio, educazione e innovazione*. Milano: Ledizioni.
Mollo, G. (2012). *La civiltà della cooperazione. Un modello di rinnovamento per una leadership etica*. Perugia: Morlacchi.
Morin, E. (2020). *Cambiamo strada*. Milano: Raffaello Cortina.
Mortari, L. (2019). *Aver cura di sé*. Milano: Cortina Raffaello.
Mortari, L. (2021). *La politica della cura. Prendere a cuore la vita*. Milano: Cortina Raffaello.
Nussbaum, M.C. (2002). *Giustizia sociale e dignità umana. Da individui a persone*. Bologna: il Mulino.
Nussbaum, M.C. (2012). *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil*. Bologna: il Mulino.
ONU (2015). *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*. Risoluzione adottata dall'Assemblea Generale, 25 settembre 2015.
Pareyson, L. (1974). *Estetica. Teoria della formatività*. Firenze: Sansoni.
Pati, L. (2019). *Scuola e famiglia. Relazione e corresponsabilità educativa*. Brescia: Scholé.
Pellerey, M. (2017). *Soft skill e orientamento professionale*. Roma: CNOS-FAP.
Perillo, P. (2019). *Pedagogie per le famiglie. La consulenza educativa alla genitorialità in trasformazione*. Milano: FrancoAngeli.
Pignalberi, C. (2019). Direzione 2030: esperienze di cooperazione e partecipazione attiva alla rigenerazione educativa di comunità. *Attualità Pedagogiche*, 1, 101-113.
Save the Children (2021). *Riscriviamo il futuro. Una rilevazione sulla povertà educativa digitale*. Roma.
Sen, A. (2001). *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*. Milano: Mondadori.
Silva, C. (2017). *Il sostegno alla genitorialità. Uno studio fra Italia e Spagna*. Milano: FrancoAngeli.
UNESCO (2019). *Futures of Education: learning to become*. Paris.
Wenger, E. (1998). *Communities of practices. Learning, meanings and identities*. Cambridge: Cambridge University Press.

Riferimenti sitografici

www.asvis.it/goal1 (data di ultima consultazione: 20.02.2022)
www.ipsos.com/it-it/giovani-coronavirus-studenti-tempi-didattica-distanza (data di ultima consultazione: 20.02.2022)
www.siped.it (data di ultima consultazione: 20.02.2022)

Progettazione relazionale per una scuola diffusa*
Relational design for a diffuse education

Dello Preite Francesca
Università di Firenze – francesca.dellopreite@unifi.it
Balestri Francesca
Università di Firenze – francesca.balestri@unifi.it

ABSTRACT
This paper aims at reinterpreting the design as a pedagogical tool through the interpretative category of care, in order to give importance to the many relationships that are built within the educational process and are fundamental for the development of significative and transformative learning. In support of this thesis, we will present the project "Scuola è dove scuola si fa" ("School is where the learning is") carried out in 2020-2021 school year at Istituto Comprensivo "Salvo d'Acquisto" in the province of La Spezia. Thanks to the community agreement signed with the city administration, it was possible to organise inter-disciplinary and transversal outdoor educational experiences that were projected and approved within the school programme and were carried out with the active collaboration of several local associations that had the opportunity to better know the school community and to contribute to taking care of it.

L'articolo si prefigge di ri-leggere il dispositivo pedagogico della progettazione attraverso la categoria interpretativa della cura, al fine di dare rilevanza alle molteplici relazioni che si creano nell'ambito dei processi formativi fungendo da collante per lo sviluppo di apprendimenti significativi e trasformativi. A sostegno di questa tesi, viene presentato il progetto "Scuola è dove scuola si fa" attuato nell'anno scolastico 2020-2021 presso l'Istituto Comprensivo "Salvo d'Acquisto" in provincia di La Spezia che, sulla base del Patto di Comunità siglato con l'Amministrazione comunale, ha permesso di realizzare esperienze didattiche *outdoor* interdisciplinari e trasversali progettate e verificate all'interno del curricolo scolastico e realizzate con la fattiva collaborazione di molte realtà associative del luogo che, in questo modo, hanno avuto l'opportunità di conoscere meglio e di contribuire a prendersi cura della comunità scolastica.

* Le Autrici hanno condiviso l'impostazione complessiva del contributo. Tuttavia, ai fini dell'attribuzione: Francesca Dello Preite ha scritto l'Introduzione, i paragrafi 1 e 2 e le Conclusioni. Francesca Balestri ha scritto i paragrafi 3 e 4.

Formazione & Insegnamento XX – 1 – 2022
Codice ISSN 2279-7505 (on line) © Pensa MultiMedia Editore
Codice doi: 10.7346/-fei-XX-01-22_06

KEYWORDS
School, Territories, Community Agreements, Relational Design, Transformative Learning.
Scuola, Territori, Patti Di Comunità, Progettazione Relazionale, Apprendimenti Trasformativi.

Introduzione

Da ben due anni l'esistenza umana sembra essere diventata ancor più incerta (Bauman 1999), vulnerabile (Ranci, 2007), fragile (Bonomi, Borgna, 2011), sopraffatta dalla continua precarietà che, direttamente o indirettamente, affievolisce la capacità dell'*anthropos* di sfidare l'imprevisto e il nuovo, tanto a livello individuale che sociale.

Le certezze che per decenni sono state sbandierate dal capitalismo e che hanno fatto da sfondo alla società dei consumi oggi sembrano svanite, impotenti, sovrastate dall'incapacità di fronteggiare le inedite emergenze che si palesano sotto nuove forme di povertà e di violenza sociale, di conflitti bellici che dilagano in molte parti del pianeta, così come di disastri ambientali che mettono a repentaglio la sopravvivenza degli ecosistemi.

Le attuali criticità, accentuate dal perdurare della pandemia che non accenna a diminuire, hanno mostrato con piena evidenza quanto i beni primari – come la salute, la libertà, l'educazione, il lavoro – non siano dati né a priori né posseduti da tutti in ugual misura (Nussbaum, 2002) ma, al contrario, necessitano di essere costantemente salvaguardati e implementati per garantirne un'equa e sostenibile diffusione a livello locale e planetario (UN 2015). Edgar Morin (2020, pp. 39-40) ha emblematicamente spiegato che «L'epidemia e le sue conseguenze ci hanno portato, da alcuni mesi, una girandola di incertezze che durerà ancora. […] Conosceremo senz'altro, attraverso il virus e le crisi che seguiranno, più incertezze di prima e dobbiamo attrezzarci per imparare a conviverci».

Secondo l'iniziatore del "pensiero complesso" *imparare a convivere* con le crisi locali e globali è divenuto un obiettivo irrinunciabile per vivere il presente e per affrontare il futuro senza venire sopraffatti dal disorientamento e dalla paura dell'ignoto. In ottica pedagogica, questa esortazione richiede sicuramente un'attenta riflessione attorno alle finalità dell'educazione e della formazione e attorno alle modalità attraverso cui le stesse si possono concretizzare. Lo scenario da ripensare non ha ovviamente delle risposte immediate e rapide né, tantomeno, scontate.

Riprendendo le parole di Franco Frabboni (2020, p. 21), per addentrarci in questa sfida occorre che la Pedagogia, *in primis*, si doti urgentemente di «ali intercontinentali. Con le quali avventurarsi verso confini lontani», prendendo in considerazione cornici epistemologiche che sappiano leggere e dare senso alle molteplici condizioni umane secondo un'ottica dinamica, ecosistemica ed inclusiva che, al posto di laceranti separazioni, esclusioni e disuguaglianze (Ulivieri, 2018), generi punti di inter-connessione e di inter-dipendenza (Dozza 2020) tra le diverse parti chiamate in causa.

All'interno di questo orizzonte – che deve accogliere le trasformazioni in atto come opportunità per una crescita sostenibile – l'educazione e la formazione po-

tranno rivestire una funzione cruciale e sfidante nella misura in cui, assumendo nuovi paradigmi interpretativi e percorrendo inedite traiettorie di ricerca, sapranno elaborare modelli e pratiche pedagogiche capaci di prendersi "cura" di ogni soggetto (Boffo, 2016; Cambi, 2010; Mortari, 2013; Palmieri, 2018) e di ogni comunità educante tenendo conto dei loro specifici bisogni e guardando intenzionalmente e fiduciosamente al domani.

1. Prendersi cura della scuola e degli apprendimenti attraverso la progettazione relazionale

I principali documenti emanati dal MIUR (e successivamente dal MI) in risposta all'emergenza sanitaria hanno identificato nella progettazione educativa e didattica il processo cardine attraverso cui ri-definire e ri-organizzare l'offerta formativa di ogni istituzione. Nelle "Linee guida per la Didattica digitale integrata" (MI 2020, p. 3) si legge che:

> «Il Collegio docenti è chiamato a fissare criteri e modalità per erogare didattica digitale integrata, adattando la progettazione dell'attività educativa e didattica in presenza alla modalità a distanza, anche in modalità complementare […]. Al team dei docenti e ai consigli di classe è affidato il compito di rimodulare le progettazioni didattiche individuando i contenuti essenziali delle discipline, i nodi interdisciplinari, gli apporti dei contesti non formali e informali all'apprendimento, al fine di porre gli alunni, pur a distanza, al centro del processo di insegnamento-apprendimento per sviluppare quanto più possibile autonomia e responsabilità».

Come ben documenta la letteratura di riferimento, la progettazione costituisce l'architrave su cui poggia e si sviluppa l'intera vita delle scuole di ogni ordine e grado dando attuazione, da una parte, ai principi legislativi che negli anni hanno inteso riformare il sistema nazionale d'istruzione e formazione (si pensi alla corposa normativa che va dalla Legge n. 59 del 1999 fino alla Legge 107 del 2015), dall'altra, rendendo sostanziali i presupposti pedagogici che guardano ad uno "sviluppo umano" (Sen 2000) caratterizzato da esperienze di apprendimento trasformativo (Mezirow, 2016), grazie alle quali i soggetti possano sperimentare pienamente le risorse possedute e accrescere i propri talenti (Margiotta 2018).

Sul concetto di progettazione è possibile rintracciare un'ampia gamma di definizioni che, a seconda del periodo e dei modelli teorici a cui si sono ispirate, da logiche rigide e lineari hanno assunto forme sempre più flessibili e adattabili ad una realtà complessa e in continua evoluzione. A tal proposito, Piero Romei (1995), analizzando le trasformazioni innescate dall'autonomia scolastica, affermava che «Progettare i processi […] scolastici vuol dire dotarsi di strumenti per gestire la complessità», operazione che richiede «un approccio metodologico che parta dall'assunzione della limitatezza della razionalità [assoluta], per tracciare coordinate capaci di indicare linee operative adeguate» (Ivi, p. 94). Rifacendosi, pertanto, al "paradigma (umano) della razionalità limitata" – in cui «ogni decisione è basata sulla conoscenza, ma anche sul rischio» (Ivi, p. 99) – Romei invitava a recuperare il significato originario della parola progettare (che racchiude in sé l'idea di scommessa sul futuro) per giungere a valorizzarne la dimensione «creativa, non appiattita sull'adeguamento a una realtà minuziosamente […] indagata, ma tesa ad incidere sulla realtà stessa conformandola alle intenzioni, alle visioni […], ai sogni esprimibili con il progetto» (*Ibidem*).

La valenza ideativa e creativa, oggi sostenuta da numerose ricerche nazionali

e internazionali, è ciò che orienta a considerare la progettazione come qualcosa di ben diverso dalla pura pianificazione di azioni prestabilite (e ripetibili nel tempo) a prescindere dalle specificità dei soggetti e dei contesti in cui gli interventi educativi accadono (Palmieri, 2011, p. 117). Ben distante da tale visione, Rosita Deluigi (2012, p. 80) afferma che la progettazione si sostanzia in «ricerca di senso, sfida al frammento, orizzonte da ricercare e da perseguire. Necessità di avere una visione "oltre" che richiede coraggio per trascendere l'illusione e per non restare ancorati ai limiti del qui e ora».

Ciò non significa, ovviamente, cadere nella deriva altrettanto rischiosa e controproducente dell'indeterminazione e dell'improvvisazione. Si tratta, piuttosto, di assumere un impegno intenzionale volto ad un cambiamento di prospettiva che, invece di dare enfasi ai criteri della razionalizzazione, dell'efficienza, dell'efficacia e della linearità (baluardi della progettazione standardizzata di matrice tayloristica), ponga l'accento sui dispositivi dell'attenzione, dell'ascolto, della riflessione (Boffo, 2012) che, avvalorati dal paradigma della cura, costituiscono l'-*humus* per trasformare la progettazione in un congegno pedagogico capace di creare sinapsi significative tra le varie e molteplici componenti che intervengono nei processi educativi e formativi. In questo modo la progettazione genera (e diviene essa stessa) un "circolo virtuoso di relazioni" (Fig. 1) che, congiungendo sinergicamente le singole parti (persone, contesti, saperi, bisogni, aspettative, obiettivi, contenuti, strategie, valutazione, ecc.), dà origine a quel sistema reticolare e interconnesso di azioni didattico-educative che orientano e implementano la crescita dei soggetti in formazione.

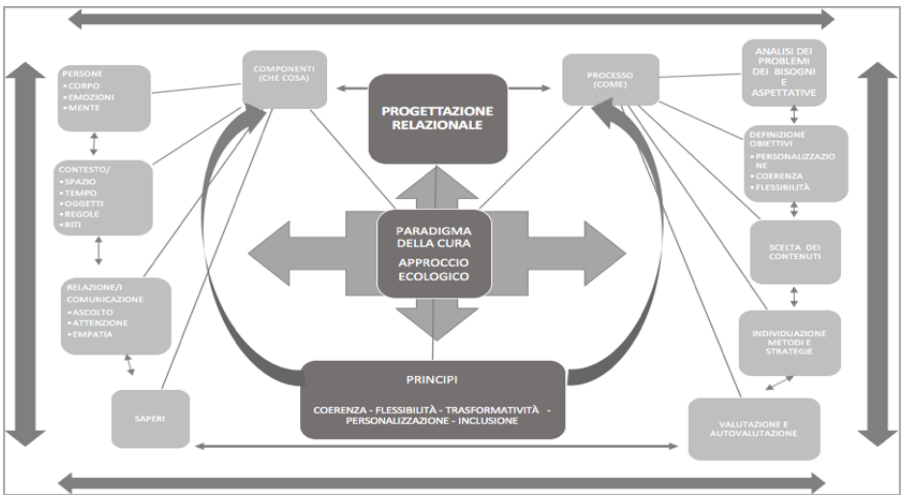


Figura n. 1 – Progettazione relazionale

2. Il ruolo della progettazione relazionale nella promozione di una scuola intesa come comunità educante

Il dibattito attorno al binomio "emergenza-educazione", di cui ultimamente si è molto discusso sia nei consessi formali che informali, ha preso avvio in ambito pedagogico già prima che il Covid-19 modificasse i principali assetti della vita sociale contemporanea. L'attenzione per tale tematica si è sviluppata a partire da

ben altri eventi (naturali e non) tra cui terremoti, alluvioni ma anche migrazioni, oppressioni e povertà (Freire, 1971; Isidori, 2011; Lombardi, 2005; Malaguti, 2005; Traverso, 2018; Vaccarelli, 2016). Questi studi hanno avuto la prerogativa di re-interpretare il significato di emergenza riconducendolo, *in primis*, al concetto di educazione che, andando "oltre" l'accezione di "situazione urgente" a cui dare risposte secondo il modello di azione-reazione (Traverso 2018), ne ha messo in luce la valenza problematizzante, emancipativa e trasformativa. Inserita in questa nuova compagine, l'emergenza è stata considerata una condizione che, analizzata, guidata e monitorata dalla progettazione, può articolarsi in set situazionali di apprendimento capaci di rispondere sia ai bisogni scaturiti dalla straordinarietà del momento sia alle aspettative che si proiettano sui futuri scenari di vita.

Quali diventano, quindi, le categorie, i criteri, le strategie a cui fare ricorso perché la progettazione non corra il rischio di replicare acriticamente schemi e procedure pensate per essere applicate alle cosiddette "situazioni di normalità"? Nella consapevolezza di non poter affrontare in questo lavoro una ricognizione esaustiva del problema, ci soffermeremo sinteticamente sull'analisi di alcuni dei principi che sostengono il modello della progettazione relazionale tra cui: il principio della coerenza, della flessibilità, della trasformatività, della personalizzazione, dell'inclusione (Fig. 2).

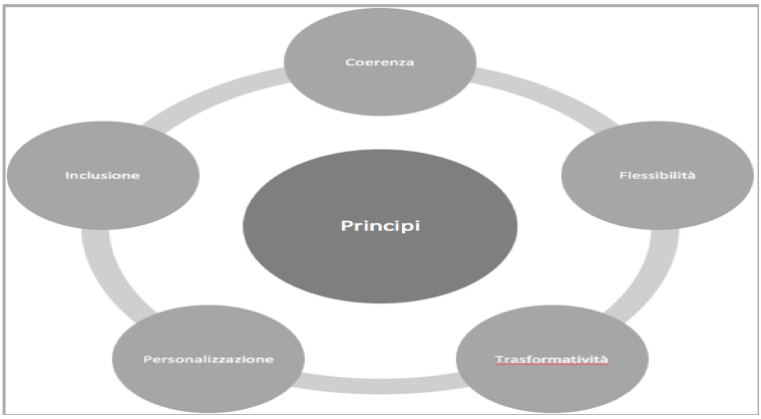


Figura n. 2 – Principi della progettazione relazionale

- *Principio della coerenza*: questo principio si riferisce alla necessità di creare un accordo sia tra le singole voci della progettazione sia tra queste e le pratiche d'insegnamento-apprendimento che vengono attivate all'interno dei *setting* educativi. Il principio della coerenza non esclude la possibilità di operare delle modifiche al piano delle azioni formative quando se ne ravvisi la necessità; anzi, ha il ruolo di mantenere una continua concordanza tra i bisogni, le aspettative, le risorse (ecc.) e gli apprendimenti a cui il progetto mira e, pertanto, di tendere a ri-armonizzare gli eventuali cambiamenti avvenuti in "corso d'opera" con il disegno iniziale.
- *Principio della flessibilità*: il significato di flessibilità che questo principio intende promuovere è quello della duttilità, ovvero, della capacità di adeguarsi positivamente alle situazioni (anche quando sono molto diverse e difficili) mediante comportamenti/strategie che soddisfino le nuove condizioni educative che si vengono a profilare. Nella progettazione relazionale, il principio della

flessibilità rende quindi possibile gestire la mutevolezza delle situazioni con elasticità, senza lasciare segni di rottura tra il prima e il dopo.

- *Principio della trasformatività*: nell'ambito della progettazione relazionale assumere la trasformatività come categoria critica significa, prima di tutto, uscire dalla condizione dell'ovvietà, della staticità e/o della ripetitività di quanto già noto e conosciuto (vecchie cornici di riferimento) per guardare al "possibile" in senso esplorativo, dinamico e pro-attivo. Il principio della trasformatività sostiene, quindi, un pensare e un agire creativi, riflessivi, volti a mettere in discussione e a «ridefinire i problemi da una differente prospettiva» (Mezirow, 2016, p. 43) che superi ogni forma di gerarchia e di coercizione e apra a scenari di crescita caratterizzati dalla responsabilità, dalla reciprocità e dalla condivisione.
- *Principio della personalizzazione*: la personalizzazione costituisce la chiave interpretativa irrinunciabile per soddisfare due istanze pedagogiche divenute di cruciale importanza: quella dell'uguaglianza delle opportunità formative e quella della valorizzazione delle differenze personali (Baldacci, 2006). Personalizzare i processi di insegnamento-apprendimento rappresenta, quindi, il presupposto per evitare il rischio della omologazione, dell'emarginazione e della riproduzione di nuove disuguaglianze e, allo stesso tempo, simboleggia il volano per sostenere la realizzazione delle potenzialità personali permettendo a ciascuno «di sviluppare una propria forma di eccellenza cognitiva [e di] talento in un certo campo di attività» (Ivi, p. 12).
- *Principio dell'inclusione*: in pieno raccordo con i precedenti principi, la logica dell'inclusione orienta il processo della progettazione a farsi dinamico, innovativo, problematizzante, alla continua ricerca di nuove domande e di nuove risposte che diano a ciascun soggetto la possibilità di esprimere al meglio le proprie risorse (cognitive, fisiche, affettive, emotive, sociali) e le proprie potenzialità in vista del raggiungimento di una piena autonomia personale e di una partecipazione interattiva alla vita comunitaria (Striano, 2022). Il principio dell'inclusione, quindi, promuovendo un costante dialogo e confronto con le diverse realtà ed esigenze educative, supera il modello assimilazionista e pone le premesse per dare voce, visibilità e cittadinanza a tutte le differenze senza alcuna esclusione.

3. Scuola è dove scuola si fa

Se si pronuncia la parola "scuola" si pensa immediatamente a uno spazio fisico con determinate caratteristiche, tipiche dell'edilizia scolastica del nostro paese. Eppure il concetto di scuola va ben al di là di questo *cliché* spazio/temporale.

La scuola si definisce in base al suo scopo: è il luogo dell'apprendimento. Si tratta senza dubbio di un apprendimento di tipo complesso, perché un percorso è di apprendimento se genera un cambiamento reciproco nella relazione tra chi lo porge e chi lo riceve.

Spazi, tempi e "alfabeti" necessitano dunque di un approccio sistemico da parte dei professionisti che vi operano, che consenta continue trasformazioni.

Ogni docente deve assumere questo "abito mentale": avere una "mente ricercante" (Cambi 2004) e fare un tipo di ricerca "esperienziale-trasformativa", cioè che mette alla prova dell'esperienza la teoria con lo scopo di trasformare la teoria e la pratica (Mortari, 2007).

Questo è ciò che nell'Istituto Comprensivo "Salvo D'Acquisto" in provincia di

La Spezia[1] si è cercato di fare: perché, di fronte a problemi ipercomplessi e inediti, di certo non si potevano trovare soluzioni semplici, lineari, immediatamente comprensibili e classificabili in categorie certe, ma, al contrario, occorreva accogliere l'incertezza, il non conosciuto.

La crisi della pandemia è stata per questo Istituto Scolastico una grande occasione di crescita, ha fatto percorrere itinerari didattici nuovi con fantasia e fiducia nelle nuove possibilità e ha costituito un potente stimolo all'accrescimento della professionalità delle persone, come singoli e come gruppo, consentendo l'avvio di un processo di miglioramento dell'offerta complessiva (e integrata) dell'Istituto.

Consapevoli che la scuola del futuro non ha bisogno di insegnanti, ma di docenti incoraggianti, non ha banchi o aule, ma spazi aperti dove i bambini hanno l'opportunità di comprendere il senso del mondo attraverso le geometrie variabili delle architetture scolastiche, oltre che delle aule (Federighi, Boffo, 2014), ci si è concentrati nel costruire uno spazio non solo e non tanto fisico quanto relazionale e si è progettato e realizzato, con il coinvolgimento mai cercato né offerto prima di molti soggetti istituzionali e associativi del territorio, una parte consistente delle attività curricolari disciplinari e trasversali dell'anno scolastico 2020-21 secondo i principi dell'*Outdoor Education*, dando vita ad un processo di apprendimento resiliente e capacitante, basato sull'attenzione, la comprensione profonda e la cura di sé, per la cura dell'altro, per la cura del mondo.

Gli alunni e le alunne dell'Istituto Comprensivo hanno avuto l'opportunità di partecipare ad alcune esperienze caratterizzate da didattica attiva, che si è svolta in ambienti esterni alla scuola e che è stata impostata sulla base delle caratteristiche del territorio e del contesto sociale e culturale in cui la scuola è collocata (Bortolotti, 2019). Fare scuola "fuori" ha significato abbandonare le logiche della prevedibilità e del controllo per aprirsi a qualcosa di autenticamente nuovo.

I bambini e le bambine sono stati davvero al centro dei processi di insegnamento e apprendimento e hanno utilizzato tutti gli strumenti a disposizione, tradizionali e tecnologici. Questa modalità di vivere la scuola ha contribuito ad accrescere il loro *ben-essere* in termini di motivazione, autostima e senso di autoefficacia.

L'interdisciplinarità è stata il criterio guida dell'apprendimento, per promuovere una formazione integrale degli/delle alunni/e e rendere loro possibile sviluppare processi logici fondamentali utili a comprendere le molteplici informazioni che provenivano dal nuovo contesto in cui ci si trovavano a vivere.

Progettare questo percorso di apprendimento ha significato progettare un percorso di cura, intraprendendo una costruzione "in situazione", che teneva conto dei tanti dubbi e delle tante incertezze che si incontravano nel percorrere la strada verso la meta educativa e la riarmonizzava in corso d'opera, quando se ne verificava la necessità.

Questa direzione di indefinitezza e di *razionalità debole* è stata il filo conduttore del progettare e dell'agire dell'Istituto Scolastico.

4. Un Patto di Comunità per una Scuola Diffusa

L'agire generativo caratterizzante i processi di innovazione richiede la creazione di nuovi schemi e opportunità di azione attraverso l'apprendimento che nasce dall'attraversamento dei confini tra organizzazioni.

1 Chi scrive ha ricoperto il ruolo di Dirigente Scolastica dell'Istituto Comprensivo citato dal 1 settembre 2019 al 31 agosto 2021.

In questo caso, il Patto di Comunità siglato ufficialmente sanciva questo attraversamento di confini tra organizzazioni diverse: la Scuola, il Comune, l'Ente Regionale Parco, le Associazioni Sportive, Culturali, di Volontariato.

Si è creata di fatto una nuova organizzazione, un sistema educativo e sociale aperto e a questa apertura si è cercato di adattarsi e di far adattare i bambini e le bambine nel segno della resilienza.

Il patto tra scuola e territorio non è semplicemente nato, come accadeva in passato, per offrire attività di ampliamento dell'offerta formativa, ma piuttosto al fine di creare autentici e profondi rapporti di reciprocità per scoprire (e ri-scoprire) il valore di bene comune dell'educazione pubblica (Cerini, 2021).

Questa esperienza pedagogica è stata pienamente curricolare (e non extracurricolare) e non si è limitata a fare attività fuori dall'aula; elementi fondamentali delle azioni educative e didattiche realizzate sono stati infatti (Giunti, Lotti, et al., 2021, p. 5):

- l'interdisciplinarità;
- l'attivazione di relazioni interpersonali;
- l'attivazione di relazioni ecosistemiche e di relazioni ekistiche.

Sono stati realizzati dai/dalle docenti percorsi didattici in ambienti urbani dove era garantito un rapporto immediato, concreto e operativo con il mondo reale e il coinvolgimento di tutte le dimensioni dei/delle bambini/e (cognitiva, fisica, affettiva e relazionale), promuovendo, dunque, un'educazione diffusa in spazi diffusi e non più limitati a quelli offerti dagli edifici scolastici.

Non c'erano attività e obiettivi prefissati da raggiungere: essi sono stati definiti pressoché quotidianamente sulla base della fluidità degli avvenimenti del contesto educativo e delle scelte che gli/le insegnanti operavano in base alla lettura dei bisogni.

Tra le attività più significative e apprezzate dai/dalle ragazzi/e e dalle famiglie ci sono state:

- osservazioni scientifiche guidate, nelle piazze, per le vie e nei giardini pubblici;
- camminate storiche nelle frazioni montane teatro di azioni e monumenti significativi;
- corsa campestre sul lungo fiume;
- attività motorie in strutture sportive professionali sul territorio (tennis, calcio, basket).
- giornate ecologiche al Parco Fluviale del territorio con:
  - raccolta e differenziazione di rifiuti;
  - creazioni artistiche con materiali di riciclo;
  - giochi educativi ecologici ispirati a giochi classici all'aperto come "caccia al rifiuto" "rubinetto aperto/chiuso", "staffetta differenziata".

Il principio pedagogico cardine sul quale ci si è basati per realizzare queste attività è stato l'*Experiential learning* (Kolb, 1984) che pone di fronte al "fare-riflettere-apprendere" e consente di leggere il territorio come lo spazio privilegiato per svolgere le esperienze fondamentali per un apprendimento significativo.

La finalità è stata quella di collegare in maniera profonda i/le bambini/e e ragazzi/e con la loro comunità per renderli/e in grado di affrontare problemi locali e al contempo globali, favorendo quindi contemporaneamente il loro sviluppo personale e sociale.

Le attività non sono mai state esclusivamente di un tipo, ma, secondo una logica dell'*et-et*, si sono sempre alternate fra *fuori* e *dentro*, fra innovazione e tradizione, con lo scopo di rendere complementari i differenti ambienti e le diverse metodologie di insegnamento-apprendimento.

Le difficoltà operative più grandi sono state direttamente proporzionali a quanto ciascun professionista era abituato a mettersi in gioco e a formarsi e operare in una logica innovativa e secondo la metodologia della ricerca-azione.

La formazione ha fornito spunti, conoscenze e abilità nuove innanzitutto, ma soprattutto, avendo al centro la relazione tra i vari attori del sistema, ha creato competenze e ha fornito nuovi "arcipelaghi" per navigare in "un oceano di incertezze".

Si è trattato di un processo di studio, riflessione e ricerca-azione interno approfondito, che ha operato un rovesciamento di prospettiva del Collegio dei Docenti per la costruzione di un nuovo paradigma e di "una testa ben fatta" dell'Istituto, per dirla con Morin (2000).

In quel momento in questa scuola, come verosimilmente in molte altre scuole, c'era l'irripetibile occasione di decostruire in pochissimo tempo "pseudoconcetti chiave" per generazioni e generazioni di docenti, quali "la mia aula", appunto. Ma anche "la mia classe", "la mia materia", "il mio libro di testo", "il mio orario scolastico", "la mia lezione" fino al fantomatico "programma" che nonostante non esista ormai da anni, molti sembrano dover sempre seguire e rincorrere.

In maniera molto operosa ed entusiasta, sulla base di un nuovo Atto di Indirizzo del Dirigente, il Collegio dei Docenti, tramite le proprie articolazioni dipartimentali verticali e i propri gruppi di lavoro trasversali, ha autodeterminato in modo propriamente autonomo l'offerta formativa elaborando nuovi documenti tecnici e divulgativi, che anticipavano di fatto anche le indicazioni nazionali che sarebbero arrivate per la valutazione, poiché si è subito compreso che a un nuovo modo di fare scuola non si può affiancare il vecchio modo di valutare, ma si devono cambiare gli strumenti e imprimere una direzione autenticamente "formativa".

L'organizzazione scolastica si è messa fin da subito al servizio di questa nuova didattica, portatrice di modelli molteplici e non più univoci di attività da proporre e da svolgere insieme e con al centro la relazione e l'agire condiviso.

Ciò ha gettato le basi per operare una vera e propria trasformazione del sistema. Il tempo scuola è stato reso più flessibile e sono state progettate attività curricolari, e quindi con piena dignità scolastica, da svolgersi in luoghi e orari "non canonici". È stato l'inizio della "scuola diffusa" sul territorio. Un patto di comunità siglato con l'Amministrazione Comunale, e successivamente anche cofinanziato dal Ministero, che ha permesso all'Istituto Comprensivo di essere scuola anche fuori dalle mura scolastiche, in giro per il paese.

Questo modo di lavorare *outdoor*, insieme agli altri modi, integrato con forme di *e-learning* ove utile o necessario e caratterizzato da un uso quotidiano, consapevole e critico delle tecnologie digitali, ha avuto un impatto immediato sugli alunni e le alunne in termini di risultati di apprendimento e un gradimento molto elevato da parte delle famiglie e da parte dei/delle docenti.

Rimangono da indagare gli effetti che a medio e lungo termine questo tipo di offerta può avere sulla formazione dei/delle giovani cittadini/e che vivono in questa dimensione planetaria complessa, al contempo globale e glocale, nonché gli effetti a medio e lungo termine sui/sulle docenti in termini di acquisizione di nuove competenze professionali.

Di sicuro, questo tipo di approccio ha cambiato molto l'intera comunità terri-

toriale, da allora più vivacemente parte e al servizio della scuola: questo potrebbe essere quindi l'avvio di un nuovo modello di servizio scolastico, fortemente integrato, in cui i destinatari della formazione non sono solo i ragazzi e le ragazze in età scolare, ma l'intera comunità territoriale.

Conclusione

Il frangente storico che stiamo vivendo, se da una parte proietta con chiara (e spesso amara) evidenza le crisi e le derive sociali e ambientali che dilagano su tutto il pianeta, dall'altra offre la stra-ordinaria opportunità di cogliere questo tempo con senso di responsabilità, al fine di analizzare criticamente i processi trasformativi in corso e di trovare nuove traiettorie (politiche, culturali, sociali, economiche) mediante cui orientare e sostenere il futuro della nostra società.

Anche l'ambito scolastico, dal canto suo, è chiamato a compiere un'attenta riflessione sui principali assetti che lo compongono e tra questi, il dispositivo della progettazione occupa sicuramente un posto centrale. Per tale motivo, all'interno di questo contributo, si è cercato di ri-leggere l'architettura della progettazione attraverso la categoria della cura che ha permesso di rimettere al centro del pensare e dell'agire educativo le relazioni e con esse i processi intra e interpersonali attraverso cui si sviluppano gli stessi apprendimenti. La progettazione relazionale, come si è cercato di dimostrare, accoglie la sfida di dare vigore e valore ai legami che si creano tra i soggetti in formazione e le altre persone e contesti che ruotano attorno ad essi, secondo un approccio ecologico che conferisce organicità e sinergie all'intero sistema. Il progetto "La scuola diffusa", qui presentato, intende avvalorare questa tesi, testimoniando che la scuola contemporanea non può più confinarsi nell'autoreferenzialità ma necessità, come ogni organismo, di creare rapporti interni ed esterni per implementare le proprie risorse ed essere così al servizio della crescita delle nuove generazioni. Per questo è possibile affermare che "scuola è dove scuola si fa", un'istanza che permette di andare "oltre" le rigide pareti (spaziali e mentali) e di afferrare le molteplici possibilità che l'oggi ci riserva.

Riferimenti bibliografici

Baldacci, M. (2006). *Personalizzazione o individualizzazione?*. Trento: Erickson.

Bauman, Z. (2007). *La società dell'incertezza*. Bologna: il Mulino.

Boffo, V., (a cura di) (2006). *La cura in pedagogia. Linee di lettura*. Bologna: Clueb.

Boffo, V. (2011). *Relazioni educative: tra comunicazione e cura. Autori e testi*. Milano: Apogeo.

Boffo, V. (2012). L'insegnante riflessivo. Tra teoria e prassi. In S. Ulivieri (a cura di), *Insegnare nella scuola secondaria. Per una declinazione della professionalità docente* (pp. 45-67). Pisa: ETS.

Bonomi, A., & Borgna, E. (2011). *Elogio della depressione*. Torino: Einaudi.

Bortolotti, A. (2019). *Outdoor education. Storia, ambiti, metodi*. Milano: Guerini.

Cambi, F. (2004). *Saperi e competenze*. Bari: Laterza.

Cambi, F. (2010). *La cura di sé come processo formativo. Tra adultità e scuola*. Roma-Bari: Laterza.

Cerini, G. (2021). *Atlante delle riforme (im)possibili*, Napoli: Tecnodid.

Deluigi, R. (2012). *Tracce migranti e luoghi accoglienti. Sentieri pedagogici e spazi educativi*. Lecce: Pensa MultiMedia.

Dozza, L. (2020). Professioni educative per il sociale: progettualità e setting educativo. In L.

Cerrocchi & L. Dozza (a cura di), *Contesti educativi per il sociale. Progettualità, professioni e setting per il disagio e le emergenze* (pp. 24-46). Milano: FrancoAngeli.
Federighi, P., & Boffo, V., (a cura di) (2014). *Primaria oggi. Complessità e professionalità docente*. Firenze: FUP.
Frabboni, F. (2020). L'educazione tra emergenza e utopia. In L. Cerrocchi & L. Dozza (a cura di), *Contesti educativi per il sociale. Progettualità, professioni e setting per il disagio e le emergenze* (pp. 13-23). Milano: FrancoAngeli.
Freire, P. (1971). *Pedagogia degli oppressi*. Milano: Arnoldo Mondadori.
Giunti, C., Lotti, P., Mosa, E., Naldini, M., Orlandini, L., Panzavolta, S., Tortoli, L. & al. (a cura di) (2021). *Avanguardie educative. Linee guida per l'implementazione dell'idea "Outdoor education"*, Firenze, Indire.
Isidori, M.V. (2011). *Educatamente con l'emergenza*. Roma: Monolite.
Kolb, D.A. (1984). *Experiential Learning. Experience as The Source of Learning and Developmen*. Englewood Cliffs (NJ): Prentice- Hall.
Lombardi, M. (2005). *Comunicare nell'emergenza*. Milano: Vita e Pensiero.
Malaguti, E. (2005). *Educarsi alla resilienza. Come affrontare crisi e difficoltà e migliorarsi*. Trento: Erickson.
Margiotta, U. (2018). *La formazione dei talenti. Tutti i bambini sono un dono, il talento non è un dono*. Milano: FrancoAngeli.
Mezirow, J. (2016). *La teoria dell'apprendimento trasformativo. Imparare a pensare come un adulto*. Milano: Raffaello Cortina.
Ministero dell'Istruzione, Linee guida per la Didattica digitale integrata, https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/ALL.+A+_+Linee_Guida_DDI_.pdf/f0eeb0b4-bb7e-1d8e-4809-a359a8a7512f, 04/01/2022.
Morin, E. (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina.
Morin, E. (2020). *Cambiamo strada. Le 15 lezioni del coronavirus*. Milano: Raffaello Cortina.
Mortari, L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*. Roma: Carocci.
Mortari, L. (2013). *Aver cura della vita della mente*. Roma: Carocci.
Nussbaum, M.C. (2002). *Giustizia sociale e dignità umana*. Bologna: il Mulino.
Palmieri, C. (2011). *Un'esperienza di cui aver cura. Appunti pedagogici sul fare educazione*. Milano: FrancoAngeli.
Palmieri, C. (2018). *Dentro il lavoro educativo. Pensare il metodo, tra scenario professionale e cura dell'esperienza educativa della formazione*. Milano: FrancoAngeli.
Ranci, C. (2007). Tra vecchie e nuove disuguaglianze: la vulnerabilità nella società dell'incertezza. *La Rivista delle Politiche Sociali*, 4, 111-127.
Romei, P. (1995). *Autonomia e progettualità. La scuola come laboratorio di gestione della complessità sociale*. Firenze: La Nuova Italia.
Sen, A.K. (2000). *Lo sviluppo è libertà*. Milano: Mondadori.
Striano, M. (2022). Dirigere la scuola in ottica inclusiva. In F. Dello Preite (a cura di), *Dirigere le scuole al tempo della pandemia. Esperienze e riflessioni* (pp. 19-31). Milano: FrancoAngeli.
Traverso, A. (2018). *Emergenza e progettualità educativa. Da un modello allarmista al modello trasformativo*. Milano: FrancoAngeli.
United Nations, Transforming our World: the 2030 Agenda for Sustainable Development, https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/21252030%20Agenda%20for%20Sustainable%20Development%20web.pdf, 04/01/2022.
Ulivieri, S. (a cura di) (2018). *Le emergenze educative della società contemporanea. Progetti e proposte per il cambiamento*. Lecce-Rovato (BS): Pensa MultiMedia.
Vaccarelli, A. (2016). *Le prove della vita. Promuovere la resilienza nella relazione educativa*. Milano: FrancoAngeli.

Famiglie pakistane in Italia nel Covid-19: una rilevazione su problemi, bisogni e risorse nel rapporto con le istituzioni educative e scolastiche*

Pakistani families in Italy during Covid-19: a survey on problems, needs and resources in the relationship with education and school services

Alessandra Gigli
Università di Bologna – a.gigli@unibo.it
Saif Ur Rehman Raja
Università di Bologna – saifururrehman.raja@studio.unibo.it
Chiara Borelli
Università di Bologna – chiara.borelli4@unibo.it

ABSTRACT

The aim of this contribution is to investigate how families of Pakistani origins residing in Italy experienced the pandemic. The paper presents the opinion of 152 parents (81,6% fathers) regarding their children wellbeing and the school-families relationship during Covid-19 (data was collected through a specific session of a broader survey: Gigli, Borelli & Raja, 2021).

Data shows that participants' worries about the consequences of pandemic on their children mainly concern the compulsive use of technology, sleep problems and difficulties integrating at school. Another aspect that was studied regards the participation to parents' informal class chats (on instant communication software): most respondents participate passively, but the majority thinks they are useful tools to get information.

The relationship between school and families was also investigated: more than 90% of participants believes that the sanitary restrictions have worsen the communication between school and families. Participants' level of satisfaction with school appears to be low. The worsening that emerges could be due to a linguistic gap, to difficulties integrating and to the lack of specific dedicated attention from schools towards families, during intense periods of the pandemic crisis.

L'obiettivo di questo lavoro è indagare l'esperienza vissuta durante l'emergenza pandemica dalle famiglie di origine pakistana residenti in Italia. In particolare, saranno esposti i dati emergenti dall'opinione di 152 genitori (di cui 81,6% padri) sul benessere dei figli e sul rapporto scuola-famiglie nel Covid-19 (raccolti in una sessione specifica del questionario utilizzato in una ricerca più ampia: Gigli, Borelli & Raja, 2021).

Dalla rilevazione emerge che le principali preoccupazioni dei partecipanti rispetto alle ripercussioni della pandemia sui propri figli riguardano l'uso compulsivo di strumenti tecnologici, problemi di sonno, momenti di regressione e difficoltà ad integrarsi negli ambienti scolastici. Un altro aspetto emerso è che la partecipazione dei genitori alle chat di classe avviene in

* Questo report di ricerca deriva dal lavoro congiunto e coordinato di tre autori: Alessandra Gigli ha curato i paragrafi 1, 2; Saif Ur Rehman Raja ha curato i paragrafi 3.2, 4; Chiara Borelli ha curato i paragrafi 3.1, 5.

Formazione & Insegnamento XX – 1 – 2022
Codice ISSN 2279-7505 (on line) © Pensa MultiMedia Editore
Codice doi: 10.7346/-fei-XX-01-22_07

modo passivo; nonostante la bassa partecipazione alle chat, la maggioranza ritiene comunque che esse siano strumenti utili per ottenere informazioni. In merito alla relazione scuola-famiglie, più del 90% dei partecipanti ritiene che le limitazioni igienico/sanitarie abbiano peggiorato gli scambi comunicativi; in linea di massima, il livello di soddisfazione dei genitori verso i servizi educativi e scolastici è basso. In conclusione, emerge un quadro di peggioramento che si ipotizza possa essere dovuto al gap linguistico, alla difficoltà di integrazione e alla poca attenzione specifica dedicata dalle scuole in piena crisi pandemica alla relazione con le famiglie.

KEYWORDS
Covid-19, immigrant pakistani fathers, school-family alliance.
Covid-19, padri immigrati pakistani, alleanza scuola-famiglia.

Introduzione

Questo lavoro nasce primariamente dalla motivazione di indagare l'esperienza vissuta durante l'emergenza pandemica dalle famiglie di origine pakistana residenti in Italia.

In particolare, saranno esposti i dati che riguardano l'opinione dei genitori sul rapporto scuola-famiglie nel Covid-19, raccolti in una sessione specifica del questionario utilizzato in una ricerca più ampia (Gigli et al., 2021).

La scelta di coinvolgere le famiglie pakistane deriva dall'esperienza di aver svolto alcune rilevazioni dall'esordio della pandemia che hanno coinvolto genitori sul territorio nazionale (Gigli, 2021; Gigli & Trentini, 2021) e dall'analisi della letteratura scientifica prodotta su scala nazionale: ci si è resi conto che, in quasi tutte le ricerche svolte, i partecipanti non autoctoni hanno partecipato in quantità esigua.

Dopo aver riflettuto su questa assenza, che risulta tale anche nelle rilevazioni rivolte ai genitori pre-pandemia e le cui motivazioni sono complesse e molteplici, si è ipotizzato che un ostacolo di primaria rilevanza potesse essere la "barriera linguistica". Pertanto, abbiamo tentato di ridurre questo problema traducendo un questionario (precedentemente utilizzato in italiano) in urdu (lingua parlata da uno degli autori che è di origine pakistana). Altro accorgimento adottato per raggiungere e coinvolgere genitori è stato quello di prendere contatto con alcuni esponenti delle comunità pakistane tramite social network e software di messaggistica istantanea per facilitare la circolazione dell'invito a partecipare alla ricerca. Il nostro ricercatore, inoltre, si è reso disponibile a rispondere in urdu a eventuali domande riguardanti la nostra ricerca ed è stato effettivamente contattato da alcuni genitori che cercavano rassicurazioni sul rispetto della privacy e ulteriori informazioni sulla destinazione dei dati (oltre a quelle già contenute nella parte inziale del questionario).

Le risposte ottenute nel periodo di rilevazione (marzo-aprile 2021) hanno mostrato una particolarità importante: quella di aver coinvolto più dell'80% di padri, che sono notoriamente una minoranza nelle rilevazioni che coinvolgono i genitori (mediamente al di sotto del 10%).

I dati che ci accingiamo ad esporre, quindi, sono soprattutto il punto di vista

dei padri pakistani immigrati in Italia sul tema della relazione scuola-famiglie nel primo anno di pandemia.

1. Literature review sulle risposte all'emergenza dei sistemi educativi e scolastici (DAD, LEAD) e sulla qualità della relazione scuola-famiglie nella pandemia in Italia

È necessario premettere che il tema specifico della relazione tra famiglie pakistane (o anche di altra provenienza migratoria) e scuole nel periodo pandemico non risulta attualmente (dicembre 2021) indagato in nessuno specifico studio disponibile.

Pertanto, per questo lavoro abbiamo fatto riferimento a due categorie di ricerche realizzate Italia durante il primo anno dell'emergenza pandemica da Covid-19 (marzo 2020-aprile 2021). Il primo gruppo di riferimenti è riconducibile a indagini che hanno coinvolto professionisti dell'educazione (insegnanti, educatori[1], pedagogisti). Del secondo gruppo, invece, fanno parte le rilevazioni che hanno indagato il punto di vista dei genitori.

Cogliendo punti di vista di attori diversi (professionisti e genitori), queste indagini sono finalizzate a esplorare lo stato di salute dell'alleanza educativa o della relazione scuola-famiglie e le pratiche di Didattica a Distanza (DAD) o di Relazioni Educative a Distanza (LEAD)[2].

Nella rassegna di ricerche svolte con il coinvolgimento dei professionisti del settore educativo, data l'eterogeneità dei contesti a cui le ricerche fanno riferimento, risulta complesso trarre considerazioni generalizzabili. Tuttavia, è possibile rintracciare alcuni dati comuni a tutte le rilevazioni effettuate in Italia nel primo anno di pandemia. In particolare, per comprendere quanto accaduto in questo difficile periodo emergenziale, si può fare riferimento alle seguenti pubblicazioni: Antonietti et al., 2021; Ardizzoni et al., 2021; Chieregato, 2021; Di Genova, 2021; Lucisano, 2020; Pileri, 2021; Romanazzi, 2021; Scarpini, 2021; Soriani, 2021; SIRD, 2020. Si evidenziano alcuni temi:

– La difficoltà degli insegnanti di raggiungere la totalità dei loro alunni tramite DAD o LEAD e la carenza di competenze digitali da parte dei genitori che ha compromesso gravemente la continuità formativa dei figli (Ardizzoni et al., 2021; Soriani, 2021).
– I bisogni di informazione e di mantenimento della relazione educativa con le TIC: le testimonianze raccolte confermano la necessità di potenziare e ristrutturare il flusso comunicativo, stravolto dalla pandemia (Gigli, 2021; Pileri, 2021; Soriani, 2021). In particolare, pur ritenendo il rapporto faccia a faccia con le famiglie migliore rispetto a quello mediato da uno strumento digitale, i professionisti considerano utili gli scambi comunicativi con le famiglie che avvengono in contesti digitali, soprattutto se ufficialmente predisposti (Soriani, 2021). La mancanza di predisposizione di strumenti e canali comunicativi uffi-

1 Per una maggiore leggibilità e per limiti di spazio, nonostante l'attenzione dei ricercatori alle questioni di genere, nel testo è utlizzato il maschile universale e sono usati i termini "bambini" e "figli" in senso neutrale, ossia includendo sia il genere femminile sia il maschile (bambini e bambine, figlie e figlie).

2 L'utilizzo di queste terminologie e dei relativi acronimi può essere ricondotto a documenti ministeriali reperibili qui: https://www.miur.gov.it/orientamenti-pedagogici-sui-legami-educativi-a-distanza-per-nido-e-infanzia-lead (ultima consultazione 17.01.2022)

ciali (es: App Padlet, Classroom, e-mail list, chat Whatsapp di classe ufficiale) da parte delle scuole e dei servizi per la prima infanzia, rappresenta un rischio per la qualità della alleanza educativa, per il flusso di informazioni: il proliferare di ambienti comunicativi non ufficiali (es: chat genitoriali) possono essere terreno di dispersione, ridondanza, distorsione delle informazioni (Gigli & Trentini, 2021; Soriani, 2021).

– La messa in campo di nuove competenze professionali: la pandemia, secondo le opinioni dei professionisti interpellati, ha reso attuali alcune competenze: non si è trattato solo di possedere abilità tecnologiche necessarie per svolgere in autonomia il lavoro educativo a distanza, ma anche di rivedere alcuni aspetti fondanti le coordinate metodologiche e gli sfondi valorali utili ad orientare la riprogettazione. "Perché un'esperienza come quella del lockdown non segni solo, ma insegni, si devono allenare costantemente l'ascolto attivo, il pensiero creativo e divergente, aprirsi a nuovi sguardi e nuove risorse, non aver paura di rischiare, seppur all'interno di una chiara cornice etica. Servono partecipazione, flessibilità, il saper lavorare in stretta connessione anche con il territorio" (Chieregato, 2021, p. 155).
– La centralità della dimensione collegiale e della formazione: un altro effetto che il Covid-19 sembra avere provocato è quello di riportare in primo piano la dimensione collegiale del lavoro educativo e il bisogno di formazione continua. Si rileva che laddove queste due condizioni erano efficaci già prima della pandemia, il lavoro di riprogettazione è stato più agevole e funzionale; viceversa, dove queste dimensioni apparivano trascurate, si sono riscontrate disfunzionalità e scarsa reattività ai cambiamenti (Chieregato, 2021; Gigli, 2021).

Tra le rilevazioni italiane che hanno interpellato i genitori sul rapporto con le istituzioni educative nel periodo pandemico, spicca la caratteristica comune di essere state realizzate con sondaggi anonimi on-line e analisi statistica: quasi tutte hanno ottenuto un campione omogeneo per tipologia di rispondenti (dominanza di donne, autoctone, con alto livello di istruzione, coniugate o conviventi, lavoratrici).

Dovendo sintetizzare per motivi di spazio, osserviamo che i temi emergenti dalle opinioni dei genitori nelle suddette rilevazioni indicano sia forti criticità, sia elementi di positività. In particolare, si notano:

– Aspetti positivi: in generale, si riconosce che DAD e LEAD possano essere partiche utili a "ridurre il danno e l'impatto" del distanziamento sociale o della discontinuità didattica. Tuttavia, a fronte di realtà molto differenziate sul territorio nazionale, gli aspetti positivi rilevati dai genitori, si riscontrano maggiormente laddove i servizi scolastici sono riusciti a implementare pratiche innovative per far fronte all'emergenza in modo efficace e realizzare forme inedite di partenariato e cooperazione scuola-famiglia. In questi contesti, i genitori apprezzano: gli sforzi fatti per mantenere la continuità nella comunicazione con le famiglie; l'attivazione di canali di comunicazione a distanza e virtuali, a supporto delle forme di comunicazione già consolidate; l'attenzione dei professionisti rivolta ai bisogni dei bambini nella situazione pandemica, e non solo agli aspetti didattici (Gigli & Trentini, 2021).
– Le criticità maggiori causate dalla mancanza della scuola in presenza sono riconducibili al venir meno della funzione di sostegno e di protezione sociale esercitata della scuola (Pastori et al., 2021). Inoltre, le interruzioni, temporanee o prolungate, dei servizi scolastici incrementano le funzioni educative attribuite ai genitori, accentuando il modello di "genitorialità intensiva" e incre-

mentando lo stress per figli e genitori. "Considerare la presenza genitoriale come elemento chiave del successo scolastico dei figli comporta pesanti rischi di esclusione e di penalizzazione per gli appartenenti a contesti familiari temporaneamente o strutturalmente non in grado di assolvere tutti i compiti educativi" (Silva & Gigli, 2021, p.10). In generale, si rileva che per genitori la didattica a distanza sia una esperienza problematica, anche per la carenza e/o l'inadeguatezza dei mezzi, degli strumenti e dei materiali a disposizione in casa (Romanazzi, 2021).
– Infine, spicca la quasi totale assenza delle famiglie di origine straniera in queste rivelazioni. Si può ipotizzare che gli studenti con genitori stranieri tendano a riscontrare maggiori difficoltà nella didattica rispetto ai loro coetanei con genitori autoctoni (Landri & Milione, 2020).

2. La ricerca

Come accennato nell'introduzione, in questa sede vengono presentati i dati della seconda parte di una rilevazione più ampia che aveva due focus: da un lato la situazione familiare, emotiva e di benessere delle famiglie; dall'altro, il loro rapporto con servizi educativi e scolastici durante il primo anno di pandemia.[3]

2.1 *Motivazioni, obiettivi e metodologia*

La ricerca nasce dall'esigenza di comprendere l'impatto che la pandemia da Covid-19 ha avuto sulle famiglie pakistane residenti in Italia e sul loro rapporto con i servizi educativi e scolastici, contribuendo a colmare un gap nella letteratura scientifica.

In questa parte di ricerca abbiamo voluto indagare i seguenti aspetti:

– la rappresentazione dei genitori del vissuto emotivo dei figli durante la pandemia;
– la continuità/discontinuità nella frequenza scolastica durante varie fasi del periodo pandemico (fino ad aprile 2021);
– la partecipazione e le opinioni sulle chat di classe dei genitori;
– l'andamento del rapporto genitori-insegnanti durante la pandemia e il grado di soddisfazione delle famiglie rispetto ai servizi educativi e scolastici.

La ricerca è avvenuta tramite un questionario, che è stato costruito sulla falsariga di due rilevazioni precedenti (Gigli, 2021; Gigli & Trentini, 2021), con leggere modifiche e adattamenti dovuti al campione specifico, tra cui la traduzione in urdu effettuata da uno dei ricercatori. Tramite la piattaforma Google Moduli, il questionario è stato distribuito online a genitori di origine pakistana residenti in Italia, contattati attraverso gruppi Facebook e gruppi Whatsapp.

In alcuni casi, come già accennato nell'introduzione, agli inviti a partecipare sono seguite richieste di contatto con il ricercatore madrelingua per rispondere ai dubbi sulle motivazioni della ricerca, sulla garanzia di anonimato e sul rispetto

3 La prima parte dei risultati è stata presentata nell'articolo: "Pakistani families in Italy during Covid-19: a survey on problems, needs and resources" (Gigli et al., 2021).

della privacy: ai richiedenti, è stato spiegato, in urdu, che il questionario non includeva i dati sensibili, che le risposte venivano trattate in forma aggregata e che i questionari erano totalmente anonimi.

Nonostante l'invito alla compilazione fosse rivolto a entrambi i genitori, la partecipazione prevalente è stata da parte dei padri, probabilmente perché nella comunità pakistana gli uomini sono considerati rappresentanti della famiglia più delle donne (Rizvi et al., 2014; Tazeen et al., 2011). Vista l'esigua presenza delle madri (meno del 20%), non si è ritenuto utile analizzare i dati in base alla variabile genere.

Nel periodo compreso tra il 16 marzo e il 10 aprile 2021 sono state raccolte 152 risposte (circa il 10% degli inviti a partecipare non ha ottenuto risposta). Il questionario complessivamente è composto da 39 domande a risposta chiusa, suddivise in tre sezioni:

– anagrafica e situazione economico-lavorativa durante la pandemia;
– situazione domestica/familiare durante la pandemia;
– situazione scolastica di uno dei figli durante la pandemia.

In questo articolo, si analizza solo la terza sezione, poiché le prime due sono state approfondite nella prima parte di ricerca (Gigli et al., 2021).

I dati sono stati analizzati usando il software Jamovi, applicando il test del Chi-Quadro con l'obiettivo di testare la significatività statistica delle relazioni tra variabili categoriali, fissando un livello di significatività standard (Alpha level) di .05.

2.2 *Caratteristiche del campione*

Il campione è costituito prevalentemente da padri (81,6%, N=124) abbastanza giovani (il 61,2%, N=93, ha meno di 40 anni); il livello di istruzione è medio-alto (il 65,1%, N=99, ha la licenza di scuola secondaria di secondo grado). La presenza maggioritaria degli uomini è un dato innovativo perché in questo tipo di ricerche solitamente il campione è composto principalmente da donne.

Il campione è composto in prevalenza da persone che vivono in Italia parecchi anni: il 43,4% (N=66) da 10-30 anni, il 28,3% (N=43) da 3-10 anni, il 28,3% (N=43) da oltre 30 anni o dalla nascita, nessuno da meno di 3 anni. Più della metà del campione (52,6%, N= 80) ha sia la cittadinanza pakistana, sia italiana. Più della metà dei rispondenti ha dichiarato di vivere in regioni del Nord-Est dell'Italia (57,9%, N=88). I partecipanti sono quasi tutti coniugati (96,1%, N=146).

La valutazione fatta dai rispondenti della loro situazione finanziaria appare generalmente positiva: la maggior parte dei rispondenti (69,1%, N=105) la ritiene "abbastanza adeguata" e il 9,2% (N=14) "molto adeguata".

In molti casi, la situazione lavorativa dei partecipanti, dall'esordio della pandemia alla data di chiusura del questionario (10 aprile 2021), ha subito cambiamenti importanti: metà del campione ha, infatti, sofferto di una diminuzione o interruzione del lavoro (il 32,2%, N=49, ha perso completamente il lavoro). Anche le modalità di lavoro sono cambiate con l'avvento dell'emergenza sanitaria per quasi la metà dei rispondenti totali: il 33,6% (N=51) lavora parzialmente da casa e l'11,2% (N=17) lavora totalmente da casa.

Nella maggioranza dei casi (89,5%, N=136) il nucleo familiare convivente è composto da 2 adulti con i figli; la maggior parte dei genitori coinvolti ha più di un figlio: solo il 23,7% (N=36) dei rispondenti ha un figlio, mentre il 31,6% (N=48) ha

tre o più figli, e il 44,7% (N=68) ne ha due. Come riporta il Grafico 1, il range di età dei figli è piuttosto variabile, anche se si concentra in particolare tra i 3 e i 10 anni.

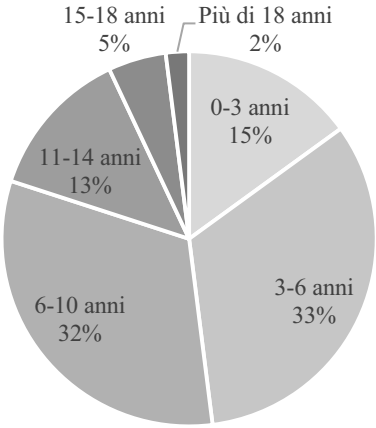


Grafico 1: Età dei figli

Infine, la maggioranza delle famiglie (75,0%, N=114) vive in una casa di 60-80 mq, mentre un quinto del campione (19,7%, N=30) vive in un'abitazione di più di 80 mq. Sono pochi (15,8%, N=24) coloro che dispongono di uno spazio all'aperto (giardino, terrazzo abitabile, cortile) annesso all'abitazione.

3. Risultati

Per riflettere sulla situazione scolastica dei figli, si è chiesto ai partecipanti di rispondere pensando a uno solo dei loro figli minorenni.

3.1 *Vissuto emotivo del figlio*

Il campione è stato invitato a rispondere ad una batteria di domande[4] riguardo agli effetti della pandemia sui loro figli e si è espresso nel seguente modo: la quasi totalità dei genitori (88,2%, N=134) ha dichiarato di osservare un uso compulsivo degli strumenti tecnologici, scegliendo l'opzione "molto/moltissimo" (nel questionario, si affermava di tenere in considerazione soltanto l'utilizzo di tecnologie che non servisse per scopi scolastici/didattici).

Infatti, il 45,4% (N=69) ha utilizzato strumenti tecnologici da un'ora a due ore al giorno; poco più di un quarto (26,2%, N=40) da due ore a tre ore; il 17,2% (N=26) utilizza strumenti tecnologici meno di un'ora al giorno; l'11,2% (N=17) oltre le tre ore.

Tenendo conto solo delle risposte "molto/moltissimo", altre principali criticità riscontrate riguardano difficoltà nel sonno (46,7%; N=71), momenti di regressione (45,4%; N=69), difficoltà a integrarsi negli ambienti scolastici (42,1%; N=64). Inoltre,

4 Nella maggior parte delle domande, il questionario prevede 5 possibilità di scelta: per niente (1), poco (2), abbastanza (3), molto (4), moltissimo (5). Nella fase di analisi, i risultati sono stati aggregati unendo per niente e poco, molto e moltissimo.

sembrerebbe che la difficoltà a integrarsi negli ambienti scolastici aumenti in relazione all'interruzione della frequenza in presenza (si veda il par. 4.2): infatti, tra coloro che hanno risposto molto/moltissimo alla domanda sulla difficoltà di integrarsi negli ambienti scolastici (42,1%; N=64), il 17,2% (N=11) ha risposto che i figli hanno potuto frequentare regolarmente; il 40,6% (N=26) ha interrotto per brevi periodi e infine il 42,2% (N=27) ha interrotto per lunghi periodi[5], χ^2 (4, N = 152) = 9,89, p = 0.042.

3.2 *Continuità e discontinuità nella frequenza scolastica*

Per quanto concerne la frequenza scolastica, dall'inizio della pandemia fino alla fine del periodo di rilevazione, un quarto dei figli del campione ha frequentato la scuola regolarmente in presenza (25,7%; N=39); il 41,1% (N=63) ha interrotto la frequenza per brevi periodi e il 32,9% (N=50) ha interrotto la frequenza per lunghi periodi.

Nella Tabella 1, si riportano i dati relativi alla continuità/discontinuità nella frequenza scolastica in base al grado di scuola frequentato.

		Scuola del figlio/a				
Dalla riapertura dell'anno scolastico, tuo/a figlio/a:		**Nido**	**Scuola dell'infanzia**	**Scuola primaria**	**Scuola secondaria**	**Total**
ha potuto frequentare regolarmente	Observed	14	13	10	2	39
	% of total	9,2%	8,6%	6,6%	1,3%	25,7%
ha interrotto la frequenza per brevi periodi	Observed	8	29	17	9	63
	% of total	5,3%	19,1%	11,2%	5,9%	41,4%
ha interrotto la frequenza per lunghi periodi	Observed	0	32	12	6	50
	% of total	0,0%	21,1%	7,9%	3,9%	32,9%
Total	Observed	22	74	39	17	152
	% of total	14,5%	48,7%	25,7%	11,2%	100,0%

Tabella 1 - Continuità/discontinuità nella frequenza scolastica

3.3 *Chat di classe*

La quasi totalità dei rispondenti (91,4%) è inserita in chat di messaggistica istantanea del gruppo dei genitori della classe del proprio figlio (chat non istituzionali

5 Nel periodo tra Marzo 2020 e settembre 2020 in Italia tutte le scuole sono rimaste chiuse. Dal settembre 2020 in poi solo le scuole secondarie di secondo grado hanno subito maggiori interruzioni della didattica in presenza da novembre 2020 alla fine dell'anno scolastico.

ma gestite dai genitori). I pochi che non ne fanno parte affermano in qualche caso (N=5) che non esistano chat della classe frequentata dal figlio, mentre altri (N=8) non fanno parte delle chat di gruppo nonostante queste esistano. Considerando, invece, coloro che si trovano nei suddetti gruppi di messaggistica, il 67,6% (N=94) ha dichiarato di partecipare poco, mentre il 32,4% (N=45) partecipa in maniera attiva.

Tra chi partecipa nelle chat attivamente, sono emerse differenze statisticamente significative rispetto a tre variabili: l'età del genitore, da quanto tempo vivono i genitori in Italia e il grado di scuola in cui è iscritto il figlio.

La partecipazione alle chat di classe, infatti, sembrerebbe diminuire con l'aumentare dell'età dei genitori. Come si riporta nel Grafico 2, il 37,6% (N=35) dei genitori sotto i quarant'anni partecipa in maniera attiva nelle chat di classe contro il 16,9% (N=10) dei genitori oltre i quarant'anni, 2 (2, N = 152) = 7,41, p = 0.025. Questo dato è in linea con altre rilevazioni (Demozzi et al., 2019) in cui emerge che i genitori più giovani tendono a partecipare nelle chat di classe in misura maggiore rispetto ai genitori più anziani.

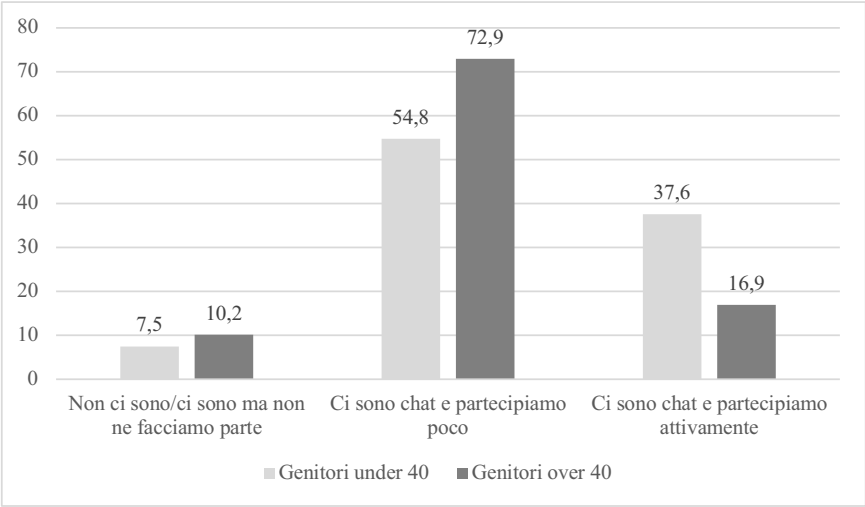


Grafico 2 - Livello di partecipazione dei genitori alle chat in relazioni alla loro età

Inoltre, la partecipazione alle chat di classe sembrerebbe aumentare con l'aumentare degli anni di residenza in Italia. Infatti, tra coloro che partecipano in maniera attiva nelle chat (29,6%, N=45, del campione totale), il 66,6% (N=30) vive in Italia da oltre 30 anni o dalla nascita; il 24,5% (N=11) da 10 e 30 anni; e l'8,9% (N=4) da 3 a 10 anni; $\chi 2$ (4, N = 152) = 50,5, p = <.001. Questo dato potrebbe dipendere da due fattori:

– la cultura di provenienza: nel paese d'origine, le chat di classe dei genitori non sono diffuse come in Italia, e soltanto a causa della pandemia alcune scuole e genitori hanno concordato tale iniziativa come supporto per la didattica (Bhamani et al., 2020);
– aspetti linguistici: le competenze nella lingua del paese d'adozione aumentano con l'anzianità della permanenza (Isphording, 2015) e questo può influire sulla facilità di partecipazione nelle chat.

Infine, la partecipazione alle chat di classe sembrerebbe essere più alta nei gradi scolastici inferiori. Infatti, tra coloro che hanno dichiarato di partecipare in maniera attiva, il 37,7% (N=17) e il 42,2% (N=19) hanno i figli iscritti rispettivamente al nido e alla scuola dell'infanzia, $\chi 2$ (6, N = 152) = 31,9, p = <.001.

Sollecitati a esprimere un'opinione sulle chat di classe, il 78.9% (N=120) ha dichiarato che le ritiene uno strumento estremamente utile per avere informazioni; il 17,1% (N=26) pensa che potrebbero essere utili ma non se ne fa un uso corretto; solo il 5,3% (N=8) pensa siano uno strumento per combattere l'isolamento e infine il 3,3% (N=5) ritiene siano fonte di ansie e di cattive informazioni.

3.4 Risorse, soddisfazione, bisogni nella comunicazione scuola-famiglia

Il 71,1% (N=108) dei genitori ha dichiarato che le limitazioni igienico-sanitarie (distanziamento, mascherine, colloqui online ecc.) hanno peggiorato gli scambi comunicativi con gli insegnanti. Come mostra il Grafico 3, il 90,7% (N=39) di chi abita in Italia da 3-10 anni, il 72,7% (N=48) di chi abita in Italia da 10-30 anni e il 48,8% (N=21) di chi abita da più di 30 anni in Italia ha percepito questo peggioramento dovuto alle limitazioni igienico/sanitarie ($\chi 2$ (4, N = 152) = 20,4, p = <0.001).

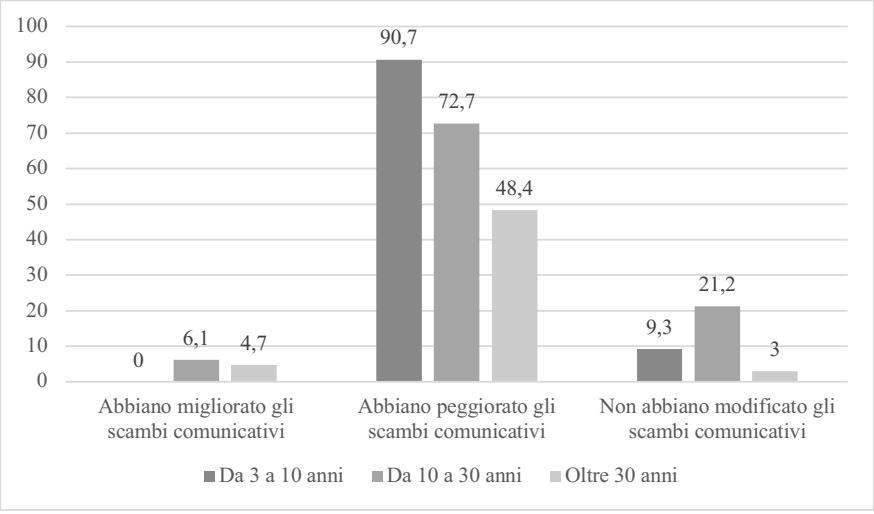


Grafico 3 - Anni di residenza in Italia in relazione alla percezione degli scambi comunicativi

Inoltre, come mostra la Tabella 2, per quanto riguarda la comunicazione insegnanti-genitori, il 91,4% (N=139) del campione ha affermato che il coordinamento pedagogico e/o la direzione didattica hanno scelto soprattutto il colloquio individuale online come modalità principale di scambio.

	% Sì	N
Incontri in presenza con i genitori (riunioni di classe, presentazioni…)	4,6	152
Incontri online con i genitori (riunioni di classe, presentazioni…)	18,4	152
Colloqui individuali in presenza	8,6	152
Colloqui individuali online	91,4	152

Tabella 2 - Nella scuola che frequenta tuo/a figlio/a, il coordinamento pedagogico o la direzione didattica ha attivato le seguenti iniziative specifiche? (% Sì)

Per quanto concerne l'aspetto più critico della vita scolastica del figlio durante la pandemia, il 28,3% (N=43) ritiene che sia stata la mancanza di occasioni di comunicazione e scambio con gli insegnanti; il 25% (N=38) ha indicato la di coltà a svolgere le normali attività previste dal progetto educativo o dalla programmazione scolastica; il 15,1% (N=23) pensa che sia la gestione degli aspetti igienico/sanitari della scuola.

Il grado di soddisfazione dei genitori sulla scuola che frequenta il figlio è generalmente basso: il 44,7% (N=68) ha affermato di essere per niente/poco soddisfatto, il 35,5% (N=54) abbastanza e soltanto il 19,7% (N=30) è molto/moltissimo soddisfatto. Questo dato è piuttosto discordante rispetto ai risultati dalla rilevazione effettuata con genitori di origine italiana attraverso il medesimo questionario (Gigli & Trentini, 2021), in cui i genitori erano molto soddisfatti dei servizi educativi e scolastici frequentati dai figli.

In particolare, è emersa una relazione significativa tra il grado di soddisfazione dei genitori verso la scuola e due variabili, l'età e il tempo di residenza in Italia:

– i giovani sembrano essere più soddisfatti: infatti, tra chi ha meno di quarant'anni, il 22,6% (N=21) ha dichiarato di essere molto soddisfatto contro il 15,3% (N=9) di chi ha più di quarant'anni, $\chi 2$ (2, N = 152) = 8,34, p = 0.015;
– con l'aumentare del tempo di residenza in Italia, aumenta la soddisfazione dei genitori verso la scuola: infatti, tra coloro che hanno dichiarato di essere molto/moltissimo soddisfatti (il 19,7%, N=30, del campione totale), il 63,3% (N=19) risiede in Italia da oltre trent'anni; il 33,3% (N=10) risiede in Italia da 10 a 30 anni; e soltanto il 3,3% (N=1) da 3 a 10 anni; $\chi 2$ (4, N = 152) = 25,8, p = <.001.

Conclusioni

Questa rilevazione è nata dalla necessità di dar voce alle famiglie immigrate, che per diversi motivi non hanno trovato spazio nella maggioranza delle altre rilevazioni sul tema, e ha lo scopo di indagare i loro vissuti nel rapporto con i servizi educativi e scolastici durante il primo anno di pandemia.

Anche se i risultati non sono generalizzabili a causa della tipologia di campionamento, tra le peculiarità che li rendono originali si segnala in particolar modo la composizione di genere del campione: a differenza di questionari simili rivolti ai genitori durante il primo periodo pandemico che sono compilati in prevalenza da madri, in questo caso abbiamo avuto la possibilità di cogliere il punto di vista dei padri, che costituiscono l'81,6% del campione.

Per quanto riguarda le caratteristiche del campione, abbiamo visto che i rispondenti sono quasi tutti coniugati; la metà del campione ha la doppia cittadinanza italiana e pakistana; molti risiedono nella area Nord-est della penisola. La situazione finanziaria viene definita come abbastanza adeguata dalla maggior parte dei rispondenti, nonostante la metà abbia subito interruzioni, diminuzioni o addirittura la perdita del lavoro a causa della pandemia. La maggioranza dei genitori coinvolti vive in case mediamente spaziose; sono pochi coloro che dispongono di uno spazio all'aperto adiacente all'abitazione. I figli dei rispondenti presi in considerazione hanno soprattutto tra i 3 e gli 11 anni.

Rispetto alle ripercussioni della pandemia, la principale preoccupazione che i partecipanti hanno rilevato osservando i propri figli riguarda l'uso compulsivo di strumenti tecnologici: la maggior parte dei bambini e dei ragazzi del campione li usa per scopi non scolastici/didattici tra 1 e 2 ore al giorno; inoltre, 1 bambino su 10 utilizza gli strumenti tecnologici per più di tre ore al giorno. Il dato è abbastanza allarmante, considerando anche che a queste si sommano le ore spese davanti ai dispositivi per le attività legate alla DAD/LEAD.

Altri effetti della pandemia che coinvolgono quasi la metà dei figli dei rispondenti riguardano problemi di sonno, momenti di regressione e difficoltà ad integrarsi negli ambienti scolastici, come riscontrato anche da altri report di ricerca (Uccella et al., 2020). Su questo ultimo aspetto, si evidenzia che a interrompere la frequenza scolastica per lunghi periodi sono stati soprattutto i bambini iscritti alla scuola dell'infanzia, un'età in cui la routine quotidiana assume un valore fondamentale per il benessere emotivo del bambino (Malavasi & Zoccatelli, 2019; Penso, 2009).

Dalla ricerca, inoltre, emerge che la maggior parte dei partecipanti é presente nelle chat di classe gestite dai genitori ma dichiara di partecipare in modo passivo, ossia non intervenendo, non esprimendo opinioni, non proponendo inziative o discussioni. Questi risultati sono in linea con quelli di altre rilevazioni (Demozzi et al., 2019, p. 98). I rispondenti che affermano di non farne parte oppure di farne parte ma di non partecipare attivamente sono soprattutto quelli che risiedono in Italia da meno tempo (3-10 anni); pertanto, possiamo ipotizzare che la poca partecipazione attiva possa essere ricondotta a difficoltà linguistiche e/o a un percorso di integrazione ancora agli inizi, a maggior ragione se si tratta di persone che hanno effettuato il percorso di immigrazione in età adulta e quindi con maggiori difficoltà nell'imparare una nuova lingua (Bonifazi et al., 2019). A partecipare maggiormente sono i genitori giovani e quelli i cui figli frequentano gradi di scuola inferiori: questi dati sono in linea con altre rilevazioni sul tema svolte prima della pandemia (Demozzi et al., 2019; Cino et al., 2021). Quasi il 79% del campione, nonostante la bassa partecipazione alle chat, ritiene comunque che esse siano strumenti utili per ottenere informazioni; una piccola percentuale pensa che potrebbero essere utili ma non se fa un uso corretto, e che siano fonte di ansia e stress.

Passando al tema delle ripercusisoni della pandemia sulla relazione scuola-famiglie, osserviamo che più del 90% dei partecipanti ritiene che le limitazioni igienico/sanitarie abbiano peggiorato gli scambi comunicativi, e a pensarlo sono soprattutto i genitori che risiedono in Italia da poco. I pertecipanti hanno testimoniato che le proposte di comunicazione realizzate dalla scuola sono state prevalentemente colloqui individuali online (non assemblee o incontri di gruppo, né altre inziative on-line).

In linea di massima, il livello di soddisfazione dei genitori facenti parte del campione verso i servizi educativi e scolastici è basso: meno del 20% si dichiara

molto/moltissimo soddisfatto; a essere insoddisfatti sono soprattutto genitori più anziani e coloro che risiedono in Italia da meno tempo. Siamo consapevoli che per stabilire quanto la situazione pandemica abbia influito sulla soddisfazione dei genitori nei confronti dei servizi scolastici sarebbe utile fare riferimento a dati sulla soddisfazione nel preriodo pre-covid, ma questi dati specifici non sono purtoppo disponibili. Pertanto, ci limitiamo ad osservare che la scarsa soddifazione attuale suscita comunque la necessità di riflettere sulla capacità dei servizi educativi e scolastici di coinvolgere e comunicare con i genitori di origine straniera.

Un limite della presente indagine riguarda la modalità di campionamento che non permette generalizzazioni. Anche la tipologia di ricerca presenta dei limiti: il questionario a risposta chiusa, infatti, non fornisce informazioni sul perché e sul come del problema indagato, e le risposte sono circoscritte alle possibilità di risposta precedentemente costruite dai ricercatori.

Tuttavia riteniamo che l'originalità del target coivolto (padri, di origine pakistana) sia un punto di forza del nostro lavoro, in quanto si tratta di un gruppo pressochè assente in rilevazioni simili.

Come emerge dai risultati, alcune specificità legate alle famiglie di origine pakistana immigrate in Italia, come ad esempio l'impatto delle loro competenze linguistiche sull'alleanza scuola-famiglie, meriterebbero di essere ulteriormente indagate, preferibilmente attraverso indagini approfondite di tipo qualitativo ed includendo l'analisi delle pratiche e degli accorgimenti che i servizi educativi e scolastici mettono in atto.

Nonostante i limiti, riteniamo che i risultati della ricerca possano essere interessanti ed utili ad altri studiosi di area pedagogica, sociale e interculturale, come base per riflettere e approfondire i bisogni specifici delle famiglie immigrate (in questo caso, pakistane); inoltre, possono risultare utili ai professionisti dell'educazione per migliorare l'alleanza educativa scuola-famiglie, con un'attenzione particolare ai genitori di origine straniera.

Trattandosi di un periodo storico particolarmente denso, complesso ed in rapida evoluzione, l'analisi qui riportata può essere considerata come una fotografia di un momento particolare, di passaggio. Probabilmente adesso, un anno dopo la rilevazione, gli effetti della pandemia che ormai ci accompagna da oltre 24 mesi sono cambiati, forse rivelando maggiori problematicità. Sarebbe importante continuare ad ingare il tema della relazione tra le famiglie immigrate e i servizi educativi e scolastici per monitorarne l'evoluzione durante la prosecuzione del periodo emergenziale, in cui le normative diventano sempre di più e sempre più complicate da interpretare (a maggior ragione laddove ci siano ostacoli linguistici o comunicativi), e in cui le problematiche psico-socio-economiche tendono a cronicizzarsi.

Riferimenti bibliografici

Antonietti, M., Guerra, M., & Luciano, E. (2021). Insieme a distanza. Alleanze educative tra servizi per l'infanzia e famiglie durante il lockdown. *Rivista Italiana Di Educazione Familiare*, 18(1), 153-170. https://doi.org/10.36253/rief-10517

Ardizzoni, S., Bolognesi, I., Salinaro, M., & Scarpini, M. (2021). Didattica a distanza con le famiglie: l'esperienza di insegnanti e genitori, in Italia e in Cina, d urante l'emergenza sanitaria 2020. In A. Gigli (a cura di), *Oltre l'emergenza. Sguardi pedagogici su infanzia, famiglie, servizi educativi e scolastici nel Covid-19* (pp. 169-183). Junior.

Bhamani, S., Makhdoom, A. Z., Bharuchi, V., Ali, N., Kaleem, S., & Ahmed, D. (2020). Home Learning in Times of COVID: Experiences of Parents. *Journal of Education and Educational Development*, 7(1), 9-26. http://dx.doi.org/10.22555/joeed.v7i1.3260

Bonifazi, C., Buonomo, A., Paparusso, A., Strozza, S., & Vitiello, M. (2019). La conoscenza dell'italiano e i processi di integrazione. In M. E. Cadeddu & C. Marras (a cura di), *Linguaggi, ricerca, comunicazione. Focus CNR* (pp. 97-114). Cnr Edizioni. https://doi.org/10.36173/PLURIMI-2019-1

Chieregato, N. (2021). La corresponsabilità educativa ai tempi del Covid-19 (e dopo): un riflettore acceso sull'alleanza fra famiglie, scuole e servizi. In A. Gigli (a cura di), *Oltre l'emergenza. Sguardi pedagogici su infanzia, famiglie, servizi educativi e scolastici nel Covid-19* (pp. 147-157). Junior.

Cino, D., Gigli, A., & Demozzi, S. (2021). "That's the only place where you can get this information today!". An exploratory study on Parenting WhatsApp Groups with a sample of Italian parents. *Studi Sulla Formazione/Open Journal of Education*, 24(1), 75-96. https://doi.org/10.13128/ssf-12747

Demozzi, S., Gigli, A., & Cino, D. (2019). I media digitali come strumenti per "esercitare e performare" la genitorialità (parte 1): literature review e presentazione della ricerca. *Rivista Italiana Di Educazione Familiare*, 15(2), 79-92. https://doi.org/10.13128/rief-7422

Di Genova, N. (2021). La gestione delle emergenze e il contrasto alla povertà educativa: il ruolo delle competenze di resilienza dei professionisti dell'educazione. *Pedagogia oggi*, 19(1), pp. 139-144. https://doi.org/10.7346/PO-012021-18

Gigli, A. (2021). Essere genitori durante il lockdown nel Covid-19: i dati di una rilevazione. In A. Gigli (a cura di), *Oltre l'emergenza. Sguardi pedagogici su infanzia, famiglie, servizi educativi e scolastici nel Covid-19* (pp. 29-48). Junior.

Gigli, A., & Trentini M. (2021). Despite the Virus. A Survey with Parents on Early Childhood Education Services and Families, in Covid-19. *Rivista Italiana Di Educazione Familiare*, 18(1), 29-60. https://doi.org/10.36253/rief-10492

Gigli, A., Borelli, C., & Raja, S. (2021). Pakistani families in Italy during Covid-19: a survey on problems, needs and resources. *Studium Educationis*, 12(2), 4-17. https://doi.org/10.7346/SE-022021-01

Isphording, I. (2015). What drives the language proficiency of immigrants? *IZA World of Labor*, 177, 1-10. https://doi.org/10.15185/izawol.177

Landri, P., & Milione, A. (2020). L'inclusione scolastica degli alunni con background migratorio nell'emergenza sanitaria covid-19: una battuta d'arresto? In C. Bonifazi, M. E. Cadeddu & C. Marras (a cura di), *Migrazioni di virus. Numeri e linguaggi* (p. 59-76). Cnr Edizioni. https://doi.org/10.36173/PLURIMI-2020-2/03

Lucisano, P. (2020). Fare ricerca con gli insegnanti. I primi risultati dell'indagine nazionale SIRD "Per un confronto sulle modalità di didattica a distanza adottate nelle scuole italiane nel periodo di emergenza COVID-19". *Lifelong Lifewide Learning*, 16(36), 3-25. https://doi.org/10.19241/lll.v16i36.551

Malavasi, L., & Zoccatelli, B. (2019). *Documentare le progettualità nei servizi e nelle scuole dell'infanzia*. Junior.

Pastori, G., Pagani, V., Mangiatordi, A., & Pepe, A. (2021). Parents' view on distance learning during lockdown. A national survey. *Rivista Italiana Di Educazione Familiare*, 18(1), 61-96. https://doi.org/10.36253/rief-10256

Penso, D. (2009). *Progettare nella scuola dell'infanzia. Dalla Pedagogia della cura all'apprendimento*. Junior.

Pileri, A. (2021). Infanzie, famiglie, personale dei servizi zero-sei al tempo del Covid-19. Quale co-educazione possibile? In A. Gigli (a cura di), *Oltre l'emergenza. Sguardi pedagogici su infanzia, famiglie, servizi educativi e scolastici nel Covid-19* (pp. 185-198). Junior.

Rizvi, N., Khan, K. S., & Shaikh, B. T. (2014). Gender: shaping personality, lives and health of women in Pakistan. *BMC Women's Health*, 14(53), 1-8. https://doi.org/10.1186/1472-6874-14-53

Romanazzi, G. (2021). DAD e LEAD. Nuove forme di partenariato tra sistema educativo-formativo e famiglie. *Rivista Italiana Di Educazione Familiare*, 18(1), 263-271. https://doi.org/10.36253/rief-8990

Scarpini, M. (2021). Con lo sguardo dei bambini e delle bambine. In A. Gigli (a cura di), *Oltre l'emergenza. Sguardi pedagogici su infanzia, famiglie, servizi educativi e scolastici nel Covid-19* (pp. 105-117). Junior.

Silva, C., & Gigli, A. (2021). Il "virus rivelatore". Nuovi scenari, emergenze e prospettive di ricerca sulle relazioni educative e familiari. *Rivista Italiana Di Educazione Familiare*, 18(1), 5-17. https://doi.org/10.36253/rief-11322

SIRD (2020). *Per un confronto sulle modalità di didattica a distanza adottate nelle scuole italiane nel periodo di emergenza COVID-19* [Report]. Consultato il 30/01/2022 da: https://www.salonedellostudente.it/2020/07/30/sird-dad-lockdown-risultati/

Soriani, A. (2021). Le sfide, in termini di inclusione, di una scuola forzata alla non-presenza. Esiti di una ricerca condotta presso un istituto comprensivo del territorio Bolognese. In A. Gigli (a cura di), *Oltre l'emergenza. Sguardi pedagogici su infanzia, famiglie, servizi educativi e scolastici nel Covid-19* (pp. 133-144). Junior.

Tazeen, S. A., Krantz, G., Gul, R., Asad, N., Johansson, E., & Mogren, I. (2011). Gender roles and their influence on life prospects for women in urban Karachi, Pakistan: a qualitative study. *Global health action*, *4*, 7448. https://doi.org/10.3402/gha.v4i0.7448

Uccella, S., De Carli, F., & Nobili, L. (2020). *Impatto psicologico e comportamentale sui bambini delle famiglie in Italia*. IRCCS Gaslini. Consultato il 30/01/2022 da: http://www.gaslini.org/wp-content/uploads/2020/06/Indagine-Irccs-Gaslini.pdf

Solidarietà tra generazioni: crescita personale e comunitaria
Solidarity between generations: personal and community empowerment

Carolina Scaglioso
Università per stranieri di Siena – scagliosoc@unistrasi.it

ABSTRACT
During the first 2021 months I carried out a survey in collaboration with university students as an ending for the teaching activity of the Pedagogy course. Starting from such survey, this contribution presents reflections about intergenerational co-housing. The article centers on the need to identify and prepare educational-training places and paths as star systems part of a sustainable ecosystem, capable of building both individual and collective transformative agencies. The intergenerational co-housing constitutes a laboratory of change as well as proof of a future in which: education in commitment and responsibility, the centrality of relationships understood as a connecting structure, the need to co-construct the everyday in opening up to beliefs , to the values and orientations for the life of the other, all these factors trigger transformative and profound processes that allow full development of both the individual and the community.

Nei primi mesi del 2021 ho svolto una indagine in collaborazione con studenti universitari, a conclusione dell'attività di insegnamento di Pedagogia. Prendendo a riferimento tale indagine, il contributo presenta riflessioni sul *co-housing* intergenerazionale. Il focus è sulla necessità di individuare e predisporre luoghi e percorsi educativo-formativi come costellazioni facenti parte di un ecosistema sostenibile, che siano in grado di costruire *agency* trasformativa sia individuale sia collettiva. Il *co-housing* intergenerazionale costituisce un laboratorio di cambiamento e di prova di futuro in cui educazione all'impegno e alla responsabilità, centralità delle relazioni intese come struttura che connette, necessità di co-costruire il quotidiano nell'apertura alle credenze, ai valori e agli orientamenti per la vita dell'altro, innescano processi trasformativi e profondi che consentono pieno sviluppo sia della persona sia della collettività.

KEYWORDS
Intergenerational Spaces; Reflective Urban Planning; Experiential Learning; Social Sustainability; Fraternity.
Spazi Intergenerazionali; Urbanistica Riflessiva; *Experiential Learning;* Sostenibilità Sociale; Fraternità.

Formazione & Insegnamento XX – 1 – 2022
Codice ISSN 2279-7505 (on line) © Pensa MultiMedia Editore
Codice doi: 10.7346/-fei-XX-01-22_08

L'indagine

L'occasione per le riflessioni che qui propongo è stata una indagine svolta nel periodo gennaio-aprile 2021, che ha visto protagonisti 116 studenti dell'Università per stranieri di Siena, di età compresa tra i 20 e i 26 anni, provenienti da differenti regioni italiane. L'indagine ha avuto i seguenti obiettivi: a. misurare il valore e l'incidenza che può avere avuto sui giovani la stretta relazione e co-abitazione con persone anziane autosufficienti sul mantenimento o meno di uno stato psico-fisico accettabile in tempo di pandemia Covid-19; b. individuare dalla viva voce dei giovani se e quanto possa essere ancora importante per il loro peculiare compito di crescita individuale e sociale, anche in tempi ordinari, l'esperienza di scambio intergenerazionale con gli anziani, nella costruzione del proprio percorso di ricerca di autonomia e di senso, e di partecipazione attiva alla vita comunitaria.

I risultati confermano i dati della letteratura che si è espressa sui temi della educazione intergenerazionale e dalle esperienze ivi messe in atto, e suggeriscono l'attivazione di progetti di coabitazione tra giovani e anziani, a partire (ma anche indipendentemente) dallo specifico esempio del contesto in cui si è svolta l'indagine, e cioè un territorio che ha una importante presenza di studenti universitari fuori-sede e che potrebbe arricchirsi di nuove e necessarie aperture e interconnessioni.

Compatibilmente con le misure del contributo, si riportano le linee metodologiche in estrema sintesi.

Le prospettive sono state quelle ad alto tasso di non linearità e non prevedibilità della ricerca-azione, applicando cura costante alla costruzione e al mantenimento di un rapporto fiduciario, per un impegno di alleanza e ingaggio reciproco negli aspetti relativi alla autenticità, al coinvolgimento diretto e alla partecipazione attiva. Ciò ha permesso di rendere giustizia dei significati dati alla propria biografia dai soggetti stessi, considerati attori sociali e portatori di proprie strutture di senso, co-ricercatori, sconquassati da un periodo che ne aveva messa a prova l'intera esistenza, a partire dalle più elementari pratiche quotidiane.

Il continuo lavoro di contrattazione e negoziazione ha permesso di valorizzare oltre ai risultati attesi anche i risultati inattesi, oltre agli elementi espliciti anche gli elementi impliciti attraverso l'attivazione di dinamiche collaborative che hanno consentito di mettere in discussione e valutare insieme ogni esito del percorso, in modo che ogni risultato fosse co-generato nella relazione.

Il campione è costituito da studenti che a gennaio 2021 avevano appena terminato il corso di pedagogia. L'indagine ha avuto i suoi presupposti proprio nei bisogni espressi dagli stessi durante le lezioni, e anche in occasione dei ricevimenti individuali, in merito ad approfondimenti sull'autolesionismo.

In considerazione dell'approccio privilegiato, sono stati utilizzati prevalentemente strumenti flessibili e interattivi, capaci di suscitare e mantenere coinvolgimento, e di rispondere con elasticità e prontezza a eventuali riprogettazioni in itinere: il percorso si è snodato in cinque *focus groups*, condotti su *g-meet* e registrati con il consenso dei partecipanti. Usufruire di una piattaforma *on-line* con registrazione dei focus ha portato alcuni vantaggi. Riguardo ai partecipanti, la registrazione non è stata vissuta come intimidatoria grazie alle caratteristiche tendenzialmente disinibenti delle attività *on-line*. Riguardo alla responsabile dell'indagine: 1. la sua condotta ha potuto orientarsi in modo più efficace alla gestione delle dinamiche del gruppo, meno preoccupandosi di tutte le attività di raccoglimento dati 2. il suo contributo ha potuto essere più partecipante 3. la revisione e il riascolto in più momenti successivi hanno messo in atto procedure di

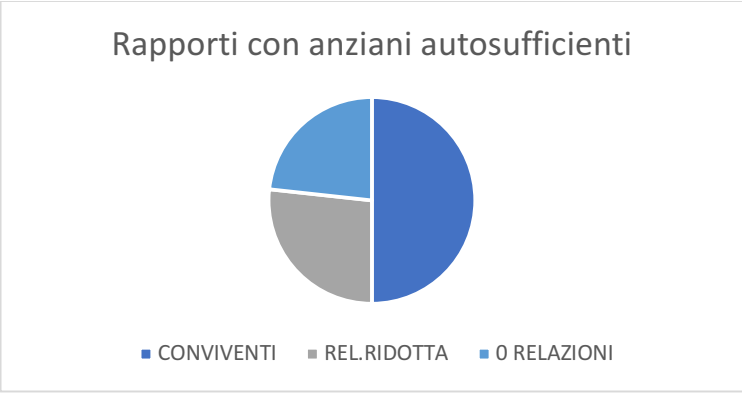
distanziamento utili sia per l'interpretazione dei discorsi, sia per il controllo (e il riassestamento quando opportuno) del proprio posizionamento.

Il tema nel suo specifico attuale è stato individuato attraverso un approccio *bottom-up*: nei focus si è potuto constatare come valore dell'anziano, co-evoluzione e responsabilità intergenerazionale restassero il basso continuo in ogni discorso, in una originale elaborazione gruppale del valore dell'anzianità che strideva con le rappresentazioni di fragilità e dipendenza propagate dai media preoccupati dagli alti tassi di mortalità da covid-19 registrati in Italia. Dalla rilettura-riascolto dei primi tre focus è emerso che i partecipanti erano caratterizzati da due atteggiamenti: "propositivo" (in numero di 67), e "rinunciatario/ scoraggiato" (49), relativamente alle proprie prospettive di realizzazione personale, sociale e lavorativa, e genericamente riguardo al mondo.

I cenni biografici sparsi dai partecipanti all'interno delle riflessioni nei focus hanno favorito l'elaborazione dell'ipotesi che una relazione significativa con una figura anziana potesse costituire la variabile che andava a pesare sull'elaborazione del presente traumatico della pandemia in atto, e più genericamente a incidere sul proprio benessere, sulla propria attitudine alla vita e agli altri. Sono stati dunque somministrati: a) schede socio-biografiche; b) *test HADS* (*Hospital Anxiety and Depression Scale*) e *test TAS-20 (20-Toronto Alexithymia Scale*), scelti in virtù delle loro buone caratteristiche psicometriche, e anche per facilità di reperimento, velocità di somministrazione e di *screening*. Attraverso tali strumenti si intendeva ottenere una convalida delle informazioni sugli stati d'ansia e sugli stati reattivo-difensivi che erano state fornite direttamente dai partecipanti lungo la costruzione gruppale del discorso.

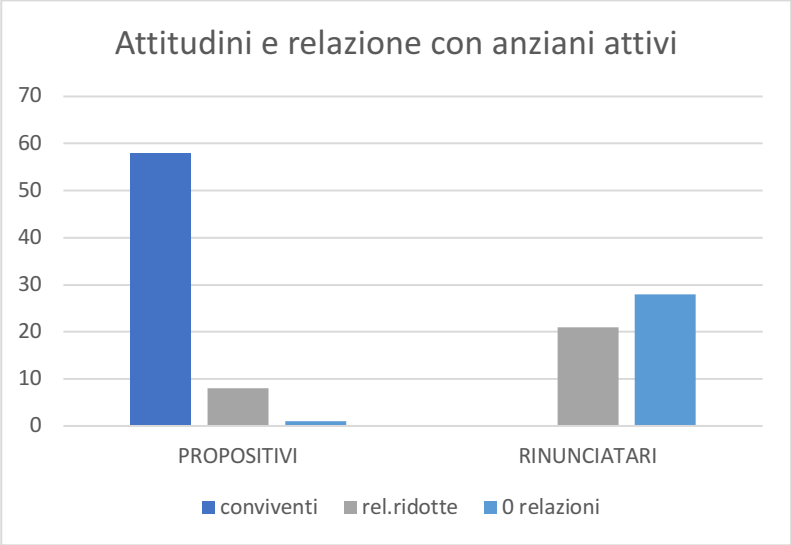
Risultati della somministrazione dei test. Lo scoring dei test somministrati restituisce una fotografia dei soggetti partecipanti alla ricerca sfumata secondo le seguenti proporzioni.

- *Rispetto alla scheda socio-biografica*: totale 116 soggetti: 58 conviventi con anziani attivi; 31 non conviventi e con relazionalità ridotta; 27 non conviventi e nessuna relazione significativa.

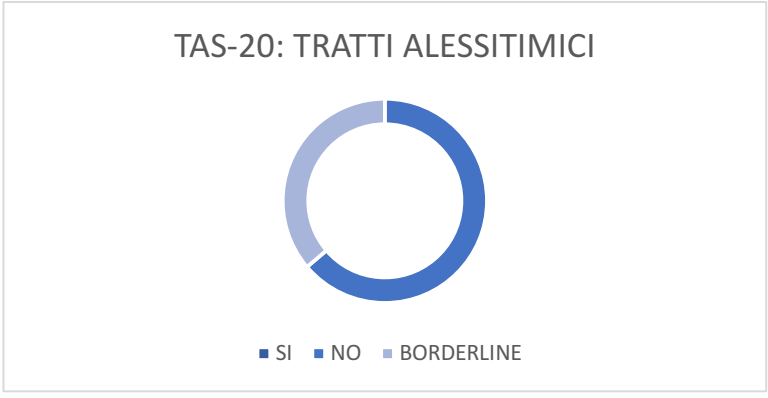


Sul totale di 67 soggetti caratterizzati da una percezione positiva di sé e una attitudine positiva verso l'esterno, le proporzioni rispetto alla relazionalità con soggetti anziani autosufficienti sono risultate le seguenti: 58 conviventi; 8 non conviventi; 1 con nessuna relazione significativa. Rispetto allo stesso parametro (re-

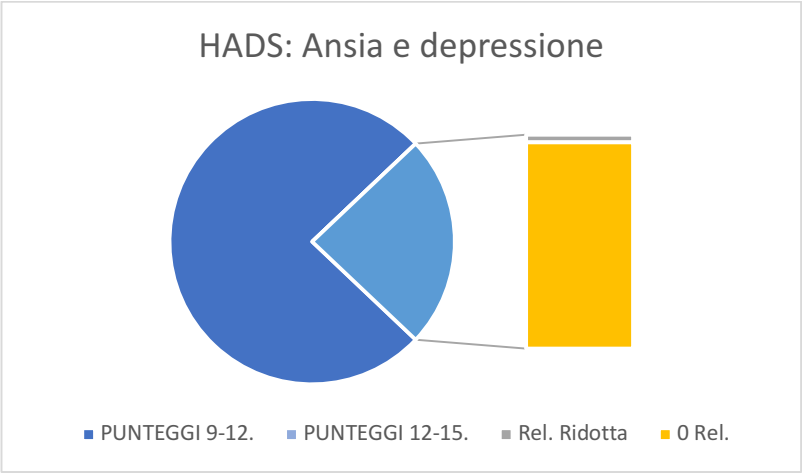
lazionalità con anziani attivi) i 49 soggetti caratterizzati da percezione di sé e attitudine verso l'esterno negative erano costituiti da 21 non conviventi e con scambi relazionali ridotti, e 28 con nessuna interazione.



- *Rispetto ai test psicologici*. Sul totale di 116 partecipanti nel TAS-20 nessuno ha ottenuto punteggi uguali o superiori a 61 (alessitimici); 42 hanno ottenuto punteggi compresi tra 51 e 60 (*borderline*); 74 hanno ottenuto punteggi inferiori a 51 (non alessitimici). Tutti i borderline erano non conviventi e con scambi relazionali ridotti (14), o con nessuna interazione (28); tra i 74 con punteggi inferiori a 51, il punteggio più alto è stato ottenuto dai soggetti senza relazioni (7). Vale la pena notare che negli items del test (5, 8, 10, 15, 16, 18, 19, 20) che misurano il pensiero orientato all'esterno (pensiero operatorio incapace di produrre fantasie) i punteggi più alti sono stati ottenuti dai partecipanti con "nessuna relazione significativa" e con scambi ridotti.



Test HADS: tutti i soggetti hanno riportato punteggi fra 9 e 15; i punteggi più alti (fra 12 e 15) sono stati riportati dai soggetti con nessuna relazione significativa con anziani.



Lo scoring dei test sembrerebbe dunque confermare nel campione le ipotesi formulate: *una correlazione tra stato psico-fisico (ansia e lievi tratti alessitimici) e assenza di relazioni significative e/o convivenza con anziani autosufficienti*, quantomeno nel periodo di maggiore affaticamento da covid 19.

Da tali presupposti prende forma la riflessione su uno spazio intergenerazionale, che trova il suo *backgroud* razionale nel paragrafo 1 (Background e razionale) per quanto concerne il settore di ricerca specifico dell'argomento, e nei paragrafi 2 (Paradigmi e prospettive interpretative) e conclusivo (Conclusioni: antropologia complessa e pedagogia multidimensionale) per quanto concerne i fondamenti pedagogici di riferimento.

1. Background e razionale

Il tema della solidarietà tra le generazioni per la realizzazione della sostenibilità sociale è recente ma non nuovo (Bélanger, 2015). La letteratura mette in evidenza che la relazione significativa con un anziano determina nel giovane un aumento delle proprie risorse di resilienza e di regolazione delle emozioni, anche di fronte a situazioni particolarmente destabilizzanti e stressanti che perdurano nel tempo (Lerner, Phelps, Forman, & Bowers, 2009). Le ricerche sulla resilienza ne sottolineano il costrutto multidimensionale, evidenziandone le qualità evolutive che si attualizzano tramite l'interscambio dinamico tra gli elementi di tratto disposizionale determinati geneticamente, e gli elementi di processo: sono le risorse personali di cui il soggetto dispone che determinano il grado di stress maggiore o minore con cui egli percepisce le richieste poste dall'evento traumatico; sulla costruzione di tali risorse influiscono positivamente i fattori di protezione esterni quale, tra gli altri, il supporto familiare e sociale. Da qui, l'ipotesi che una relazione intergenerazionale significativa influisca positivamente sulle strategie che carat-

terizzano il *coping* resiliente (umorismo, esplorazione creativa, rilassamento, pensiero ottimistico) e consentono di provare emozioni positive come interesse, appagamento e speranza (Hurtes & Allen, 2001).

La ricerca educativa valorizza percorsi educativi non legati a corsi strutturati, non istituzionali, e suggerisce occasioni formative non formali orientate al dialogo intergenerazionale (Baschiera, Deluigi, & Luppi 2014) come vero e proprio collante sociale e come opportunità di apprendimento anche per i soggetti più vulnerabili e bisognosi di formazione (Schmidt-Hertha, Krašovec, & Formosa, 2014).

È emerso che le pratiche intergenerazionali hanno ricadute positive sull'attivazione delle risorse cognitive, sul benessere, sulle capacità di coinvolgimento relazionale e sociale, sul senso di *empowerment* dei partecipanti di ogni età (Kaplan & Sánchez, 2014). Nello specifico dei giovani, è stato rilevato che una buona interazione intergenerazionale predispone non soltanto a un vissuto più appagante (Feeney & Collins, 2015) e a un incremento di fiducia e del processo decisionale, ma anche a modificazioni quali la rottura degli stereotipi e lo strutturarsi dell'attitudine al decentramento (Valentine, 2015). È stato inoltre rilevato che l'isolamento sociale o gli impedimenti a raggiungere gli obiettivi desiderati influiscono negativamente sul benessere degli anziani (Charles, 2010). Riguardo ai giovani, la mancanza di relazioni significative con adulti premurosi li predispone a percorsi di vita sterili dal punto di vista individuale e sociale (Khanna, Maccormack, Kutsyuruba, Mccart, & Freeman, 2014).

Nel campo dei progetti di educazione intergenerazionale, si è constatato quanto la condivisione di un progetto comune importante, che necessita di impegno continuo, cura e reciprocità (Biggs & Lowenstein, 2011) possa essere il catalizzatore intorno al quale organizzare relazioni migliori e ottenere migliore qualità della vita per tutte le generazioni.

2. Paradigmi e prospettive interpretative

Le evidenze portano a confermare l'utilità della costruzione di progetti di *co-housing* tra giovani e anziani, pensati e organizzati come Incubatori di Comunità Educante (ICE, 2018-2022). I mondi di vita che traggono vantaggi dalla relazione educativa intergenerazionale sono infatti certamente quelli dei soggetti anziani, caratterizzati dalle urgenze socio-politico-demografiche che si sono andate manifestando negli ultimi decenni: per l'anziano, la co-abitazione e la co-progettazione di attività costituiscono palestra di cittadinanza attiva, lungo una direttiva di educazione permanente come palestra di autonomia e di cambiamento, vissuto 'giocosamente' nella pienezza della realizzazione delle proprie capacità e dei propri interessi. La sostenibilità intergenerazionale non si esaurisce tuttavia nel sostegno alla progettualità degli anziani, ma esprime le sue potenzialità negli interscambi di competenze generazionali, come ben messo in evidenza nell'immagine fornita da Baschiera, che concretizza il paradigma di educazione intergenerazionale come invito all'azione e alla condivisione di logiche cooperative nel paragone con la vita all'interno della casa colonica, modello di *co-housing* nella convivenza tra generazioni non accomunate da un legame biologico (Baschiera, 2014).

Nel più ampio orizzonte della ricerca sugli spazi intergenerazionali (generalmente intesi come spazi funzionali per interagire e lavorare insieme per una molteplicità di ragioni: Vanderbeck & Worth, 2015) la prefigurazione di una realtà di *co-housing* chiama infatti in causa tutta una serie di elementi rilevanti per i parte-

cipanti, nelle seguenti direzioni: 1. l'esperienza quotidiana dei contesti e la necessaria analisi di essi alimentano impegno diretto e co-responsabilità; 2. la negoziazione di fini condivisi favorisce una effettiva conoscenza reciproca e la strutturazione di modalità di apprendimento cooperative; 3. la costruzione collettiva di saperi condivisi sostiene la creazione di micro-comunità competenti, in grado di distendere tali competenze anche a beneficio della comunità tutta.

La co-abitazione non è infatti un semplice abitare insieme: è «necessità, volontà e intenzionalità di facilitare e sviluppare interazioni» (Baschiera, Deluigi, & Luppi, 2014, p. 21), spazio in cui l'apprendimento bidirezionale (Sánchez & Kaplan, 2014) si realizza in direzione non soltanto del benessere dei soggetti co-abitanti, ma del benessere della comunità. Co-abitare un luogo significa farne uno spazio in cui la condivisione degli obiettivi conduce anche a dare priorità a valori condivisi, e dove mediante il fare insieme si costruisce una cittadinanza esperita (Alessandrini & Mallen, 2020) attraverso il *contagio* nei contesti di vita quotidiana (Dozza, 2018). In primo piano, emerge il concetto di *agency* come luogo di intersoggettività intenzionata al mondo, di impegno sociale e di partecipazione civile, infine, che non può non essere intesa come latentemente politica.

Il 'quotidiano' viene riqualificato nella continua co-progettazione: viene smontata la logica amministrativa che presuppone una distanza tra quanti forniscono servizi ed elaborano interventi, e coloro ai quali tali servizi e interventi sono destinati, e vengono assunte logiche sia di autodeterminazione sia di partecipazione comunitaria. Si tratta di un invito a ripensare le modalità del nostro vivere insieme secondo una *urbanistica riflessiva* capace di organizzare spazi di un vivere-bene inteso nella sua portata psicologica ed etica oltre che di benessere materiale, «dispositiv[i] di aiuto reciproco e di solidarietà», che tengano «conto dei bisogni umani di autonomia, di convivialità, di solidarietà, di sicurezza» (Morin, 2012, p. 182-183; 189).

Nelle realtà di co-abitazione intergenerazionale ben si concretizza il processo di *inviluppo*, inteso non come chiusura ma come necessario presupposto per uno sviluppo che valorizzi la vita nella sua qualità poetica attraverso la pratica della comprensione dell'altro. È chiaro il nesso con un processo educativo fondato sulle possibilità di liberazione/espansione della persona tramite la partecipazione consapevole a una realtà solidale « non imposta ma interiormente sentita e vissuta come fraternità» (Morin & Naïr, 1999, p. 125-126). Possiamo pensare all'ecosistema di co-abitazione intergenerazionale come a uno degli *isolotti di vita altra* di cui scrive Morin, espressione di una resistenza collaborativa non asfittica e separata, ma costantemente interconnessa a un mondo dove «solidarietà, socialità, ecologia, qualità della vita cessino di essere percepite separatamente e vengano concepite unitamente» (Id., p. 122).

L'educazione alla fraternità è del resto oggi riconosciuta da più parti come via privilegiata per l'unico sviluppo che i tempi ci mostrano possibile, quello in cui, primariamente rispetto al progresso economico, in ognuno è incoraggiato il progresso interiore, attraverso una educazione all'autonomia, che, parimenti alla fraternità, non vive nella disconnessione, ma consiste nella costruzione e nella espressione consapevole di sé attraverso le moltiplicazioni degli incontri-ibridazioni che ampliano e sorreggono le capacità di funzionamento dei soggetti, cioè le capacità di fare ma anche di essere (Sen, 1992).

Progettare realtà di coabitazione significa insomma pensare in chiave di ecosistema concettuale oltre che territoriale, perché si tratta di contesti capacitanti e ri-generativi, nella prospettiva che valorizza gli schemi non lineari della rete della vita e un tipo di crescita qualitativa caratterizzata da riconoscimento delle com-

plessità, implemento della partecipazione, valorizzazione delle diversità. Nella cultura dell'umanesimo ri-generato (Ceruti & Bellusci, 2020), il discorso sull'educazione non può prescindere da una visione sistemica in cui concretezza dell'agire, dimensione culturale e dimensione valoriale si intersecano, e dove l'educazione compartecipa da una posizione privilegiata rispetto all'economia e alla politica nell'aiutare l'essere umano, nel suo unico e irripetibile valore, a raggiungere la sua piena formazione e nel perseguire e attuare una società fondata e orientata al bene comune.

La connessione tra co-abitazione intergenerazionale e benessere perde, su questi presupposti, ogni possibile senso nostalgico: sottolinea invece quanto le risposte ai bisogni formativi del soggetto persona, nell'ottica della complessità e della sostenibilità sociale, non possano essere scollegate dagli elementi etici e valoriali, dall'educazione alla solidarietà, dall'esercizio di responsabilità e della capacità di scelta, tanto più in un contesto come quello attuale, caratterizzato da porosità ed eterogeneità di ri-significazioni, impossibile da definire e co-costruire senza considerare i territori di una alterità sempre più presente e indispensabile. Uscire dalle proprie cornici generazionali permette invece di accogliere e affrontare l'incertezza esistenziale che accomuna giovani e anziani nei confronti del multiverso attuale, nelle sue molteplici prospettive e declinazioni, senza esserne spaventati ma al contrario imparando a interpretare ogni sosta dubitativa come campo di ricostruzione.

Conclusione: antropologia complessa e pedagogia multidimensionale

Nell'organizzazione dell'esperienza co-abitativa è possibile sperimentare esperienze di successo, acquisire consapevolezza del proprio senso, e responsabilità delle proprie azioni nei confronti di sé e del mondo. Tali elementi sono fondamentali al processo di costruzione della resilienza intesa sia come abilità di fronteggiamento di fronte alle avversità, sia come abilità di crescita personale e sociale (Kumpfer, 1999). Il riferimento in psicologia è al modello di socialità suggerito da Malaguti (2005): un modello ecologico e sociale integrato dove la dimensione del limite e della fragilità condividono gli spazi insieme alla dimensione della risorsa e della trasformazione in positivo tramite la competenza. Per ricreare reti di convivenza civile, non è possibile prescindere né dallo sviluppo delle risorse locali nel coinvolgimento attivo di tutti, né dalla valorizzazione dei bisogni e delle risorse delle persone e dei gruppi, né dalla costruzione di percorsi formativi e relazionali in cui sia possibile attivare costantemente pratiche di rovesciamento dei ruoli. I giovani e gli anziani devono potersi riconoscere come agenti intenzionati e responsabili, eticamente orientati, sorretti nella loro crescita riflessiva tramite azioni continue di revisione.

Di conseguenza, lo spazio della co-abitazione intergenerazionale come ecosistema educativo e formativo ha bisogno di essere prefigurato e organizzato in modo situato, tramite anche la complicità di realtà politiche e imprenditoriali.

Il punto di partenza, ferma restando la necessità di adattare funzioni e servizi dello spazio intergenerazionale al luogo in cui si intende operare, riguarda: a. il modello della città, messo in crisi nei valori dell'abitabilità (quali libertà, policentrismo, raggiungibilità), della relazionalità e della resilienza educativa; b. il senso della *municipalità* (che è diversa dall'amministrazione) come governo che si assume la responsabilità del cambiamento (Alessandrini & Mallen, 2020) per una *learning sustenible city* (Sennett, 2018) in cui tutti i cittadini sono coinvolti

nell'apprendimento di tutti. Perché il *co-housing* intergenerazionale possa costituire un ecosistema di relazioni generative, è necessario predisporre strutture e dispositivi capaci di far sentire i soggetti coinvolti in una strategia, dal momento che maggiore è il coinvolgimento, maggiore è lo sviluppo delle possibilità individuali, e maggiore l'incremento della crescita sociale: la finalità ultima è aiutare sia i giovani sia gli anziani a immaginare il proprio futuro e a imparare gli uni dagli altri con rinnovata passione (Alessandrini & Mallen, 2020).

Il *setting* è in primo piano: l'architettura intergenerazionale ha concretizzato in alcune realtà nuove utopie urbane, tra le quali ad esempio la realizzazione a Zurigo del complesso residenziale Heizenholz, (https://heizenholz.ch/) che è caratterizzato da ampi spazi comuni intorno ai quali sono organizzati gli spazi personali destinati alla privacy. Nella prospettiva che consiglia di contestualizzare ogni progetto di *co-housing* nella cultura in cui lo si intenda realizzare (Eisner Foundation, 2019), va considerato che nelle città italiane sono spesso presenti edifici non utilizzati, come ex-conventi e palazzi storici leggibili in una prospettiva co-abitativa che, una volta ristrutturati esaltandone le peculiarità architettoniche presenti, potrebbero offrire esempi di sostenibilità ambientale e sociale. Il pensiero va anche al borgo, così ampiamente rappresentato nella geografia del paesaggio e nell'immaginario italiano, letterario e non. Si tratterebbe di un borgo non circoscritto nell'ecosistema città ma ad essa e con essa aperto e interconnesso, capace di renderla protagonista per appetibilità attraverso l'organizzazione partecipata di percorsi formativi, di eventi culturali, ecc.

Due gli snodi da considerare. Il primo riguarda l'organizzazione. L'esperienza di *co-housing* interpreta in direzione comunitaria il bisogno di relazionalità avvertito da famiglie tendenzialmente sempre meno numerose e spesso mononucleari e, nel caso della presente indagine, da studenti fuori sede e anziani autosufficienti che vivono soli. Diventa dunque importante salvaguardare elementi di autogestione della comunità, così come si salvaguarda l'autogestione nel caso della famiglia come era tradizionalmente intesa. La complessità tuttavia del contesto intergenerazionale richiede anche la presenza di molteplici figure di sistema (ad esempio psicologi, mediatori interculturali, infermieri, ecc.) per mediare, coordinare e co-adiuvare nello svolgimento delle azioni sociali e collettive e di gestione, capaci di riflettere in maniera critica sulle esperienze, di valutare l'adeguatezza o meno delle proprie azioni in una situazione educativa (Mortari, 2017), e di avviare nella comunità intergenerazionale percorsi di autovalutazione e di miglioramento.

Tra queste figure, l'educatore di comunità risalta nella sua duplice competenza: saper rispondere ai bisogni e saper coinvolgere i soggetti in esperienze di apprendimento vissuto (*experiential learning*) tramite esperienze di servizio organizzate in cui la partecipazione attiva alla vita comunitaria è un vero e proprio *service learning*, dove rispondere ai bisogni reali della comunità porta, per se stessi e per gli altri, guadagni di senso e anche di imprenditorialità (Mortari, 2017). Uno spazio di coabitazione intergenerazionale organizzato come infrastruttura cross-sociale può diventare infatti anche un ecosistema di educazione all'imprenditorialità (Belitski & Heron, 2017) intesa, al di fuori delle logiche del capitalismo efferato, come educazione a nuove cittadinanze: nel processo di realizzazione di qualcosa, le idee diventano opportunità in azione, creatività e fiducia, e ognuno si sente autorizzato nella sua libertà di muoversi e di trasformarsi (Mueller & Toutain, 2015, p. 20).

Riferimenti bibliografici

Alessandrini, G. & Mallen, M. (Eds.). (2020). *Diversity management. Genere e generazioni per una sostenibilità resiliente*. Roma: Armando.

Baschiera, B. (2014). Sviluppare dialogo intergenerazionale e promuovere apprendimento continuo: orientamenti e sfide europee. In R. Deluigi (Ed.), *Processi di dialogo intergenerazionale alla prova dell'esperienza. Giovani vs Anziani: nuove relazioni tra generazioni e culture* (pp.15- 26). I Quaderni dell'SCS. Roma: Tipografia Istituto Salesiano Pio XI.

Baschiera, B., Deluigi R., Luppi, E. (2014). *Educazione intergenerazionale. Prospettive, progetti e metodologie didattico-formative per promuovere solidarietà fra le generazioni*. Milano: Franco Angeli.

Bélanger, P. (2015). *Parcours éducatifs: Construction de soi et transformation sociale*. Montréal, QC, Canada: Les Presses de l'Université de Montréal.

Belitski, M. & Heron, K. (2017). Expanding entrepreneurship education ecosystems. *Journal of Management Development, 36, 2,* 163-177. https://doi.org/10.1108/JMD-06-2016-0121 (ver. 15/01/2022).

Biggs, S., & Lowenstein, A. (2011). *Generational intelligence: A critical approach to age relations*. London: Routledge.

Ceruti, M. & Bellusci, F. (2020). *Abitare la complessità. La sfida di un destino comune*. Sesto San Giovanni (MI): Mimesis.

Charles, S.T. (2010). Strength and vulnerability integration: a model of emotional well-being across adulthood. *Psychological bulletin 136, 6,* 1068-91. https://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2Fa0021232 (ver. 15/01/2022).

Dozza, L. (2018). Co-costruire pensiero ecologico per abitare la terra. *Pedagogia Oggi, 16,1,* 193-212.

Eisner Foundation, Generationa United, The Ohio State University (2019). *The intergenerational evaluation toolkit*. file:///C:/Users/Utente/Desktop/VECCHI%20E%20GIOVANI/A.%-20Intergenerational-Evaluation-Toolkit.pdf (ver. 15/01/2021).

Feeney, B. C., & Collins, N.L. (2015). Thriving through relationships. *Current opinion in psychology, 1*, 22-28. https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2352250X14000025 (ver. 15/01/2022).

Hurtes, K. P., & Allen, L. R. (2001). Measuring resiliency in youth: The resiliency attitudes and skills profile. *Therapeutic Recreation Journal, 35(4)*, 333–347. https://www.bctra.org/wp-content/uploads/tr_journals/1057-4144-1-PB.pdf (ver. 15/01/2022).

ICE Incubatore di Comunità Educante, Comune di Bologna (2018-2022). https://www.lacarovanacoop.com/servizi/ice-incubatore-di-comunita-educante-comune-di-bologna (ver. 15/01/2022).

Kaplan, M. & Sánchez, M. (2014). Intergenerational programs and policies in aging societies. In S. Harper, K. Hamblin, J. Hoffman, K. Howse, G. Leeson (Eds), *International Handbook on ageing and public policy* (pp. 367-383). Cheltenham UK- Northampton, MA: Edward Elgar.

Khanna, N., Maccormack, G., Kutsyuruba, B., Mccart, S., & Freeman, J. (2014). *Youth that thrive: A review of critical factors and effective programs for 12-25 years old*. https://www.youthwhothrive.ca/resources/Critical-Factors-for-Youth-Thriving-Report.pdf (ver. 15/01/2022).

Kumpfer, K. L. (1999). Factors and processes contributing to resilience: The resilience framework. In M. D. Glantz & J. L. Johnsons (Eds.), *Resilience and development: Positive life adaptation* (pp. 179-224). New York, NY: Academic/Plenum.

Lerner, J. V., Phelps, E., Forman, Y., & Bowers, E. P. (2009). Positive youth development. In R. M. Lerner & L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology: Individual bases of adolescent development* (pp. 524–558). John Wiley & Sons Inc.

Malaguti, E. (2005). *Educarsi alla resilienza: Come affrontare crisi e difficoltà e migliorarsi*. Trento: Erickson.

Morin, E. (2012). *La via. Per l'avvenire dell'umanità*. Milano: Raffaello Cortina.

Morin, E. & Naïr, S. (1999). *Una politica di civiltà*. Trieste: Asterios.

Mortari, L. (Ed.). (2017). *Service learning: per un apprendimento responsabile*. Milano: Franco Angeli.
Mueller, S. & Toutain, O. (2015). *Thematic paper on the outward looking school and its ecosystem*. *Entrepreneurship 360*. https://www.oecd.org/cfe/leed/Outward-Looking-School-and-Ecosystem.pdf (ver. 15/01/2022).
Sánchez, M., & Kaplan, M. (2014). Intergenerational learning in higher education: Making the case for multigenerational classrooms. *Educational Gerontology, 40,* 473-485. https://doi.org/10.1080/03601277. 2013.844039 (ver. 15/01/2022).
Schmidt-Hertha, B., Krašovec, S.J. & Formosa, M. (2014). *Learning across generations in Europe. Contemporary issues in older adult education*. Rotterdam-Boston-Taipei: Sense.
Sen, A (1992). Risorse, valori e sviluppo. Torino: Bollati Boringhieri.
Sennett, R. (2018). *Costruire e abitare. Etica per la città*. Milano: Feltrinelli.
Valentine, G. (2015). Intergenerationality and prejudice. In R. M. Vanderbeck & N. Worth (Eds.), *Intergenerational space* (pp. 155–168). London: Routledge.
Vanderbeck, R.M. & Worth, N. (Eds). (2015). *Intergenerational space*. London: Routledge.

Pedagogia e narrazione: il contributo delle biblioteche viventi per la co-costruzione della comunità educante

Pedagogy and narration: the contribution of living libraries to the co-construction of the educating community

Anna Paola Paiano
Università del Salento – annapaola.paiano@unisalento.it

ABSTRACT

What happens when the other "trespasses"? When they make demands for recognition, equality, justice and freedom? This work aims to explore the need for a community model of living together that qualifies the specificity of human beings characterized by substantial intersubjectivity and therefore by relationships. Therefore, it presents a narrative device to deconstruct prejudices and remove all forms of stigmatization; the books are the people who tell their personal stories to the readers, their difficult experiences, negative experiences that have made them grow.

The main objective is the removal of social pressures linked to the stigmatization of people who hold common sense, prejudices and stereotypes of everyday life through the promotion of inclusive attitudes on the part of those who have experienced or identified a stigma or prejudice.

Cosa succede quando l'altro "sconfina"? Quando avanza richieste di riconoscimento, di uguaglianze, di giustizia e di libertà? Il presente lavoro vuole sondare la necessità di un modello comunitario del *con-vivere* qualificante la specificità degli esseri umani caratterizzata dall'intersoggettività sostanziale e quindi dalla relazione. Si presenta, quindi, un dispositivo di narrazione per decostruire i pregiudizi e rimuovere ogni forma di stigmatizzazione, i libri sono le persone che raccontano ai lettori la loro storia personale, i loro vissuti difficili, esperienze negative che li hanno fatti crescere.

L'obiettivo principale è la rimozione delle pressioni sociali legati alla stigmatizzazione di soggetti che ricoprono per senso comune, pregiudizi e stereotipi della quotidianità attraverso la promozione di atteggiamenti inclusivi da parte di chi ha esperito o chi ha identificato uno stigma o un pregiudizio.

KEYWORDS

Margin, Stereotype And Prejudice, Autobiographical Narration, Living Libraries, Educating Community.

Margine, Stereotipo E Pregiudizio, Narrazione Autobiografica, Biblioteche Viventi, Comunità Educante.

Formazione & Insegnamento XX – 1 – 2022
Codice ISSN 2279-7505 (on line) © Pensa MultiMedia Editore
Codice doi: 10.7346/-fei-XX-01-22_09

Introduzione

Ogni soggetto, uomo e donna, per poter raggiungere il pieno sviluppo delle sue potenzialità di futuro deve entrare in relazione con un *alter* e costruire un percorso di sviluppo sempre in relazione, lo è per definizione e per il suo *apriori* genetico o per la sua caratteristica specie-specifica (Fadda, 2007). Il ruolo della pedagogia deve essere mirato alla progettazione di un'azione formativa che promuove questa capacità del soggetto di fare rete e quindi sviluppare relazioni generative per il sè e per il mondo. Obiettivo di questa azione deve essere la costituzione di una comunità educante (Santerini, 2010), una comunità etica che si sviluppa e che si prende cura di sé e delle persone che la costituiscono, del singolo e della collettività.

Nelle interazioni esistono diversi possibili modelli di incontrare l'altro: dalla dinamica dell'isolamento e/o dell'ignoranza (*apartheid*), all'indifferenza e/o disdegno (l'Altro non mi riguarda…), alla condanna e/o conquista (l'Altro come minaccia…), alla coesistenza e/o comunicazione (logica della tolleranza) e la tensione dialogica (incontro, scoperta reciproca, contaminazione, costruzione di senso).

Cosa succede quando l'altro "sconfina"? Quando avanza richieste di riconoscimento, di uguaglianze, di giustizia e di libertà?

Il problema dell'altro richiede una consapevolezza sull'alterità (*aliud*). *Aliud* non è *alter* (Pannikar, 2009), l'alterità non è l'altro. L'altro non è pura, astratta, alterità. L'altro, inoltre, come me, non vede sé stesso come altro, ma come ego (Levinas, 2016).

Un rischio, quello del riduzionismo, che con grande ingenuità può essere imputato ai soli comportamenti personali, quando, diversamente, è in buona parte imputabile alle difficoltà di un pensiero monocentrico incapace di dialogare con umanità, soggettività, culture ed esperienze al di fuori del proprio standard. In questo senso una azione progettuale di integrazione di quanto è margine deve necessariamente essere rivolta proprio a chi marginale non è o tale non si sente.

Il presente lavoro vuole sondare la necessità di un modello comunitario del *con-vivere* qualificante la specificità degli esseri umani caratterizzata dall'intersoggettività sostanziale e quindi dalla relazione. Il soggetto come singolo non esiste, egli è un'astrazione, una fantasia, un'invenzione del neoliberismo novecentesco poiché la natura dell'uomo è caratterizzata da relazioni che possono essere generative, o anche restrittive, e in questo ultimo caso è necessario il superamento di questi fenomeni disfunzionali tipici di un modello di comunità che voglia rinunciare alla critica, o alla sensibilità, al dialogo, alla riflessività e per certo anche all'esperienza (Cambi, 2003). Tutte queste sono implicazioni di un mancato funzionamento dei principi educanti di una comunità che possono far nascere, difatti, forme di razzismo, pregiudizi e atteggiamenti sclerotizzati di una società che non pone al centro il benessere del soggetto. La modernità liquida, la postmodernità, sono manifestazioni di questa temperie culturale e sociale e ideologica che ha portato delle disfunzioni delle fragilità nei soggetti per cui "sopravvive" soltanto il più forte o il più ricco o il più apprezzato (Memmi, 1989).

Finché l'altro, quando identificato o identificabile, occupa lo spazio che ogni società gli costruisce al fine di contenerlo, nelle forme (l'ospite, l'esotico, l'etnico…), esso non costituisce un problema particolare o, al limite, è un problema circoscrivibile.

La comunità educante nasce dal bisogno di sostituire al modello neoliberista sopra richiamato, che è foriero e portatore di forte contrasto sociale, di lotta sociale intesa come lotta per la sopravvivenza, lo sviluppo rispondente a una collet-

tiva e condivisa progettualità per il superamento dell'idea del poter vivere secondo principi che siano individualisti, soggettivisti e via dicendo. Possiamo dire che la visione figlia del turbocapitalismo è soltanto un'astrazione, in ragione della matrice genetica intersoggettiva dell'essere umano, ed è la manifestazione pratica di fenomeni di progressivo depauperamento delle relazioni, delle qualità e delle risorse ambientali. Una decrescita risultante dalle relazioni di "sfruttamento" di ogni tipo di risorsa, senza fare eccezione per quelle personali, e ci troviamo di fronte a soggetti che non sono più in grado di farsi guidare da quella giusta collera nata in opposizione nei confronti di quelle che sono le sole descrizioni imperialiste e capitaliste, ci troviamo di fronte a soggetti che non sono in grado di opporsi con un rifiuto a quel modello di comunità capitalistica alla quale si deve contrapporre l'offerta di un modello più efficace che nasce da un bisogno di una teoria pedagogica sulla quale si basa la comunità educante per contrastare le tante disuguaglianze che alla fine si accumulano in maniera esplosiva e mettono a rischio pesantemente quella che è la tenuta del sistema sociale e culturale schiacciato dalla pressione e della sottrazione di opportunità di occasioni e che sente forte il bisogno di giustizia sociale (Gallelli, Pinto Minerva, 2004).

Pregiudizio, stereotipo e discriminazione: disfunzioni e margini del riconoscimento

Negli ultimi decenni il pregiudizio è stato studiato principalmente come fenomeno collettivo o socialmente condiviso. Prospettive importanti sono state l'approccio socioculturale di Minus (1960), la teoria del conflitto realistico (LeVine, Campbell, 1972); e, più recentemente, le teorie dell'identità sociale e dell'auto-categorizzazione (Turner, Hogg, Oakes, Reicher e Wetherell, 1987). Sebbene si sia presa in considerazione la visione del pregiudizio, non tanto inteso come fenomeno individuale ma come mancato riconoscimento di un gruppo di persone meno favorevoli a un gruppo esterno o minoranza tendono ad essere meno favorevoli ad altri gruppi esterni o minoranze, la risposta della pedagogia a tali fenomeni deve necessariamente essere un atto di educazione permanente avente come obiettivo quello di agire sullo sviluppo di un pensiero critico, prima individuale e poi collettivo che veda il pregiudizio come un fenomeno individuale, per accompagnare gli individui a differire nella loro propensione ad adottare atteggiamenti prevenuti ed etnocentrici (Catarci, Fiorucci, 2015).

Se gli stereotipi sono credenze generalizzate sui gruppi e sui loro membri, i pregiudizi sono reazioni emotive sfavorevoli o valutazioni dei gruppi e dei loro componenti e la discriminazione interpersonale è il trattamento differenziato da parte degli individui nei confronti di alcuni gruppi e dei loro componenti rispetto ad altri gruppi e ai loro membri.

Le forme più dannose di stereotipo, pregiudizio e discriminazione sono dirette più comunemente ai membri di gruppi stigmatizzati (storicamente gruppi a basso potere strutturale, inclusi gruppi definiti da genere, etnia, razza, classe sociale, orientamento sessuale, religione, età, menomazioni fisiche o psicologiche , stato di immigrazione o lingua), compresi gli individui che sono membri di più gruppi stigmatizzati (es. donne anziane) e membri contemporaneamente di gruppi stigmatizzati e non stigmatizzati (es. uomini gay).

Il pregiudizio è un'idea preconcetta che non è supportata da ragione o esperienza ma si basa su stereotipi sono schemi di caratteristiche psicologiche impiegati dai percettori sociali per elaborare le informazioni per quanto riguarda gli altri. Tale assunto viene riportato da Honneth (1992, p. 75) quando afferma che "le

nostre preferenze individuali, le nostre abitudini culturali e i nostri pregiudizi ci impediscono di stabilire un rapporto immediatamente empatico con l'altro, come le circostanze richiederebbero".

Gli stereotipi, infatti, spesso, replicano quasi esclusivamente le convinzioni relative a una visione parziale dei soggetti caratterizzando tuttavia i componenti del *cluster* e contengono, inoltre, informazioni relative a diverse qualità dei soggetti implicati come, ad esempio, i ruoli sociali e il grado in cui i componenti del *cluster* condividono qualità specifiche (cioè omogeneità o mutevolezza all'interno del gruppo) e impatto reazioni emotive. Gli stereotipi implicano direttamente apparenti qualità superficiali e generano aspettative per quanto riguarda il comportamento previsto in un nuovo contesto (Oakes; Turner, 1990) questo implica che "l'attenzione alla priorità del riconoscimento si perde a causa del fatto che ci lasciamo influenzare da pregiudizi e schemi concettuali, cognitivamente inconciliabili con quella priorità" (Honneth, 1992, p. 72).

La dissociazione di processi automatici e controllati può fornire una leva teorica per comprendere il ruolo degli stereotipi e delle convinzioni personali nelle risposte ai membri di gruppi razziali o etnici che producono fenomeni disfunzionali quali ad esempio la discriminazione.

La discriminazione è comunemente il risultato finale di un pregiudizio: un giudizio o una prospettiva negativa preformata. Il pregiudizio porta gli individui a guardare persone o gruppi di persone come inferiori e spesso comporta un comportamento negativo attivo verso un soggetto, o, risposte meno positive di quelle che si attiverebbero verso un componente dell'*ingroup* in circostanze comparabili.

Superare la soglia di questo *margine*, tra il sé e l'alter, e farne un approccio educativo, per non rimanere intrappolati in discorsi vuoti sulle differenze che, come ci ricorda hooks (1998), non *elogiano* ma azzerano i soggetti in relazione, poiché considerano *alter* come *aliud*, ossia come l'oggetto di un'analisi piuttosto che come il soggetto di un'esperienza di vita (p. 71).

Si tratta di possibili modi per "sperimentare e accettare dispersione e frammentazione come fasi della costruzione di un nuovo ordine mondiale che riveli appieno dove siamo e chi possiamo diventare, e che non costringa a dimenticare" (hooks, 1998, p. 66).

Per hooks il margine è lo "spazio di apertura radicale" (ivi, p. 67) dove resistenza e liberazione possono prendere forma e dove l'oppressione di chi il margine lo vive può diventare sperimentazione e opportunità generatrice, il che significa attraversare la sofferenza per aprirsi alle possibili alternative e alla creatività. Questo implica superare alienazione e straniamento e progettare uno spazio educante condiviso e co-progettato che possa rendere possibili prospettive sempre differenti e in continuo cambiamento, un luogo in cui si disvelano nuovi modi di guardare alla realtà, al confine della differenza.

1. Voci dal margine, la narrazione di sé come dispositivo pedagogico

L'incontro con l'alterità è, dunque, il risultato pratico della messa in atto di competenze cognitive e interpretative intenzionate alla costruzione di uno spazio di comune cambiamento. Abitare questo spazio implica, in particolare, la disponibilità ad assumere abiti mentali importati alla cura. La riflessione pedagogica ha in tal senso messo ben in luce il cruciale punto di discriminazione tra quella che Mortari definisce una "cura autentica" che abilita l'altro all'esercizio della libertà,

ed una cura che lo solleva dalla responsabilità della cura di sé, e, così facendo consente di identificare nel primo caso la "responsabilità" – declinata come capacità di rispondere alle sollecitazioni di ordine etico emergenti da una specifica situazione, attivata da empatia e compassione e continuamente raffinata riflessivamente – come la prima delle "posture etiche" che connotano la cura educativa (Mortari, 2015). Ascrivere (attraverso la sua responsabilità) l'azione educativa al paradigma della "cura" significa inquadrarla pedagogicamente all'interno di una cornice di senso attraverso la quale diventa possibile identificare i ruoli che al suo interno giocano i soggetti insieme alle intenzionalità che esprimono ed alle posture che assumono, rendendo, quindi, visibile da un lato la trama relazionale in essa inscritta, dall'altro le traiettorie di crescita del proprio progetto esistenziale che è possibile mettere a fuoco in prospettiva generativa e trasformativa.

E la cura che spesso si mette nel fissare ritualmente gli appuntamenti che si accompagnano agli eventi cui abbiamo accennato, ci dicono, inoltre, della 'dura lotta' che non di rado il periferico deve sostenere per non soccombere a una omologazione che ne comporterebbe l'inesorabile dissolvenza in 'semplice' margine.

Come precisato da Bruner, "è soprattutto attraverso le narrazioni che costruiamo una versione di noi stessi nel mondo, ed è attraverso la sua narrativa che una cultura fornisce ai suoi membri modelli di identità e di capacità d'azione" (Bruner, 2002, p. 12).

Così la narrazione del nostro io e del mondo diventa un incontro che, ci pone di fronte alla responsabilità di essere parte di un progetto polifonico da accogliere e accettare per avere realizzare percorsi solidali e di autodeterminazione.

In questo narrare il soggetto si troverà di fronte a un sé da rappresentare e un margine da dotare di un nuovo significato, inteso come qualcosa che non si affaccia inaspettatamente sulle vicende della quotidianità, ma è "una condizione strutturale con cui la stessa pedagogia, nell'interpretare il proprio *telos* generativo come pratica di costruzione di futuro" (Annacontini, 2014, p. 20), soprattutto andando oltre quelle circostanze in cui il margine "esplode" in modo più clamoroso e acuto. "Il margine è, in tal senso, cuore e fondamento dello stesso agire pedagogico" (*ibidem*).

Negli ultimi due decenni, si è andato affermando sempre più un nuovo paradigma educativo basato sulle metodologie narrative, inteso come abilità intimamente connaturata al soggetto, come "competenza nella costruzione e nella comprensione di racconti […] essenziale per la costruzione della nostra vita e per crearci un 'posto' nel mondo possibile che incontreremo" (Bruner, 2002, p. 53). Esso pone le proprie fondamenta sulla struttura narrativa della mente, intesa come processo cognitivo che attraverso diverse forme narrative abiliti il *significare* di azioni ed esperienze e ciò, sia detto, tanto per la singolare esperienza di vita, quanto per i contesti educativi e professionali.

La narrazione autobiografica è qui intesa come come insieme di attività, processi ed eventi formativi formali e informali, orientati alla costruzione di storie (autobiografiche, di una comunità, professionali, disciplinari) che si attuano attraverso diversi strumenti e tecniche e che promuovono il miglioramento della qualità della vita del soggetto in relazione al mondo.

Qui, considereremo la narrazione autobiografica come una metodologia che svolge un ruolo determinante nella definizione di nuovi metodi e contesti di apprendimento significativi, in cui il narratore è produttore di materiale autentico, qui inteso nella prospettiva "catalizzatore di processi interpretativi" il cui significato si innesta all'interno del macro e microcontesto in cui sono utilizzati (Vassallo, 2006, p. 79). Il soggetto narrante diviene, quindi, autore/attore/regista di

un'esperienza formativa che, nel doppio riferimento alla dimensione micro e macro, finisce per coinvolgere l'integralità del soggetto in formazione, con particolare riferimento anche alle sue sfere emotiva e cognitiva.

La comunità educante, presentata nel presente contributo, pone al centro della progettazione educativa l'importanza da attribuire alla narrazione autobiografica come metodologia riflessiva per il superamento di atteggiamenti disfunzionali e discriminatori, la negoziazione di significati e la co-costruzione di nuovi, la costruzione del sé e la promozione della propria identità personale e di gruppo.

2. Il dispositivo della Biblioteca umana come risposta pedagogica

Una biblioteca umana è un dispositivo di narrazione per decostruire i pregiudizi e rimuovere ogni forma di stigmatizzazione, i libri sono le persone che raccontano ai lettori la loro storia personale, i loro vissuti difficili, esperienze negative che li hanno fatti crescere. È uno spazio intenzionale in cui i soggetti attivano un processo di apprendimento reciproco.

L'obiettivo principale è la rimozione delle pressioni sociali legati alla stigmatizzazione di soggetti che ricoprono per senso comune, pregiudizi e stereotipi della quotidianità attraverso la promozione di atteggiamenti inclusivi da parte di chi ha esperito o chi ha identificato uno stigma o un pregiudizio.

Funziona proprio come una normale biblioteca: i visitatori possono sfogliare il catalogo alla ricerca dei titoli disponibili, scegliere il libro che desiderano leggere per poi prenderlo in prestito per un periodo di tempo limitato. Dopo la lettura, "restituiscono" il Libro in biblioteca e, se vogliono, possono prendere in prestito un altro. L'unica differenza è che nella Biblioteca Vivente i libri sono persone e la lettura consiste in una conversazione, un incontro di natura dialogica che mette in campo la narrazione dei racconti autobiografici dei libri umani e l'ascolto partecipe e interrogante del lettore.

L'idea è quella di avviare dei programmi che promuovano il dialogo interculturale attraverso un approccio innovativo all'uguaglianza e alla diversità per l'acquisizione di competenze necessarie lenti (Contini, 2014) il modo in cui tutti vediamo il mondo, gli altri e il futuro che condividiamo.

The Living Library è un approccio innovativo all'uguaglianza e alla diversità perché affronta l'ampio tema del pregiudizio senza enfatizzare un caso specifico rispetto ad altri. Allo stesso tempo, riesce a destreggiarsi con successo attorno ad alcune delle sensibilità che accompagnano il lavoro anti-pregiudizio, pur mantenendo un elemento di *edutainment* e interazione che rende il progetto immensamente attraente sia per i potenziali organizzatori che per i partecipanti. Ciò si ottiene creando un ambiente sicuro in cui i lettori ei libri possono impegnarsi in un dialogo aperto il cui scopo esplicito è discutere argomenti che in quasi tutti gli altri contesti sarebbero considerati troppo delicati. Essere protagonisti di uno scambio dialogico è un privilegio raro e che non lascia inalterato nessuno che lo sperimenta.

La struttura della Biblioteca vivente è abbastanza flessibile da essere utilizzata in un'ampia varietà di ambienti ed è particolarmente adatta per l'uso in spazi ed edifici pubblici, festival e grandi raduni. Ovunque venga impiegata deve essere motivata dal desiderio di sfidare i pregiudizi e ha il potenziale per cambiare i sentimenti, le percezioni e le opinioni che tutti abbiamo gli uni degli altri. La diversità delle nostre comunità è celebrata, il linguaggio e le etichette degli stereotipi sono indeboliti e sfidati e nuovi atteggiamenti e comportamenti sono modellati da

esperienze nuove e personali. Soprattutto, la Biblioteca Vivente ha il potenziale per influenzare il modo in cui tutti vediamo il mondo, gli altri e il futuro che condividiamo.

Conclusioni

Solitamente la lettura di un libro è un'azione che si svolge in solitudine, senza la possibilità di poter interrogare i personaggi o gli autori del libro nel momento stesso della lettura. Durante la Biblioteca Vivente quello che accade è l'incontro tra due soggettività poste l'una di fronte all'altra. Una è il libro e l'altra è il lettore. La biblioteca il luogo del loro incontro.

La progettazione di una Biblioteca Vivente vuole essere una possibile strategia per contrastare il manifestarsi di un maggiore rischio di povertà educativa in molte delle zone del nostro Paese e deve essere finalizzata all'attivazione di patti di comunità educante (Santerini, 1990) che permettano ai contesti educativi, formali e non, di aprirsi al territorio, elaborando piani strategici con l'obiettivo di rimuovere gli impedimenti di natura sociale, economica e culturale e contrastare gli effetti di un'emergenza educativa e dell'aumento delle diseguaglianze obiettivo riconosciuto tra gli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile dell'Agenda 2030.

Solamente un impegno collettivo – cittadini, famiglie, scuole, terzo settore, aziende e istituzioni – potrà consentire una ripartenza, riconoscendo nei diritti umani la chiave per intervenire nel presente e riscrivere il futuro, non lasciando indietro nessuno.

La pedagogia, in quanto discorso intenzionale e critico sull'esperienza educativa, è chiamata ad elaborare interventi educativi per promuovere una rinnovata cultura dell'altro, alle sue potenzialità quale attore dei processi relazionali, capace di partecipare in quanto soggetto attivo, portando un contributo specifico alle comunità (Zoletto, 2019), per generare cambiamenti significativi orientati ad un futuro migliore.

Riferimenti bibliografici

Annacontini, G. (2014). *Pedagogia dal sottosuolo. Teoria critica e linee metodologiche*. Torino: L'Harmattan Italia.

Bruner, J. S. (2002). *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*. Bologna: Feltrinelli.

Cambi, F. (2003). *Intercultura: fondamenti pedagogici*. Roma: Carocci.

Catarci, M. & Fiorucci, M. (2015), Il mondo a scuola. Per un'educazione interculturale. Roma: Conoscenza.

Contini, M., Demozzi, S., Fabbri, M., & Tolomelli, A. (2014). *Deontologia pedagogica. Riflessività e pratiche di resistenza*. Milano: FrancoAngeli.

Fadda, R. (2007), Dall'identità come dato alla scoperta dell'alterità. Ripensare la soggettività come problema pedagogico. In Ead. (ed.), *L'io nell'altro. Sguardi sula formazione del soggetto*. Roma: Carocci.

Gallelli, R. & Pinto Minerva, F. (2004), *Pedagogia e post- umano. Ibridazioni identitarie e frontiere del possibile*. Roma: Carocci.

Honneth A. (1992). *Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

hooks, b. (1998). *Elogio del margine: razza, sesso e mercato culturale* (Vol. 242). Bologna: Feltrinelli.

Lèvinas, E. (2016). *Totalità e infinito*. Milano: Jaca Book.

LeVine, R. A., & Campbell, D. T. (1972). *Ethnocentrism: Theories of conflict, ethnic attitudes, and group behavior*. Hoboken: John Wiley & Sons.
Memmi, A. (1989), *Il razzismo. Paura dell'altro e diritti della differenza*. Genova: Costa & Nolan.
Mortari, L. (2015). Reflectivity in research practice: An overview of different perspectives. *International Journal of Qualitative Methods*, 14(5), 1609406915618045.
Oakes, P. J., & Turner, J. C. (1990). Is limited information processing capacity the cause of social stereotyping? *European review of social psychology*, 1(1), 111-135.
Panikkar, R. (2009). *Pluralismo e interculturalità* (Vol. 897). Milano: Editoriale Jaca Book.
Santerini M. (ed.) (2010). *La qualità della scuola interculturale. Nuovi modelli per l'integrazione*. Trento: Erickson.
Turner, J. C., Hogg, M., Oakes, P., Reicher, S., & Wetherell, M. (1987). *Rediscovering the social group: A self-categorization theory*. Oxford, England: Basil Blackwell.
Vassallo, M.L. (2006). Il materiale autentico nell'era del costruttivismo. *Didattica e linguistica dell'italiano a stranieri*, n. 11
Zoletto, D. (2019). *A partire dai punti di forza. Popolar culture, eterogeneità, educazione*. Milano: FrancoAngeli.

La scuola inclusiva come comunità educativa ed educante tra famiglia, territorio e terzo settore. Nuovi Patti di corresponsabilità educativa da ridefinire e consolidare

The inclusive school as an educational and educating community between the family, the territory and the third sector. New Pacts of educational co-responsibility to be redefined and consolidated

Paolina Mulè
Università degli Studi di Catania – pamule@unict.it

ABSTRACT

In this paper, the A. intends to focus attention on the development of an inclusive school, starting from the concept of inclusion that calls into question the taking charge of the educating community starting from the curricular teacher and not only the support teacher through the active participation of the family and all stakeholders. This is essential today in a period in which the school is increasingly interested in combating school dropouts, early school leaving but also the many hardships that young people experience due to malpractice, incivility, rudeness. But is the school with its teachers ready to change this situation? Do the teachers have the conceptual and operational tools to intervene? What is the role of the family, the territory and the third sector? In this work the A. intends to address the issue through a new Pacts of educational co-responsibility that the school will have to redefine and co-design with the family, the territory and the third sector to truly promote the human, civil and social progress of the Communities. However, this implies a rethinking and reorganizing the school of autonomy in our country from a European perspective.

In questo paper, s'intende focalizzare l'attenzione sullo sviluppo di una scuola inclusiva, partendo dal concetto di inclusione che chiama in causa la presa in carico della comunità educante a partire dall'insegnante curricolare e non solo dell'insegnante di sostegno attraverso la partecipazione attiva della famiglia e di tutti gli stakeholder. Ciò è indispensabile oggi in un periodo in cui la scuola è sempre più interessata a contrastare abbandoni scolastici, dispersione scolastica ma anche i molteplici disagi che vivono i giovani a causa del malcostume, dell'inciviltà, maleducazione. Ma la scuola con i suoi docenti è pronta a modificare tale situazione? I docenti hanno gli strumenti concettuali ed operativi per intervenire? Qual è il ruolo della famiglia, del territorio e del terzo settore? In questo lavoro l'A. intende affrontare il tema attraverso nuovi *Patti di corresponsabilità educativa* che la scuola dovrà ridefinire e co-progettare con la famiglia, il territorio e il terzo settore per promuovere davvero il progresso umano, civile e sociale delle Comunità. Ciò implica però un ripensare e riorganizzare la scuola dell'autonomia nel nostro paese in prospettiva europea.

Formazione & Insegnamento XX – 1 – 2022
Codice ISSN 2279-7505 (on line) © Pensa MultiMedia Editore
Codice doi: 10.7346/-fei-XX-01-22_10

KEYWORDS
School, Educational Community, Family, Territory, Inclusion.
Scuola, Comunità educativa, Famiglia, Territorio, Inclusione.

«Una società di individui omologati,
privi di una propria originalità
e di propri obiettivi
sarebbe una comunità povera,
senza possibilità di sviluppo.
Al contrario,
si deve tendere alla formazione
di individui che agiscano e
pensino in modo indipendente,
pur vedendo nel servizio della comunità
il proprio più alto compito vitale».
(Albert Einstein, *Pensieri, idee, opinioni*, 1950)

1. Premessa: la questione di fondo

Questo lavoro rappresenta la riflessione condotta nell'ambito della macroarea: *Patti di Comunità e scuole accoglienti* della Summer School XVI Edizione intitolata *Nell'intercampo la coappartenenza e co-evoluzione formativa ecosistemica. Modelli di innovazione nella democrazia partecipativa reale e transizione ecologica*. Sul tema ci si è interrogati circa la necessità di intervenire da un punto di vista scolastico e sociale, allo scopo di promuovere un umanesimo rigenerato, in uno scenario che a livello planetario ormai fa i conti con l'urgenza di un nuovo rapporto tra educazione e società. In questo senso, la scuola non è una monade isolata ma, come più volte precisato nella letteratura scientifica pedagogico-didattica italiana a partire dal 1945 del secolo scorso, è strettamente connessa ed interdipendente con la famiglia, le agenzie educative del territorio, quelle informali ed oggi sicuramente possiamo riscontrare anche con il digitale on-life. In questo senso, anche la comunità internazionale ricorda l'importanza di un'istruzione e di una formazione di qualità per migliorare le condizioni di vita delle persone, delle comunità e delle società. Forte degli insegnamenti tratti dagli *Obiettivi di Sviluppo del Millennio* (OSM), l'obiettivo 4 *mira a garantire che tutti i bambini, i giovani e gli adulti, in particolar modo i più emarginati e vulnerabili, possano accedere a un'istruzione e a una formazione adeguate alle loro esigenze e al contesto in cui vivono. L'istruzione contribuisce infatti a creare un mondo più sicuro, sostenibile e interdipendente*. Si tratta, quindi, di garantire entro il 2030 *un'istruzione di qualità inclusiva ed equa e promuovere opportunità di apprendimento continuo per tutti* (Obiettivo 4) e far sì che tutti i *discenti acquisiscano la conoscenza e le competenze necessarie a promuovere lo sviluppo sostenibile, anche tramite un educazione volta ad uno sviluppo e uno stile di vita sostenibile, ai diritti umani, alla parità di genere, alla promozione di una cultura pacifica e non violenta, alla cittadinanza globale e alla valorizzazione delle diversità culturali e del contributo della cultura allo sviluppo sostenibile* (Obiettivo 4.7).

Ciò potrà essere possibile se ci saranno professioni dell'educazione e di *go-*

vernance all'interno delle scuole, che lavoreranno in *team* con passione e metodo, facendo partecipare nella co-progettazione formativa e co-gestione anche la famiglia e tutte le agenzie del territorio presenti nella comunità, in cui la stessa scuola insiste. Diversamente, sarà difficile una resilienza trasformativa educativa -politica-ecologica-economica e sociale di cui tanto si è parlato nella *Summer School*. In ragione di ciò, in questo paper si intende focalizzare l'attenzione sullo sviluppo di una scuola inclusiva, partendo dal concetto di comunità e poi di inclusione che chiama in causa la presa in carico della comunità educante a partire dall'insegnante curricolare e non solo dell'insegnante specializzato attraverso la partecipazione attiva della famiglia e di tutti gli stakeholder, partendo da alcuni interrogativi che si fondano su alcune problematicità presenti a scuola: abbandoni scolastici, dispersione scolastica, bullismo e cyberbullismo e molteplici disagi che vivono i giovani a causa del malcostume, dell'inciviltà, della maleducazione. A riguardo, ci si chiede se la scuola con i suoi docenti è pronta a modificare tale situazione? I docenti hanno gli strumenti concettuali ed operativi per intervenire? Qual è il ruolo della famiglia, del territorio e del terzo settore? Da questa breve riflessione emergerà che oggi è necessario affrontare il tema attraverso nuovi *Patti di corresponsabilità educativa*, che la scuola dovrà ridefinire e co-progettare con la famiglia, il territorio e il terzo settore per promuovere davvero il progresso umano, civile e sociale delle Comunità. Ciò implica però un ripensare e riorganizzare la scuola dell'autonomia nel nostro paese in prospettiva europea.

2. La Comunità in prospettiva pedagogica e didattica

Sul termine Comunità si sono soffermati diversi autori di svariati ambiti disciplinari: sociologi, politologici, antropologi, psicologi oltre che i pedagogisti e i didatti. Già Zygmunt Bauman sostiene che la parola *«**comunità**» incarna il tipo di mondo che purtroppo non possiamo avere, ma nel quale desidereremmo tanto vivere e che speriamo di poter un giorno riconquistare». [...] «Comunità» suona bene per i significati che tale termine evoca, i quali sembrano tutti promettere piaceri, e spesso il tipo di piaceri di cui vorremmo tanto godere e che ci sembrano invece irraggiungibili*. (Bauman, 2008). La comunità viene rappresentata come un luogo «caldo», un posto intimo e confortevole; un luogo all'interno del quale l'essere umano si sente protetto, si può rilassare perché è un posto sicuro; un luogo in cui i membri sentono di appartenere e non si sentono estranei e in cui la comprensione reciproca è garantita, «possiamo fidarci di ciò che sentiamo, siamo quasi sempre al sicuro e non capita quasi mai di restare spiazzati o essere colti alla sprovvista». (Bauman, 2008)

Ma oggi nelle società occidentali possiamo riscontrare delle comunità in cui si può contare sulla benevolenza di tutti, sull'aiuto reciproco, sulla tolleranza ma anche sul riconoscimento reciproco?

A mio avviso, solo se riconsideriamo e puntiamo sull'importanza dell'educazione alla/per la comunità (Tramma, 2015) possiamo costruire un nuovo umanesimo. Indubbiamente, ciò implica un'attenzione profonda ai presupposti e agli orientamenti delle azioni educative territoriali, tese a favorire la promozione e lo sviluppo di esperienze comunitarie, a partire dai valori autentici che si interiorizzano a scuola e nella famiglia attraverso le molteplici azioni didattiche e di raccordo scuola-famiglia. Per Dewey «Una società consiste di un certo numero di individui tenuti insieme dal fatto di lavorare in una stessa direzione in uno spirito comune, e di perseguire mire comuni» (Dewey, 1899). E ancora «Quando natura e società

vivranno nell'aula scolastica, quando le forme e gli strumenti didattici saranno subordinati alla sostanza dell'esperienza, allora sarà possibile operare questa identificazione, e la cultura diventerà la parola d'ordine della democrazia». Si tratta di superare la prospettiva dell'indifferenza per promuovere quella della tolleranza e del riconoscimento dell'altro da sé, del diverso. Si tratta di valorizzare la differenza a partire dall'agire educativo e didattico a scuola -comunità educativa ed educante-, in famiglia, nelle agenzie educative informali, non formali e nella quarta dimensione post-pandemica dell'ibridazione con il digitale on-life (Floridi, 2019). Sulla tolleranza, già Dewey, rivedendo, nel 1932, l'opera *Ethic*s (scritta in collaborazione con il collega James H. Tufts nel 1908), puntualizza che la tolleranza non è un atteggiamento di "compiacente indifferenza", ma si lega attivamente alla lotta alle abitudini consolidate e condivise e, di contro, alla forma mentale capace di porre domande e di aprirsi alla discussione. A riguardo già *l'Assemblea Generale delle Nazioni Unite* con le delibere nn. 47/124 del 18 dicembre 1992 e 48/126 del 20 dicembre 1993 e 49/213 del 23 dicembre 1994, ha proclamato e sostenuto l'Anno delle Nazioni Unite per la Tolleranza. Nell'ambito del panorama pedagogico e didattico, misurarsi con la categoria della tolleranza, che deriva dal latino *tolerantia, tolerà*re che significa sopportare, sollevare, rimanda ad un lavoro di analisi che guarda al soggetto-persona e agli orizzonti antropologici, culturali e linguistici in cui il soggetto cresce, si sviluppa, si forma. Poiché l'alterità per definizione è *ciò che è altro da me*, a fronte di potenziali slittamenti semantici, come *tolleranza* non si deve intendere in questa sede una concessione bonaria, paternalistica, di un qualche spazio, bensì un pieno riconoscimento delle individualità.

Le questioni relative all'educazione interculturale e all'educazione alla differenza e, quindi, all'inclusione si situano all'interno di questa dialettica, e s'impongono all'attenzione del pedagogista, dell'assistente sociale, del politico, dei docenti nel contesto scuola, della stessa società che vive *nel* e *del* confronto con l'alterità, come luogo in cui affiorano posizioni contrapposte, ora di apertura culturale e politica, ora di arroccamento su fondamentalismi, dogmatismi e impliciti culturali.

In questa prospettiva, la ricostruzione storica di una dialettica che oscilla tra identità e diversità, tra soggettività ed alterità, pone in evidenza non solo gli eventi, i fenomeni e i processi ad essa interrelati ma anche, e soprattutto, l'affermazione di una modalità ideologica di intendere, vivere e rappresentare il problema antropologico della diversità, sottolineando altresì l'esistenza di una razionalità totalizzante, unitaria, dogmatica, fondata sui princìpi quali l'ordine, l'unità, la norma. In ragione di ciò, la fenomenologia del razzismo si accompagnerà così a modelli di elaborazione e diffusione quale la paura per lo straniero e per la perdita di identità, da cui avranno origine misure di controllo sociale che sconfineranno nell'epurazione e nello sterminio. Gli eventi sociali, politici, culturali del secondo Novecento del secolo scorso, però, impongono significativamente il bisogno di educare alla differenza per valorizzarla, per promuoverla come elemento di ricchezza che faccia leva sulla logica della curiosità e dell'incontro, portando all'attenzione di molti soggetti istituzionali e dei *cives* chiamati a partecipare dell'alterità riconosciuta, la prospettiva *dell'educazione all'inclusione* come ipotesi di fondazione di una *Bildung* per la pacifica convivenza, per la cooperazione, per la democrazia. A fronte del riconoscimento del plurale, del molteplice, salvaguardando l'unicità e l'irripetibilità di ciascuno, si è andata delineando la consapevolezza della categoria della differenza non come categoria della *normalità* ma come condizione esistenziale che caratterizza ciascun soggetto-persona. (D'Alonzo, 2018). Un tale *ethos* si fonda sul presupposto che soggetti-persona e

gruppi umani, considerati nella loro unicità, hanno il diritto di acquisire visibilità sociale e peso specifico in sede *politica*, e che occorre superare la logica perversa del gioco centro-margine, quel gioco che ha permesso la cancellazione, la segregazione, la negazione. Rispetto a questo orizzonte culturale, *l'educazione alla differenza* e, quindi, *all'inclusione* si pone come scelta ineludibile. La prossimità non è riduzione della differenza e costruzione di identità al plurale; piuttosto è scoperta della ricchezza antropologica dell'alterità; è costruzione di orizzonte di co-implicazione e di autentica comprensione. Facile e spontaneo è il percorso che porta all'innalzamento dei muri tra i *Noi* e i *Loro*, quando non vi sia una tensione culturale all'emancipazione, che comporta, tra le altre cose, la visione dell'alterità come fonte di confronto; in alcune occasioni è molto più facile allontanare, escludere, rifiutare.

3. La Scuola come comunità educativa ed educante secondo il modello *dell'Inclusive Education*

Da qui emerge con prepotenza il ruolo nevralgico della scuola e delle fondamentali agenzie della formazione, su tale questione. La scuola, infatti, può e deve diventare luogo in cui si sperimentano il pluralismo, la pacifica convivenza, la democrazia, l'inclusione a condizione che questa istituzione fuoriesca dal modello istituzionale, culturale e pedagogico monotematico, monolinguistico, etnocentrico e monoculturale. Il pianeta-scuola, soprattutto per quanto riguarda una realtà sociale e culturale come l'Italia contemporanea, in un certo senso vive di contraddizioni continue e di speranze profondissime che si trascinano da decenni, alimentando un paradosso che quotidianamente favorisce la coesistenza di istanze innovatrici, realmente tese allo scambio reciproco, nonché di resistenze etnocentriche quasi *ancestrali*, legate culturalmente a schemi di netto rifiuto e di completo ostracismo nei confronti di tutto ciò che è nuovo, quindi *diverso*. In una riflessione pedagogica serrata e continua, l'articolazione *appartenenza-consapevolezza-responsabilità-partecipazione* diviene essenziale per i processi inclusivi e per la vita democratica di una comunità, e in un'analisi radicale e profonda dei contesti sociali e culturali, essa permette di fissare come obiettivo teleologico quello di ritrovare un proprio baricentro di significato in una liberazione da pregiudizi, schemi sedimentati e modelli. (Annino, 2015).

Partendo dalla base dell'appartenenza etica, passo dopo passo si acquisisce e si sviluppa la responsabilità per maturare una piena partecipazione civica, e nello stesso tempo emerge la tensione alla ripresa di un dialogo vigoroso per attuare una sistematica affrancazione *della* cultura, e *da* una certa cultura gestita ed assorbita passivamente, per affidarle un compito di ri-fondazione della stessa vita sociale, e avvicinare le aspettative ai bisogni più radicali e contingenti dei soggetti.

In questo modo, il modello dell'*Inclusive education* diventa la via possibile per determinare il cambiamento di prospettiva nei confronti dei soggetti *altri e diversi*. Tale modello prevede procedure complesse, basate via via sull'interazione dei consociati da un lato, e sulle scelte politiche e culturali dall'altro, ed il tutto è concatenato in una serie di comportamenti ed orientamenti educativi e formativi che comportano capacita di lettura critica e consapevolezza dell'appartenenza etica al territorio e della propria identità. In sintesi, ponendosi come centro della formazione alla libera investigazione, al dialogo, al confronto, alla partecipazione, alla co-implicazione, alla valorizzazione della differenza, la scuola può fare emergere e sentire vivi i valori della persona, dell'alterità, della diversità, della pluralità,

dell'intersoggettività. In questo modello aperto alla pluralità dei soggetti-persona, dei linguaggi, dei saperi, dei sistemi di rappresentazione sociale, esercita una funzione di primo piano l'attenzione per un pensiero creativo, divergente e dunque lo stesso problema della conoscenza, da non pensarsi in termini di trasmissione culturale ma di autonoma costruzione di modelli conoscitivi. Ne consegue che il modello dell' *Inclusive Education*, riferendola ad un processo volto a tutelare il diritto all'istruzione per tutti, indipendentemente dalla diversità di ogni individuo dovuta a disabilità e/o svantaggi psicologici, sociali, economici e culturali, permette alle scuole di creare le condizioni affinché tutti possano sentirsi accolti, in modo tale che ciascuno possa apprendere e partecipare alla vita scolastica e trattare la diversità come parte della normalità, non solo a scuola ma anche nella vita sociale, culturale e professionale. Ciò può svilupparsi se il dirigente scolastico, *come leader educativo e non solo manager*, diventa il garante del processo di inclusione a scuola e nelle classi orientando il proprio corpo docente a lavorare in *Team*, a trasformarsi in una *comunità di pratiche riflessive*, (Schön, 1984) per sviluppare un curricolo inclusivo e una specifica forma di personalizzazione che si legano in modo complesso e ancora da chiarire con la classificazione ICF. È evidente che l'inclusione si autodetermina come processo sistemico e complesso, grazie all'agire didattico e professionale del *Team Teaching*. In questo senso, «l'inclusione potrebbe assumere la specificazione di inclusione sostenibile in un'accezione diversa rispetto all'ipotesi epistemologica dell'*Agenza 2030* che guarda alla sostenibilità dell'economia, dell'organizzazione sociale e della scienza e tecnologia rispetto all'ambiente e alle dimensioni antropiche dell'attività umana. La sostenibilità dell'inclusione della disabilità è determinata dal fatto che l'adattamento di specifici nuclei concettuali alle diversità di apprendimento e formazione di ogni alunna/o della classe non può che tenere in conto delle specificità dello sviluppo della disabilità che la metodologia del PEI su base ICF determina». (Spadafora, 2021)

4. Rapporto tra scuola, territorio e terzo settore: nuovi Patti di corresponsabilità educativa

Da questa breve riflessione, si evince però che *l'Inclusive Education* non può essere un modello da prendere in considerazione esclusivamente nella scuola ma anche nella società, in modo da potere percorrere sentieri di transizione e trasformazione politica-ecologica, economica. In ragione di ciò, parimenti nella società come nella scuola *l'Inclusive Education* diventa, quindi, un modello per contrastare la segregazione, i molteplici disagi personali, familiari e sociali, perché quello che è in gioco non è che le persone diverse imparino più o meno stando tra i coetanei, ma che la scuola debba concedere un altro modello educativo, nel quale tutti imparino unitamente a coesistere. É quindi un'educazione interculturale ed inclusiva, che sia capace di educare ad una cittadinanza rapportata con la diversità, che comprenda, difenda e promuova le differenze umane come valore e diritto, e al tempo stesso che sviluppi la convivenza democratica fra le diverse culture dell'aula.

In definitiva, l'educazione e la cultura sono gli unici strumenti che possano umanizzare l'essere umano e solo così si potrà produrre progresso umano e civile. In ragione di ciò, nella scuola dell'autonomia ciò è possibile, a patto che si ripensi il profilo culturale e professionale del dirigente scolastico e del docente inclusivo che lavora in team con il docente specializzato, attraverso un autentico patto for-

mativo tra le due figure, che faccia riacquistare al dirigente scolastico una specifica leadership educativa e all'insegnante una formazione iniziale ed in servizio basata su un chiaro equilibrio tra la didattica, la cultura e la *governance*. La scuola dell'autonomia deve, quindi, ristabilire il corretto equilibrio tra la *governance*, la didattica e il progetto culturale per costruire una scuola inclusiva che possa essere al tempo stesso espressione di una scuola democratica, equa, giusta ed efficace, che offra ad ogni studente la possibilità di sviluppare le sue potenzialità inespresse e, nel contempo, una scuola che riesca a valutare e ad orientare i talenti di ogni studente e il merito, inteso come espressione di una responsabile confronto non esageratamente competitivo tra le diversità che si sviluppano nella eterogeneità della classe. Urge quindi una nuova didattica che deve trovare un bilanciamento tra i contenuti, i metodi e il digitale e deve chiarire il senso dell'inclusione.

Tale patto però tra gli addetti ai lavori non può prescindere dalla costruzione di nuovi *Patti di corresponsabilità educativa*, (Dusi e Pati, 2011) che la scuola, come luogo strettamente interdipendente con gli altri contesti (non formali, informali e digitali) dovrà ridefinire e co-progettare con la famiglia, il territorio e il terzo settore per promuovere davvero il progresso umano, civile e sociale delle Comunità. Si tratta quindi di mettere in campo un'epistemologia ecosistemica dei paradigmi educativo formativo e sociale, che impone un ripensare e riorganizzare la scuola dell'autonomia nel nostro paese in prospettiva europea, che faccia leva su una pedagogia e didattica nella resilienza trasformativa, in cui tutti e ciascuno si sentano coinvolti in questo processo di cambiamento dalla scuola, alla famiglia, al territorio con tutte le parti sociali: terzo settore, enti locali, aziende sanitarie provinciali, parrocchie, ecc.. Nell'ottica del principio della sussidiarietà (*Riforma del Titolo V della Costituzione italiana*) e grazie alla condivisione, alla co-progettazione fra scuola, famiglia (Pati, 2019) e altri soggetti pubblici e privati operanti sul territorio e l'impegno fondamentale di tutte le componenti della comunità scolastica, ognuno con specifici ruoli e responsabilità, che sarà possibile promuovere l'inclusione formativa e sociale ed assicurare il successo formativo e il benessere esistenziale a tutti e a ciascuno (Ianes, 2006)

Riflessioni conclusive

Da questa breve disamina si evince che la diversità non è la categoria della negatività, della difettività o della marginalità più o meno eversiva, ma è il vero volto dell'identità, ovvero il carattere che contraddistingue qualsiasi persona per la sua unicità, singolarità, irripetibilità. In sintesi, la diversità, altra faccia dell'identità, accomuna paradossalmente gli uomini nella comune appartenenza alla categoria della differenza. Se Crollano le storiche contrapposizioni tra normalità e anormalità, tra lineare e deviato, tra identità e diverso, allora si afferma un solo possibile *ethos*, quello del pluralismo, ovvero quel riferimento normativo che riconosce l'apertura alla varietà, alla molteplicità e prefigura l'oltrepassamento delle categorie del pensiero universalizzante e totalizzante, per lasciare spazio a modelli che danno voce alla pluralità degli uomini e dei gruppi, e relative visioni del mondo. Un tale ethos fonda sul presupposto, ancora, che soggetti-persona e gruppi umani, considerati nella loro differenza, hanno il diritto di acquisire visibilità sociale, e che occorre superare la logica perversa del gioco centro- margine, quel gioco che ha permesso la cancellazione, la segregazione, la negazione. Siamo, quindi, al cospetto di una nuova antropologia secondo cui al soggetto, non

è luogo alla coscienza, ma sintesi tra diverse dimensioni che cercano equilibrio ma in modo sempre personale. Questa antropologia ridisegna i valori, oltre quelle categorie della modernità, cercando nel plurale, nel dismorfico, nel molteplice una piattaforma normativa che riconosca al singolo i diritti dell'identità e alla diversità e su questa base permetta la realizzazione di nuovi vincoli sociali. Rispetto ai valori assoluti, ipostatizzati, con pretese di universalità, si affermano quelli del pluralismo della differenza, del dialogo, costruiti nella contingenza umana e sociale. Rispetto a questo orizzonte normativo, l'educazione alla differenza si pone come scelta ineludibile e prefigura una axiologia ed una teleologia formativa che si può sostanzialmente ricondurre ad alcuni precisi vettori. *Il rispetto per l'alterità*, anzitutto. Si tratta della fuoriuscita della categoria della soggettività, quella che s'impone con un Io autosufficiente ed autoreferenziale per scoprire la relazione tra io e Tu, una relazione destinata non solo a dare il senso dell'identità ma, soprattutto, a rinsaldare il legame costruendo prossimità. (Buber, 1954) La prossimità che non è riduzione della differenza e costruzione di identità al plurale; piuttosto è scoperta della ricchezza antropologica dell'alterità; è costruzione di orizzonte di co-implicazione e di autentica comprensione. Appare come chiara evidenza il ruolo nevralgico della scuola e delle fondamentali agenzie della formazione, su tale questione. La scuola dell'autonomia, infatti, può diventare luogo in cui si sperimenta il pluralismo, la pacifica convivenza, la democrazia, l'inclusione a condizione che questa istituzione fuoriesca dal modello istituzionale, culturale e pedagogico monotematico, monolinguistico, etnocentrico e monoculturale.

Ponendosi come centro della formazione alla libera investigazione, al dialogo, al confronto, alla partecipazione, alla co-implicazione, la scuola dell'autonomia può fare emergere e sentire vivi i valori della persona, dell'alterità, della diversità, della pluralità, dell'intersoggettività, attraverso il lavoro sinergico che deve esserci tra scuola, famiglia e componenti pubblici e privati del territorio. Si tratta quindi di ridefinire, nuovi *Patti di corresponsabilità educativa*, ridisegnare *nuovi ponti relazionali*, grazie al ruolo centrale del Dirigente scolastico (figura di sistema di raccordo tra le istituzioni diverse) che dovrà addivenire il garante del processo d'inclusione a scuola, nelle classi ma anche nel territorio attraverso la ridefinizione del rapporto di comunicazione inteso come interazione, relazione e affettività tra tutti gli stakeholder del territorio, al fine di realizzare un progetto comunicativo comune (Mulè, 2016), volto a costruire una sinergica partecipazione attiva per garantire il diritto all'istruzione come 'diritto sociale' (Barone e Vecchio, 2012) a tutti e a ciascuno, nonché delle comunità responsabili e consapevoli a generare cambiamenti per una società più giusta, equa e inclusiva.

Riferimenti bibliografici

Annino, A. (2015). *Educazione e integrazione nella scuola del XXI secolo. Riflessioni pedagogiche*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.

Barone, G., Vecchio, G. (eds.), (2012). *Il diritto all'istruzione come «diritto sociale»*. Napoli: Edizioni Scientifiche Italiane.

Bauman, Z. (2008). *Voglia di comunità*. Bari: Laterza.

Bertagna, G. (2020*). La scuola al tempo del Covid. Tra spazio di esperienza ed orizzonte d'attesa*. Brescia: Studium.

Buber, M. (eds di Poma A. 2014) - Ed. or. 1954. *Il principio dialogico e altri saggi*. trad. it di Pastore A. M., Roma: San Paolo.

Cottini, L. (2019). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carocci.

d'Alonzo, L., (2018). *Pedagogia speciale per l'inclusione*. Brescia: Scholè.

Dusi, P., Pati, L., (eds.) (2011). *Corresponsabilità educativa. Scuola e famiglia nella sfida multiculturale. Una prospettiva europea*. Brescia: La Scuola.
Gilbert-D. Epel, S. F. (2018). *Eco-Devo. Ambiente e Biologia dello Sviluppo*, trad. it. di Rubolini D., Romano A., Bandi C., Padova: Piccin.
Ianes, D. (2006). *La speciale normalità*. Trento: Erickson.
Margiotta, U., ed. (2018). *Teacher Education Agenda. Linee guida per la formazione iniziale dei docenti della scuola secondaria*. Trento: Erickson.
Mulè, P. (ed.), (2016). *Il docente promotore dell'inclusione formativa e sociale*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
Mulè, P. (ed.) (2020). *Dall'insegnamento di Cittadinanza e Costituzione a quello dell'educazione civica. La dimensione pratico-riflessiva e la ricerca-formazione dell'intervento sul campo*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
Pati, L. (2019). *Scuola e famiglia. Relazione e corresponsabilità educativa*. Brescia: Scholè.
Schön, D. A. *(1984).The Reflective Practitioner: How Professionals Think In Action*. New York, NY: Basic Book.
Spadafora, G. (2021). *L'insegnante tra progetto culturale, azione didattica, qualità della formazione al tempo del Covid-19,* in Mulè P, De Luca C. (eds). *Scuola, dirigenti scolastici e docenti curricolari e di sostegno al tempo del Covid-19*. Lecce- Brescia: Pensa Multimedia.
Tramma, S. (2015). *Pedagogia della comunità. Criticità e prospettive educative*. Milano: Franco Angeli.
Tramma, S. (2020). *Sulla maleducazione*. Milano: Raffaello Cortina.
Vayer, P. (1999). *Il principio dell'autonomia e l'educazione*, tr. it., Roma: Edizioni Scientifiche Ma.G.

Ipotesi per una migliore giustizia sociale. La scuola inclusiva tra didattica digitale e Intelligenza Artificiale

Hypothesis for better social justice. The inclusive school between digital teaching and Artificial Intelligence

Alessio Fabiano
Università degli Studi della Basilicata – alessio.fabiano@unibas.it

ABSTRACT
One of the fundamental aspects of the contemporary educational research is the question the inclusive school referred in particular to the inclusion of the students with disabilities and the role of digital teaching to promote inclusion. This is a complex question which requires analysis, new experiments and, above all, new scientific hybridizations to deeply understand the phenomena. Tis issue is fundamental for an hypothesis which analyzes a better social justice in the democracy. In this article we will try to connect the relationship between inclusive school, digital teaching and Artificial Intelligence. Advances in Artificial Intelligence could represent the birth of a new inclusive educational paradigm for schools.

Uno degli aspetti fondamentali della ricerca educativa contemporanea è la questione della scuola inclusiva con particolare riferimento alla inclusione degli studenti con disabilità e al ruolo della didattica digitale per favorire l'inclusione. È un tema, questo, particolarmente complesso che necessita sempre di approfondimenti, di nuove sperimentazioni e soprattutto di nuove ibridazioni scientifiche che siano d'aiuto alla comprensione profonda dei fenomeni. Questo tema è fondamentale per una ipotesi che analizzi una migliore giustizia sociale della democrazia. In questo articolo si cercherà di mettere in connessione il rapporto tra scuola inclusiva, didattica digitale e Intelligenza Artificiale. I progressi dell'Intelligenza Artificiale potrebbero rappresentare per la scuola la nascita di un nuovo paradigma educativo inclusivo.

KEYWORDS
Learning, Inclusion, Digital Education, Artificial Intelligence, Social Justice.
Apprendimento, Inclusione, Didattica Digitale, Intelligenza Artificiale, Giustizia Sociale.

Formazione & Insegnamento XX – 1 – 2022
Codice ISSN 2279-7505 (on line) © Pensa MultiMedia Editore
Codice doi: 10.7346/-fei-XX-01-22_11

Introduzione

In questo contributo tenterò di chiarire alcune tematiche dell'inclusione delle bambine e dei bambini, delle alunne e degli alunni e delle studentesse e degli studenti con disabilità alla luce di un possibile paradigma formativo rinnovato che, tra l'altro, la Pandemia ha evidenziato. In questa prospettiva è necessario riflettere su alcuni aspetti della nuova classificazione dell'ICF in relazione al PEI, della nuova dimensione del processo formativo delle persone con disabilità tra reale e virtuale, della effettiva possibilità di inclusione attraverso la didattica che tenga conto del digitale e dell'intelligenza artificiale.

Concluderò con una ipotesi di un modello di scuola inclusiva favorito dalla didattica digitale e da alcune applicazioni dell'Intelligenza Artificiale soprattutto per valorizzare una migliore anche nell'ottica della costruzione di una migliore giustizia sociale nella democrazia.

1. Alcune dimensioni della scuola inclusiva

Il modello della scuola inclusiva, che ha trovato una specifica cittadinanza culturale soprattutto in Europa, è rappresentato dall'idea di una "scuola di tutti e una scuola di ciascuno". Ciò potrebbe significare che un modello di scuola inclusiva dovrebbe garantire ad ognuno nella classe scolastica lo sviluppo delle sue potenzialità inespresse e la consapevolezza del proprio progetto di vita.

Ciò determina che nella classe della scuola della autonomia, almeno nel contesto italiano, si sviluppa una differenziazione di apprendimenti che, comunque, non determina una gerarchia di talenti e una sostanziale differenziazione delle persone. Una soluzione, quindi, di un modello di scuola inclusiva consisterebbe nel fatto che il talento di ognuno dovrebbe essere potenziato mantenendo la diversità degli apprendimenti e dei processi formativi (D'Alonzo & Monauni, 2021).

L'inclusione è un modello scolastico estremamente difficile da realizzare che dovrebbe salvaguardare l'equità e il merito, come alcuni studi sociologici hanno messo in evidenza recentemente (Benadusi & Giancola, 2020).

Inoltre, la scuola inclusiva dovrebbe determinare il merito e non limitarlo o danneggiarlo proprio perché, secondo alcuni autori (Mastrocola & Ricolfi, 2021), la metodologia, la didattica e, in genere, l'approccio pedagogico ha impoverito la scuola di conoscenze e di qualità culturale. È necessario chiarire in modo adeguato i termini della questione. Chiaramente questi intendimenti sono molto complessi da realizzare.

È evidente che la scuola inclusiva sviluppa alcuni aspetti della scuola democratica. Il modello della scuola democratica, che si rifà alla scuola-laboratorio di John Dewey, era basato fondamentalmente su due princìpi centrali: la scuola doveva influenzare il progresso sociale e, a sua volta, ne era influenzata e lo studente doveva essere al centro del rapporto educativo e sviluppare un apprendimento costruttivo e non passivo (Spadafora, 2015).

È evidente che la scuola democratica si basava sul principio di offrire le pari opportunità a tutti, ma questo principio è stato in un certo senso ripensato e riorientato dalle grandi trasformazioni della ricerca scientifica del secolo scorso, dalla scoperta della struttura a elica del DNA fino alle recenti ricerche delle neuroscienze sui neuroni-specchio (Rizzolatti, 2005; Damasio, 2018).

Quello che è emerso in modo chiaro da questa narrazione ancora in corso nel dibattito scientifico contemporaneo è la necessità di calibrare l'educazione a

quelle che sono le caratteristiche specifiche di ogni persona nella classe, compreso ovviamente, secondo la normativa vigente italiana, la categoria dei BES con particolare riferimento alla disabilità.

Ma tutto questo, spesso, ha lasciato questioni aperte ancora non risolte che potrebbero costituire in futuro un motivo significativo di riflessione per chiarire meglio gli orientamenti da affrontare.

Innanzitutto, la critica che viene mossa da più parti al modello di scuola inclusiva è quella di una scuola che, per non lasciare indietro i più deboli e coloro i quali mostrano un apprendimento meno significativo, esprime un livello qualitativo culturale inferiore rispetto agli standard consolidati di assessment internazionale. Probabilmente una scuola inclusiva necessita senza dubbio di una didattica inclusiva, una didattica cioè che tenga conto di una costante dialettica tra la individualizzazione e la personalizzazione e, nel contempo, cerchi di valorizzare al meglio il contributo della didattica digitale.

Vi è, però, una seconda questione aperta, che chiarisce meglio il senso di questo contributo e, cioè, il tema dell'inclusione delle bambine e bambini, delle alunne e degli alunni, delle studentesse e degli studenti ai sensi della normativa vigente e, in particolare, ai sensi del Dlgs 66/2017 integrato e corretto dal Dlgs 96/2019, dal momento che la recente Sentenza del Consiglio di Stato ha annullato alcuni effetti del D.I. 182/2020.

Il problema normativo e didattico dell'inclusione delle persone con disabilità raccoglie le indicazioni della normativa europea e della Convenzione Onu del 2006 ratificata con legge dello Stato il 2009.

Vi è, quindi, in seguito alla centralità del tema delle diversità e della acquisizione dei diritti di ogni singola persona una narrazione di carattere giuridico internazionale che si è interessata alla questione dell'inclusione. In effetti, però, tutto ciò non chiarisce qual è la potenzialità inespressa della persona con disabilità in relazione al gruppo-classe. Il modello di scuola inclusiva pone, quindi, alcuni dilemmi fondamentali che devono essere affrontati dalla ricerca educativa contemporanea. La scuola inclusiva deve chiarire, innanzitutto, come è possibile assicurare la qualità e il merito nel cercare di far sviluppare le potenzialità di ognuno nella classe, dal più meritevole alla persona con disabilità. Deve, inoltre, chiarire meglio la questione dell'inclusione delle persone con disabilità. È possibile progettare la inclusione delle studentesse e degli studenti con disabilità attraverso il PEI su base ICF?

E, secondo questa prospettiva, come deve essere concepito il rapporto tra il docente specializzato di sostegno, i docenti curricolari, il dirigente scolastico e le famiglie nella struttura della scuola dell'autonomia? Per cercare di definire una ipotesi, da confermare con successive sperimentazioni, è opportuno analizzare il significato epistemologico del PEI su base ICF e, soprattutto, un aspetto specifico dell'inclusione e, cioè, quello di un modello di didattica digitale inclusiva che analizzi il rapporto della corporeità tra il reale e il virtuale della persona con disabilità, che tragga vantaggio delle esperienze dell'intelligenza artificiale come nuova frontiera della *full inclusion* e, soprattutto, come contributo al miglioramento della giustizia sociale nel contesto della democrazia.

È abbastanza evidente che il problema centrale della inclusione della persona con disabilità è legata all'azione culturale e didattica espressa dalla categoria del "funzionamento umano" e alla classificazione ICF che rappresenta la vera novità culturale degli ultimi decenni nell'ambito dello sforzo culturale e politico di costruire un modello di scuola inclusiva.

Qual è il significato profondo del tema del funzionamento umano? Dalla let-

teratura scientifica di riferimento il "funzionamento umano" (Chiappetta Cajola, 2019) è l'espressione di quella piena realizzazione della potenzialità inespresse di ogni persona con disabilità nella sua ambientazione specifica. La radice del concetto risiede sicuramente in Aristotele, che usa il termine *eudaimonìa* per significare la piena formazione umana, il demone positivo che attiva la cosiddetta razionalità pratica. Da questa impostazione originaria in tempi recenti, specialmente nell'ambito dell'economia e della gestione organizzativa delle risorse umane, si è sviluppato il lavoro di Amartya Sen e di Martha Nussbaum. In particolare, con approcci diversi, i due noti studiosi hanno sviluppato il concetto di capability che rappresenta la novità nell'ambito delle questioni sulla inclusione delle persone con disabilità.

Questo termine, tradotto in italiano con la parola "capacitazione", rappresenta l'espressione pedagogicamente più significativa del concetto di potenzialità inespressa, che è di ogni persona nella sua diversità e la diversità è stata considerata il patrimonio fondamentale su cui costruire la possibilità dell'inclusione.

Un altro aspetto estremamente significativo che ha caratterizzato l'approccio alle possibilità di inclusione delle persone con disabilità è determinato dai cosiddetti "disability studies", quella concezione sociale della disabilità che parte dalla idea che solo un ambiente sociale, privo di barriere e ricco di facilitatori, può aiutare la persona con disabilità a rinvenire la specifica prospettiva esistenziale verso l'inclusione con gli altri.

Il vero problema del vivere in salute è quello di adattarsi in modo significativo all'ambiente sociale in cui si vive, considerando l'essere in salute non come espressione di una assenza di malattie, il che non è sicuramente possibile, ma l'adattamento intelligente alle condizioni ambientali.

Partendo da questo principio il "funzionamento umano" ridisegna la concezione della persona con disabilità. L'approccio dell'ICF è considerato un approccio bio-psico-sociale e, come Ianes chiarisce meglio, "ecologico" (Ianes at alii, 2021).

2. La disabilità tra apprendimento reale e virtuale

Un aspetto fondamentale per realizzare una didattica inclusiva è il confronto con il processo formativo. La formazione è stata oggetto di un complesso e lungo dibattito culturale che si è sviluppato fino al primo decennio del XXI secolo, ma i cui effetti si sono in un certo senso arenati e non sviluppati in modo significativo (Spadafora, 1992; Cambi & Giosi & Mariani, 2017).

Eppure, il processo formativo continua a porsi epistemologicamente come il fine e il mezzo per l'educazione e per costruire, soprattutto, una didattica inclusiva. Come è stato già evidenziato (Spadafora, 2018), il processo formativo è espressione di una "famiglia di processi" che si sviluppa e si differenzia in base alla specificità delle persone.

Il processo formativo, infatti, è caratterizzato da diverse fasi e momenti che rappresentano le caratterizzazioni educative di ogni persona nella sua singolarità e irripetibilità. Vi è una "vita interiore" che caratterizza la situazione pulsionale e motivazionale di ogni persona e che determina inevitabilmente le varie dimensioni della intenzionalità umana. È abbastanza evidente, infatti, che in ogni processo formativo sussiste un complesso circuito tra zona inconscia e la specifica motivazione e intenzionalità del processo mentale.

Al di là, infatti, delle diverse narrazioni di carattere psicologico e psicoanalitico è indubbio che la formazione fa sviluppare il potenziale umano in un complesso

circuito che lega la zona del profondo, dell'inconscio direbbe Freud, con le diverse caratteristiche della intenzionalità.

È stato notato come l'intenzionalità umana, legata principalmente alla rappresentazione della fenomenologia psicologica di matrice biswangeriana (Fadda, 2002), veda la difficoltà del "fiorire" del processo formativo che in alcuni casi diventa una fatica, una "fatica di essere se stessi" che spesso porta alla depressione per la necessità di mostrarsi sempre all'altezza di se stessi e in relazione alle regole della convivenza sociale (Ehrenberg, 2010).

In realtà il processo formativo lega in modo organico l'intenzionalità all'evento (Fabiano, 2016). Vi è una trasformazione lenta e progressiva, metabletica della vita umana, attraverso le varie fasi della crescita, della coltivazione e della cura di se stessi e degli altri alternando momenti di motivazione intensa ad altri di dipendenza e di isolamento, ma in realtà quello che è l'elemento chiave per comprendere i processi di mutamento è sicuramente l'evento, ciò che ti capita indipendentemente dalla tua volontà.

La questione formativa dell'evento, che ha una matrice filosofica (Heidegger) e psicoanalitica (Biswanger), esprime una dimensione pedagogica centrale non adeguatamente trattata e, comunque, analizzata il più delle volte in una prospettiva di pedagogia generale e di teoria epistemologica e psicoanalitica (Mortari, 2021).

Proprio per questo è fondamentale analizzare il problema della corporeità nelle dimensioni che sono le più significative per la scuola inclusiva. Innanzitutto, il tema del corpo è centrale non solo come esperienza "biopolitica" (Foucault, 2015), ma soprattutto come esperienza formativa. Proprio per questo, in questi ultimi decenni, il tema della corporeità si è legato in modo organico a quello del benessere e dei processi inclusivi e, soprattutto, della educazione motoria nella scuola (Casolo & Vago, 2019). Il problema, in effetti, si presenta molto complesso soprattutto in relazione alle questioni della corporeità che, il più delle volte, sono declinati nel discorso delle scienze motorie e dei Bes (Molisso & Tafuri, 2020).

L'apprendimento, infatti, di una persona con disabilità è espressione di questa difficile auto-percezione dell'identità di sé e della relazione con l'altro, ma è un momento in cui l'apprendimento rivela il potenziale interiore che permette una possibile dimensione inclusiva nel gruppo classe.

L'ulteriore problema che si pone, proprio per comprendere la complessità del processo formativo nella ricerca educativa contemporanea, è una nuova dimensione formativa basata sulla connessione tra il corpo, il reale e il virtuale. Vi è una vasta letteratura scientifica al riguardo che, storicamente, ha colto la complessità del rapporto tra l'apprendimento e il mondo della virtualità nella *Web Society* (De Kerchove, 2019). Questo rapporto, però, con l'avvento dei social e, in quest'ultima fase condizionata dalla Pandemia ancora in corso, con il recente progetto del paradigma del *Metaverso di Facebook, sta diventando il tema centrale della formazione*.

L'approccio del mainstream al tema dell'apprendimento in rapporto al virtuale è abbastanza noto, anche delineato nel noto film *Matrix*. L'apprendimento nelle dimensioni del virtuale, intendendo con questo termine un manufatto digitale, che riproduce situazioni non reali con caratteristiche simili alle relazioni umane, si misura con un rapporto diverso con le categorie dello spazio, del tempo e della memoria (Lévy, 1995). La dimensione dello spazio-tempo e della memoria determinano un processo di apprendimento che deve essere adeguatamente studiato e compreso.

Ma cosa avviene quando l'apprendimento è esercitato da una persona con di-

sabilità nella specifica interazione tra reale e virtuale? Quello che si evidenza in questo complesso rapporto che deve essere studiato attraverso una efficace sperimentazione, di cui questo contributo è solo un'ipotesi, è la riaffermazione della corporeità della persona con disabilità che sviluppa la auto-percezione della sua presenza reale nel tempo e nello spazio in modo differenziato.

La persona con disabilità, infatti, con modalità diverse rispetto alle fasce di età, dalla scuola dell'infanzia fino alla scuola secondaria di secondo grado, determina una nuova modalità di apprendimento incrociando, per così dire la auto-percezione della corporeità con le dimensioni reali e virtuali dell'apprendimento. È, quindi, la dimensione della corporeità vissuta in modo fenomenologicamente complesso da parte della persona con disabilità che ci fa comprendere il rapporto tra reale e virtuale.

In effetti, quello che deve essere messo in rilievo nell'ambito di una didattica digitale inclusiva, che si avvalga di varie dimensioni della AI, è il recupero da parte della persona con disabilità del "principio di realtà" nell'auto-comprendere e auto-percepire la propria corporeità. La didattica digitale inclusiva, sul fondamento della AI, deve promuovere una tecnologia della cultura che rappresenti un "ambiente ricco di strumenti e manufatti tecnologici" (Hickman, 2001) per comprendere meglio l'orientamento nella comprensione della propria identità e nella relazione con gli altri.

3. La didattica digitale e l'Intelligenza Artificiale per una scuola inclusiva e il miglioramento della giustizia sociale

Gli studi sulla didattica digitale negli ultimi due decenni hanno caratterizzato l'avvento di un nuovo paradigma didattico che potrebbe farci comprendere meglio il contributo della didattica digitale inclusiva per analizzare il processo formativo della persona con disabilità nella definizione della corporeità tra la realtà e la virtualità.

La didattica digitale (Ferri & Moriggi, 2018; Rivoltella & Rossi, 2019; Sibilio, 2020) è da considerare il fondamento della competenza digitale che la recente normativa sulla educazione civica considera una competenza trasversale fondamentale (De Luca, 2020).

È evidente che il digitale favorisce la specifica attività didattica del docente e la possibilità di implementare i processi didattici collegiali nella scuola (Rivoltella, 2021). In altri termini il digitale è un elemento indispensabile per costruire il senso di una didattica inclusiva. La didattica digitale favorisce la figura di un docente inclusivo e, anche, di un dirigente inclusivo e di "genitori inclusivi", che devono diventare un patrimonio condiviso della scuola dell'autonomia.

Il vero problema, quindi, è la formazione di un docente inclusivo che unisca le competenze disciplinari, quelle delle scienze dell'educazione e, soprattutto, il suo intuito professionale (Fabiano, 2020).

Un docente che favorisca ancora di più la centralità del docente specializzato di sostegno che, in questo modo, potrebbe essere un coach significativo dei processi di inclusione. Un aspetto di riflessione e di sperimentazione importante perché possa realizzarsi la figura del docente inclusivo è progettare in modo adeguato la didattica inclusiva per la persona con disabilità. All'interno di questo complesso processo che, comunque, ha nell'ICF una valida prospettiva di riferimento, la didattica inclusiva che analizza la questione della corporeità nel rapporto tra reale e virtuale può risultare una prospettiva di ricerca interessante.

L'inclusione della persona con disabilità deve considerare l'ibridazione che nell'apprendimento si sviluppa tra corpo, reale e virtuale. Tutto ciò ha bisogno di specifiche sperimentazioni in alcune fasce di età. Ma il principio epistemologico che sorregge questa ipotesi è che la persona con disabilità può entrare in crisi nella sua auto-percezione della corporeità proprio perché, il sistema parallelo di formazione della Web society e dei videogiochi, determina un evidente disallineamento tra il senso della propria corporeità e la percezione del virtuale nelle sue varie forme.

Per realizzare l'ipotesi è necessaria una specifica e limitata ricerca empirica che consideri questo aspetto uno dei nodi cruciali per potere analizzare, comprendere e favorire un processo di didattica inclusiva.

In effetti, nel raggiungimento dei traguardi di sviluppo delle competenze e negli obiettivi minimi, per quanto riguarda le bambine e i bambini, le alunne e gli alunni, le studentesse e gli studenti con disabilità, spesso non si analizza attentamente la relazione tra la corporeità, il reale e il virtuale. Pur tenendo presente le specificità delle diverse tipologie di disabilità (Ianes & Augello, 2019) il vero problema educativo dell'inclusione della persona con disabilità passa da una attenta ricognizione della dialettica tra individualizzazione e personalizzazione nell'ambito della progettazione di un curricolo inclusivo.

Non si tratta di riprendere le questioni della "ibridazione" corpo-macchina di cui da tempo si parla nell'ambito pedagogico-didattico e della cybercultura (Gui, 2019). Si tratta di analizzare con più attenzione, a livello di riflessione epistemologica che deve essere supportata da adeguata ricerca empirica, che senza una radicale riflessione sulla importanza della corporeità nelle persone con disabilità e, in particolare, di come la corporeità viva psicologicamente il problema dell'apprendimento intrecciato anche a dimensioni virtuali, è impossibile avviare un discorso fondato sulle possibilità di una didattica e di una scuola inclusiva. Il problema della didattica digitale inclusiva, quindi, è decisivo per chiarire il significato dell'apprendimento della persona con disabilità tra corpo, reale e virtuale e, soprattutto, all'interno del contributo che l'AI può determinare.

In effetti, l'A.I aumenta i processi di facilitazione dell'apprendimento e può favorire, attraverso una specifica didattica motoria adattata, l'importanza della corporeità per la persona con disabilità che deve recuperare una sua specifica identità nei confronti dell'altro, tenendo conto dell'apprendimento come processo oscillante tra il reale e il virtuale e come processo che può essere meglio orientato da alcune specifiche azioni dell'A.I che può orientare meglio la persona con disabilità a progettare le proprie scelte di vita.

La questione centrale della scuola inclusiva, favorita dalla didattica intelligente e dalla Intelligenza Artificiale, potrebbe dare un nuovo impulso alle questioni della giustizia sociale. In effetti, la società globale economica e digitale ha determinato una nuova dimensione della scuola e della organizzazione sociale. La scuola dell'autonomia, attraverso la "tecnologia della cultura", può migliorare le possibilità di progettazione e definizione di una scuola inclusiva, ma questo inevitabilmente può migliorare le dimensioni della giustizia sociale, dimensioni che sono fondamentali nella contemporaneità per progettare una democrazia migliore, in cui non sussista una contrapposizione tra le élites e l'organizzazione sociale, ma ci sia una adeguata spinta dal basso che migliori le possibilità di partecipazione e di condivisione sociale.

Conclusioni provvisorie. Una ipotesi

In un mondo in continuo mutamento, è necessario che le politiche legate al settore scolastico siano in grado di orientare e indirizzare le studentesse e gli studenti, permettendo loro di affrontare le nuove sfide al meglio, all'interno della scuola che deve essere considerata una "comunità educante" (Rivoltella, 2020). In questa prospettiva culturale, per quanto la tecnologia digitale sia oggi considerata fondamentale, l'interazione tra le nuove frontiere delle applicazioni dell'Intelligenza Artificiale (AI) e la didattica inclusiva sono fondamentali per costruire una specifica dimensione di scuola inclusiva che influenzi la società a migliorare. È evidente che è fondamentale investire nello sviluppo di competenze digitali trasversali necessarie a costruire un modello epistemologico nuovo di inclusione, ma bisogna vedere come questo si può realizzare in modo significativo.

Come riportato nel documento *The Future of Education and Skills: Education 2030 – OCSE* (2018):

"Esiste una domanda crescente nei confronti delle scuole perché preparino gli studenti ai cambiamenti economici e sociali più rapidi, ai posti di lavoro che non sono stati ancora creati, alle tecnologie che non sono state ancora inventate e a risolvere problemi sociali che non esistevano in passato".

Da un lato, dunque, le studentesse e gli studenti avranno sempre più la necessità di acquisire competenze digitali, legate al funzionamento e all'uso dell'Intelligenza Artificiale, al fine di poterla utilizzare a proprio vantaggio, distinguendone eventuali usi impropri.

Dall'altro, l'Intelligenza Artificiale aprirebbe nuovi scenari legati alla didattica e all'inclusione, purché vada a costituire una vera e propria risorsa volta a migliorare l'istruzione, senza tuttavia tralasciare le lezioni apprese, così come i principi etici condivisi dalla scuola. (McKinsey, 2020).

L'AI può rappresentare una nuova risorsa capace di promuovere e favorire l'inclusione di qualità nella scuola. Se pensiamo, ad esempio, alle cosiddette tecnologie multisensoriali, adottate per agevolare l'apprendimento di bambini, preadolescenti e adolescenti colpiti da disturbi dello spettro autistico, così come alle innumerevoli soluzioni per supportare studenti con Bisogni Educativi Speciali (BES) ci rendiamo conto che la didattica digitale inclusiva non può che essere integrata sempre di più dall'AI.

Grazie all'utilizzo dell'AI, nelle istituzioni scolastiche potrebbero nascere ambienti educativi ancor di più innovativi, inclusivi e coinvolgenti, concepiti per promuovere l'interazione con e tra gli studenti, coniugando in maniera ottimale esigenze formative e innovazione tecnologica. Le tecnologie digitali, soprattutto in ambito scolastico, fin dalle prime fasi di sviluppo e di progettazione devono prendere in considerazione le esigenze e le peculiarità di ogni studente, indipendentemente dall'età, dal sesso, dall'appartenenza sociale e dalla condizione di salute. le persone con disabilità possono trarre benefici da alcune soluzioni prospettate dall'AI e, proprio in virtù di queste soluzioni, possono migliorare la qualità della didattica inclusiva.

Sono diverse le soluzioni di AI che permettono di abbattere o limitare le barriere all'accessibilità delle persone con disabilità. Per esempio, grazie alle tecnologie di *computer vision* è possibile aiutare le persone non vedenti a percepire meglio il mondo intorno al loro, oppure le tecnologie di riconoscimento vocale e traduzione potrebbero offrire sottotitoli in tempo reale per le persone con problemi di udito. Infine, nuovi sistemi robotici potrebbero aumentare le capacità delle persone con mobilità ridotta. Per questo è fondamentale per lo sviluppo

delle tecnologie digitali, non solo pensare all'usabilità, ma sempre di più all'accessibilità.

Soprattutto, chi si occupa di AI, ha la possibilità di creare sistemi e soluzioni che possano realmente abbattere le barriere per le persone con disabilità promuovendo lo sviluppo dell'autonomia nella realizzazione del proprio progetto di vita. Ma, soprattutto, e questo è il nucleo di questo contributo l'AI potrebbe favorire in modo specifico nelle persone con disabilità il riconoscimento della propria identità corporea e della distinzione tra reale e virtuale come misura epistemologica fondamentale per rendere il proprio apprendimento a misura di se stessi e degli altri.

Queste soluzioni, che ci aiutano oggi a gestire in maniera semplice molti aspetti della nostra vita, non funzionano ancora bene per le persone con disabilità del linguaggio ma potranno diventare il futuro di una possibile inclusione digitale.

Il problema è molto pressante: si calcola che a oggi, più di 1 miliardo di persone in tutto il mondo vive con una disabilità e in futuro la maggior parte delle persone dovrà probabilmente affrontare un qualche tipo di disabilità temporanea o permanente, legata anche agli effetti dell'invecchiamento della popolazione (Who, 2021) anche perché gli effetti sociali ed economici legati alla mancata inclusione di fasce di persone con disabilità sono rilevanti.

Soprattutto l'Ocse (2019) ha definito cinque princìpi per regolare l'impatto delle soluzioni di AI, aprendo un importante dibattito che deve necessariamente coinvolgere il mondo della tecnologia, delle agenzie formative, delle istituzioni e di tutti coloro che si occupano di tematiche etiche.

Partendo da questi princìpi, si devono attivare le considerazioni legate all'inclusione, al pregiudizio, alla privacy, all'errore, alla simulazione dei dati e al contesto sociale che normalmente si applicano a tutti gli utenti, ma che richiedono un'attenzione aggiuntiva se parliamo delle persone con disabilità.

Per far questo è anche necessario, non solo, formare nuove figure in grado di abbracciare solo i temi etici legati allo sviluppo di una soluzione di AI, ma anche tutti gli insegnanti, preparandoli dal punto di vista didattico, pedagogico e sociologico nel campo degli studi sulla disabilità.

È di fondamentale importanza garantire che le persone con disabilità possano prendere parte ai processi di innovazione tecnologica, rendendo le istituzioni educative e i nostri luoghi di lavoro sempre più inclusivi al fine di garantire che le persone con disabilità non siano lasciate indietro dalla rivoluzione dell'AI. Ecco perché è fondamentale chiarire la questione della didattica digitale inclusiva, tenendo conto dell'AI. In altri termini, l'AI potrebbe aiutare le persone con disabilità a gestire meglio l'apprendimento nel rapporto tra reale e virtuale, potrebbe migliorare l'Attività motoria Adattata e, soprattutto potrebbe favorire il progetto di *Full Inclusion*, rendendo l'inclusione delle persone con disabilità il momento decisivo per la realizzazione di una didattica digitale inclusiva.

Ovviamente, questa ipotesi all'interno delle conclusioni provvisorie di questo saggio, ha bisogno di diverse sperimentazioni nell'ambito della scuola con metodologie di sperimentazione adeguate e significative. L'ipotesi, però, è quella di definire un protocollo scientifico basato sull'AI che migliori la qualità inclusiva della scuola, con particolare riguardo alla dimensione della inclusione delle persone con disabilità. Ma questo protocollo potrebbe avere un significato più ampio se possono essere individuate alcune ricadute nell'ambito della questione della giustizia sociale.

In effetti, l'ipotesi che sorregge complessivamente questa teoria deve orientarsi principalmente a chiarire la connessione tra dimensione inclusiva della

scuola favorita dall'AI e miglioramento della giustizia sociale nel contesto democratico. Probabilmente l'ipotesi da verificare sperimentalmente è legata alla idea che la scuola inclusiva migliori la giustizia sociale, soprattutto migliorando la coesione sociale dell'organizzazione civile e sociale.

In altri termini l'A.I., migliorando l'inclusione della scuola e, in particolare, l'inclusione delle persone con disabilità può aiutare la coesione sociale, sviluppando soprattutto due indicatori: la capacità di collaborare sul lavoro; la capacità di dialogare in famiglia. Mi rendo conto che una impresa complessa, ma ritengo che le prospettive dell'inclusione nella scuola non possano più non tenere conto della A.I. per migliorare la qualità dei rapporti sociali.

Riferimenti Bibliografici

Benadusi, L. & Giancola, O. (2020). *Equità e merito nella scuola. Teorie, indagini empiriche, politiche*. Milano: Franco Angeli.

Cambi, F. & Giosi, M. & Mariani A. (2017). Pedagogia generale. Identità, percorsi, funzioni. Roma: Carocci.

Casolo, F. & Vago, P. (2019). *Educazione motoria e cultura della corporeità nella scuola primaria*. Milano: Vita e Pensiero.

Chiappetta Cajola, L. (2019). *Il PEI con l'ICF: ruolo e influenza dei fattori ambientali. Processi, strumenti e strategie per la didattica inclusiva*. Roma: Anicia.

Damasio, A. R. (2018). *Lo strano ordine delle cose. La vita, i sentimenti e la creazione della cultura*. Milano: Adelphi.

D'Alonzo L. (2018). *Pedagogia speciale per l'inclusione*. Brescia: Scholè.

D'Alonzo, L. & Monauni, A. (2021). *Che cos'è la differenziazione didattica. Per una scuola inclusiva ed innovativa*. Brescia: Scholè.

De Luca, C. (2020). *Scuola dell'autonomia e Educazione civica. Problemi e prospettive*. Cosenza: Falco.

De Kerchove, D. V. (2019). *L'intelligenza connettiva. L'avvento della Web Society*. Napoli: Aurelio De Laurentis Multimedia.

Ehrenberg, A. (2010). *La fatica di essere sé stessi*. Torino: Einaudi.

Fabiano, A. (2016). *La scuola digitale. Questioni pedagogiche e didattiche*. Roma: Anicia.

Fabiano, A. (2020). *Didattica digitale e inclusione nella scuola dell'autonomia*. Roma: Anicia.

Fadda, R. (2002). *Sentieri della formazione. La formatività umana tra azione e evento*. Roma: Armando.

Ferri, P. & Moriggi, S. (2018). *A scuola con le tecnologie. Manuale di didattica digitalmente aumentata*. Milano: Mondadori Università.

Foucault, M. (2005). *Nascita della biopolitica. Corso al Collège de France (1978-1979)*. Milano: Feltrinelli.

Gui, M. (2019). *Il digitale a scuola. Rivoluzione o abbaglio?* Bologna: Il Mulino.

Hickman, Larry A., *Philosophical Tools for Technological Culture. Putting Pragmatism to Work*, Bloomington and Indianapolis:Indiana University Press, 2001

Ianes, D. & Augello, G. (2019). *Gli inclusio-scettici. Gli argomenti di chi non crede nella scuola inclusiva e le proposte di chi si sbatte tutti i giorni per realizzarla*. Trento: Erickson.

Ianes, D. (2015). *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno*. Trento: Erickson.

Lévy, P. (1995). *Il virtuale*. Milano: Raffaello Cortina.

Mastrocola, P. & Ricolfi, L. (2021). *Il danno scolastico. La scuola progressista come macchina della disuguaglianza*. Milano: La Nave di Teseo.

Molisso V. & Tafuri D. (2020). *Disturbi specifici dell'apprendimento e sport: modelli e strumenti educativi*. Napoli: Idelson-Gnocchi.

Mortari, L. (2021). *La politica della cura. Prendere a cuore la vita*. Milano: Raffaello Cortina.

McKinsey (2020). *How artificial intelligence will impact K-12 teachers*. Available at:

https://www.mckinsey.com/industries/education/our-insights/how-artificial-intelligence-will-impact-k-12-teachers#:~:text=It%20will%20enable%20teachers%20to,students%-20from%20low%2Dincome%20families.
Recalcati M. (2001). *Il vuoto e il resto. Il problema del reale in Lacan*. Bologna: Cuem, Bologna.
Rizzolatti G, Sinigaglia, C. (2005). *So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio*. Milano: Raffaello Cortina.
Rivoltella, P. C. (2021). *Drammaturgia didattica. Corpo, pedagogia, teatro*. Brescia: Scholè.
Rivoltella, P. C. (2020). *Nuovi alfabeti. Educazione e culture nella società post-mediale*. Brescia: Scholè.
Rivoltella, P. C. & Rossi, P. G. (2019). *Il corpo e la macchina. Tecnologia, cultura, educazione*. Brescia: Morcelliana.
Sen, A. (2020). *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*. Milano: Mondadori.
Sibilio, M. (2020). *L'interazione didattica*. Brescia: Scholè.
Spadafora, G. (2015). *L'educazione per la democrazia. Studi su John Dewey*. Roma: Anicia.
Spadafora, G. (2018). *Processi didattici per una nuova scuola democratica*. Roma: Anicia.
WHO (2011). *World Report on Disability* 2011. Available at: www.who.int/teams/noncommunicable-diseases/sensory-functions-disability-and-rehabilitation/world-report-on-disability

RiGenerazione Scuola. Un Piano per orientare l'educazione alla transizione ecologica
School ReGeneration. A Plan to direct education to the ecological transition

Teresa Giovanazzi
Libera Università di Bolzano – teresa.giovanazzi@unibz.it

ABSTRACT
The *School ReGeneration* Plan for ecological and cultural transition, promoted by MIUR in 2021, is an invitation to review the role of education in contemporary society to imagine new meaningful scenarios. Accepting the challenge of complexity implies a rethinking of schooling, exploring new pedagogical frontiers and planning educational and training courses aimed at facing the changes taking place with critical awareness. The ecological and cultural transition of the school is characterized as an ethical and educational commitment to promote a new existential model, socially fraternal and virtuous in harmony with the Earth. With a view to an integrated training system, opening up to the territory for a regeneration of the school urges to orient training towards ecological transition in the promotion of *relational networks* between individuals, communities and resources for a social and economic transformation within the horizon of an educational culture of sustainability.

Il Piano *RiGenerazione Scuola* per la transizione ecologica e culturale, promosso dal MIUR nel 2021, è un invito a rivedere il ruolo dell'educazione nella società contemporanea per immaginare nuovi scenari di senso. Accogliere la sfida della complessità implica un ripensamento del fare scuola, esplorando inedite frontiere pedagogiche e progettando percorsi educativi e formativi tesi ad affrontare con consapevolezza critica i cambiamenti in atto. La transizione ecologica e culturale della scuola si connota come un impegno etico ed educativo per promuovere un nuovo modello esistenziale, socialmente fraterno e virtuoso in armonia con la Terra. Nell'ottica di un sistema formativo integrato, aprirsi al territorio per una rigenerazione della scuola sollecita ad orientare la formazione alla transizione ecologica nella promozione di *reti relazionali* tra individui, comunità e risorse per una trasformazione sociale ed economica nell'orizzonte di una cultura educativa della sostenibilità.

KEYWORDS
Complexity, Ecosystem Formation, Ecological Transition, School, Sustainability.
Complessità, Formazione Ecosistemica, Transizione Ecologica, Scuola, Sostenibilità.

Formazione & Insegnamento XX – 1 – 2022
Codice ISSN 2279-7505 (on line) © Pensa MultiMedia Editore
Codice doi: 10.7346/-fei-XX-01-22_12

1. Educare nella società contemporanea

In un tempo in cui si assiste alla gravità del degrado ambientale e del deterioramento della qualità della vita sociale, segnato anche dall'impatto e dalle relative conseguenze causate dalla pandemia Covid-19 che negli ultimi due anni ha provocato cambiamenti intensi e radicali ai quali non eravamo preparati, si evidenziano le contraddizioni e i paradossi dell'azione umana.

«Come fornire le basi per immaginare nuove "cornici" concettuali e nuovi scenari di senso?» (Dozza, 2018, p. 200). Questo interrogativo esige di riflettere in modo prospettico sul ruolo dell'educazione nella società contemporanea, per superare l'incertezza del momento e volgere lo sguardo al divenire. In un mondo in costante mutamento, che si trasforma imprevedibilmente rispetto alle capacità dell'essere umano di progettare con consapevolezza il futuro, la ricerca pedagogica è chiamata a ripensare il sapere che deve essere rivolto a «tutelare l'uomo proprio nella sua formazione umana e in qualsiasi situazione socio-storico-culturale ci si trovi immersi. […] Questo compito risulta urgente e complesso, articolato su più fronti e tutti necessari e forse possibili, oggi più di ieri, da raggiungere» (Cambi, 2020, p. 56). Rifondare il vivere nella società implica avere a cuore un'idea di civiltà umana imperniata sulla ricerca del bene comune, tra fondamenti etico-morali e costruzione della comunità per elaborare una nuova cultura in vista di una *governance* planetaria.

«I nuovi bisogni formativi dell'emergenza obbligano ad una risistemazione complessiva del mondo educativo e formativo, perché obbligano a ritematizzare in entrambi i campi il rapporto fecondo tra saperi teorici e saperi d'azione» (Minello, 2020, p. 10). La contaminazione, l'armonia e il dialogo tra i saperi richiedono una riflessione pedagogica che assuma l'analisi dei mutamenti sociali, culturali ed economici nella loro poliedricità, come un inesauribile campo di esperienza con il quale misurarsi in modo progettuale per produrre azioni e stili di comportamento vicendevolmente fecondi per gli ecosistemi naturali e le comunità umane.

La costruzione di nuovi modelli integrati e condivisi, chiamando in causa una pedagogia dell'ambiente che coniughi la riflessione sul rapporto tra la formazione umana e la salvaguardia del creato in una visione assiologica nelle sue diverse forme storico-culturali (Iavarone, Malavasi, Pinto Minerva, & Orefice, 2017), può configurare un contesto privilegiato per comprendere le relazioni tra l'uomo e l'ambiente ed esprimere una nuova visione della vita per orientarsi al futuro in cui ciascuno possa testimoniare e agire il proprio impegno progettuale, per un abitare autenticamente sostenibile nella prospettiva dell'ecologia integrale (Giuliodori & Malavasi, 2016). Si tratta di saper leggere nuovi bisogni e dare ad essi soluzioni innovative percorrendo rotte inesplorate, richiamando ad un profondo sentire etico e un'effettiva assunzione di responsabilità volta a perseguire uno sviluppo equilibrato e durevole.

Riconoscere il potere trasformativo e migliorativo dell'educazione consente di promuovere quel rinnovato senso di interdipendenza globale attraverso cui ciascuno può essere aiutato a ritrovare la dimensione valoriale e intima del proprio essere nel mondo. Ne consegue «elaborare nuove e più incisive prospettive di teoria dell'educazione che siano in grado di spostare l'attenzione verso prassi costruttive e progettuali che generino iniziative di educazione per le nuove generazioni: l'attuale contesto socio-culturale accresce infatti la necessità di porre la domanda circa cosa dobbiamo e possiamo fare per educare e quali orientamenti l'educazione debba assumere» (Elia, 2021, p. 24), nel contribuire alla costruzione di società sostenibili, inclusive e solidali su scala globale.

2. Scuola. Tra complessità e valori educativi

Accogliere le sfide della complessità odierna (Ceruti & Bellusci, 2020), in relazione alle questioni afferenti alla conoscenza e alla convivenza etico-sociale, si presenta come un compito assai arduo, ma al contempo intrigante, avvalorando i principi peculiari della società educante che si edifica in modo concretamente situato nell'ambito della comunità locale. Emerge l'esigenza di ripensare profondamente il senso educativo del *fare scuola* «come una comunità educante di dialogo, di ricerca, di esperienza sociale, improntata ai valori democratici e volta alla crescita della persona in tutte le sue dimensioni» (Ellerani, 2021, p. 8). É una sollecitazione ad esplorare nuove frontiere pedagogiche e progettare inediti percorsi educativi e formativi capaci di fronteggiare con consapevolezza critica i cambiamenti in atto. Le problematiche attuali devono «essere affrontate da un punto di vista plurale e interdisciplinare, che sia in grado di tessere insieme le prospettive dei diversi settori scientifico-disciplinari che esprime la pedagogia, in direzione di un dialogo sempre più ampio che coinvolga le sue diramazioni interne e le sue relazioni esterne» (Elia, Polenghi, & Rossini, 2019, p. XIX). Cruciale è il rapporto tra visioni antropologiche ed emergenze educative, tra interpretazione della realtà e scelte sul piano locale per elaborare nuove trame di conoscenza e di azione intenzionalmente pedagogiche.

È riconoscendo alla scuola il suo valore emancipativo, riscoprendola nella sua identità costitutiva come luogo di socializzazione e di inclusione, di trasmissione e di scambi intergenerazionali dei patrimoni culturali, che è possibile recuperare la fiducia in essa. Una visione olistica dei processi formativi per far maturare nella comunità educante una pluralità di intenti, espressione di reale libertà di azione e pensiero, capace di alimentare la cura per le relazioni e riconoscere la dimensione sociale della persona. «L'agire educativo trova la sua ragione d'essere nel momento in cui si propone come offerta di esperienze (contesti di pensiero, climi emozionali, zone d'azione) potenzialmente capaci di sostenere il desiderio di esistere, cioè di impegnarsi nel costruire orizzonti di senso alla luce dei quali cercare il proprio cammino» (Mortari, 2013, p. 10). Elaborare nuove idee e progetti significa assumere l'idea di futuro come spazio aperto in cui ciascuno, con le proprie competenze e responsabilità, concorre in uno scambio continuo di conoscenze e saperi nell'avvalorare una sensibilità ecologica all'interno della comunità di appartenenza.

3. *RiGenerazione Scuola*. Un Piano per la transizione ecologica e culturale

Nel prendere le mosse dallo scenario delineato, dall'emergenza ecologica dovuta ad una distorta idea di dominio dell'uomo sulla natura e di depredazione delle sue risorse accompagnato da una diffusa noncuranza per le conseguenze delle proprie attività, la pedagogica, riflessione critica sull'esperienza educativa e sui processi formativi, è sollecitata a promuovere una nuova consapevolezza educativa per lo sviluppo e il progresso delle civiltà umane.

A tal riguardo una possibile risposta è riscontrabile nel Piano per la transizione ecologica e culturale della scuola promosso nel giugno del 2021 dal Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca denominato *RiGenerazione Scuola*, pensato nell'ambito dell'attuazione dell'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile (United Nations, 2015). È la frontiera del pensiero sulla sostenibilità per abitare in modo nuovo la Terra. Esso si fonde su tre obiettivi: *sociali*, superare il pensiero

antropocentrico per far maturare la consapevolezza del legame fra solidarietà ed ecologia, abbandonando la cultura dello scarto a vantaggio di quella circolare e dell'efficienza energetica; *ambientali*, riconoscere il legame imprescindibile con l'ambiente, affrontando le questioni ecologiche secondo un approccio sistemico, minimizzando inoltre gli impatti dell'azione dell'uomo sulla natura; *economici*, conoscere il sistema dell'economia circolare e costruire le imprese del futuro a zero emissioni.

Nel Piano si individuano alcuni pilastri fondamentali, indicazioni di senso per attuare concretamente la transizione ecologica e culturale verso un modello di società sostenibile, recuperando l'originarietà, l'equilibrio e l'armonia del rapporto umano con la natura. In primo luogo, è necessaria una *rigenerazione dei saperi* attraverso attività formative laboratoriali, esperienziali e interattive, all'interno e all'esterno dei contesti educativi, in spazi aperti a contatto con la natura e in ambienti digitali. Il dialogo tra saperi vissuti e saperi appresi pone in luce il ruolo di una progettazione pedagogica, in prospettiva interdisciplinare, in grado di collocare tali saperi secondo uno sguardo culturale più ampio e non solo in senso strettamente strumentale per generare un pensiero divergente e critico volto ad elaborare un avvenire rispettoso delle risorse naturali. Il pilastro *rigenerazione dei comportamenti* prevede una nuova postura da parte dell'insegnante che si attualizza nel proporre percorsi formativi per indurre la comunità scolastica ad acquisire comportamenti virtuosi, nuove abitudini e stili di vita nel rispetto dell'ambiente, assumendosi la responsabilità individuale e collettiva per ciò che sta accadendo al nostro pianeta. Ripensare all'azione didattica ed educativa della professionalità docente significa rivedere lo spazio educativo nel quale opera per promuovere la crescita e lo sviluppo delle nuove generazioni. La *rigenerazione delle infrastrutture* designa un indirizzo per realizzare scuole sostenibili, con ampi spazi verdi e ambienti didattici rimodulati verso la creazione di nuovi ambienti di apprendimento e la costruzione di edifici innovativi attraverso una riqualificazione energetica delle scuole stesse. L'ultimo pilastro *rigenerazione delle opportunità* sollecita nel favorire l'avvio di indirizzi scolastici caratterizzati da percorsi formativi che focalizzano l'attenzione sui temi ambientali e sulla sostenibilità degli stili di vita (MIUR, 2021). Si tratta di riqualificare le professioni esistenti attivando profili in linea con le sfide della società di oggi, ma anche di incentivare e offrire nuovi sbocchi lavorativi, riscoprendo «la "vocazione" al lavoro, un impegno che va anche oltre il risultato professionale ed economico, per concorrere all'edificazione della società futura» (Vischi, 2020, p. 14).

Nel rispetto della piena autonomia scolastica, il Piano *Rigenerazione Scuola* si pone come finalità di favorire le attività di apprendimento ed esperienza di nuovi comportamenti virtuosi, rigenerando la funzione educativa della scuola affinché si connoti come un'infrastruttura culturale, un centro di gravità della comunità nella quale trae sostentamento e si alimenta, un modello esistenziale ed abitativo socialmente fraterno, un luogo di origine di un nuovo alfabeto ecologico ed economico per generare modelli di sviluppo tesi ad una rinascita culturale e sociale del nostro Paese. È un invito ad orientare il cambiamento culturale nella prospettiva della transizione ecologica, assumendo l'impegno etico ed educativo per costruire il futuro del pianeta nel segno di uno sviluppo sostenibile nelle sue dimensioni sociale, economica e ambientale.

L'agire pedagogico per la sostenibilità sollecita a promuovere modelli e processi formativi per contribuire alla realizzazione di una vita comunitaria ispirata dal principio del prendersi cura dell'ambiente in cui siamo immersi, quale bene collettivo e patrimonio di tutta l'umanità, alla cui responsabilità ciascuno è chia-

mato in causa, attorno al quale è possibile convocare uomini e donne di appartenenze profondamente differenti, per un dialogo comune orientato alla custodia del creato. Educare le nuove generazioni ad abitare il mondo in modo diverso, per crescere solidali ed in armonia con la Terra, individua «nella responsabilità per la cura della casa comune un metodo per attuare un nuovo modello di civiltà, realmente orientato al benessere del genere umano» (Malavasi, 2020b, p. X). Un'educazione e una formazione ecosistemica per un'abitanza sostenibile si realizzano coltivando, in modo efficace, atteggiamenti e visioni del mondo che «sostengono il riconoscimento del valore prezioso delle risorse ambientali e umane, l'impegno etico e solidale, l'apprezzamento estetico dell'armonia e dell'equilibrio di un ecosistema, che rischia di essere travolto da azioni predatorie e di sfruttamento incontrollato» (Striano, 2019, p. 46). È necessaria una forma di pensiero contraddistinta da una forte sensibilità contestuale e da un orientamento valoriale per essere ed agire con responsabilità.

L'impegno verso la sostenibilità ha da essere accompagnato da percorsi educativi per sviluppare coscienze sensibili individuali e una cultura condivisa per un senso di responsabilità in dimensione universale e che presuppone e conferma «il riconoscimento del fatto che tutti noi che condividiamo il pianeta dipendiamo, per il nostro futuro e per il nostro presente, gli uni dagli altri, che nulla di quello che facciamo o non facciamo è irrilevante per il destino di chiunque altro, e che nessuno di noi può più cercare e trovare riparo individualmente dalle tempeste che nascono in un punto qualsiasi del pianeta» (Bauman, 2012, p. 29).

4. Cittadinanza e partecipazione per una comunità educante

Nel Piano *RiGenerazione Scuola* si evince come lo sviluppo delle civiltà non possa prescindere dalla centralità dei contesti educativi e, *in primis*, dalla questione antropologica, chiamando in causa la possibilità dell'educazione alla democrazia (Corsi & Sani, 2004). Ciò consente di sviluppare nella pratica educativa proposte di educazione alla cittadinanza e processi di partecipazione attiva nel perseguire il bene comune e costruire una cultura civica in cui molteplicità di appartenenze, orientate a valorizzare le differenze ma anche l'unione e la condivisone tra le persone, creino inclusione e permettano di rafforzare il legame sociale, tra locale e globale (Santerini, 2001). Promuovere una cultura civile che dia vita ad una società democratica, equa e solidale, fondata sull'integrazione sociale e la coesione, rispettosa dei diritti umani fondamentali e della diversità culturale, si connota come imprescindibile per garantire un avvenire all'umanità.

L'educazione alla cittadinanza in un mondo interdipendente e l'introduzione di una prospettiva planetaria in educazione configurano aspetti costitutivi di ogni progettualità pedagogica interessata a produrre significativi cambiamenti nel contesto attuale, preparando le diverse generazioni ad assumersi responsabilità civiche e solidali. Nuove forme di politica, che sia agita da parte di ogni individuo, rappresentano «una condizione fondamentale per la vita delle democrazie moderne che si fondano necessariamente su una idea di società educante, che presuppone una co-cittadinanza, responsabilità condivise, comprensione reciproca, cooperazione e partecipazione ai processi deliberativi» (Parricchi, 2019, p. 27). Nell'incoraggiare una partecipazione collettiva, come agire trasformativo, diviene possibile individuare soluzioni comuni alle problematiche poste dalla società dell'incertezza, impedendo il rischio di limitare il cittadino ad essere un passivo utente e fruitore di progetti predefiniti dalla comunità. La partecipazione ha da

«essere ripensata in chiave di sostenibilità proprio perché è alla base, secondo un circolo virtuoso, della possibilità che la sostenibilità nei suoi vari ambiti economico, ambientale, sociale si possa, nel tempo, realizzare» (Riva, 2018, p. 35).

L'auspicabile configurazione della società dovrà tendere alla promozione del bene nel suo significato più umano e profondo e non ricondursi al mero soddisfacimento solamente dei bisogni materiali ed effimeri, individuali e collettivi, investendo pedagogicamente nel paradigma della sostenibilità (Loiodice, 2018). Educare ad una cittadinanza sostenibile per comprendere le interdipendenze di un mondo in rapida trasformazione e coltivare un senso di appartenenza ad un'umanità comune. «Dobbiamo imparare a "esserci" sul pianeta. Imparare a esserci significa: imparare a vivere, a condividere, a comunicare, a essere in comunione […] anche in quanto umani del pianeta Terra. Non dobbiamo più essere solo di una cultura, ma anche essere terrestri. Dobbiamo impegnarci non a dominare, ma a prenderci cura» (Morin, 2001, p. 78). Una disamina critica e sistemica delle questioni attuali, contraddistinguendosi come una grande sfida per il futuro dell'umanità, sollecita ad assumere, attraverso uno sguardo progettuale, un nuovo stile di vita fondato su una riconversione etica e profonda.

È imprescindibile una rigenerazione dell'umano come «prospettiva di ricerca e formazione per generare responsabilità e azioni centrate su un nuovo patto educativo» (Malavasi, 2020a, p. 3) per costruire insieme la comunità, in un nuovo tessuto di relazioni, in prospettiva ecosistemica e aperta al territorio. Una comunità concepita come luogo di identità, per riscoprire la propria appartenenza ad un'unica famiglia umana. Secondo la pedagogia fenomenologica, insita nell'educazione è la forza trasformativa (Iori, 2020) che deve porsi al servizio della comunità per realizzare un cambiamento di mentalità attraverso azioni finalizzate a contrastare i valori dominanti della società. Ripensare i fondamenti di una visione del processo educativo che contempli alleanze tra contesti educativi - formali, informali e non formali - e reti di collaborazioni interistituzionali tese a mutare gli orientamenti culturali conduce ad imprimere una svolta al cammino dell'umanità, per poter garantire alle nuove generazioni «l'evoluzione verso un futuro ben orientato e pertanto meno incerto sia sul piano individuale che sociale» (Mannese, 2021, p. 27). Sviluppare relazioni umane solidali e testimoniare valori educativi implica un rinnovamento etico-morale che orienti alla costruzione di trame di reciprocità per promuovere una cittadinanza planetaria nell'intraprendere un impegno ecologico per salvaguardare il pianeta, riscoprendo il valore dell'umano, tra equità e giustizia.

5. Patti educativi di comunità. Per un sistema formativo integrato

In tale quadro si inseriscono i Patti educativi di comunità (Bianchi, 2020) come strumento di un'autonomia responsabile e solidale, ma anche di educazione alla sostenibilità dell'ambiente in cui si vive. Un nuovo modo di operare per promuovere e rafforzare l'alleanza educativa, civile e sociale, tra la scuola e le comunità educanti territoriali quali enti locali, associazioni, realtà del terzo settore e istituzioni impegnate nell'assicurare la realizzazione dell'istruzione e della formazione. I Patti educativi di comunità consentono alla scuola di rigenerarsi e di aprirsi al territorio per una contaminazione dei saperi ed un arricchimento formativo nel saper affrontare le nuove sfide educative attraverso un approccio partecipativo, cooperativo e solidale nel quale tutti gli attori in campo si impegnano a valorizzare e mettere a sistema le esperienze e le risorse del territorio.

Nell'ottica di un sistema formativo integrato in grado di sostenere processi di innovazione e apprendimento, a partire dalle nuove esigenze culturali e formative che emergono dal contesto territoriale e dalle dinamiche sociali, si avverte la necessità di promuovere un partecipare insieme, tra scuola e territorio. «Un impegno pedagogico nella direzione della responsabilità condivisa, per la creazione di comunità che devono sentirsi chiamate a rispondere in modo sinergico ed integrato ai bisogni di crescita delle nuove generazioni, arricchendo la partnership di un significato più profondo che pensa la co-responsabilità educativa in termini di responsabilità condivisa, progettualità, partecipazione e cooperazione» (Amadini, Ferrari, & Polenghi, 2019, p. 13).

La capacità di connettersi ed interagire attraverso reti generative, che condividono una cultura della prossimità e dell'incontro con l'altro, cela in sé un significato profondo per la promozione di un umanesimo solidale che si esplicita nel valore attribuito alla dimensione relazionale. La scuola ha il compito di individuare ed elaborare strategie e percorsi per favorire il raccordo e l'integrazione tra le diverse istituzioni mediante la progettazione di un contesto educativo basato sulla pratica dialogica delle relazioni e dei saperi come «metodo della conoscenza reciproca e criterio comune per un impegno solidale nel difendere e promuovere la pace e la giustizia, la dignità umana e la protezione dell'ambiente nella costruzione di un mondo più giusto e inclusivo» (Giovanazzi, 2020, p. 259). Un sistema formativo come *infrastruttura educativa, culturale e sociale* (Dozza & Cagol, 2020) per costruire consapevolezza e senso di comunità attraverso approcci partecipativi e trasformativi nella dimensione della sostenibilità. La creazione di reti di sinergia è di fondamentale importanza per non trascurare quelle sollecitazioni provenienti dalla comunità locale che possono divenire e generare inedite realizzazioni di promozione di autentiche relazioni sociali, di partecipazione consapevole e responsabile alla delineazione di società inclusive, vitali e sostenibili. L'interesse per il bene comune coltivato da tutti i soggetti che concorrono alla costruzione della convivenza civile implica l'attenzione per i problemi ambientali e la collaborazione per costruire un *ethos*, trama di valori e conoscenze autentiche.

La delineazione di un progetto comune volto ad avvalorare un nuovo modello di sviluppo per fondare una nuova idea di civiltà su scala planetaria è imprescindibile e richiede di intraprendere nuove vie, di cambiare la strada (Morin, 2020) per umanizzare la società, affrontando le criticità che emergono in tutti i settori della vita umana. Ne consegue intessere relazioni significative con le varie realtà educative che sappiano essere generative di cambiamento culturale, di una rinnovata alleanza tra l'uomo e l'ambiente per recuperare «l'unità ecologica della vita di cui tutti sono parti interagenti e interdipendenti e, parallelamente, di educare le giovani generazioni a vivere l'intero mondo come un grande "essere vivente", un bene comune da proteggere e di cui aver cura» (Pinto Minerva, 2017, p. 174).

Conclusione

L'anelito alla ricerca di modi più equilibrati e autentici per abitare il creato implica uno sguardo differente che valorizzi la relazione umana nel suo rapportarsi con la ricchezza della realtà ambientale. In un clima di incertezza e problematicità, il Piano *RiGenerazione Scuola* per orientare la formazione alla transizione ecologica sollecita la promozione di reti relazionali tra individui, comunità e risorse, proponendo modelli di gestione e di trasformazione sociale ed economica in grado di

realizzare una fattiva, efficace cultura educativa della sostenibilità come bene pubblico e risorsa collettiva al cui sviluppo tutti sono invitati a contribuire e dei cui frutti ciascuno dovrebbe beneficiare. La costruzione di reti educative comunitarie consente di promuovere «una "civiltà" della Terra, di concepire una evoluzione antropologica verso la convivenza e la pace globale. È una sfida che, per essere raccolta, richiede coraggio e forza di rinnovamento mentale e spirituale, per una nuova opera di edificazione umana e di fratellanza» (Ceruti, 2020, p. 93).

La sostenibilità come progetto di saggezza abitativa "in, con e per" l'ambiente (Gallerani & Birbes, 2019) dischiude la possibilità di acquisire saperi di senso significativi per il nostro vivere, aprendosi al dialogo, all'impegno e alla responsabilità nei confronti di quanto accade e ci circonda: è un potente strumento di educazione, una forma necessaria del cammino umano per la tutela del creato. La responsabilità «si esprime nella *risposta eccedente* che diamo al bisogno, all'urgenza, al volto, alla domanda che ci interpella. Nel compimento di un significato che ancora aspetta di diventare concreto. Tanto più oggi, in un mondo in cui, […], esiste un'evidente sproporzione tra la portata dei problemi e gli assetti istituzionali e persino le risorse simboliche (il linguaggio, i significati, i valori), di cui disponiamo» (Giaccardi & Magatti, 2020, p. 102).

La ricerca pedagogica, in dialogo con altri saperi disciplinari, è invitata pertanto a tracciare linee orientative per saper attivare sinergie della società educante, avviando comportamenti responsabili volti alla partecipazione dell'uomo nella società per un vivere democratico nella dimensione della transizione ecologica dell'umanità. La consapevolezza dei temi e delle sfide ambientali costituisce un presupposto essenziale per affrontare con successo la transizione ecologica: essa richiede di promuovere negli individui la disponibilità ad agire insieme per produrre il più alto numero di benefici individuali e collettivi nel segno di uno sviluppo sostenibile delle comunità.

Riferimenti bibliografici

Amadini, M., Ferrari, S., & Polenghi, S. (2019). Introduzione. In Id. (Eds.), *Comunità e corresponsabilità educativa. Soggetti, compiti e strategie* (pp. 7-13). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.

Bauman, Z. (2012). *L'etica in un mondo di consumatori*. Roma-Bari: Editori Laterza.

Bianchi, P. (2020). *Nello specchio della scuola*. Bologna: il Mulino.

Cambi, F. (2020). Pandemia Covid-19: una breve riflessione pedagogica. *Studi sulla Formazione*, 23, 55-57.

Ceruti, M. (2020). *Sulla stessa barca. La Laudato si' e l'umanesimo planetario*. Magnano (BG): Edizioni Qiqajon-Comunità di Bose.

Ceruti, M., & Bellusci, F. (2020). *Abitare la complessità*. Milano-Udine: Mimesis.

Corsi, M., & Sani, R. (Eds.) (2004). *L'educazione alla democrazia tra passato e presente*. Milano: Vita e Pensiero.

Dozza, L. (2018). Co-costruire pensiero ecologico per abitare la Terra. *Pedagogia Oggi*, 1, 193-212.

Dozza, L., & Cagol, M. (2020). Un sistema formativo come infrastruttura educativa, culturale e sociale. In L. Dozza (Ed.), *Con-tatto. Rete per la Vita: idee e pratiche di Sviluppo Sostenibile* (pp. 65-76). Bergamo: Zeroseiup.

Elia, G., Polenghi, S., & Rossini, V. (2019). Introduzione (Eds.), *La scuola tra saperi e valori etico-sociali. Politiche culturali e pratiche educative* (pp. XVII-XXII). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.

Elia, G. (2021). La responsabilità della pedagogia nelle trasformazioni dei rapporti sociali. In S. Polenghi, F. Cereda, & P. Zini (Eds.), *La responsabilità della pedagogia nelle trasforma-*

zioni dei rapporti sociali. Storia, linee di ricerca e prospettive (pp. 19-30). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
Ellerani, P. (2021). Le declinazioni della sostenibilità come proposta pedagogica. *Formazione&Insegnamento*, 1, 7-11.
Gallerani, M., & Birbes, C. (2019). La sostenibilità come progetto di saggezza abitativa "in, con e per" l'ambiente. In Id. (Eds.), *L'abitare come progetto, cura e responsabilità. Aspetti epistemologici e progettuali* (pp. 7-20). Bergamo: Zeroseiup.
Giaccardi, C., & Magatti, M. (2020). *Nella fine è l'inizio. In che mondo vivremo?* Bologna: il Mulino.
Giovanazzi, T. (2020). Riscoprire la fraternità. Un approccio educativo per custodire la vita umana. In S. Bornatici, P. Galeri, Y. Gaspar, P. Malavasi, & O. Vacchelli (Eds.), *Laudato si' +5, Fratelli tutti. Human Development. A great cultural, spiritual, political, economic, educational challenge* (pp. 251-264). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
Giuliodori, C., & Malavasi, P. (Eds.) (2016). *Ecologia integrale. Laudato si'. Ricerca, formazione, conversione*. Milano: Vita e Pensiero.
Iavarone, M.L., Malavasi, P., Orefice, P., & Pinto Minerva, F. (Eds.) (2017). *Pedagogia dell'ambiente 2017. Tra sviluppo umano e responsabilità sociale*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
Iori, V. (2020). Educazione e politica nella società dell'incertezza. *Encyclopaideia*, 56, 17-26.
Loiodice, I. (2018). Investire pedagogicamente nel paradigma della sostenibilità. *Pedagogia Oggi*, 1, 105-114.
Malavasi, P. (2020a). *Insegnare l'umano*. Milano: Vita e Pensiero.
Malavasi, P. (2020b). Responsabilità, fraternità, formazione. Reagire alla crisi con un nuovo sogno di fraternità. In S. Bornatici, P. Galeri, Y. Gaspar, P. Malavasi, & O. Vacchelli (Eds.), *Laudato si' +5, Fratelli tutti. Human Development. A great cultural, spiritual, political, economic, educational challenge* (pp. X-XV). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
Mannese, E. (2021). La pedagogia, scienza di confine, tra innovazione, sostenibilità e orientamento efficace. *Formazione&Insegnamento*, 1, 24-30.
Minello, R. (2020). Ricerca e Processi Educativi. *Formazione&Insegnamento*, 3, 9-10.
MIUR (2021). *Piano per la transizione ecologica e culturale delle scuole*. Retrieved December 10, 2021, from https://www.miur.gov.it
Morin, E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: Raffaello Cortina
Morin, E. (2020). *Cambiamo strada. Le 15 lezioni del Coronavirus*. Milano: Raffaello Cortina.
Mortari, L. (2013). *Aver cura della vita della mente*. Roma: Carocci.
Parricchi, M. (2019). *Vivere il mondo. Sentieri di educazione alla cittadinanza, dalla partecipazione all'educazione economica*. Milano: FrancoAngeli.
Pinto Minerva, F. (2017). Prospettive di ecopedagogia. A scuola dalla natura. In M.L. Iavarone, P. Malavasi, P. Orefice, & F. Pinto Minerva (Eds.), *Pedagogia dell'ambiente 2017. Tra sviluppo umano e responsabilità sociale* (pp. 171-192). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
Riva, M.G. (2018). Sostenibilità e partecipazione: una sfida educativa. *Pedagogia Oggi*, 1, 33-50.
Santerini, M. (2001). *Educare alla cittadinanza. La pedagogia e le sfide della globalizzazione*. Roma: Carocci.
Striano, M. (2019). Educare allo sviluppo sostenibile attraverso il pensiero di cura. *Culture della sostenibilità*, 23, 46-58.
United Nations (2015). *Transforming our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development*. Retrieved January 15, 2022, from https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld/publication
Vischi, A. (2020). *Educarci nel lavoro. Questioni emblematiche*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.

Pedagogia ed economia: un patto di reciprocità per la transizione ecologica

Pedagogy and economics: a reciprocity pact for the ecological transition

Antonio Molinari
Università Cattolica del Sacro Cuore – antonio.molinari1@unicatt.it

ABSTRACT
The ecological transition towards an inclusive green society questions pedagogy to offer heuristic answers, in dialogue with the territory, focusing on social changes in work.
Reassembling a participatory and creative link between pedagogy and society calls into question the educational sphere
that set of properly human experiences that define and shape the care for people, the search for and cultivation of the common good, moral responsibility in practices of freedom, the building of welcoming and competent communities.
In fidelity to its own identity and to the main theoretical apparatus, The pedagogy of work and enterprise cannot fail to interpret the transition as a connotating element between the pedagogical project and the process of transformation of society prompted by environmental, social and economic crises.

La transizione ecologia verso una *green society* inclusiva interroga la pedagogia ad offrire risposte euristiche, in dialogo con il territorio, ponendo l'attenzione ai mutamenti sociali del lavoro. Ricomporre un legame partecipato e creativo tra pedagogia e società chiama in causa la sfera educativa; quell'insieme di esperienze propriamente umane che definiscono e plasmano la cura per le persone, la ricerca e la coltivazione del bene comune, la responsabilità morale nelle pratiche di libertà, la costruzione di comunità accoglienti e competenti.
La pedagogia del lavoro e dell'impresa non possono esimersi, nella fedeltà alla propria identità e al precipuo apparato teoretico, ad interpretare la transizione quale elemento connotante tra il progetto pedagogico e il processo di trasformazione della società sollecitata dalle crisi ambientali, sociali ed economiche.

KEYWORDS
Integral Humanism, Green Society, Community, Co-Planning, Pact.
Umanesimo Integrale, Società Sostenibile, Comunità, Co-Progettualità, Patto.

Formazione & Insegnamento XX – 1 – 2022
Codice ISSN 2279-7505 (on line) © Pensa MultiMedia Editore
Codice doi: 10.7346/-fei-XX-01-22_13

1. L'incontro tra pedagogia ed economia

Rischio, protezione e adattamento climatico sono alcune attuali missioni che si intrecciano nell'agenda ecologica ed economica con lo sviluppo di politiche sociali, nuove tecnologie e cooperazione. In questa prospettiva di sfide per l'intero pianeta post Covid, si inseriscono le parole di Roberto Cingolani, neo Ministro del MiTE, che nota come "la correlazione tra un Pianeta in salute e una società giusta è il vero obiettivo della transizione ecologica. I problemi sono tutti interconnessi. In questa delicata fase storia per la ricostruzione del nostro Paese, il processo di transizione ecologica, dovrà cercare di interpretare e attuare le sollecitazioni provenienti dal *Next Generation EU*, il piano della Commissione europea del la ripresa economica e sociale dell'Unione Europea, attraverso il Piano Nazionale di Ripresa e resilienza (PNRR). Secondo il Ministro Cingolani (2021) le principali priorità di intervento potranno essere l'aggiornamento del Piano energia e clima con nuovi obiettivi di riduzione delle emissioni posti dall'Europa, il taglio dei sussidi ambientalmente dannosi, un piano per i trasporti e la mobilità sostenibile, accelerazione su energie rinnovabili, cooperazione internazionale.

Le crisi ambientali, il progresso tecnologico e lo sviluppo sociale sono sempre più interconnessi pertanto richiedono un nuovo paradigma concettuale volto alla comprensione degli eventi e una nuova sintesi umanistica. La complessità delle sfide destano preoccupazione ma necessario rispondere con fiducia e speranza attraverso un profondo rinnovamento culturale. Le crisi invocano un ripensamento dell'impegno umano affinché siano possibili nuovi assetti regolativi e nuove forme di partecipazione. La crisi diventa così occasione di discernimento e di nuova co-progettualità, di nuova partecipazione, di *empowerment* e *engagement* delle comunità (Triani 2018)

La pedagogia non può accettare le crescenti disuguaglianze che le teorie dell'economia classica accreditano come inevitabili (Minello, Margiotta, 2018). La formazione alla reciprocità tra dimensione economica e pedagogica muove dalla condivisione del principio di bene comune, sui fondamenti dell'economia e pedagogia civile. "La globalizzazione dei mercati e gli scandali finanziari, la crisi ecologica e l'attenzione ai diritti umani, le crescenti disuguaglianze sociali e la richiesta di eticità da parte della società civile interpellano ciascuno di noi ad assumere uno sguardo nuovo per educare alla relazione e all'impegno reciproco" (Vischi, 2017).

La riflessione pedagogica, la sua epistemologia critico-ermeneutica, è protesa verso un rapporto di reciprocità con le diverse scienze. Si configura sempre storicamente situata e le inusitate questioni portate alla ribalta dalla struttura planetaria dei flussi di merci, capitali e nuove tecnologie richiedono un'articolata progettualità educativa, in riferimento ai caratteri peculiari di ogni comunità locale (Alessandrini, 2003).

Tra i contesti più attuali e interessati dai cambiamenti sociali, il lavoro assume particolare rilievo accogliendo alcune priorità proposte dall'Organizzazione Internazionale del Lavoro (ILO): ridurre il divario della retribuzione tra i sessi e la disoccupazione giovanile, eliminare le forme di lavoro infantile, ufficializzare l'economia sommersa, tutelare i diritti dei lavoratori e incentivare degli ambienti di lavoro sicuri, considerare la condizione dei lavoratori migranti, sostenere in tutti i modi l'imprenditorialità.

Le priorità di un lavoro dignitoso possono essere individuate anche tra i 17 Obiettivi per lo Sviluppo Sostenibile - *SDGs* inseriti nell'Agenda 2030 dell'ONU (2015) ed in particolare nell'Obiettivo 8: "Incentivare una crescita economica du-

ratura, inclusiva e sostenibile, un'occupazione piena e produttiva ed un lavoro dignitoso per tutti" oltre ad altri Obiettivi in cui il tema del lavoro può trovare un specifica declinazione: protezione sociale (Obiettivo 1), salute (Obiettivo 3), adeguata formazione e preparazione al mondo del lavoro (Obiettivo 4), equità di salari tra generi (l'Obiettivo 5), accordi tra Nazioni per il commercio e gli scambi (l'Obiettivo 10), corruzione ed economia sommersa (Obiettivo 16).

L'annuale rapporto "Prospettive occupazionali e sociali nel mondo: tendenze 2020" dell'OIL analizza le principali questioni del mercato del lavoro, tra cui la disoccupazione, la sottoutilizzazione della forza lavoro, la povertà lavorativa, la disuguaglianza di reddito e tutti quegli elementi che escludono le persone dal lavoro dignitoso (OIL, 2020). Un lavoro dignitoso per tutti è la pietra angolare della visione proposta dall'OIL e ampiamente condivisa in sede internazionale, basata sul duplice convincimento che la giustizia sociale possa essere la strada migliore per una pace duratura e che "il lavoro non è una merce" (OIL, 2020) al tempo stesso fondamento essenziale della dignità umana e strada maestra da percorrere per garantire che ogni uomo e ogni donna, con le famiglie e le comunità di cui fanno parte, abbiano accesso a una vita di realizzazione personale, con la possibilità di contribuire al bene comune e alla cura del creato.

Le difficoltà di accesso a un lavoro dignitoso sono probabilmente più gravi nelle aree rurali, nel settore informale e nelle attività a conduzione familiare. Nuove forme di ingiustizia legate al lavoro derivano dal degrado ambientale, con l'aggravante che coloro i quali ne patiscono le conseguenze sono anche vittima di discriminazioni sociali. L'introduzione dell'intelligenza artificiale e della robotica in molti settori hanno un impatto considerevole sull'organizzazione del lavoro. Può portare a imponenti delocalizzazioni e a distruzione di posti di lavoro, alla mobilità, alla perdita di competenze e alla ripetizione delle mansioni. La conseguenza di questi fenomeni l'emergere di ostacoli sul cammino verso il lavoro dignitoso in una parte rilevante dei contesti lavorativi. Affrontare queste incognite fa parte della responsabilità globale della comunità internazionale in chiave sostenibile.

2. Progettare il lavoro dignitoso: un patto per la transizione ecologica

"Siamo chiamati al lavoro fin dalla nostra creazione" ha scritto Papa Francesco nella Lettera Enciclica Laudato si'(2015), rimarcando che "il lavoro è una necessità, è parte del senso della vita su questa terra, via di maturazione, di sviluppo umano e di realizzazione personale". Senza lavoro non c'è dignità.

"Ricomporre un legame partecipato e creativo tra economia e società chiama in causa la sfera educativa ovvero quell'insieme di esperienze propriamente umane che definiscono e plasmano la cura per le persone, la ricerca e la coltivazione del bene comune, la responsabilità morale nelle pratiche di libertà" (Malavasi, 2017). Il lavoro dignitoso non è un concetto astratto né ideologico, ma l'obiettivo di un percorso concreto per garantire una vita buona alle persone. Deregolamentazione del mercato del lavoro, mancanza di occupazione e precarietà, disuguaglianza retributiva sono i presupposti dell'assenza di un lavoro dignitoso, perché rendono gli uomini e le donne socialmente vulnerabilità.

La progettazione di un lavoro dignitoso richiede di ripensare il funzionamento dell'economia e nuove forme di circolazione della ricchezza. Solo così sarà possibile contribuire all'inclusione di miliardi di persone emarginate e sfruttate e agire con equità verso i giovani di oggi e le generazioni future, lasciando loro un mondo in cui sia possibile una vita dignitosa.

Progettare un lavoro dignitoso è la sfida cruciale del nostro tempo e comprende integralmente quattro dimensioni del lavoro:

– sociale: è la cooperazione di molti individui verso un obiettivo comune; è un'espressione di solidarietà e di condivisione dei rischi e del senso umano del proprio agire;
– economica: genera valore e lo mette a disposizione di tutta la società;
– ecologica: si esercita sulla natura e sull'ambiente e li modifica, e può proteggerli o distruggerli;
– spirituale: contribuisce allo sviluppo e alla realizzazione personale.

La transizione ecologica verso il lavoro dignitoso deve integrare le esigenze della transizione ecologica e sociale a tutti i livelli. È possibile individuare alcune priorità tra le aree critiche che richiedono attenzione, rappresentano una priorità: il miglioramento della salute e della sicurezza dei lavoratori e delle loro famiglie e comunità; la necessità di mitigare i rischi ambientali e di promuovere investimenti verso forme di produzione più verdi e più sicure; la cura di chi è ai margini della società; la promozione di politiche occupazionali giuste per accompagnare la transizione verso una *green economy* e più in generale una *green society*. Le imprese, organizzazioni del cambiamento, devono contribuire a promuovere uno sviluppo economico inclusivo e sostenibile, l'occupazione e un lavoro dignitoso per tutti. Garantire l'equa transizione verso un futuro di equità nell'organizzazione del lavoro significa promuovere l'acquisizione di competenze e capacità per tutti i lavoratori lungo il corso della loro vita lavorativa quale responsabilità condivisa. In particolare, la pedagogia, *iuxta propria principia*, deve comprendere le necessità formative del mercato del lavoro tenendo conto dell'evoluzione e sostenere la progettazione di adeguati sistemi educativi e formativi per rafforzare la capacità dei lavoratori di sfruttare le nuove opportunità di lavoro (Vischi, 2014). Profondi cambiamenti e destabilizzanti nella vita lavorativa incidono inevitabilmente sulla vita personale. La riflessione pedagogia è chiamata a sostenere le risorse umane in questa situazione di transizioni, individuano inedite prospettive capaci di aprire la strada con speranza e fiducia nella relazione.

La transizione ecologica potrà creare nuovi mansionari a discapito di attività lavorative attuali e persone che, perdendo il lavoro, potrebbero non essere in grado di cogliere le nuove opportunità.

Le competenze di oggi potrebbero non corrispondere ai lavori di domani e le nuove competenze acquisite potrebbero diventare rapidamente superate.

"L'integrazione tra sistema educativo e mondo del lavoro va considerata come essenziale per la costruzione delle competenze e dei mestieri del futuro e orientare lo sviluppo umano in modo equo e solidale" (Bertagna, 2011).

Economia e pedagogia devono dialogare per dare vita a varie forme di partecipazione sociale, a nuovi stili di vita, di economia popolare e di produzione comunitaria in modalità che includano i movimenti popolari, giovanili, locali capaci di animare i governo locali, nazionali e internazionali con la tensione morale che nasce dal coinvolgimento degli esclusi nella costruzione del destino comune. La pedagogia impegnata a riflettere sulla edificazione dell'individuo e sulla nascita armonica di organizzazioni imprenditoriali avversa qualsiasi strumentalità commerciale o di controllo, ponendo l'enfasi su eque politiche dell'educazione, attraverso un pensiero economico nel quale il raggiungimento dell'efficienza del sistema implica valori educativamente significativi.

La pedagogia dell'impresa promuove la co-costruzione di prassi e azioni pro-

fessionali solidali e si propone di diffondere un nuovo modello riguardo all'essere umano, alla vita, alla società e alla relazione con la natura. Prospetta la ricchezza del confronto multidisciplinare e del dialogo tra comunità di pratiche, fondate sulla significanza dei cambiamenti organizzativi equi e rispettosi dei valori umani.

Le imprese devono svolgere un ruolo più significativo per contribuire ad affrontare i cambiamenti socioeconomici e sostenere l'attuazione di uno sviluppo sostenibile più responsabile e integrale. Ciò può essere perseguito creando un lavoro dignitoso e contribuendo all'occupabilità dei lavoratori, consentendo loro di affrontare le sfide poste dalle nuove tecnologie e rendendo l'economia più inclusiva. Per le imprese

questo significa impegnarsi nel dialogo sociale e adottare un quadro di riferimento etico basato sul rispetto della dignità umana, l'uguaglianza, la giustizia e l'equità come pilastri della responsabilità sociale d'impresa. Le imprese dovrebbero essere al servizio del bene comune e contribuire a costruire una società migliore.

"Oggi più di ieri è richiesto di affidarsi non tanto a pratiche canoniche, rappresentazioni formali e a descrizioni "rarefatte" del lavoro perché sono incapaci di riprodurre la complessità delle pratiche reali" (Rossi 2009).

A tal proposito non è da sottovalutare il significato che la riflessione pedagogica attribuisce alla "cultura della dignità del lavoro e del capitale prodotto dall'operosità umana, che non possono essere depauperati dal valore della partecipazione alle decisioni cruciali della vita politico-economica" (Malavasi, 2007).

Generare imprese per educare allo sviluppo nella transizione ecologica, impegna oggi enti, associazioni, università a sostenere un dialogo fecondo di condivisione e progettazione per affrontare i temi del lavoro, del profitto e degli stili di vita, dell'acqua e dell'energia, del cibo e della salute, della città e della mobilità, della cooperazione e cura della casa comune. Le imprese, nello slancio di coraggio e visione del futuro che può contrassegnarle, possono essere uno tra gli attori fondamentali per garantire una transizione ecologica creativa, libera, partecipativa, solidale".

3. Sostenere lo sviluppo umano integrale per la transizione ecologica: solidarietà, sussidiarietà, responsabilità

Stringere un legame partecipato e creativo tra economia e società chiama in causa l'impegno educativo ovvero quell'insieme di esperienze umane che compongono e significano la cura per le persone, la ricerca e la custodia del bene comune. L'ecosistema valoriale di una comunità insita nella cultura stessa e guida del processo di significazione diviene il luogo in cui far rifiorire il giudizio sull'autentica umanizzazione (Bocca, 2000). La società civile rappresenta uno spazio dinamico che "dall'originaria spontaneità delle sue espressioni tende a mallearsi all'anelito religioso e all'iniziativa politica, suppone una certa idea di legalità come principio regolativo, connesso con lo sviluppo 'ordinato' delle diverse aggregazioni ed 'imprese associative'" (Dahrendorf, 1995).

La minaccia che può aleggiare intorno al percorso di transizione ecologica 'ossessione per uno stile di vita consumistico, "soprattutto quando solo pochi possono sostenerlo, provoca danni e distruzione delle risorse generando violenza e distruzione reciproca: per questo è giunto il momento di prestare nuovamente attenzione alla realtà con i limiti che essa impone; l'interpretazione corretta del

concetto dell'essere umano come signore dell'universo è quella di intenderlo come amministratore responsabile"

Avere indicatori dell'impatto sull'ambiente e leggi a cui attenersi non è sufficiente per muovere le persone a limitare il proprio "bisogno di sviluppo". Parametri di riferimento e norme necessitano di un'accettazione da parte della società non fine a sé stessa ma integrale ovvero che muova la motivazione personale e diventi trasformazione sociale. Ciò che manca nella società è quella formazione alla responsabilità ermeneutica capace di sostenere la conversione.

Si tratta di delineare, tra impegno ontologico ed ecologia integrale, "un'ipotesi di ricerca pedagogica, designando una tensione euristica regolativa". Il paradigma ontologico-ermeneutico permette, nella densità di significati delle riflessioni socioeconomiche condotte, di cogliere le vere radici che attengono ai concetti di progresso, di sviluppo e di qualità della vita.

"L'umano è inscindibilmente legato alla terra e 'cresce' verso il cielo; è chiamato al rispetto per l'ambiente naturale, dal quale dipende, e si protende verso l'infinito. Il discorso pedagogico, indagando le pratiche educative nelle varie età della vita, riflette sull'esercizio della ragione e sull'opera dell'immaginazione".

Nel rapporto tra pedagogia ed economia, e in particolare riguardo al tema dello sviluppo umano integrale emerge la necessità di un approccio ispirato ai principi di solidarietà, sussidiarietà, responsabilità.

Solidarietà e sussidiarietà affidando la libertà di azione e la promozione delle capacità, anche economiche, esigono, al contempo, responsabilità e cura del bene comune in particolare da parte di chi detiene l'amministrazione.

Il termine "responsabilità" è connotato da ambiguità semantiche che intrecciano saperi giuridici, etici, politici, filosofici, educativi e altri ancora di carattere multidisciplinare.

Nella polisemia del "sapere pedagogico" si può trovare "proprio quanto l'educazione e la formazione riguardano i rapporti tra persone e tra generazioni diverse, in cui qualcuno si fa carico di qualcun altro, la cosiddetta 'presa in carico'. La responsabilità diventa alterità: il volto dell'altro". "Il singolo commette il suo peggior peccato nell'arroccamento difensivo verso il mondo e nella chiusura indifferente. Solo nell'esercizio della propria responsabilità personale è possibile interessarsi all'altro" (Kierkegaard 2015). Vi è una dimensione comunitaria, in quanto la piena realizzazione della persona si ha non nell'individuo, ma nella "persona collettiva".

Quest'ultima costituisce un'ideale, profetico, verso cui ogni uomo, e la dimensione politica costituita dall'azione della singola persona, deve aspirare.

La responsabilità richiede un senso civico, democratico, ecologico in prima persona rispetto al sentire che è diritto e dovere per ognuno di farsi carico del nostro pianeta, della salvaguardia dell'ambiente, dei problemi drammatici del nostro tempo, della vita degli esseri viventi, della natura, delle fonti di sostentamento (Mortari 2008).

Un patto per la cura del lavoro è una ricerca di libertà e di senso, di giustizia e trascendenza. Sollecita a scoprire senza sosta il desiderio quale forza generativa per dare significato e riprogettare l'esistenza, in un cammino educativo volto all'*empowerment*, che "implica un arricchimento di 'potenza' e di senso, di relazione tra persone e realtà" (Simeone, 2017).

La partecipazione democratica e l'integrazione delle competenze di ognuno è un processo impegnativo ma necessario per tradurre lo sviluppo sostenibile in azioni concrete e fecondi, in particolare attivando la comunità locale.

Apprendere ed insegnare, innovare e competere richiedono orientamenti va-

loriali ed azioni responsabili. È in gioco una pedagogia "militante" ed emancipativa, per vivere il benessere ed educare alla qualità della vita, che si misuri con ed approfondisca, peculiari temi di ricerca: i servizi ecologici e la formazione alla sostenibilità nei diversi contesti educativi e sistemi d'istruzione, le politiche per lo sviluppo umano integrale e la responsabilità sociale d'impresa, la cooperazione internazionale e la pace, la custodia del creato e la salute umana.

Conclusioni

Non v'è dubbio che la riflessione pedagogica debba occuparsi di questioni finora tradizionalmente trattate nell'ambito delle teorie economiche.

Il presente contributo si inserisce nell'ambizione della progettualità pedagogica come tensione ad elaborare un'articolata riflessione sulla governance del cambiamento organizzativo nella prospettiva dello sviluppo del capitale umano. "L'adattamento comporta una revisione complessiva del nostro modo di prendere decisioni e fare politica. Più in generale è necessario incorporare la consapevolezza del rischio, dell'incertezza e dell'ignoranza nelle decisioni e ciò implica cambiamenti nella logica stessa con cui interagiamo nel creato e si configura nella prospettiva di una nuova antropologia umanistica".

Nel dibattito economico, la pedagogia potrà contribuire a porre l'attenzione al principio di adattamento e prevenzione, in particolare nel tracciato della transizione ecologica.

Pedagogia ed economia intraprendono un dialogo autenticamente sociale quando, a partire dalle proprie identità, intravedono l'una nell'altro il volto dell'essere umano, della risorsa umana integrale e ne individuano un carattere comune. Con sincerità, senza dissimulazioni, senza smettere di dialogare e di cercare punti di contatto, e soprattutto, attraverso una conversione ecologica.

La vita è l'arte dell'incontro, l'impresa è un luogo dell'incontro, il civile è il luogo di incontro. Per umanizzare l'economia è necessaria una nuova "cultura dell'incontro".

Nel segno della creatività solidale, il dialogo sociale orienta a costruire istituzioni giuste, esprime l'anelito ad un mondo migliore ed è apertura al Tu. Conoscere, entrare in relazione, amare rappresentano la grande nobiltà della persona umana nell'amicizia sociale.

"La sfida urgente di proteggere la nostra casa comune comprende la preoccupazione di unire tutta la famiglia umana nella ricerca di uno sviluppo sostenibile e integrale, poiché sappiamo che le cose possono cambiare" (Francesco 2015). I termini chiave sono gli stessi: cambiamento, casa comune, e soggetto plurale (popolo, "noi" e famiglia umana).

Economia e pedagogia, nell'interpretazione umanizzante dell'amicizia sociale, sono tese verso una comunione universale, verso una comunità composta da sorelle e fratelli che si accolgono reciprocamente, prendendosi cura gli uni degli altri. "Promuovere questa cultura dell'incontro esige di porre al centro di ogni azione politica, sociale ed economica la persona umana, la sua altissima dignità, e il rispetto del bene comune, tra sapore locale e universale per sognare ed elaborare un progetto comune" (Francesco 2020).

La ricerca intorno alla condizione umana e allo sviluppo umano integrale integra pedogogia ed economia tanto da tanto da far ritenere quest'ultima "la condizione che garantisce il benessere attraverso l'organizzazione e la produzione dei beni, una vera e propria scienza dell'educazione" (Polidori 2003, p. II).

Un altro ambito che attende di essere sviluppato è la pedagogia delle risorse umane (*Human Resources Education*).

"L'educazione, rivolta a porre l'enfasi su comportamenti non-strumentali ma espressivi di virtù civili si configura secondo una razionalità del noi (*we-rationality*), dove l'anelito alla felicità della vita sociale ha da essere interpretato anche nell'ordine della dimensione economica: la teoria economica standard, incardinata sullo schema della scelta razionale, non riesce a dar conto in modo adeguato della nozione di reciprocità" (Malavasi 2017, p.187).

Attraverso un'alleanza educativa per la ricostruzione di un patto intergenerazionale, la pedagogia recupera la propria identità più aperta ed inclusiva, capace di ascolto paziente, dialogo costruttivo e mutua comprensione.

Progettare la formazione delle risorse umane implica occuparsi di una costitutiva via economica dell'agire umano. La pedagogia civile contribuisce allo sviluppo per stringere un'alleanza solidale in favore l'umano per restituire l'economia alla società.

In gioco è la vocazione umana per avviare processi e tracciare percorsi per un nuovo inizio, un nuovo patto di reciprocità.

Riferimenti bibliografici

Alessandrini, G. (2003). *Pedagogia sociale*. Roma: Carocci.

Alessandrini, G. (Ed). (2019). *Atlante di pedagogia del lavoro*. Milano: FrancoAngeli.

Becchetti B., Bruni L., Zamagni S. (2018). *Microeconomia. Un testo di economia civile*. Bologna: Il Mulino.

Bertagna G. (2011). *Lavoro e formazione dei giovani*. Brescia: La Scuola.

Bocca G. (2000). *Pedagogia della formazione*. Milano: Guerini Studio.

Cipollone P., Sestito P. (2010). *Il capitale umano. Come far fruttare i talenti*. Bologna: Il Mulino.

Dahrendorf R. (1995). *Quadrare il cerchio. Benessere economico, coesione sociale e libertà politica* (trad. dal tedesco). Roma-Bari: Laterza.

Dato D. (2020). Ripensare il rapporto tra economia e peda-gogia per costruire cantieri di speranza. *MeTis*, 10(2) 2020, I-V.

Francesco (2015). *Lettera Enciclica Laudato si'. Sulla cura della casa comune*.

Francesco (2020). *Lettera Enciclica Fratelli tutti. Sulla fraternità e l'amicizia sociale*.

Kierkegaard S. (2015). *Scritti sulla comunicazione* (trad. da, tedesco). Nocera Inferiore: Orthotes.

Loiodice, I. (2017). La pregnanza educativa della locuzione "bene comune". *MeTis*, *7*(2), I-IV.

Malavasi P. (2020). *Insegnare l'umano*. Milano:Vita e Pensiero.

Malavasi, P. (2012). Vita, educazione. In A. Mariani (Ed), *Venticinque saggi di pedagogia* (pp. 50-60). Milano: FrancoAngeli

Malavasi, P. *Pedagogia e formazione delle risorse umane*. Milano: Vita e Pensiero.

Minello R., Margiotta U. (2018). *Istituzioni di pedagogia generale*. Roma: Edicusano.

Mortari L. (2008), *Educare alla cittadinanza partecipata*, Milano: Mondadori.

Organizzazione Internazionale del Lavoro (OIL). (2020). *Prospettive occupazionali e sociali nel mondo: tendenze 2020*. Roma: OIL.

Organizzazione Internazionale del Lavoro (OIL). (2022). *Decent work and the 2030 Agenda for sustainable development* from https://www.ilo.org/global/topics/sdg-2030/lang—en/index.htm.

Piccardo C., L. Colombo L. (2007). *Governare il cambiamento*. Milano: Raffaello Cortina.

Polidori, C. (2003). *Economia, educazione e formazione continua*. Perugia: Morlacchi.

Rossi B. (2009). *Educare alla creatività. Formazione, innovazione e lavoro*. Roma-Bari:Laterza.

Sacco P.L., S. Zamagni (Eds), (2002). *Complessità relazionale e comportamento economico. Materiali per un nuovo paradigma di relazionalità*. Bologna: Il Mulino.

Simeone D. (2017) Alternanza scuola lavoro, empowerment, consulenza educativa. In P. Malavasi, D. Simeone (Eds) *Scuola Lavoro Famiglia Università. Per un sistema formativo alleato e competente* (pp.11-14). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
Triani P. (2018). *La collaborazione educativa*. Brescia: Morcelliana.
Vischi A (2011). *Pedagogia dell'impresa, lavoro educativo, formazione*, Milano: Vita e Pensiero.
Vischi A. (2021). *Im-patto sul territorio. Lavoro, giovani, ecologia integrale*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
Zamagni, S. (2007). *L'economia del bene comune*. Roma: Città Nuova.

Economia circolare, pedagogia. Un progetto di territorio
Circular economy, pedagogy. A local project

Simona Sandrini
Università Cattolica del Sacro Cuore – simona.sandrini@unicatt.it

ABSTRACT
After a critical review on the paradigm shift associated with the circular economy as the fundamental transformative route of the European Green Deal and the Italian Recovery and Resilience Plan, the present article introduces a research project conducted by Alta Scuola dell'Ambiente with companies from the Brescia province, within the project called *Integral ecology for the rights of the Child*. Specifically, a case study of an experience ran within a social cooperative was put forward to provide a path of debate with profit companies and B Corporation of the territory. The contribution researches the social potential of the ecological transition process towards the circular economy. At the provincial level, the need to implement a *think-tank* is highlighted such that the capital narrative of each organisation can be put in common as well as sharing best practices and experiences, enabling cross-pollination among the companies and co-design for local socio-eco-compatible projects. This shall be carried with a horizon, integrating the aspect of circular economy, in a global commitment of education for the common good.

A partire da una ricognizione critica sul paradigma dell'*economia circolare*, quale asse trasformativo portante del Green Deal Europeo e del PNRR Italiano, l'articolo presenta una ricerca svolta da Alta Scuola dell'Ambiente con alcune imprese bresciane, nell'ambito del progetto *Ecologia integrale per i diritti dell'Infanzia*. In particolare, attraverso lo studio di caso di un'esperienza di una cooperativa sociale e un percorso di confronto con aziende profit e B Corp del territorio, il contributo indaga il potenziale sociale del processo di transizione ecologica verso l'economia circolare. Si pone la necessità a livello locale di dare vita a un *think-tank* che permetta la messa in comune del capitale narrativo delle organizzazioni, la contaminazione tra loro e prove di co-design per progettazioni socio-eco-compatibili, in un orizzonte che sappia capacitare alla circolarità nell'impegno verso la formazione al bene comune.

KEYWORDS
Circular economy, Pedagogy, Territory, Sustainability, Local project.
Economia circolare, Pedagogia, Territorio, Sostenibilità, Progetto locale.

Formazione & Insegnamento XX – 1 – 2022
Codice ISSN 2279-7505 (on line) © Pensa MultiMedia Editore
Codice doi: 10.7346/-fei-XX-01-22_14

1. Economia circolare, un processo di transizione ecologica

Per accelerare la transizione ecologica (Commissione Europea, 2019; Governo italiano, 2020) e garantire i diritti sociali fondamentali (Mannese, 2021), nelle politiche e nelle pratiche organizzative avanza il tema dell'*economia circolare*, con forti attese nella creazione di valore e di occupazione. Nel tentativo di un dialogo fecondo con l'economia, la pedagogia si misura oggi con questo paradigma, denunciando i tratti riduttivi e antisociali del potere economico-finanziario *as usual* e contribuendo alla ricerca di vie per restituire l'economia alla società (Malavasi, 2017, p. 60). L'attenzione alla salvaguardia dell'ambiente e al ben-essere umano diffuso può rendere l'economia circolare una strategia emblematica per attuare lo sviluppo sostenibile, per una resilienza che possa essere trasformativa.

Il concetto di economia circolare implica un processo di transizione complesso e multiforme che comporterà modifiche fondamentali ai sistemi di produzione-consumo, includendo i meccanismi di finanziamento, il comportamento dei consumatori, l'intervento dei governi nelle politiche fiscali e l'innovazione tecnologica, sociale e aziendale. Coinvolge molteplici *stakeholder* e richiede l'acquisizione di nuove competenze e conoscenze (EEA, 2016).

Tra le molteplici definizioni, se ne citino alcune. «L'economia circolare è un modello di produzione e consumo che implica condivisione, prestito, riutilizzo, riparazione, ricondizionamento e riciclo dei materiali e prodotti esistenti il più a lungo possibile», permettendo l'estensione del ciclo di vita dei prodotti, reintroducendo nel ciclo economico i materiali di cui è composto un prodotto, laddove possibile, quando ha terminato la sua funzione, contribuendo a ridurre i rifiuti al minimo. Un modello che supera quello economico lineare, fondato sul tipico schema "estrarre, produrre, utilizzare e gettare", quest'ultimo fortemente dipendente dalla disponibilità di grandi quantità di materiali ed energia facilmente reperibili a basso prezzo (Parlamento Europeo 2021, p. 2). Si tratta di un'economia pensata per potersi rigenerare da sola, un sistema in cui tutte le attività, dall'estrazione e dalla produzione, sono progettate e organizzate in modo che i rifiuti di qualcuno diventino risorse per qualcun altro (Ellen MacArthur Foundation 2013), puntando a ridurre il prelievo di risorse naturali e a renderne efficiente l'uso, con particolare riguardo ai minerali, alle fonti energetiche fossili e alle risorse forestali (Kirchherr, Reike, Hekkert, 2017).

In questo paradigma vengono proiettate diverse linee di indirizzo, il cui potenziale di trasformazione è in corso di analisi: un'economia *green* il cui impatto è sostenibile in termini ambientali, includendo temi quali la decarbonizzazione e il risparmio delle risorse naturali, le energie rinnovabili e l'efficienza energetica; una *sharing* e *renting economy*, dove la rete organizzata condivide e scambia, secondo nuovi schemi, materie e attività, fisiche e umane, beni e servizi; inoltre un'economia il cui motore innovativo è il *design*, ossia la continua progettazione e riprogettazione del sistema socio-economico considerato come organismo vivente, alleggerendo il quantitativo delle materie utilizzate (dematerializzazione) e dando vita a nuovi servizi (es. di riparazione). Alcuni punti chiave per le imprese: progettazione di prodotti sostenibili; simbiosi industriale; economia dei servizi; consumi responsabili; estensione della vita del prodotto; gestione efficiente di risorse naturali e materie prime (Commissione Europea 2020).

Tra i vantaggi di una transizione verso l'economia circolare sono riconoscibili: la riduzione della pressione sull'ambiente, più sicurezza circa la disponibilità di materie prime, prodotti più durevoli in grado di far risparmiare i consumatori, l'impulso all'innovazione e alla crescita economica, l'incremento dell'occupazione

con una stima pari a 700.000 nuovi posti di lavoro in Unione Europea entro il 2030 (Parlamento Europeo, 2021).

Con l'economia circolare siamo in presenza di una interpretazione *disruptive*, a quarant'anni dal rapporto del Club di Roma "The limits to Growth" (Meadows, Meadows, Randers, 1972) che poneva l'accento sul limite di uno sviluppo economico incurante della finitudine delle risorse naturali. Secondo la "Relazione sullo Stato della Green Economy" (Fondazione per lo Sviluppo Sostenibile, 2021, p. 48), il tasso di utilizzo circolare di materia in Unione Europea nel 2019 è stato pari all'11,9%, con un buon posizionamento dell'Italia che è passata nel periodo 2010-2019 dall'11,5% al 19,3%, inferiore solo ai Paesi Bassi (28,5%), al Belgio (24%) e alla Francia (20,1%). Una visione economica, quindi, con grandi possibilità di espansione.

Se una prima sfera di *circolarità* riguarda le risorse materiali e la loro chiusura nel "circuito" d'uso attraverso l'aumento del riciclo-recupero-riuso, l'economia circolare è una prospettiva che tuttavia va *oltre il tema dei rifiuti*. «La circolarità ha lo scopo di non perdere risorse utili, ed e quindi una forma di gestione efficiente di valori. Come tale può essere applicata anche a risorse sociali ed economiche di natura immateriale, in particolare alla conoscenza» (Zoboli, 2019, p. 65). L'economia circolare può favorire la resistenza alla standardizzazione e all'obsolescenza accelerata di conoscenze, competenze e asset culturali, "non-rifiuti" ma "valori di opzione" nei *territori*. Co-localizzazione delle imprese, artigianalità, catene conoscitive corte, intergenerazionali, circolari e radicate nelle comunità, disallineate rispetto alle produzioni di grande scala, possono anch'esse generare vantaggi competitivi e innescare innovazioni. «Con la dimensione territoriale, la questione della circolarità della conoscenza e dell'innovazione selettiva diviene di dimensione sistemica e sociale» (p. 67).

Serve allora cogliere anche l'opportunità sociale dell'economia circolare per generare visioni strategiche di sostenibilità nei territori, l'instaurarsi di nuove relazioni tra imprese e il sorgere di innovazioni organizzative nella circolazione di risorse materiali e immateriali. «Nei diversi contesti della vita pubblica, la collaborazione tra le realtà del territorio (aziende, imprese sociali, istituzioni e società civile) può avere un impatto capace di far 'progredire' scienza e tecnica, formazione e cura dell'altro attraverso processi di riflessione e di nuova progettualità sociale ed economica, politica e culturale» (Vischi, 2021, p. 20). Nell'ottica della responsabilità sociale e quali ambienti formativi emblematici, le organizzazioni imprenditoriali possono promuovere modalità produttive di lungo periodo e inedite professionalità (Vischi 2018), accordi multilaterali nel segno della trasparenza delle decisioni, della responsabilità delle parti e della cooperazione economica (Malavasi, 2018).

2. Ecologia integrale, un progetto locale per i diritti dell'infanzia

In questo quadro di analisi inerente alla transizione ecologica e volgendo l'attenzione all'economia circolare, stando nelle trasformazioni in modo progettuale per generare innovazione (Braga 2020) e per diffondere la consapevolezza che le situazioni caratterizzate da una potenziale sinergia tra socialità e economicità risultano fondamentali per lo sviluppo anche d'impresa (Molteni, 2004), l'Alta Scuola per l'Ambiente dell'Università Cattolica del Sacro Cuore[1] ha intrapreso nel 2018

1 L'Alta Scuola per l'Ambiente (ASA) dell'Università Cattolica del Sacro Cuore nasce a Brescia nel 2008 come struttura d'eccellenza multidisciplinare nella ricerca, formazione e consulenza scientifico-

un percorso di coinvolgimento nel progetto pluriennale e sovraregionale *Ecologia integrale per i diritti dell'infanzia,* selezionato e supportato dall'Impresa Sociale "Con i Bambini" nell'ambito del "Fondo per il contrasto della povertà educativa minorile" [2], avente come ente capofila la Fondazione Comunità di Messina. In particolare, tra le molteplici azioni situate nella città di Brescia grazie alla collaborazione tra Fondazione della Comunità Bresciana, la Rete di Cooperative Cauto e il Comune di Brescia oltre a numerosi altri partner locali, nel progetto Alta Scuola per l'Ambiente (ASA) ha inteso indagare i potenziali *vantaggi sociali dell'economia circolare nel sistema locale* bresciano.

In breve, si intenda la finalità del macro-progetto *Ecologia integrale*, così come espressa dai progettisti che si sono occupati del contesto bresciano: esso ambisce a declinare un modello sussidiario di lotta alla povertà neonatale e infantile per il sistema locale, sperimentando policy d'integrazione fra misure nazionali e *welfare* di comunità, agendo su tre livelli.

Universalistico, per la tutela della salute e lo sviluppo cognitivo precoce dei nuovi nati del territorio, attraverso il coinvolgimento della comunità professionale socio-educativa con le famiglie subito dopo il momento della nascita di un figlio (tra le azioni sperimentate, a titolo esemplificativo, l'*home visiting* e l'identificazione dei soggetti più deboli e in difficoltà per una conseguente presa in carico). Livello *comunitario,* per lo sviluppo di sistemi socio-economici generatori di alternative nelle principali aree di funzionamento delle famiglie con bambini 0-6 anni, tra cui l'abitare, il lavoro, la conoscenza, la socializzazione (ad es. spazi partecipativi di *empowerment* affettivo, sostegno all'*housing* e all'imprenditoria solidale, inclusione lavorativa, Tempi Famiglia, eventi comunitari di animazione del territorio). Livello *personalizzato,* in risposta a bisogni di povertà transitoria per singoli soggetti delle famiglie con minori, dotandoli di un capitale personale di capacitazione investito per sostenere il nucleo familiare nel lungo periodo a fronte della sottoscrizione di un patto sociale (per finanziare, ad esempio, borse di studio per bambini o la formazione di competenze lavorative di un genitore, il supporto psicologico, micro-budget di salute).

La scelta della denominazione *Ecologia integrale* contenuta nel titolo del progetto sta ad indicare la stretta connessione che esiste tra il benessere delle famiglie in termini di sviluppo umano e il contesto socio-economico-ambientale in cui sono inserite: il territorio, le persone, le comunità, i servizi e le organizzazioni devono essere capacitate nelle loro autonomie e al contempo nelle loro sinergie per generare le condizioni di sistema adatte a contrastare ogni forma di povertà sin dall'infanzia, agendo nelle diverse dimensioni di vita delle famiglie.

Rispetto all'area "lavoro" e nell'ambito "comunitario", Alta Scuola per l'Ambiente ha partecipato alla micro-azione progettuale denominata *Incentivazione delle imprese solidali generatrici di alternative sul lavoro*, avendo come obiettivo l'individuare modelli circolari di economia che pongano attenzione alla dimensione sociale dell'impresa, per definire e poi sviluppare strategie locali di medio e lungo termine per la creazione di posti di lavoro, in particolare occupazione *green*.

culturale e progettuale a favore dell'ambiente, dello sviluppo umano e della sostenibilità. Nel corso degli anni ha stretto rapporti di collaborazione con numerosi enti, imprese, associazioni, centri di ricerca e fondazioni, su scala nazionale e internazionale.

2 Per una panoramica che attesta l'implementazione del progetto, si veda la sua descrizione nei seguenti website: https://percorsiconibambini.it/ecointegrale/; https://www.fondazionebresciana.org/-contrasto-poverta-educativa/; https://www.cauto.it/news/il-progetto-ecologia-integrale-per-i-diritti-dell'infanzia-si-riorganizza-per-far-fronte-allemergenza-covid-19.html.

La ricerca pedagogica ha preso avvio dall'analisi di un caso studio bresciano, una filiera territoriale individuata per avere le caratteristiche di essere uno *spin-off* di un'impresa sociale, impegnata nell'ambito dell'economia circolare, in grado di occupare anche lavoratori fragili e con potenzialità di espansione attraverso networking, social management e co-marketing. Un esempio virtuoso che è stato coinvolto direttamente nel progetto *Ecologia Integrale*, per la sua capacità potenziale di accoglienza lavorativa. I *deliverables* di quest'analisi di caso sono stati successivamente condivisi con un *milieu* territoriale di realtà aziendali – profit e B Corp – sensibili al tema della circolarità e della sostenibilità sia in termini *green* sia in termini sociali. Attraverso un percorso di *focus group* tra università e imprese, si è provato a delineare una pista di lavoro locale bresciana per la formazione di un *ecosistema capacitante* nell'ambito lavorativo, «poiché esprime le condizioni favorenti continue trasposizioni, generative di nuovi significati, di apprendimenti, di soluzioni di problemi, di creatività, di reciprocità» (Ellerani 2017, p. 142). I primi risultati dell'analisi sono stati divulgati grazie al seminario di studio *Imprese solidali e cittadinanza sostenibile. Ecologia integrale, formazione, transizione verde* tenutosi presso la sede bresciana dell'Università Cattolica del Sacro Cuore a dicembre 2021 (9.12.2021), mentre il 2022 si è aperto con la volontà di provare a sviluppare quanto emerso dall'indagine.

Il caso studio analizzato da Alta Scuola per l'Ambiente è l'*Ausilioteca*[3], una realtà che nelle Rete Cauto – in sinergia con Medicus Mundi Attrezzature – si occupa di recuperare e rigenerare ausili medicali (carrozzine, comode, letti, stampelle, deambulatori) e attrezzature sanitarie (incubatrici pediatriche, ecografi, macchine per radiologia, defibrillatori, lampade) abilitandoli a nuovo utilizzo, destinandoli a progetti sia locali sia di cooperazione nazionale e internazionale: attraverso il prestito gratuito di ventilatori polmonari e altre apparecchiature, in fase pandemica, l'*Ausilioteca* è stata un supporto fattivo agli ospedali bresciani travolti dall'emergenza Covid-19. Al fine di rispondere al bisogno di miglioramento della qualità di vita di chi si trova in condizione di difficoltà deambulatoria, di malattia, convalescenza o lunga degenza, la vendita e il nolo di tali ausili alla cittadinanza si accompagna alla scelta di offrirli a prezzi e tariffe sociali calmierati, per una tipologia di beni che spesso invece è caratterizzata da costi molto elevati e da tempi di accesso molto lunghi. Personale preparato orienta e assiste i familiari nella scelta e nell'uso degli ausili disponibili, oltre a partecipare all'ideazione e alla realizzazione di progetti specifici focalizzati sul tema dell'*inclusione sociale*, ad esempio per persone con difficoltà motorie: si citi l'avvicinamento allo sport di bambini disabili grazie all'adattamento di carrozzine in disuso, in collaborazione con realtà benefiche e sportive del territorio bresciano. Non da ultimo, l'Ausilioteca è una realtà d'impresa che accoglie a livello occupazionale percorsi di inserimento lavorativo di persone svantaggiate, un'officina di riparazione, manutenzione e ricondizionamento pienamente riconoscibile nella sua filosofia ambientale e sociale dal *pay-off* che la contraddistingue: "nuovo senso alle cose e alle persone".

3. Pedagogia, in dialogo con *milieu* territoriali capacitanti

Un approfondimento documentale rispetto agli indicatori internazionali di economia circolare nei sistemi di qualità delle imprese[4] e una comparazione dell'*Au-*

3 Per un approfondimento si veda: https://www.cauto.it/servizio/ausili-medici.html.

4 Si veda ad esempio lo standard francese AFNOR XP X30-901 (2018) per definire sistemi di gestione

silioteca con quest'ultimi, mostrano l'impegno di questa esperienza locale a favore di target di sviluppo dell'economia circolare.

In specifico, in merito a: *approvvigionamenti sostenibili,* rifornendosi di materie seconde e di ausili dismessi nella catena di fornitura; *progettazione eco-compatibile* grazie ad un know-how tecnico altamente specializzato e diversificato, che riprogetta gli ausili dismessi e anche singole loro componenti per vecchi e nuovi bisogni, contribuendo alla non uscita delle risorse dal circuito economico; *simbiosi industriale,* nella collaborazione con attori del territorio (enti pubblici, aziende, ospedali, fondazioni, associazioni) per massimizzare il riutilizzo degli ausili; *economia dei servizi,* moltiplicandoli attorno ad un medesimo prodotto (modello centrato sull'uso) e prendendo in considerazione fruitori con bisogni diversi e specifici (es. disabilità); *consumi responsabili* promuovendo tra i cittadini scelte sia per benefici ambientali (ad es. riduzione dei rifiuti e dei processi di smaltimento), sia etici (accessibilità, condivisione e lavoro sociale) sia culturali (contrasto alla cultura dello scarto); *estensione della vita utile dei prodotti* attraverso il recupero, la riparazione e la rigenerazione delle attrezzature, dando una "seconda vita" alle cose e trasformandole "da scarto a bene"; *gestione efficiente di risorse naturali* agendo secondo il principio delle 3R (riduci, riusa, ricicla) e contribuendo alla diminuzione degli impatti ambientali, in termini di minor utilizzo di materie prime, riduzione dei rifiuti, del consumo energetico e d'acqua, delle emissioni, andando ad abbattere i costi dello smaltimento.

Come ulteriore interpretazione, lo studio dell'*Ausilioteca* ha consentito di porre attenzione anche alle potenzialità sociali dell'economia circolare, accostando i temi della transizione ecologica e della sostenibilità in chiave di benessere del territorio, di capitale umano e sociale, di valorizzazione delle persone.

In una prospettiva eco-sistemica, infatti, l'*Ausilioteca* è dedita a creare una *catena di valore sociale territoriale*, promuovendo l'*engagement* di nodi strategici della rete (enti e istituzioni) nel dar vita a processi di sviluppo del territorio condivisi, partecipati e progettati tra stakeholder (co-design) anche per piani integrati pubblico-privato. La *circolarità delle competenze* è ravvisabile nello scambio di buone pratiche con diverse realtà a livello locale, regionale, nazionale e internazionale, nella creazione di comunità di pratiche (interdisciplinarietà e contaminazione), nella mobilità (tecnica e umana) e nel mutuo aiuto organizzativo.

Il lavoro che crea e qualifica si configura come *occupabilità green* nel campo dell'economia circolare (*green jobs*), permettendo la riscoperta/rivalorizzazione di competenze in disuso (ad es. per la manutenzione degli ausili) e al contempo promuovendone di nuove (ad es. di progettazione) utili all'evoluzione del bilancio personale di competenze dei suoi operatori. Il *core* dell'attività imprenditoriale può essere riassunto in termini di *inclusione sociale* atta a ridurre le condizioni di svantaggio nel territorio, sia quando persegue l'inserimento/reinserimento nel mercato del lavoro di fasce deboli, sia quando genera con i suoi servizi progetti di aiuto a persone in situazioni di difficoltà/isolamento temporaneo o cronico (dalla mobilità al tempo libero).

Attenta al *benessere della comunità*, l'*Ausilioteca* risponde a reali bisogni socio-assistenziali attraverso l'offerta di specifici beni relazionali (siano essi prodotti, servizi o idee progettuali). In termini di *rigenerazione dei paradigmi culturali*, adotta un approccio educativo verso nuovi asset, integrando nel concetto di sostenibilità ambientale il suo valore sociale: incoraggia condivisione nelle scelte

di progetti di economia circolare o lo standard di circolarità inglese BSI 8001 (2017) per integrare nelle imprese il principio delle 3 R (reduce, reuse, recyle).

d'uso, sensibilizza alla cura delle persone attraverso la cura delle cose, promuove agentività per una governance ambientale partecipata, lavora per un patto intergenerazionale (coinvolgendo le scuole in progetti educativi). In quanto *spin-off* imprenditoriale, nasce come un'*innovazione eco-sociale* e come espressione della creatività organizzativa della Rete Cauto, al contempo promuove a sua volta innovazione, dinamicità e trasformazione donando stimoli al sistema socio-economico territoriale per il superamento di ostacoli nella resilienza comunitaria.

L'identificazione delle peculiarità dell'*Ausilioteca* sopra esposte ha permesso la costruzione di una narrazione esemplificativa rispetto alle potenzialità ambientali e sociali dell'economia circolare, che è stata proposta in chiave formativa nell'incipit di un percorso di *focus group* con diverse imprese profit e B Corp del territorio bresciano operanti in vari settori (agrofood, siderurgia, digitale, energia, ecc.) e sensibili ai temi proposti. Con questi imprenditori ed esperti aziendali, le domande di analisi poste dall'università hanno inteso inizialmente raccogliere altre *best practice* locali da loro conosciute o realizzate in questa *duplice direzione di impresa green e sociale* – legate anche a piccole trasformazioni nell'organizzazione, nel lavoro o nella produzione – per poi co-ideare proposte inerenti al territorio bresciano – come sistema comunitario – che aiutino a sviluppare *progettualità socio-eco-compatibili ispirate alla circolarità,* coinvolgenti le imprese e a vantaggio anche dell'occupazione.

Ciò che è emerso nel dialogo con queste organizzazioni aziendali è l'impegno sempre più profuso verso la sostenibilità intesa in senso ambientale e leva di sviluppo per l'innovazione produttiva (ad es. elettrosiderurgia, attenzione al packaging e alle modalità di trasporto dei materiali, fairtrade nella catena di fornitura, prodotti eco-compatibili), integrata anche da una visione sociale dell'impresa, laddove sono riscontrabili nelle singole realtà molteplici progetti in questa direzione. Si citino a titolo esemplificativo alcune *best pratices* di sostenibilità sociale: realizzazione di corsi di formazione per il territorio volti all'acquisizione di competenze professionali e rivolti a fasce deboli della popolazione in collaborazione con cooperative sociali; inserimento lavorativo nelle imprese di soggetti con peculiari abilità (ad es. autismo) adatte a lavori specifici; condivisione della strumentazione, degli spazi aziendali e delle competenze dei lavoratori con gli istituti scolastici; team-building aziendale attraverso *service* al territorio (ad es. pulizia di spazi pubblici); disponibilità progettuale e operativa in condizioni di emergenza comunitaria (ad es. in periodo pandemico); devoluzione di stock di energia per il riscaldamento di case di soggetti svantaggiati o per aree naturalistiche protette per biodiversità; finanziamento di progetti *ad hoc* quali borse di studio o apertura di case-famiglia; sistema di benefit aziendali creati attraverso l'ampliamento dei servizi offerti ai propri dipendenti ideando progetti sociali (ad es. stireria gestita da una persona in condizione di vulnerabilità).

Se l'indagine attesta l'attenzione delle imprese ad una *vision green* e *sociale*, è *ancora poco conosciuto e pienamente da implementare il paradigma della circolarità*, sia essa intesa nella duplice accezione della cura delle risorse materiali e immateriali perché restino nel ciclo economico, sia nel senso di una progettazione integrale che veda nella sostenibilità ambientale un'occasione anche di inclusione sociale per il territorio in termini di occupazione. Cosa potrebbe aiutare a sviluppare nel bresciano proposte imprenditoriali in questa direzione?

Il lavoro di ASA, dalla voce diretta dei protagonisti delle aziende e da una lettura di secondo livello del percorso progettuale compiuto, suggerisce l'opportunità di creare un *hub locale* di dialogo tra imprese e altri enti del territorio (es. università, fondazioni, cooperative sociali), in cui poter valorizzare il "capitale nar-

rativo" delle singole realtà e promuovere "contaminazione", utile sia a diffondere buone pratiche già sperimentate dal singolo, sia a far conoscere i reali bisogni sociali della comunità (ad es. le vulnerabilità temporanee occupazionali riscontrate tra le famiglie nel progetto *Ecologia Integrale*), sia ad approfondire le possibilità di sviluppo del paradigma della circolarità in ambito socio-economico locale. Dar vita attraverso questo *think-tank* a progettazioni condivise, anche piccole e sperimentali, aiuterebbe a creare una piattaforma condivisa di lancio per un'economia circolare dal carattere territoriale e comunitario. Alcuni esempi progettuali suggeriti: *stage* dedicati tra università/imprese per studiare nella concretezza delle realtà imprenditoriali percorsi di "economia circolare attenta al sociale"; riutilizzo degli scarti delle lavorazioni/produzioni delle imprese per dare vita a nuove filiere occupazionali valorizzando l'artigianato; riscoperta di professioni manuali per un riscatto sociale, anche grazie a formazione a bottega e spazi fisici dedicati.

Conclusione

«Non ci sono due crisi separate, una ambientale e un'altra sociale, bensì una sola e complessa crisi socio-ambientale. Le direttrici per la soluzione richiedono un approccio integrale per combattere la povertà, per restituire la dignità agli esclusi e nello stesso tempo per prendersi cura della natura» (Francesco, 2015, n. 139). L'esortazione di Papa Francesco riconduce al pensiero della complessità e ad un approccio integrale verso le questioni attuali, pena la deriva riduttiva e competitiva in cui potrebbero incorrere strade di potenziale sviluppo sostenibile, tra cui la transizione ecologica e l'economia circolare, anche moltiplicando paradossalmente le disuguaglianze sociali. Ci ricorda Malavasi (2021) che l'espressione *sostenibilità dello sviluppo* designa, infatti, un rinnovato interesse per il valore delle comunità e dei luoghi che abitiamo, per l'identità di persone e culture, per la ricchezza di iniziative imprenditoriali e associative, per le risorse spirituali e della solidarietà intra e intergenerazionale. «La cultura della sostenibilità può rappresentare oggi una sorta di *capitale sociale* per indicare il grado di coesione civica, la natura dei rapporti di collaborazione interistituzionale, l'ampiezza e la profondità dei legami di solidarietà» (p. 100).

Integrandosi con queste riflessioni interpretative, il contributo ha inteso approfondire l'economia circolare indagandone la generatività in termini non solo ambientali ma anche sociali. L'esemplificazione dell'*Ausilioteca* e del percorso d'azione *Incentivazione delle imprese solidali generatrici di alternative sul lavoro* – grazie al progetto *Ecologia integrale per i diritti dell'infanzia* – portano a testimonianza come il paradigma della *circolarità* in economia possa creare occasioni formative e progettuali per la co-creazione di valore negli ecosistemi locali.

La transizione da un'economia *as usual* a un'economia circolare non deve escludere finalità civiche, solidaristiche e di utilità sociale, pertanto è necessario orientare la trasformazione imprenditoriale nella direzione di dimensioni plurime di valore e di indicatori d'impatto a beneficio della comunità e del territorio di riferimento, oltre che dell'ambiente. Il valore economico che può apportare alle imprese l'apprendere a progettare in modo eco-compatibile è integrabile con la capacitazione nel progettare socio-compatibile, qualificando doppiamente l'identità dell'operato d'impresa.

Riferimenti bibliografici

Braga, C. (2020). Agenda ONU 2030. Conciliare per la formazione allo sviluppo sostenibile. In S. Sandrini (Ed.), *Comunità che conciliano* (pp. 23-35). Milano: Fondazione Vigorelli.

Commissione Europea (2019). *Il Green Deal europeo*. COM 640, Bruxelles, 11.12.2019.

Commissione Europea (2020). *Un nuovo piano d'azione per l'economia circolare. Per un'Europa più pulita e più competitiva*. Retrieved February 10, 2022, from https://eur-lex.europa.eu.

EEA (2016). *Circular economy in Europe. Developing the knowledge base*. Luxembourg: European Union.

Ellen Macarthur Foundation (2013). *Towards the circular economy. Economic and business rationale for an accelerated transition*. Retrieved February 10, 2022, from *https://ellenmacarthurfoundation.org/towards-the-circular-economy-vol-1-an-economic-and-business-rationale-for-an*.

Ellerani, P. (2017). Ecosistemi formativi capacitanti. *MeTis*, 10(2), 129-145.

Fondazione per lo Sviluppo Sostenibile (2021). *Relazione sullo Stato della Green Economy*. Retrieved February 10, 2022, from https://www.statigenerali.org/wp-content/uploads/-2021/10/Relazione_sullo_stato_della_green_economy_2021.pdf.

Francesco (2015). Lettera enciclica *Laudato si'. Sulla cura della casa comune*. Città del Vaticano: Libreria Editrice Vaticana.

Governo Italiano (2020). *Piano nazionale di ripresa e resilienza. #NextGenerationItalia*. Retrieved February 15, 2022, from https://www.governo.it/sites/governo.it/files/PNRR.pdf.

Kirchherr, J., Reike, D., Hekkert, M. (2017). Conceptualizing the circular economy: An analysis of 114 definitions. *Resources, Conservation and Recycling*, vol.127, pp. 221-232.

Malavasi, P. (2017). *Scuole, Lavoro! La sfida educativa dell'alternanza*. Milano: Vita e Pensiero.

Malavasi, P. (2018). Ecologia integrale, economia circolare, educazione alla sostenibilità. In L. Dozza (Ed.), *Io corpo, io racconto, io emozione* (pp. 139-151). Bergamo: Zeroseiup.

Malavasi, P. (2021). Costruire forme di fraternità sociale. Tra Laudato si' e Fratelli tutti. Emblematiche questioni educative. *Pedagogia e Vita*, 2, 99-107.

Mannese, E. (2021). La pedagogia, scienza di confine, tra innovazione, sostenibilità e orientamento efficace. *Formazione & Insegnamento*, 19(1), 24-30.

Meadows, D.H., Meadows, D.L., Randers, J., Behrens, III W.W. (1972). *The limits to growth*. Toronto: Potomac Associates.

Molteni, M. (2004). *Sensibilità sociale e performance di impresa. Per una sintesi socio competitiva*. Milano: Vita e Pensiero.

Parlamento Europeo (2021). *Economia circolare: definizione, importanza e vantaggi*, 16.02.2021. Retrieved February 10, 2022, from https://www.europarl.europa.eu/news/it/headlines/economy/20151201STO05603/economia-circolare-definizione-importanza-e-vantaggi.

Vischi, A. (2018). Responsabilità tra impresa ed ecologia integrale. *Pedagogia Oggi*, 16(1), 213-227.

Vischi, A. (2021). Introduzione. Impatto, educazione, ecologia integrale. In Id. (Ed.), *Impatto sul territorio. Lavoro, giovani, ecologia integrale* (pp. 19-27). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.

Zoboli, R. (2019). Economia circolare: un modello oltre i rifiuti. *Vita e Pensiero*, 1, 61-68.

Intercampi generativi ed ecosistemici dell'educazione

Generative and ecosystemic interfields of education

Agire formativo e sviluppo della capacitazione negli interconnessi ecosistemi formativi*

Training action and development of capacity building in the interconnected educational ecosystems

Gabriella Aleandri
Università degli Studi Roma Tre – gabriella.aleandri@uniroma3.it
Chiara Fiorentini
Università degli Studi Roma Tre – chiara.fiorentini@uniroma3.it

ABSTRACT

The topic of the promotion and enhancement of the necessary skills in a Lifelong, Life-wide and Life-deep Learning perspective is among the most urgent and relevant issues discussed by the major national and international organizations and it has made even more complex and difficult due to the spread of the ongoing Covid-19 pandemic. We have discovered, at the same time, personal and social fragility and, even more, the global dimension and interconnectedness. The need to fill gaps and imbalances, on a global level, starting from basic skills and the increasing demand for high skills, including soft and digital skills, is increasingly mandatory. Educational and training institutions are called upon to fulfil this unstoppable duty as an element of conjunction between the human being and the environment that surrounds him, creating a virtuous and sustainable ecosystem, in which capacity and agency represent goals to be implemented.

This article reports some results from an exploratory research project developed to understand the levels of knowledge regarding the implicit experiences that university students in the educational-pedagogical field live in their formal study path in order to increase awareness about the acquired skills.

Il tema della promozione e potenziamento delle competenze necessarie in una prospettiva di *Lifelong*, *Lifewide* e *Lifedeep Learning* è tra le questioni più urgenti e rilevanti discusse dai maggiori organismi nazionali e internazionali, reso ancora più complesso e difficile a causa della diffusione della perdurante pandemia da Covid-19. Abbiamo scoperto, al contempo, la fragilità personale e sociale e, ancora di più, la dimensione e interconnessione globale. La necessità di colmare i *gaps* e gli squilibri, a livello mondiale, a partire dalle competenze di base e la sempre maggiore richiesta di competenze elevate, tra cui le competenze trasversali e digitali, è sempre più cogente. Le istituzioni educative e formative sono chiamate a assolvere tale dovere improcrastinabile in quanto elemento di congiunzione tra l'essere umano e l'ambiente che lo circonda, creando un ecosistema virtuoso e sostenibile, in cui la capacitazione e l'*agency* ne rappresentano fini da implementare.

+ Gabriella Aleandri: Autrice, nello specifico, dei paragrafi Introduzione, 1, 2 e Conclusioni. Chiara Fiorentini: Autrice, nello specifico, dei paragrafi 3 e 4.

Formazione & Insegnamento XX – 1 – 2022
Codice ISSN 2279-7505 (on line) © Pensa MultiMedia Editore
Codice doi: 10.7346/-fei-XX-01-22_15

In questo articolo vengono riportati alcuni risultati di un progetto di ricerca esplorativo elaborato per comprendere i livelli di conoscenza in merito alle esperienze implicite che studenti universitari in ambito educativo-pedagogico vivono nel loro percorso di studio formale al fine di aumentare la consapevolezza in merito alle competenze apprese.

KEYWORDS
Training Action, Capacity Bulding, Educational Ecosystem, Skills, Lifelong, Life-Wide And Life-Deep Learning.
Agire Formativo, Capacitazione, Ecosistemi Educativi, Competenze, *Lifelong, Lifewide* E *Lifedeep Learning*.

Introduzione

Nell'odierno contesto sociale, denominato anche *Knowledge Society*, si sta realizzando un'ulteriore costruzione sociale che va oltre il locale e il regionale, in quanto si dilata fino a livello planetario per mezzo delle Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione (TIC) che hanno stimolato in maniera esponenziale le possibilità conoscitive dell'uomo facendo emergere il problema della formazione su competenze sempre più elevate, specifiche e costantemente aggiornate, necessarie sul posto di lavoro, ma anche indispensabili per la vita di un cittadino informato, capace di partecipare in maniera attiva e consapevole all'interno della società democratica in cui vive (Aleandri, 2007).

Il bisogno di competenze sempre nuove, in continuo aggiornamento, e *in primis* quelle digitali per tutta la popolazione, da quella giovanile a quella adulta fino alla terza età, può essere soddisfatto attraverso lo sviluppo del *Lifelong, Lifewide* e *Lifedeep Learning* perché sarà l'apprendimento permanente a fare la differenza in questa attuale epoca di transizioni e permetterà di ottemperare al primo Principio del pilastro europeo dei diritti sociali secondo cui "ogni persona ha diritto a un'istruzione, a una formazione e a un apprendimento permanente di qualità e inclusivi, al fine di mantenere e acquisire competenze che consentono di partecipare pienamente alla società e di gestire con successo le transizioni nel mercato del lavoro" (Commissione Europea, 2020).

Da un punto di vista economico, sociale ed educativo, però, sussistono tutt'oggi, a livello nazionale e internazionale, alcune problematiche la cui natura influisce negativamente sulla realizzazione degli obiettivi della *learning society* basata su livelli diffusi di competenze di base, sviluppo di competenze digitali, incremento di *soft skills*, implementazione di occasioni e relativa partecipazione al *Lifelong Learning*.

La pandemia, ancora in corso, ha avuto un forte impatto sulla necessità di ricorrere alla promozione della formazione permanente per tutti, adulti e bambini, soprattutto per l'esigenza delle nascenti *skills* richieste dai nuovi settori lavoratori e industrie emergenti (OECD, 2021a).

Supportare le persone nell'apprendimento durante tutto l'arco della vita, dotandole di competenze solide che possano utilizzare pienamente ed efficacemente sul lavoro e nella società, è diventato un obiettivo da realizzare in tempi rapidi. L'apprendimento permanente è la chiave per consentire agli individui di

essere in grado di adattarsi e realizzarsi costruttivamente nel mercato del lavoro e nella società facendo leva*, in primis*, sul potenziamento di momenti di riflessione e orientamento in cui la pedagogia si è dimostrata, in uno studio recente, efficiente ed efficace (Aleandri & Fiorentini, 2022).

Il Covid-19 ha causato gravi disordini ai mercati del lavoro in tutto il mondo: a maggio 2020 il lavoro era diminuito di oltre il 40% nella maggior parte dei paesi rispetto all'inizio dell'anno mentre le offerte di lavoro che richiedono alle persone di lavorare da casa sono aumentate vertiginosamente, con la conseguente necessità per i lavoratori di possedere competenze digitali; di conseguenza i lavoratori con un basso livello di istruzione sono stati particolarmente colpiti in senso negativo (OECD, 2021a).

Anche a lungo termine, si manterrà alta la domanda di competenze e occupazioni digitali. Allo stesso modo, in tutti paesi OCSE, è probabile che gli investimenti pianificati nelle tecnologie verdi e nelle energie rinnovabili aumentino la domanda di specialisti in quelle aree, creando potenzialmente lacune di competenze che i sistemi di apprendimento permanente saranno chiamati a colmare. Oggi l'intelligenza artificiale ha al suo interno, come una scatola cinese, sistemi algoritmici come il *Machine learning* (lavora attraverso codici dati dall'uomo nell'interpretazione delle variabili che il sistema elabora) e un'intelligenza che è essa stessa uno spazio di connessione e condiviso, in cui non si gestisce una sola azione ma si costruiscono i significati di quell'azione. Questa intelligenza collettiva e la connettività hanno, come elemento di elevata novità, anche uno spazio non umano (robotico) (Morin, 2001; Loiodice, 2018; Aleandri, 2022). Parallelamente ai cambiamenti demografici in tutto il mondo, il panorama tecnologico in rapida evoluzione sta esercitando, quindi, una crescente pressione sui lavoratori al fine di migliorare e riqualificare il proprio lavoro.

Alcune competenze possono diventare rapidamente obsolete, portando potenzialmente alla perdita del lavoro e persino al pensionamento anticipato (OECD, 2017). Anche prima che dilagasse la pandemia da Covid-19, ai lavoratori dei paesi OCSE era sempre più richiesto di possedere almeno capacità digitali di base. La recente adozione diffusa di modalità di *smart-working* e lavoro digitale ha poi accelerato la necessità per le persone di padroneggiare le competenze digitali anche specializzate.

L'interesse politico per l'impatto dell'intelligenza artificiale (IA) è aumentato negli ultimi decenni, man mano che le tecnologie relative all'IA vengono integrate in un numero sempre maggiore di aspetti della vita. Una comprensione più profonda e precisa di questo impatto per l'economia e la società è fondamentale non solo per la politica, ma anche per l'occupazione e l'educazione, perché può fornire la base per scenari realistici su come verranno ridefiniti i posti di lavoro e la domanda di competenze nei prossimi decenni per preparare gli studenti di oggi a tali ipotetici scenari futuri.

Il Centro per la ricerca e l'innovazione nel campo dell'educazione (CERI) dell'OCSE ha lanciato nel 2019 il progetto *Intelligenza artificiale e futuro delle competenze* (AIFS) per rispondere alle domande sopra citate e sviluppare una nuova serie di misure da utilizzare come base per la ricerca e la politica relative a come l'intelligenza artificiale e la robotica trasformeranno la domanda di competenze e i requisiti educativi nei decenni a venire.

Alla luce di queste trasformazioni che richiamano con urgenza, dal punto di vista politico-operativo, l'ausilio del *Lifelong*, *Lifewide* e *Lifedeep Learning*, è opportuno tener conto che anch'esso si modella affinché possa rispondere agli specifici bisogni di formazione e di competenze (Aleandri, 2020).

Nell'aprile del 2021, in Italia, è stato approvato il PNRR - Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (2021), inserito nel Recovery Plan, che consiste in un programma di investimenti da attuare con i finanziamenti europei (Next Generation EU) per rispondere alle crisi provocate dal Covid-19 che ha colpito, anche da un punto di vista economico, particolarmente l'Italia. All'interno del PNRR la "competenza" viene considerata cruciale, in quanto l'Italia occupa il 20° posto su 24 in riferimento alla competenza nella digitalizzazione. Al fine di poter cambiare la curva del disinvestimento soprattutto per gli adulti, il PNRR ha pertanto stanziato molti fondi per l'investimento nella educazione e formazione digitale. Il rapido progresso tecnologico ha subito una forte accelerazione dall'evento pandemico e ancor di più l'educazione permanente deve essere perseguita tenendo conto delle nuove e peculiari tipologie di competenze richieste a seguito degli stravolgimenti mondiali, ad oggi ancora in corso, a cui rispondere non è così semplice (Aleandri & Refrigeri, 2021).

L'irrinunciabile interazione uomo-macchina ha da tempo determinato la nascita dell'Infosfera che consiste in un eco-sistema dove il fisico e il digitale interagiscono e si influenzano in tempo reale (Pachler, Bachmair, Cook, 2010), ma l'affannoso ricorso alle *digital skills* dei tempi odierni implica un maggior grado di interazione tra l'individuo e gli apparati digitali. Infatti, se è vero che l'uomo si era ormai abituato alla globalizzazione e alle tecnologie, è del tutto nuova l'interconnessione permessa dall'utilizzo sul posto di lavoro delle nuove tecnologie digitali (Morin, 2020; Aleandri, 2007 e 2022) le quali richiedono, da un lato, il continuo aggiornamento delle conoscenze e competenze sempre più specifiche, ma dall'altro un nuovo modo di approccio al mondo, al sociale, all'altro. Tra i sette saperi necessari all'educazione del futuro, Morin cita "l'etica del genere umano" perché l'insegnamento proiettato al futuro deve produrre una "antropo-etica" capace di riconoscere il carattere ternario della condizione umana (individuo ↔ specie ↔ società ↔). Si tratta di una nuova "*agency* trasformativa" (Engestrom, 2016) che connette il singolo con le socialità tipica negli ecosistemi formativi interconnessi (Malavasi & Giuliodori, 2016; Ellerani, 2020) in cui l'agire muta le relazioni e le interazioni tra i soggetti e il contesto, nelle attività, nei comportamenti, nelle esperienze, ma anche nei diversi gradi di consapevolezza, orizzonti di comprensione e significati condivisi. Le ecologie di apprendimento sono complesse, altamente dinamiche, aperte, auto-mantenute (Chatti, Jarke & Quix, 2010).

Oggi possiamo parlare di vere e proprie ecologie di apprendimento in continua evoluzione: qui nascono nuove interazioni che mettono insieme le culture e le azioni della tecnologia che vanno nel tempo a modificare l'azione pratica e modificano in modo retroattivo le relazioni tra le persone. È ormai superato usare un paradigma tipico della rivoluzione industriale dei primi del Novecento per analizzare i costrutti della cultura emergente delle azioni robotiche. Bisogna invece capire come la relazione muta in reazione tra umano e digitale e tra soggetti perché sono questi che danno all'agire diversi gradi di comprensione (concetto anche di *habitus*). Le scienze cognitive hanno sottolineato che il cervello umano è caratterizzato da plasticità e che quindi l'abitudine con certi strumenti (TIC) modifica fisicamente le nostre strutture di pensiero (Nouchi & Kawashima, 2014; Thomas, 2012). La pedagogia si inserisce in questo panorama come scienza che, grazie al suo carattere versatile, è in grado di occuparsi dei processi di crescita globale e integrale della persona dalla nascita fino all'età più avanzata (Aleandri, 2021b).

1. Quadro teorico

I nuovi assetti digitali favoriscono itinerari formativi che muovono da interessi ed aspirazioni del singolo individuo ma che devono tener conto, trovandosi in una società interconnessa e basata sulla co-appartenenza, anche delle aspirazioni comuni nel contesto in cui questo individuo si trova, vive, lavora. In un mondo in continuo mutamento, l'instabilità che ne segue determina anche criticità sia nelle agenzie formative sia nel lavoro che ambiscono, pertanto, a istanze di orientamento che supportino il dovere del co-adattamento, anche in età adulta, sollecitando una continua riflessione dello stare al mondo di ciascun individuo, della percezione di sé come soggetto e cittadino e, quindi, della propria identità personale e sociale, sia con riferimento a quanto i sistemi educativi, formali e non, esprimono e a come potrebbero modificare il proprio agire (Cunti, 2017). La precarietà del presente conduce l'uomo a una postura flessibile nei vari ambiti di vita ed è in questo scenario che l'emergenza del concetto di "diritto ad apprendere lungo il corso della vita" diviene l'elemento centrale del ponte fra economia e società perché le esigenze del lavoro traggono vantaggio dalla possibilità di disporre di personale qualificato, adattabile a diverse esigenze organizzative e tecnologiche, in grado di interagire e contribuire attivamente, non più in maniera individualistica, alla soluzione di problemi (Margiotta, 2011). La soluzione a tali problemi non può più derivare da conoscenze pregresse, ma esige esperienza e riflessione per un apprendimento trasformativo contestualizzato adatto a porre l'individuo in una posizione di apertura, autonomia e creatività fruibile al fine di cambiare la propria storia e il proprio futuro (Mezirow, 2009) in un'ottica capacitativa in cui è opportuno l'impegno pedagogico di cura per i singoli e per le comunità (Nussbaum, 2011; Sen, 2000).

Nel voler tracciare un nuovo rapporto tra educazione e sviluppo, il tema delle capacità umane richiede molta attenzione per evitare il rischio di essere invasi dall'irrefrenabile sviluppo delle fabbriche del futuro ma soprattutto di non essere in grado di saperle gestire. Un tempo, lo sviluppo tecnologico aveva un ritmo meno incalzante rispetto ad oggi e la formazione riusciva e tenere il passo. Oggi, questo è molto più complesso e difficile. Diventa allora necessaria una riflessione in chiave pedagogica sugli interrogativi rispetto a cosa sono in grado di essere e di fare le persone, presupponendo quindi capacità umane irraggiungibili, almeno sino ad oggi, per i *big data*. Queste domande sono alla base dell'approccio capacitante della Nussbaum, che le concepisce come dimensioni necessarie per guidare le istanze democratiche a rendere le persone più forti e consapevoli, perché lo scopo più alto è lo sviluppo dell'uomo (Nussbaum, 2012). Il *capability approach* è antropologicamente orientato a valorizzare modelli di pensiero e sistemi educativi che promuovono il «ben-essere» e il «ben-diventare» dei soggetti soprattutto nella globalità attuale in cui è un dovere sensibilizzare i cittadini alla responsabilità, alla possibilità di partecipazione nelle dinamiche politiche e sociali e alle tematiche delle ingiustizie e delle disuguaglianze, per favorire la sostenibilità, la coappartenenza, l'inclusione delle diversità (Alessandrini, 2019). L'approccio capacitante si lega all'*agency* che rappresenta infatti l'effettiva opportunità individuale di essere liberi rispetto alle proprie capacitazioni, per un pieno sviluppo personale e sociale, in particolare in un contesto planetario in cui la tecnologia ha trasformato anche il modo stesso di concepire la conoscenza. La macchina non è solo la macchina che replica, come negli anni passati, bensì contribuisce a dare significato modificando l'agire umano. In riferimento alla pandemia, ad esempio, basi pensare allo *smart working* che ha introdotto nuovi modi di intendere il la-

voro, ma ancor più sta modificando e/o eliminando posti di lavoro esistenti spesso attraverso la sostituzione delle tecnologie e riducendo, quindi, le capacitazioni ad agire umane (Sen, 2000). Per l'adulto acquisire competenze e capacità, ma soprattutto imparare ad utilizzarle in maniera efficace e creativa, è funzionale per la realizzazione del proprio progetto di vita (Taylor, 1985) che, grazie all'*agency,* non dipende più dal possesso della ricchezza materiale bensì dal possesso della libertà di fare scelte (Sen, 2000) e prendere decisioni in maniera critica e capace (Sen, 2007). Questo stesso concetto, che lega il *capability approach* e l'educazione, è stato riconosciuto dall'UNESCO nel report *Education for all* (UNESCO, 2002).

Le *capabilities* si sviluppano attraverso l'educazione, la quale deve poter offrire una pluralità di occasioni per scegliere tra alternative possibili e compiere azioni in vista del proprio progetto di vita e affermazione del sé in considerazione, e nel rispetto, dell'ambiente circostante. L'impianto del *Lifelong*, *Lifewide* e *Lifedeep Learning* è ancor più necessario perché il cittadino odierno, oltre alle mere competenze, alle *hard skills* e *soft skills*, deve essere educato all'*agency* e a tutti quei valori congrui allo sviluppo sostenibile capace di realizzare un futuro interconnesso e democratico in cui la libertà individuale si interseca con l'ambiente circostante per consentire la piena realizzazione dello sviluppo umano (Aleandri, 2019a).

"La formazione è dunque un altro modo di definire la vita, poiché l'una senza l'altra non può esistere. Non possiamo pensare al dipanarsi della vita senza che, sia pure la cellula più elementare, si trasformi. Ma per sussistere, la vita, che è formazione, deve intrecciare interrelazioni solidali con tutte le sue piccole cellule, con gli altri organismi, con l'ambiente. Per questo, se la formazione è la strada, la solidarietà è luogo e cammino, meta e viaggio, senza soluzione di continuità" (Margiotta, 2014b, pp. 257-258).

Morin propone, dal canto suo, una strategia che consiste in una riforma del pensiero meno razionale e più vicino all'umano che non ha bisogno solo di accumulare saperi scientifico-teorici da memorizzare a dovere ma che deve imparare a trarre creativamente soluzioni dalla pianificazione e organizzazione di ciò che si trova ad affrontare in quell'esatto momento (Morin, 2013) congiuntamente alle sue capacità di fruirne e quindi di impiegarle operativamente (Margiotta, 2014a). Il lavoro educativo, infatti, è anche lavoro sociale perché guida l'evoluzione dei bisogni umani e sociali (Margiotta, 2015).

È in questo specifico contesto che si inserisce la ricerca pedagogica, preziosa per determinare le variabili alla base della formatività del nuovo agire lavorativo alla luce delle trasformazioni tecnologiche nonché dei nuovi scenari storici, sociali, culturali e economici che gli si presentano lungo il suo corso.

Si tratta di un'impronta pedagogica che rifletta sulla necessità di investire e valorizzare i talenti di ciascuno (Margiotta, 2018) per un futuro dell'umanità che sia sostenibile, democratico e che sappia mettere al centro l'uomo. L'uomo, infatti, seppur in continua dialettica col tecnologico, non dovrà mai ridursi o subordinarsi ad essa.

La ricerca pedagogica porta con sé il pesante fardello della salvaguardia dell'esperienza come momento relazionale in cui gli individui formano se stessi attraverso il dialogo e confronto reciproco. A questi l'IA, ad oggi, non può ancora accedere e rappresentano la miglior via perseguibile per crescere e sviluppare la dimensione umana insieme a quella robotica, ma con la consapevolezza che ogni macchina rappresenta opportunità e rischio al tempo stesso. L'educazione, in tutte le sue accezioni, deve poter formare, appunto, alla capacità di discernere e interrogarci su limiti e potenzialità di macchine e algoritmi o, meglio, sulle responsabilità delle nostre scelte e sui loro effetti (Malavasi, 2019).

2. Progetto di ricerca esplorativa

In considerazione dello scenario sopra descritto, è stato elaborato un progetto di ricerca esplorativa in merito alla concezione, conoscenza e consapevolezza che studenti universitari per la formazione di educatori (corsi di laurea triennale) e pedagogisti (corsi di laurea magistrale) hanno rispetto alla tematica "Tesi di laurea", intesa come momento di riflessione e autoapprendimento/autorientamento/formazione capacitante. Le tappe insite nella strutturazione ed elaborazione della tesi di laurea sono istanti preziosi per l'autoapprendimento in età adulta secondo la prospettiva dello sviluppo dell'apprendimento permanente tra *life skills*, *capability* e prossemicità come chiavi per il cambiamento individuale e collettivo e come condizioni effettive di esercizio della cittadinanza per lo sviluppo personale, sociale e, anche, per la crescita economica (Alberici, 2002; Aleandri, 2019b). "Fare ricerca in quanto adulti è una forma di educazione permanente tra le più fruttuose, che ricade su chi la pratica a lungo. Non basta aggiornarsi; è necessario scoprire e imparare a farlo, per continuare ad apprendere nel corso della vita" (Demetrio, 2021) ed essere costantemente in grado di rimanere attivi e consapevoli di se stessi con l'ausilio di una pedagogia che si cala nell'esperienza diretta, facendosi scientifica e empirista. Non basta, oggi più che mai, limitarsi alla teoria ma va valorizzata l'esperienza, la pratica, il fare, come già da tempo ampiamente assodato (D'Arcais, 1987). L'intento del progetto di ricerca esplorativa è anche di promuovere una riflessione rispetto al ruolo che la stesura della tesi di laurea ha all'interno di un percorso di formazione universitario. La ricerca si è svolta durante il primo semestre dell'anno accademico 2021-2022 all'interno di corsi di laurea in ambito pedagogico-educativo ove occorre insistere sulla dimensione empirica della pedagogia facendo leva sulla ricerca come competenza, favorendo la presa di coscienza delle varie opportunità offerte dall'università. In questo specifico articolo prenderemo in considerazione le funzioni formative della tesi di laurea intesa come spazio-tempo di ricerca e di apprendimento della competenza di ricerca.

2.1 *Obiettivi*

Obiettivo principale della ricerca è quello di potenziare la concezione della formazione universitaria, in ambito educativo, verso un approccio capacitante così da testare e comprenderne le possibili opportunità che essa offre in merito al quadro delle capacitazioni. Il *focus* specifico sarà sul ruolo della tesi di laurea come esperienza di riflessione e di ricerca. È necessario, alla luce delle considerazioni descritte sin qui, verificare la conoscenza e consapevolezza degli studenti in merito al livello di competenze in loro possesso e il grado di orientamento loro fornito durante i corsi universitari. Sarà altresì utile conoscere le modalità con cui avviene la stesura della tesi di laurea in ambito educativo e pedagogico e se possono essere fatti confronti tra studenti della triennale e studenti della magistrale. Ulteriore intento è incrementare gli spazi di riflessione sul significato pedagogico e scientifico riservato alla tesi di laurea che, come scrive Eco, se svolto con serietà, dedizione e interesse può servire anche dopo la laurea perché non importa tanto l'argomento della tesi di laurea quanto l'esperienza di lavoro che essa comporta (Eco, 2017).

Oltre alle definizioni di macro-obiettivi, vi sono anche obiettivi specifici che consistono in:

– analizzare la quantità e la qualità delle occasioni di esperienza sul campo/ricerca offerte dalle attività insite nella stesura della tesi;
– conoscere il grado di consapevolezza dell'importanza della stesura della tesi intesa come ricerca formazione/orientamento futuro, in ambito educativo;
– indagare sulle competenze, anche trasversali, che gli studenti acquisiscono con la pratica ai fini della tesi sperimentale;
– appurare se e quanto pesa, ancora oggi, la separazione teoria-pratica e quanto questa separazione riduca il valore pedagogico della prassi educativa in generale;
– fare comparazione, se possibile, tra studenti del corso triennale e corso magistrale.

2.2 *Metodologia, strumenti, partecipanti*

Per analizzare i dati ricavati dalla ricerca è stata utilizzata una metodologia di tipo misto quanti-qualitativo e in relazione alla metodologia qualitativa ci si è ispirati alla *Grounded Theory* (Glaser & Strauss, 2017) attraverso l'utilizzo di un'originale versione (Aleandri, 2012) semplificata e elaborata *ad hoc*.

Lo strumento utilizzato è stato un questionario strutturato su "Google Moduli", in formato digitale e compilabile *on-line*, con risposte aperte e chiuse, per indagare sulle seguenti aree: ricerca, tesi di laurea, ricerca bibliografica, tirocinio. In questo articolo abbiamo scelto di focalizzare l'analisi su ciò che concerne la tesi di laurea in linea con gli obiettivi dell'intero lavoro.

I partecipanti sono stati studenti universitari (interamente di sesso femminile) di laurea triennale e magistrale rispettivamente iscritti al corso di Laurea triennale in Scienze dell'educazione L-19 e al corso di Laurea magistrale in Scienze pedagogiche e Scienze dell'educazione degli adulti e della formazione continua LM-85/LM-57 dell'Università Roma Tre. Il 64% del totale dei partecipanti frequenta la triennale (prima coorte), il 36% alla magistrale (seconda coorte). Nel primo caso l'età media è di 25 anni (con un range di età compreso tra i 19 e i 28 anni) e nel secondo di 37,5 anni (con un range di età compreso tra i 29 e i 58).

3. Risultati

Per motivi di spazio a disposizione, vengono riportati in tabella 1 alcuni dei risultati più significativi relativi all'area "Tesi di laurea".

	L-19 %*	LM-57 LM-85 %*
1)Hai scelto l'argomento della tua Tesi?		
No	**33**	**75**
Si	**67**	**25**
2)Hai già scelto quale tipologia di Tesi di Laurea vorrai elaborare?		
Si	**33**	**75**
No	**67**	**25**
3)Quale?		
Compilativa	**100**	
Sperimentale		**100**
4)In quale sessione hai intenzione di laurearti?		
Dicembre 2022	**11**	**67**
Luglio 2022	**55**	**33**
Marzo 2023	**22**	
5)Avendo iniziato a lavorare sulla tesi di laurea, raccontaci come stai procedendo		
Ha iniziato con una schema/indice della tesi	**25**	**100**
Ha iniziato a leggere libri proposti dalla relatrice	**50**	
Chiede supporto	**25**	
6)Secondo te, l'elaborazione della Tesi di Laurea rappresenta un'importante opportunità di formazione?		
Si	**75**	**100**
Non so	**12.5**	
No	**12.5**	
7)Argomenta la risposta all'item 6		
Perché dà modo di riflettere ed ampliare le conoscenze e la crescita personale, lo sviluppo di competenze (dalla progettazione, al *problem solving* ecc…) e meta-competenze.	**12.5**	**50**
La consultazione di diversi testi e l'organizzazione stessa del materiale da selezionare e sviluppare fa parte di un processo di formazione	**12.5**	**25**
È sicuramente un modo per sperimentarsi e cercare di ipotizzare nuove strade di ricerca	**25**	**25**
È il risultato di tutti gli sforzi fatti per lo sviluppo culturale in prospettiva del prossimo futuro.	**25**	
Non solo attraverso la tesi ma anche durante il percorso universitario si acquisiscono competenze importanti.	**12.5**	
Ha difficoltà a trovare un relatore di una materia che le interesserebbe.	**12.5**	
8)Hai coniugato o coniugherai l'esperienza di tirocinio triennale con il lavoro di Tesi? Descrivi.		
No	**100**	**40**
Sì		**60**
9)Hai coniugato o coniugherai l'esperienza di tirocinio con il lavoro di Tesi magistrale? Descrivi		
No	/	**50**
Sì	/	**50**
10)Ritieni che il tirocinio abbia rappresentato un'occasione di ricerca importante per la tua tesi?		
Sì	**50**	**67**
No	**50**	**33**
11)Che tipologia di tesi hai svolto per la laurea triennale?		
Compilativa	/	**50**
Sperimentale	/	**50**

*** La percentuale è calcolata in relazione a coloro che hanno risposto alla specifica domanda.**

Tab. 1. Risultati principali area "Tesi di laurea"

4. Discussione

Analizzando il primo *item* emerge una situazione molto diversa tra le due coorti coinvolte nella ricerca: se infatti il 67% degli studenti della triennale dichiara di aver già scelto l'argomento della tesi di laurea, e solo il 33% deve ancora individuarlo, il 75% degli studenti della magistrale dichiara di non averlo ancora scelto e soltanto il 25% sì. Facciamo presente che il 75% degli studenti di laurea magistrale (frequentanti il secondo anno) e il 70% della triennale (frequentanti il terzo anno) devono ancora sostenere tra i 7 e i 10 esami; al restante 25% della magistrale ne restano 3; al 14% delle studentesse della triennale mancano 3 esami, al 14% ne mancano 2; un 14%, invece, non ricorda quanti esami deve ancora sostenere.

Per quanto riguarda l'*item* 2, il 75% della magistrale ha già individuato la tipologia di tesi che dovrà svolgere e solo il 25% non lo ha ancora fatto. Tra gli studenti triennali, invece, il 67% non l'ha ancora scelta mentre il 33% sì.

All'*item* 3, il 100% degli studenti della coorte triennale che ha risposto a questa domanda ha dichiarato di aver scelto una tesi compilativa. All'inverso, il 100% della coorte magistrale che ha risposto ha scelto una tesi sperimentale.

L'*item* 4 è interessante dal punto di vista delle tempistiche, perché comunque tutte le studentesse intendono laurearsi entro le prossime tre sessioni di laurea. Tuttavia, dobbiamo riflettere sul fatto che molte delle studentesse della magistrale non hanno ancora scelto la tematica, pur intendendo svolgere una tesi sperimentale.

Alla domanda su come hanno avviato il lavoro di tesi e come stanno procedendo il 100% delle studentesse magistrali e il 25% della triennale che hanno risposto affermano che hanno iniziato elaborando uno schema e/o indice della tesi. Il 50% della coorte triennale ha iniziato leggendo libri proposti dalla relatrice e il restante 25% chiede invece supporto e aiuto rispetto all'avvio del lavoro di tesi.

Quando si chiede se l'elaborazione della Tesi di Laurea rappresenta un'importante opportunità di formazione, il 100% della magistrale e il 75% della triennale scrive "Si"; il 12.5% della triennale risponde in maniera negativa e il restante 12.5% con un "Non so". Le argomentazioni fornite all'item successivo sono interessanti, perché la maggior dimostra una conoscenza e consapevolezza molto articolate e profonde. Una piccola parte delle studentesse triennali dichiara, invece, di avere difficoltà a trovare un relatore in una materia che le interesserebbe (12.5%).

All'*item* 9, il 100% della triennale scrive che non ha coniugato e non coniugherà l'esperienza del tirocinio con il lavoro di tesi. Questo potrebbe far pensare a un basso livello di coinvolgimento attivo e consapevole dello studente triennale, ma dobbiamo tenere conto del periodo specifico che stiamo attraversando a causa della pandemia e degli effetti/difficoltà scaturiti. Il 60% della corte magistrale sostiene di averlo fatto per la tesi triennale, contro il 40% che risponde di no. Questo appare in linea con la volontà di svolgere una tesi compilativa con scarsa partecipazione e scarso coinvolgimento attivo da parte dello studente.

La stessa domanda è stata posta in relazione alla laurea magistrale in cui il 50% degli studenti magistrali risponde sì, il 50% no.

La penultima domanda "Ritieni che il tirocinio abbia rappresentato un'occasione di ricerca importante per la tua tesi?" trova d'accordo i due gruppi di riferimento perché gli studenti del biennio magistrale, nel 67% dei casi dichiara di sì contro il 33% che risponde di no mentre il 50% della triennale risponde positivamente e l'altro 50% fa il contrario.

All'ultima domanda, quando si chiede alle studentesse del corso magistrale che tipo di tesi avevano scelto per la laurea triennale, il 50% scrive "sperimentale"

e l'altra metà "compilativa", differentemente dalle studentesse che stanno attualmente frequentando la triennale che hanno tutte scelto una tesi compilativa. Anche questo dato fa riflettere sulle possibili motivazioni, di cui abbiamo prospettato sopra alcune ipotesi.

Conclusioni

La nuova "via indispensabile" di cui parla Morin (2020) si propone come cambiamento verso sistemi "educativo-formativi caratterizzati da nuove aperture alla riflessività personale, la costruzione (piuttosto che l'eredità) di identità, la valorizzazione della diversità culturale, che attivano l'agentività singola, l'azione collettiva, la scelta e la partecipazione a gruppi e organizzazioni più liberi e sostenibili (scelte impegnative rispetto all'organizzazione gerarchica tradizionale). A loro volta, i principi partecipativi innescano sforzi per coinvolgere la voce degli studenti, in modo che si impegnino in attività generative per la scuola e la comunità" (Minello, 2013, p. 173) all'interno dei quali il potere della capacitazione si focalizza sulle persone in quanto individui sociali ma intrinsecamente interdipendenti. Questa via si è resa ancora più urgente con l'intervento della pandemia che ha potenziato il concetto di globalizzazione con il diffuso utilizzo delle tecnologie, lo sviluppo dell'IA e dei *Big data* e l'incremento di nuove fabbriche del futuro.

Le nuove consapevolezze assunte dalla politica, dall'economia e dagli impianti educativi si basano dunque sull'importanza di una formazione capacitante perché, in una società di questo tipo, "apprendere […] è condizione fondamentale per vivere al suo interno in una dimensione equa e inclusiva, oltre che per stare al passo con i cambiamenti della nostra epoca" (Aleandri, 2019b, p. 40). L'economia, che determina inevitabilmente il benessere individuale e sociale di ogni individuo e/o dell'intera società, ha bisogno del supporto di un ecosistema formativo costituito da professionalità educative versatili, flessibili, aperte alla riflessione costante con lo sguardo verso un futuro sempre più democratico e sostenibile (Malavasi, 2020).

L'educazione alla sostenibilità e gli ambiziosi obiettivi dell'Agenda 2030 trovano nella pedagogia uno spazio teorico e pratico prezioso per il loro raggiungimento perché il recente dibattito pedagogico ha come oggetto principale la formazione umana nel suo rapporto con le sfide della sostenibilità economica, sociale ed ambientale (Malavasi 2017).

È in ragione di quanto sinora esposto che è stata condotta la presente ricerca affinché l'università, come luogo di alta formazione ma soprattutto come contesto che ospita l'adulto, possa costituirsi in maniera sempre più chiara come ambiente che stimola alla riflessione, all'aggiornamento, all'esperienza pratica utilizzando i fondamenti teorici, che all'università si apprendono, come basi da cui partire per riflessioni e costruzioni di forme di pensiero future e non solo come concetti fissi da imparare per mera cultura. L'università incarna sicuramente il concetto di teoria ma è la parte più tacita dell'università, quella non sempre esplicitamente dichiarata, quella a cui oggi l'adulto deve puntare per un apprendimento responsabile, partecipativo, democratico e sostenibile. Il mondo accademico è colmo di occasioni che permettono lo sperimentare, la pratica, l'esperienza, il diretto coinvolgimento individuale ma sempre in ottica di confronto e dialogo (intrauniversitario ed extrauniversitario). Queste opportunità, da sempre offerte dall'Università, se non dichiarate apertamente non vengono colte dalla quasi totalità degli studenti. In questo lavoro di ricerca il *focus* è stato sulla tesi di laurea inteso come momento formativo, esperienziale e riflessivo non solo per il vicino traguardo della laurea,

ma anche per il successivo futuro di studio e professionale e come occasione per valorizzare le proprie potenzialità calando, ad esempio, il proprio progetto di tesi nella sfera personale.

I dati fanno emergere infatti che si predilige, specialmente per quanto concerne il corso di laurea triennale, la tipologia di tesi compilativa, forse a causa della poca riflessione o del poco tempo a disposizione, ed è anche quest'ultimo dato che lascia trapelare inequivocabilmente quanto la laurea sia percepita come uno step obbligatorio e non come fase di crescita, ragionamento, sperimentazione pratica. Altra motivazione alla base del maggior consenso verso un tipo di tesi compilativa è relativa all'incapacità di dare avvio alla strutturazione del lavoro di tesi dovuto, secondo gli studenti, ad uno scarso orientamento. Dai dati emersi dalle risposte fornite dalla coorte magistrale si evince una consapevolezza maggiore rispetto alle studentesse del primo ciclo di laurea. Si sceglie più frequentemente una tipologia di tesi sperimentale, con maggior frequenza l'attività di tesi si lega con quella del tirocinio e sembra esserci un attaccamento forte tra il lavoro di tesi e la prosecuzione lavorativa delle studentesse, nel senso che alcune di esse hanno dichiarato di aver "sfruttato" la propria tesi, o parte di essa (riferita spesso alle metodologie utilizzate durante la fase sperimentale dell'elaborato), nella professione iniziata dopo il conseguimento del titolo di laurea. Alla luce dei risultati ottenuti si propone di incrementare occasioni di riflessione, organizzazione di seminari di formazione specifica alla stesura della tesi, orientamento attraverso predisposizione di linee guida utili. Nel caso specifico di studenti del corso di Laurea in Scienze dell'Educazione un esempio di linea guida potrebbe essere un testo di Duccio Demetrio (2001), nonché esperienze pratiche e maggior diretto coinvolgimento degli studenti, di entrambi i corsi di laurea, in merito alla macroarea "tesi di laurea". Fondamentale, come si è visto, risultano essere le tempistiche: sarebbe opportuno, a nostro parere, sensibilizzare e formare gli studenti all'elaborazione della tesi fin dal primo anno.

Pertanto le occasioni di riflessione, scrittura ed elaborazione della tesi di laurea e dotare gli studenti di un maggior orientamento nella definizione dell'argomento della tesi di laurea rappresentano preziose ipotesi di lavoro futuro. Rispetto all'argomento da discutere sarebbe opportuno prediligere temi socialmente sentiti, legati alle problematiche attuali, a ciò che coinvolge la società, che riguardano gli ambiti dell'educazione e/o della pedagogia e/o della formazione.

Le competenze di ricerca che sono acquisibili durante i corsi di laurea triennale e magistrale per educatori e pedagogisti, anche attraverso la progettazione, organizzazione e elaborazione della tesi di laurea, sono pertanto importanti non soltanto per la formazione professionale personale, ma anche per acquisire atteggiamenti, quali la *Learning Attitude*, e *habitus* che sono fondamentali per una prospettiva di *Lifelong, Lifewide* e *Lifedeep Learning* secondo un agire formativo e capacitante, in un ecosistema volto a implementare uno stile di vita e una cultura improntate alla sostenibilità e alla partecipazione attiva e consapevole.

Riferimenti bibliografici

Aleandri, G. (2007). Lifelong learning nell'era della globalizzazione. In Scaglioso C. *Per una paideia del terzo millennio,* Vol. 2 (pp. 33-48). Roma: Armando.

Aleandri, G. (2012). *Scritture adulte. L'autobiografia come ricerca e costruzione del sé*. Roma: Armando.

Aleandri, G. (2019a). Per una pedagogia dello sviluppo sostenibile. In G. Alessandrini (ed.), *Sostenibilità e capability approach* (pp. 195-205). Milano: FrancoAngeli.

Aleandri, G. (Ed.). (2019b). *Lifelong and lifewide learning and education: Spagna e Italia a confronto*. Roma: Roma TrE-Press.
Aleandri, G. & Refrigeri, L. (2021). Economic and Financial Education for a Global and Sustainable Citizenship and Lifelong Learning. In *Proceedings of the 2nd International Conference of the Journal Scuola Democratica "Reinventing Education" Vol. I - Citizenship, Work and The Global Age* (pp. 259-270). Roma: Associazione "Per Scuola Democratica".
Aleandri, G. (2021). Editoriale. La versatilità della pedagogia / pedagogia della versatilità. *Bollettino dell'AS.PE.I.*, 190, 1-4.
Aleandri, G. (2022). Adult education, education policies and lifelong learning during and beyond the covid19 pandemic (pp. 9041-9048). In *INTED2022 Conference Proceedings*. Valencia: IATED Academy.
Aleandri, G., & Fiorentini, C. (2022). Pedagogical strategies and educational policies for equity and inclusion (pp. 9058-9066). In *INTED2022 Conference Proceedings*. Valencia: IATED Academy.
Chatti, M. A., Jarke, M. & Quix, C. (2010). Connectivism: The network metaphor of learning. *International Journal of Learning Technology*, 5(1), 80-99.
Commissione europea. (2020). *Un'agenda per le competenze per l'Europa per la competitività sostenibile, l'equità sociale e la resilienza*. Bruxelles.
Cunti, A. (2017). Criticità del lavoro ed istanze di orientamento nella formazione. *Metis*, 6.
D'Arcais, F. (1987). *Le ragioni di una teoria personalistica dell'educazione*. Brescia: La Scuola.
Demetrio, D. & Giusti, M. (2001). *Preparare e scrivere la tesi in Scienze dell'educazione*. Milano: Sansoni.
Demetrio, D. (2021). *Micropedagogia. La ricerca qualitativa in educazione*. Milano: Cortina Raffaello.
Eco, U. (2017). *Come si scrive una tesi di laurea*. Milano: La nave di Teseo.
Ellerani, P. (2020). Ecosistemi formativi capacitanti. *Metis*.
Engeström, Y. (2016). *Studies in expansive learning: Learning what is not yet there*. Cambridge: Cambridge University Press.
Loiodice, I. (2018). Investire pedagogicamente nel paradigma della sostenibilità. *Pedagogia Oggi*, XVI, 1, 105-114.
Malavasi, P. & Giuliodori, C. (2016). *Ecologia Integrale. Laudato si'. Ricerca, formazione, conversione*. Milano: Vita e Pensiero.
Malavasi, P. (2017). Pedagogia dell'ambiente, educazione allo sviluppo sostenibile, responsabilità sociale. In M.L. Iavarone, P. Malavasi, P. Orefice & F. Pinto Minerva (Eds.), *Pedagogia dell'ambiente 2017. Tra sviluppo umano e responsabilità sociale* (pp. 75-88). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
Malavasi, P. (2019). *Educare Robot? Pedagogia dell'intelligenza artificiale*. Milano: Vita e Pensiero.
Malavasi, P. (2020). *Insegnare l'umano*. Milano: Vita e Pensiero.
Margiotta, U. (2011). Nuovo contratto sociale e capitale formativo. Dal welfare al learnfare. *Metis*, 2.
Margiotta, U. (2014a). Competenze, Capacitazione e Formazione: dopo il welfare. In G. Alessandrini (a cura di), *La "pedagogia" di Martha Nussbaum. Approccio alle capacità e sfide educative* (pp. 39-63). Milano: Franco Angeli.
Margiotta, U. (2014b). *Teorie Istruzione, Finalità e Modelli*. Roma: Anicia.
Margiotta, U. (2015). *Teoria della formazione. Per ricostruire la Pedagogia*. Roma: Carocci.
Margiotta, U. (2018). Educazione e formazione. Un approfondimento teorico. In G. Bertagna (a cura di). *Educazione e Formazione*. Roma: Studium.
Mezirow, J. (2009). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina.
Minello, R. (2013). Politiche educative per plasmare un futuro democratico. *Formazione & Insegnamento*, 11(1), 163-181.
Morin E. (2013). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Tr. it. Milano: Raffaello Cortina.
Morin E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Tr. it. Milano: Raffaello Cortina.

Morin, E. (2020). *Cambiamo strada: Le 15 lezioni del Coronavirus*. Tr. it. Milano: Raffaello Cortina.
Nussbaum, M. (2011). *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*. Tr. it. Bologna: Il Mulino.
Nussbaum, M. (2012). *Creating Capabilities. The Human Development Approach. Cambridge*. MA: Harvard University Press.
OECD (2016). *Skills Matter: Further Results from the Survey of Adult Skills*, OECD Skills Studies. Paris: OECD Publishing. Retrieved from: https://doi.org/10.1787/9789264258051-en
OECD (2017). *OECD Skills Outlook 2017: Skills and Global Value Chains*. Paris: OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/9789264273351-en.
OECD (2021a). *Education at a Glance 2021*: OECD Indicators. Paris: OECD Publishing. Retrieved from: https://doi.org/10.1787/b35a14e5-en
OECD (2021b). *OECD Skills Outlook 2021: Learning for Life*. Paris: OECD Publishing. Retrieved from: https://doi.org/10.1787/0ae365b4-en
OECD (2021c). *AI and the Future of Skills, Volume 1: Capabilities and Assessments*, Educational Research and Innovation. Paris: OECD Publishing. Retrieved from: https://doi.org/10.1787/5ee71f34-en
Sen, A. (2000). *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*. Tr. it. Milano: Mondadori.
Sen, A. (2007). *La libertà individuale come impegno sociale*. Tr. it. Bari: Laterza.
Taylor, C. (1985). *Human Agency and Language. Philosophical Papers I*. Cambridge: Cambridge University Press.
UNESCO (2002). *Education for All: Is the World on Track?* Paris: UNESCO.

Ed-Umanizzare Le Tecno-Società. Perché la formazione resti capacità di immaginare
Ed-Humanizing Techsocieties: Keeping Imaginative Education Alive

Fabrizia Abbate
Università degli Studi del Molise – fabrizia.abbate@unimol.it

ABSTRACT
The era of advanced technologies (internet of things, humanoid robotics, smart cities, metaverse) is already here. We need to focus on the ethical requirements of a human sustainability of this technological progress, and for sure we need to ask ourselves first of all if education is already doing its part by providing tools to manage this epochal transition.
Has education been too content-oriented over the past fifty years? The aesthetic question of form has migrated elsewhere, becoming the main requirement of a culture based only on consuming. It is then necessary that education recovers the value of aesthetic awareness, in the face of new challenges. This proposal aims to focus on the question of form using some contemporary philosophical reflections to reaffirm the role of imagination as a necessary framework for any technological education.

L'era delle tecnologie avanzate (*internet of things*, robotica umanoide, *smart cities*, *metaverso*) è già arrivata. Abbiamo la necessità di mettere a fuoco le esigenze etiche di una sostenibilità umana di questo progresso tecnologico, e sicuramente dobbiamo chiederci innanzitutto se l'educazione stia già facendo la sua parte fornendo gli strumenti per gestire questa transizione epocale.
L'educazione è forse stata troppo orientata ai contenuti negli ultimi cinquant'anni? La questione estetica della forma è invece migrata altrove, diventando il requisito principale della cultura basata solo sul consumo. Davanti alle nuove sfide è allora necessario che la formazione recuperi il valore della consapevolezza estetica. Questo nostro contributo intende mettere a fuoco la questione della forma utilizzando alcune riflessioni filosofiche contemporanee per riaffermare il ruolo dell'immaginazione come cornice necessaria a qualsiasi educazione tecnologica.

KEYWORDS
Imagination, Education, Ethics, Advanced Technologies, Martha Nussbaum.
Immaginazione, Educazione, Etica, Tecnologie avanzate, Martha Nussbaum.

Formazione & Insegnamento XX – 1 – 2022
Codice ISSN 2279-7505 (on line) © Pensa MultiMedia Editore
Codice doi: 10.7346/-fei-XX-01-22_16

I giorni di malattia nell'infanzia e nell'adolescenza sono proprio giorni maledetti. Il mondo di fuori, il mondo del tempo libero in cortile o in giardino o sulla strada, penetra nelle stanze dei malati solo con un brusio attutito. All'interno di quelle stanze prolifera il mondo dei racconti e dei personaggi che il malato incontra nelle sue letture. La febbre, che indebolisce la percezione e affina la fantasia, rende la stanza del malato un luogo nuovo e allo stesso tempo familiare e sconosciuto; sulla trama della tenda e della tappezzeria i mostri fanno le boccacce, e sedie, tavoli, scaffali e armadi si accatastano per diventare montagne, edifici o navi, così vicini da poterli toccare e al tempo stesso lontanissimi […]. Sono ore senza sonno, ma non ore insonni; ore non di mancanza ma di pienezza. Bramosie, ricordi, paure, voglie creano labirinti in cui gli ammalati si perdono, e si ritrovano e si riperdono. Sono ore nelle quali tutto diventa possibile, il bene quanto il male.

Bernhard Schlink, *Il Lettore*

Introduzione

Chi ha letto il celebre romanzo di Bernhard Schlink *Il lettore* sa bene che al cuore della vicenda umana raccontata, sullo sfondo dell'immane tragedia dei campi di sterminio nazista e del tormentato cammino di colpa e redenzione affrontato dal popolo tedesco, c'è una storia di libri, di immaginazione letteraria, di racconti letti e ascoltati, di passione per la scrittura e la lettura (Schlink [2018]).

La protagonista è una donna tedesca analfabeta che si fa leggere i romanzi, le tragedie e l'epica classica, i drammi e le storie d'amore, così come il protagonista è proprio "il lettore", l'uomo che le leggeva pagine e pagine quando erano giovani abbracciati dopo le ore dell'amore e continua ad inviarle i nastri con le registrazioni delle sue letture anche quando lei è in prigione per molti anni, a scontare il suo crimine di sorvegliante nazista che ha provocato la morte di tante prigioniere ebree.

Il romanzo di Schlink ci fa il dono prezioso della immaginazione come cura dai mali della storia, come possibilità di comprendere gli errori e le vie d'uscita che l'agire storico a volte non ci fa vedere. Immaginare costruisce ponti laddove ci sono distanze, offre opportunità laddove la scienza esatta dei fatti ci fornisce elementi utili, ma senza una finalità che possa dirsi umana, piena di senso, salvifica. «Sono ore – quelle della percezione aumentata dalla fantasia, dalla lettura, dalla febbre – nelle quali tutto diventa possibile, il bene quanto il male»: anche oggi i nuovi scenari della immaginazione dilatata nella realtà aumentata delle tecnologie della comunicazione così come gli scenari delle preferenze e dei gusti dipendenti dalle estetiche consumistiche costituiscono un presente in cui tutto sarà possibile, nel bene e nel male.

Ci chiediamo allora se l'estetica sia ancora importante nell'educazione di oggi, in un mondo che cambia dove dominano la tecnocrazia e la bellezza consumistica. La filosofia estetica (percezione, rappresentazione, arte) mantiene viva l'immaginazione aiutando le persone a non essere dominate dalla realtà: sarebbe in grado di svolgere un ruolo umanistico centrale anche nell'era delle tecnologie avanzate? E se sì, come potrebbe essere? Ragioniamoci insieme.

1. *Societas* e forma estetica

Partiamo da lontano, leggendo alcune provocatorie pagine del filosofo tedesco Herbert Marcuse che ci consentono di capire come parlare di immaginazione significhi scongiurare la riduzione dell'umano a semplice evidenza oggettuale.

Marcuse definisce "oscena" la società del consumismo: il modo in cui produce e impone le merci, il modo in cui è rappresentata dai suoi politici, intellettuali e intrattenitori (Marcuse [1969,2002]: 109 e ss.)[1]. L'oscenità ha smesso di rappresentare qualcosa di non pubblico e nascosto dietro le quinte, per diventare l'aggettivo di pratiche sociali dell'establishment.

La società, per come intendiamo la parola latina "societas", è una rappresentazione condivisa della comunità, *societas* indica un tipo particolare di associazione, un essere inclusivo, sistemato, armonioso in cui tutti si riconoscono come parte. Dire che una società possa essere oscena è, in qualche modo, come pronunciare un ossimoro. Ma diventa possibile farlo se si compie l'operazione concettuale di Marcuse in cui l'oscenità è un valore dell'establishment che domina la scena sociale: in opposizione all'establishment troviamo solo la categoria del "grande rifiuto", ovvero la capacità di opporsi a quei sistemi e valori di dominio.

Marcuse parla del nostro bisogno di possedere, consumare, maneggiare, rinnovare costantemente gli strumenti che usiamo, i dispositivi, i gadget, i motori, come fosse un bisogno "biologico", una "seconda natura" ormai stabilizzata, anche a rischio della nostra distruzione. Il capitalismo ha generato una seconda natura negli esseri umani, una seconda vita istintuale che si esprime in un bisogno biologico specifico di beni, ed è in grado di fare tutto questo grazie alla forma merceologica.

È questa l'espressione che vogliamo sottolineare: la "forma" merceologica che si contrappone alla "forma" estetica. Prima di tutto, quindi, Marcuse ci suggerisce una profonda connessione tra forma e bisogni, nel senso che i bisogni sono prodotti da forme di contenuto che forzano le nostre capacità di ragionamento.

Torniamo a quanto ha scritto sui valori introiettati e i falsi bisogni ne *L'uomo a una dimensione*. Marcuse, contrariamente a Marx, ha capito che i lavoratori sono completamente integrati nella società moderna, in un modo che rende il capitalismo attuale assolutamente unico. I lavoratori, anziché sentirsi vittime di valori introiettati e di falsi bisogni, credono e lavorano per raggiungere questi bisogni. Anche se una rivoluzione avvenisse in tali condizioni, ed è abbastanza incerto che avvenga (perché i lavoratori sono troppo occupati ad acquisire beni), il popolo, avendo assimilato valori artificiali basati sul consumo, riprodurrebbe solo la struttura repressiva che lo ha condizionato e sottomesso. Marcuse è assertivo quando scrive che solo se e quando le persone avranno liberato la loro mente allora potranno davvero volgersi ad un cambiamento materiale; solo se saranno in grado di cambiare la loro coscienza (cioè la loro forma di realtà, la loro immaginazione) saranno capaci di un cambiamento nelle relazioni. Laddove Marx sosteneva, in-

1 «La categoria dell'oscenità fungerà da introduzione. Questa società è oscena per il fatto che produce ed espone in modo privo di decenza una soffocante quantità di merci deprivando le sue vittime all'estero del necessario per vivere; è oscena per il fatto che si rimpinza e riempie i suoi bidoni di rifiuti mentre avvelena e brucia gli scarsi alimenti dei campi in cui porta la sua aggressione; è oscena nelle parole e nei sorrisi dei suoi politici e dei suoi idoli; nelle sue preghiere, nella sua ignoranza e nella saggezza dei suoi pseudo intellettuali. L'oscenità è un concetto morale che appartiene all'arsenale verbale dell'*establishment*, che ne tradisce il significato mentre lo usa, in quanto lo applica non alle espressioni della sua propria moralità, ma di quella altrui».

vece, che solo cambiando le relazioni economiche tra gli uomini si potesse cambiare la loro coscienza.

Per Marcuse la *reificazione* è l'oggettificazione delle relazioni sociali e di coloro che sono coinvolti nelle relazioni, e implica che gli oggetti siano trasformati in soggetti e i soggetti diventino oggetti, con il risultato che i soggetti sono resi passivi, mentre gli oggetti sono resi fattore attivo e determinante. Se l'alienazione è la condizione generale dell'estraneità umana nei processi produttivi, la reificazione è una dimensione specifica di alienazione.

L'importanza della forma è nuovamente riaffermata.

In tempi più recenti la filosofa Martha Nussbaum, nella sua analisi dell'oggettificazione in *Sex and Social Justice* interpreta la reificazione come un'assenza di autonomia, una privazione di consapevolezza della soggettività:

> L'assenza di una vera autonomia è assolutamente cruciale per l'analisi, così come la strumentalizzazione e l'assenza di preoccupazione per le esperienze e i sentimenti (anche se Marx sembra concedere che i lavoratori siano ancora trattati con qualche residua consapevolezza della loro umanità e non siano considerati del tutto come strumenti o addirittura animali). I lavoratori vengono considerati sostituibili, sia con altri lavoratori abili che con le macchine. Non sono tuttavia trattati come inerti: il loro valore per il produttore capitalista consiste precisamente nella loro attività (Nussbaum [1999]:222)[2].

D'altra parte, anche il filosofo tedesco Axel Honneth riformula questo concetto chiave del marxismo occidentale in termini di relazioni intersoggettive di riconoscimento e potere. In una delle sue pubblicazioni più recenti Honneth sostiene che tutte le forme di reificazione sono dovute a patologie dell'intersoggettività basate su lotte per il riconoscimento, prima ancora di avere un effetto sui sistemi sociali (Honneth [2012]). La forma delle merci adeguate ai nostri bisogni diventa il canone della reificazione dei rapporti umani e della funzionalità con cui vengono impostati i rapporti intersoggettivi.

2. Immaginazione da formare

Facciamo un passo avanti nella direzione che abbiamo intrapreso: comprendere se ci sono margini per far esistere un'educazione estetica che possa dare un senso autentico ai rapporti umani e ci aiuti a definire cosa sia l'umano davanti alle sfide tecnologiche. Ne *La dimensione estetica* lo scopo di Marcuse fu proprio questo, parlando di arte e letteratura come strumenti di educazione.

L'essenza rivoluzionaria dell'arte sta nella "dimensione" in cui tutto è possibile: il ritiro «in un mondo di finzione in cui le condizioni reali sono trasformate e superate solo nel regno dell'immaginazione» (Marcuse [1978,2002]:14).

Quando parliamo della realtà ci riferiamo a qualcosa che esiste, "le cose stanno così" possiamo dire, approvando involontariamente lo stato delle cose. La realtà ha dei contenuti che devono essere gestiti. Ma qual è la forma che introduce le

2 La traduzione è nostra [Absence of true autonomy is absolute crucial to the analysis, as is also instrumentality and absence of concern for experiences and feelings (although Marx seems to grant that workers are still treated with some lingering awareness of their humanity and are not regarded altogether as tools or even animals). Workers are also treated as quite thoroughly fungible, both with other able-bodied workers at times with machines. They are not, however, treated as inert: their value to the capitalist producer consists precisely in their activity]

nostre azioni? La forma è ciò che mira a guidare le nostre percezioni e il nostro stato d'animo. Ebbene, la dimensione estetica è esattamente dove la forma si nutre: «la letteratura può essere chiamata rivoluzionaria in un senso significativo solo in riferimento a se stessa, come contenuto diventato forma».

Possiamo definire provvisoriamente la forma estetica come il risultato della trasformazione di un contenuto dato (fatto reale o storico, personale o sociale) in un insieme autonomo: una poesia, un'opera teatrale, un romanzo, un film, un videogame. L'opera viene così allontanata dal processo costante della realtà e assume un significato e una verità propri. La trasformazione estetica si realizza attraverso un rimodellamento del linguaggio, della percezione e della comprensione in modo che rivelino l'essenza della realtà nel suo aspetto: le potenzialità represse dell'uomo e della natura.

L'opera d'arte rappresenta così la realtà mentre la accusa. La forma critica dell'arte, il suo contributo alla lotta di liberazione, risiede nella forma estetica. Un'opera d'arte è autentica o vera non in virtù del suo contenuto (la rappresentazione "corretta" delle condizioni sociali), né per la sua forma pura, ma perché il contenuto è diventato forma. Ciò che in queste pagine chiamiamo "forma" è in realtà la rappresentazione del contenuto. E parlando di rappresentazione ci imbattiamo in due importanti rappresentazioni iconiche dei contenuti, il "simbolo" e l'"utopia". Il simbolo come rappresentazione ermeneutica, l'utopia come rappresentazione ideologica.

L'utopia deve identificare le inclinazioni politiche oggettivamente prodotte nel corso sociale per realizzarsi, ma deve essere capace di ripensare le forme, per questo è così importante sottolineare il ruolo della creatività e dell'immaginazione nella teoria critica. L'immaginazione è inevitabilmente necessaria per mantenere l'attenzione su obiettivi fermi per il futuro e per essere critici sulla contingenza, a causa della sua capacità unica di afferrare oggetti anche se non esistono *hic at nunc*. L'immaginazione, come Aristotele e Kant hanno compreso e descritto, ha la capacità di creare cose nuove con il materiale offerto dalla conoscenza, mantenendo la propria autonomia dai fatti. Trascendendo le condizioni presenti, l'immaginazione è sempre un disvelamento del futuro.

Questo potere di trascendere la realtà è ciò che rende l'immaginazione uno strumento così prezioso per mettere in discussione qualsiasi stato di cose.

In questo contesto, bisogna ricordare la posizione ermeneutica del filosofo francese Paul Ricoeur sull'immaginazione, l'ideologia e l'utopia: l'immaginazione sociale è assolutamente costitutiva della realtà sociale, e il presupposto è quello di un'immaginazione culturale che opera sia in modo costruttivo che distruttivo, sia come conferma che come contestazione della situazione presente.

E ragionando sull'utopia, il filosofo francese ci invita a riflettere sull'origine greca della parola e sulla descrizione offerta da Tommaso Moro: un luogo che non esiste in nessun luogo reale. Il campo del possibile è aperto oltre l'attuale, un campo per modi alternativi di vivere.

> Non possiamo allora dire che la stessa immaginazione, mediante la sua funzione utopica, svolge un ruolo *costitutivo* nell'aiutarci a *ripensare* la natura della nostra vita sociale? L'utopia non è forse il modo con il quale noi ripensiamo radicalmente che cosa è la famiglia, che cosa è il consumo, che cosa è l'autorità, che cosa è la religione, e così via? La fantasia che immagina una società alternativa e l'esteriorizza in un luogo che non è non rappresenta forse una delle più formidabili contestazioni di ciò che è? […]. L'utopia introduce variazioni immaginative nella problematica della società, del potere, del governo, della famiglia, della religione. Nell'utopia è operante proprio

> quel tipo di neutralizzazione che costituisce l'immaginazione come finzione (Ricoeur [1994]:24-25).

L'immaginazione ha un ruolo preminente nel permetterci di ripensare le possibilità e i modi delle nostre azioni, e questo è ciò che rappresenta veramente il nucleo di ogni utopia. Un luogo che non esiste in nessun luogo reale, ma un luogo che può essere immaginato ovunque.

Tornando a Marcuse, possiamo facilmente capire che il potenziale politico dell'arte sta solo nella sua dimensione estetica; il suo rapporto con la prassi è inesorabilmente indiretto e mediato. Inoltre, quanto più l'opera d'arte è immediatamente politica, tanto più riduce il «potere dello straniamento e gli obiettivi radicali e trascendentali del cambiamento».

La politica ha un forte strumento per intorpidire la società facendole perdere la familiarità con l'immaginazione delle differenze: quando l'imperativo si concentra solo sui contenuti, immediatamente i contenuti generano bisogni. Ma quando il ragionamento pubblico mira a raccogliere i contenuti insieme alle forme, la politica fa un passo avanti (in una nuova democrazia, o in una rivoluzione, che è lo stesso per Marcuse). La formazione estetica è un processo che permette la trasvalutazione delle norme del principio di realtà stabilito, e questa dissociazione dall'attualità non produce falsa coscienza o mera illusione, ma piuttosto una controcoscienza, una negazione della mente realistico-conformista, in nome del prezioso binomio forma/autonomia estetica. La trasformazione estetica diventa un veicolo di riconoscimento.

> Il mondo sotteso nell'arte non è mai e da nessuna parte solamente il mondo dato della realtà quotidiana, ma non è nemmeno un mondo di mera fantasia, illusione, e così via. Esso non contiene nulla che non esista anche nella realtà data, le azioni, i pensieri, i sentimenti e i sogni di uomini e donne, le loro potenzialità e quelle della natura. Ciononostante il mondo di un'opera d'arte è "irreale" nel senso comune della parola: è una realtà fittizia. Ma è "irreale" non perché sia meno, ma perché è più reale e qualitativamente "altro" rispetto alla realtà stabilita. Come mondo fittizio, come illusione (*Schein*), esso contiene più verità di quanta ne contenga la realtà quotidiana. Perché quest'ultima è mistificata nelle sue istituzioni e nelle sue relazioni, che rendono la necessità una scelta e l'alienazione un'autorealizzazione. Solo nel mondo "illusorio" le cose appaiono come ciò che sono e che possono essere. In virtù di questa verità (che solo l'arte può esprimere in una rappresentazione sensuale) il mondo è invertito: è la realtà data, il mondo ordinario che ora appare come una realtà bugiarda, falsa, ingannevole. Il mondo dell'arte come *apparenza* di verità, la realtà quotidiana come bugiarda, deludente (Marcuse [1978,2002]:41).

Il grande contributo dell'arte alla democrazia non può essere basato né sulle origini dell'artista o sull'orizzonte ideologico della sua classe, né sulla presenza delle tematiche della classe oppressa nella sua opera. Se l'arte è in grado di far avanzare la coesione della *societas* è solo in funzione dell'opera stessa nel suo insieme, di ciò che dice, del modo in cui lo dice, della coesione tra forma e contenuto. «La letteratura non è rivoluzionaria perché è scritta per la classe operaia o per la rivoluzione»; è rivoluzionaria come contenuto che è diventato forma, per la sua funzione sociale determinata dall'immaginazione e dall'universalità dei temi, che sono i veri aspetti essenziali della liberazione.

Questa universalità della forma è il tema su cui si sofferma la filosofa statunitense Martha Nussbaum quando legittima l'immaginazione letteraria come im-

maginazione pubblica, come parte cioè del ragionamento politico e giuridico che anima le nostre strutture societarie, «immaginazione pubblica che guiderà i giudici nel loro giudicare, i legislatori nel loro legiferare, i politici nel misurare la qualità della vita di persone vicine e lontane» (Nussbaum [1996]:20-21). Scrive inoltre, con una forte dichiarazione d'intenti:

> Raccomandarla nella sfera pubblica è difficile, perché molti sono convinti che la letteratura possa sì aiutare a comprendere i meccanismi della vita privata e dell'immaginazione personale, ma sia inutile e superflua quando sono in gioco gli interessi più ampi di classi e nazioni. Si crede che in questo caso vi sia bisogno di qualcosa di più scientifico e affidabile, di più distaccato, di più razionale e saldo. Ma io dimostrerò che, a maggior ragione in questo caso, il contributo che le forme letterarie hanno da offrire è unico. E lo dimostrerò occupandomi del romanzo.

Quando scrive a proposito del romanzo che esso è «genere moralmente controverso, per il fatto che esprime mediante la sua forma e il suo stile, mediante le sue modalità di interazione con i lettori, un senso normativo della vita», intendiamo sottolineare proprio l'aggettivo "controverso" che sta qui per problematico, discusso, dibattuto; la sede del dibattito morale è la comunità, è la società.

Ciò vuol dire dunque che il romanzo si appropria di una discussione morale che lo precede e lo supera, da cui anzi esso stesso è generato e a cui porta infine il suo contributo. La discussione morale appartiene alla sfera pubblica e sta prima della scrittura di un racconto, così come continua ad esistere dopo che il racconto è stato letto: l'immaginazione narrativa resta in mezzo come passaggio di un percorso che ciascun individuo del "pubblico" può fare.

> Ci possono essere visioni del mondo e del modo in cui vivere in esso – specialmente visioni che mettono in evidenza la sorprendente varietà del mondo, la sua complessità e la sua densità di mistero, la sua bellezza difettosa ed imperfetta – che non potrebbero essere rese pienamente ed adeguatamente dal linguaggio della prosa filosofica convenzionale, uno stile notevolmente piano e privo di sorprese, ma soltanto da un linguaggio e da quelle forme di per sé più complesse, più allusive, più attente ai particolari (Nussbaum [1990]:3)[3].

La letteratura ci mostra personaggi che agiscono nella contingenza, universi interiori alle prese con gli eventi imprevisti e con le condizioni che accolgono le loro aspirazioni e i loro ideali, e ci avvince impegnandoci a valutare questi significati: la ricchezza umana informa il *contenuto* dell'opera letteraria, ma anche la *forma* stessa che veicola ai lettori le emozioni e le esperienze di cui è fatto il tessuto narrativo. Le emozioni giocano un ruolo cognitivo importante, e la pura attività intellettuale può risultare impreparata ad afferrarle e a comunicarle. Coltivare l'umanità significa per Nussbaum far entrare questa immaginazione narrativa nei programmi scolastici, a partire dalla scuola primaria fino agli appositi corsi nelle Università (e in qualsiasi corso di studio, anche quelli delle cosiddette materie STEM o di Economia e Giurisprudenza). La formazione dei giovani cittadini deve

3 La traduzione è nostra [There may be some views of the world and how one should live in it – views, especially, that emphasize the world's surprising variety, its complexity and mysteriousness, its flawed and imperfect beauty – that cannot be fully and adequately stated in the language of conventional philosophical prose, a style remarkably flat and lacking in wonder, but only in a language and in forms themselves more complex, more allusive, more attentive to particulars]

coltivare l'immaginazione per poter educare alle emozioni sociali (prima tra tutte la compassione) e mantenere in piedi l'*ethos* della democrazia.

Non esiste soltanto l'ignoranza dei contenuti, ma esiste un'ancor più grave ignoranza delle forme, delle possibilità, delle alternative che solo il pensiero immaginativo può offrire.

«Sensi, immaginazione e pensiero» figurano al quarto posto della lista delle universali capacità umane che le politiche devono tutelare e promuovere all'interno del conosciuto *capability approach* su cui tanto Nussbaum ha lavorato insieme al premio Nobel Amartya Sen: si intende proprio la capacità di essere liberi di usare i sensi, liberi di immaginare e pensare, potendo godere degli stimoli e dei sostegni adatti per farlo attraverso un'educazione che comprenda la letteratura, le arti e le nozioni scientifiche; la capacità di usare l'immaginazione in unione con l'esperienza, di potersi esprimere in opere, che siano letterarie, artistiche, musicali, religiose; la capacità di lavorare con la mente in modo libero, sapendo che la propria libertà è garantita in ambito politico, artistico e religioso; «poter andare in cerca del significato ultimo dell'esistenza a modo proprio. Poter fare esperienze piacevoli ed evitare dolori inutili» (Nussbaum [2000]:97-98).

3. Edumanizzare alla convivenza tecnologica

Siamo giunti alla nostra domanda. L'educazione è ancora in grado di "formare" una coscienza estetica e di essere appunto "formazione", costruzione delle forme del vivere? Quando si parla di coscienza estetica si intende quella particolare coscienza legata all'immaginazione, al riconoscimento e al rifiuto. La soluzione può essere difficile, ma la natura della filosofia è quella di porre domande. Due sono le zone d'ombra che riteniamo di dover illuminare.

La prima è rappresentata dalla cosiddetta "estetica quotidiana" consumistica, la seconda è rappresentata dalla tecnocrazia e dalle antropotecniche.

Guardiamo da vicino la prima zona grigia. Facciamoci guidare da Gilles Lipovetsky quando scrive che «l'estetica è diventata un oggetto di consumo di massa così come uno stile di vita democratico». Lipovetsky si concentra sull'aspetto artistico del capitalismo, sulla sua necessità di rendere le merci attraenti, belle, fantasiose. È come se ci venisse venduta una nuova mitologia, una nuova grande narrazione (usando una parola così preziosa per Lyotard): la narrazione delle merci.

Una nuova mitologia che corrisponde a una vera trasformazione in atto nel consumismo. Si sa che finora il gusto del lusso era riservato ai ricchi.

> Era un anatema perché era visto come un atto immorale di spreco di risorse per chiunque stesse lottando per soddisfare i propri bisogni primari. Questo era il pensiero. C'era questa idea che le persone dovevano conoscere il loro posto e rimanerci. Il nostro mondo non è più così, in nessun modo - dice Lipovetsky. Oggi le classi lavoratrici sanno tutto sui marchi, la moda e il lusso grazie alla pubblicità e alle riviste (Lipovetsky [2013])[4].

Qual è il ruolo dell'educazione in questa moltitudine di marche? Ecco il punto per noi. Parlando di immaginazione estetica, abbiamo imparato da Marcuse che

4 *On Artistic Capitalism*, Interview on Crash Magazine 65, http://www.crash.fr/on-artistic-capitalism-by-gilles-lipovetsky-crash-65/

la realtà può essere forzata e superata in una sorta di universalità. Ebbene, non pensiamo che l'appiattimento della forma delle merci possa essere associato a questo tipo di universalità. La forma merceologica rimane completamente opposta alla forma estetica. L'educazione, allora, deve servire a insegnarci la differenza tra questi due concetti, ma sembra purtroppo continuare ad ignorare l'impegno verso questa distinzione. Infatti da una parte i materiali, gli oggetti, le pratiche educative, gli stessi luoghi in cui esse si compiono restano separati dalle marche, dalle pubblicità, dalle abitudini dei social network come fossero due ambienti cognitivi separati, affidandone la gestione alla libertà degli educandi e presupponendo una loro acquisita abilità nel differenziarli e separarli (quando, invece, la scelta o la possibilità di ciascuno di essi di possedere ed esibire uno *smartphone* più o meno esaltante o un *make up* più o meno glitterato contribuiscono all'immaginazione sociale tanto quanto una lezione di storia, di filosofia o di diritto). Dall'altra parte, se ci pensiamo bene, la stessa formazione che si ostina a dare per scontate le forme merceologiche del vivere comune senza farne oggetto di educazione rischia però di subire essere essa stessa il trattamento estetico di una "esposizione" inflazionata di contenuti. Per capirlo, torniamo alle righe scritte da Peter Sloterdijk sulla "inflazione dell'esponibile" alla fine del XX secolo:

> Che si tratti di beni mobili o immobili, nel processo di modernizzazione diventa in linea di principio *esponibile* tutto ciò che ha svolto un ruolo nei processi secolari per l'incremento del producibile. Il mostrare non abbraccia più solo i prodotti immediati della capacità di porre in opera; raccoglie anche le materie prime, gli strumenti, le forme originarie, i loro sviluppi intermedi, il loro stato di rifiuti […]. Anche i paesaggi e gli spazi vitali sono già stati dichiarati pezzi da esposizione. L'intera struttura della società tende al museo (Sloterdijk [2017]:109).

Che sia diventata museale anche la formazione?

Passiamo alla seconda zona grigia: l'era delle tecnologie avanzate, la robotica, gli spazi della realtà aumentata, i servizi dell'intelligenza artificiale. Non possiamo fermarci a discutere sulle esigenze etiche di una sostenibilità umana di questo progresso tecnologico, ma di sicuro dobbiamo chiederci se l'educazione stia già attrezzando le persone a gestire questa transizione epocale. Riviste, libri e giornali scientifici sono pieni di articoli e teorie che spiegano quanto sarà semplice, veloce e avanzato produrre cose nella nuova era robotica, e ci avvertono di quanto sarà difficile invece trovare lavoro. Ma che dire della domanda: sei pronto per questo grande cambiamento di forma del reale? Innanzitutto saremo introdotti ad una nuova estetica del lavoro, esattamente come è successo secoli fa con la rivoluzione industriale. Siamo pronti a pensare a noi stessi come parte di questo cambiamento? C'è di più.

Riflettiamo sulla rivoluzione antropologica degli spazi virtuali che si sta già verificando con le piattaforme digitali a cui ci stiamo abituando: non si tratta più di schermi, ma di possibilità di accedere a servizi in *cloud* che producono effetti reali sul nostro vivere (*internet of things*); abitare la città significherà sempre di più stare in compresenza nel *digital twin* urbano che garantirà una gestione intelligente del traffico, del consumo energetico e di tanto altro; costruire la propria identità personale non sarà più solo un'avventura di crescita morale ed esistenziale, ma sarà la sfida di un'estetica digitale che ci offre la costruzione di *avatar* performanti in *Decentraland* e nel nuovissimo *Metaverso*, così come già sta avvenendo nei videogames più avanzati come *Fortnite, Minecraft, Roblox* al cui interno le esperienze vivibili sono sufficientemente realistiche da permettere un'immer-

sione psicologica ed emotiva. Senza menzionare i robot umanoidi con cui saremo presto chiamati a condividere gli spazi e le funzioni, oltre che a relazionarci nella consapevolezza dei reciproci movimenti e della libertà di interazione.

Si tratta di fare i conti con una nuova immaginazione dell'ordine e delle proporzioni, una nuova rappresentazione degli oggetti, dello stato di fatto e dell'identità personale: questa epoca sembra richiedere una nuova estetica prima e dentro una nuova etica. «Sono ore nelle quali tutto diventa possibile, il bene quanto il male» avevamo detto all'inizio con Bernard Schlink. La formazione vuole arrivare in ritardo dopo la transizione, oppure stavolta può pretendere di giocare d'anticipo e guidare l'immaginazione?

L'antropologo e filosofo tedesco Arnold Gehlen credeva che la nostra vera natura primaria è nascosta dalla nostra "seconda natura" che ci impone di creare un mondo culturale. È la cultura che, come seconda natura, ci permette di costruire e mediare norme e valori. Questa attività ha origine nella natura degli esseri umani, nelle loro carenze ontologiche. Gli animali hanno un vantaggio naturale sugli esseri umani, hanno istinti intrinseci che permettono loro di reagire con assoluta certezza alle varie situazioni e sono stati dotati di una protezione naturale, mentre gli esseri umani sono imperfetti e per sopravvivere sono costretti a creare condizioni per la loro stessa esistenza. In questo modo nasce la cultura.

In tempi più recenti, è ancora Peter Sloterdijk a suggerirci di lavorare intensamente alla ricerca di un'interconnessione originale tra estetica della vita, arte medica e politica: se vogliamo sopravvivere mantenendo la nostra condizione umana nella prossima epoca dovremmo imparare una nuova arte chiamata "arte di vivere", e così la formazione sarà pronta a giocare un grande ruolo tra umanesimo e tecnocrazia.

Riferimenti bibliografici

Bedeschi, G. (2008). *La scuola di Francoforte*. Bari-Roma: Laterza.

Honneth, A. (2012). *Reification. A new Look at an Old Idea*. New York, NY: Oxford University Press.

Kats, B. (1982). *Herb ert Marcuse and the Art of Liberation. An Intellectual Biography*. London: Verso.

Lipovetsky, G., Serroy, J. (2013). *L'Esthétisation du Monde. Vivre à l'age du capitalisme artiste*, Gallimard, Paris; *On Artistic Capitalism*. Interview on Crash Magazine 65, http://www.crash.fr/on-artistic-capitalism-by-gilles-lipovetsky-crash-65/

MacIntyre, A. (1970). *Marcuse. An Exposition and a Polemic*. London: Fontana.

Marcuse, H. (2002). *La dimensione estetica*, ed. a cura di P. Perticari, tr. it. di L. Gatti. Milano: Guerini e Associati.

Marcuse, H. (2002). *Saggio sulla liberazione*, ed. a cura di P. Perticari, tr. it. di I. Bagioli. Milano: Guerini e Associati.

Nussbaum, M.C. (2000) *Diventare persone. Donne e universalità dei diritti*, tr. it. di W. Mafezzoni. Bologna: Il Mulino.

Nussbaum, M.C. (1990). *Love's Knowledge. Essays on Philosophy and Literature*. New York, NY: Oxford University Press.

Nussbaum, M.C. (1996). *Il giudizio del poeta*, tr. it. di G.Bettini. Milano: Feltrinelli.

Nussbaum, M.C. (1999) *Sex and Social Justice*. New York, NY: Oxford University Press.

Ricoeur, P. (1994). *Conferenze su ideologia e utopia*, tr. it. di G. Grampa. Milano: Jaca Book.

Schlink, B. (2018). *Il lettore*, tr. it. di C. Ujka. Vicenza: Neri Pozza.

Sloterdijk, P. (2017). *L'imperativo estetico*, tr.it. di S. Falone. Milano: Raffaello Cortina.

L'educazione civica nell'ecosistema educativo: spazi di partecipazione democratica e senso della vita

Civic education in the education ecosystem: spaces for democratic participation and meaning of life

Mirca Benetton
Università degli Studi di Padova – mirca.benetton@unipd.it

ABSTRACT

Civic education in school is seen as a support pathway for building student identity, which is accomplished through a process of identification that involves the individual relating with and becoming integrated into the community, applying the principles of co-belonging and co-evolution in open systems.

Accordingly, civic education in school translates methodologically into an interdisciplinary pathway along which sciences and disciplines are considered, ecologically, as systems interacting one with another. This enables understanding of how the person-citizen acts and reacts within a complex ecosystem, which in turn leads to an awareness of human participation in a network of relations that does not reflect a reductionist and mechanistic view of life, but rather, one that is systemic, process-oriented and changeable. Adopting the method of complexity as the way humankind inhabits planet Earth, the approach can be taken up by education and help to build a regenerated humanism, one that is civil and democratic, providing a guideline for development of the person-citizen.

L'educazione civica nella scuola viene intesa come percorso di supporto alla costruzione dell'identità dello studente, la quale si realizza attraverso un processo di individuazione che implica la relazione e l'integrazione dell'individuo nella comunità secondo i principi di co-appartenenza e co-evoluzione in sistemi aperti. L'educazione civica nella scuola, di conseguenza, si traduce metodologicamente in un percorso interdisciplinare che considera ecologicamente le scienze e le discipline come sistemi interagenti. Ciò permette di comprendere l'azione della persona-cittadino all'interno di un ecosistema complesso. Avviene quindi la presa di coscienza della partecipazione dell'uomo a una rete di relazioni che non risponde ad una visione riduzionistica e meccanicistica, ma sistemica e processuale e mutevole. L'adozione del metodo della complessità come modalità dell'uomo di abitare la Terra viene recepita dall'educazione e conduce all'edificazione di un umanesimo rigenerato, civile e democratico, quale linea di indirizzo per lo sviluppo della persona-cittadino.

Formazione & Insegnamento XX – 1 – 2022
Codice ISSN 2279-7505 (on line) © Pensa MultiMedia Editore
Codice doi: 10.7346/-fei-XX-01-22_17

KEYWORDS
Civic Education, Relational Paradigm, Democracy, Meaning of Life, Systemic and Ecological Vision.
Educazione Civica, Paradigma Relazionale, Democrazia, Senso della Vita, Visione Sistemico-Ecologica.

1. Educazione civica e paradigma relazionale

Quale modello di educazione civica va preso in considerazione nella scuola affinché possa favorire lo sviluppo di un *umanesimo rigenerato* che è anche un *umanesimo planetario*? Assumiamo innanzitutto l'idea che «l'umanesimo rigenerato consiste nel promuovere una dialettica costante tra l'Io e il Noi, nel collegare la realizzazione personale con l'integrazione in una comunità, nel cercare le condizioni affinché un Io si realizzi in un Noi, e il Noi possa permettere all'Io di realizzarsi» (Morin, 2020, p. 108). È una concezione che supera ogni riduzionismo, qualsiasi logica di calcolo, che abbraccia una visione integrale. È un approccio che può orientare il percorso di educazione civica nella scuola nel momento in cui si condivida un modello di formazione che sia, coerentemente, di tipo ecologico, sostanziale e relazionale.

Secondo tale approccio di cura e di attenzione personale e comunitaria il richiamo alla protezione allargata dell'ecosistema rappresenta una costante, in particolar modo oggi, nel momento in cui si prende atto della diffusa crisi esistenziale che l'umanità sta attraversando e, al contempo, si voglia esprimere la volontà di agire per un cambiamento che conduca a un miglioramento delle condizioni di vita presenti e future, nonché alla piena realizzazione delle persone.

L'introduzione dell'insegnamento trasversale dell'educazione civica nelle scuole di diverso ordine e grado sollecita tale attenzione educativa, in quanto mira cioè a formare persone-cittadini che non si limitino a prendere atto del loro *status*, come insieme di diritti e doveri che appartengono loro, ma che siano in grado di attivarsi per favorire una trasformazione, un superamento della crisi, incentivando «uno sviluppo equo e sostenibile, rispettoso dell'ecosistema, nonché un utilizzo consapevole delle risorse ambientali». Si tratta di formare un cittadino che «promuove il rispetto verso gli altri, l'ambiente e la natura e sa riconoscere gli effetti del degrado e dell'incuria»[1]. Tale insegnamento, dunque, non può che prevedere «azioni finalizzate ad alimentare e rafforzare il rispetto nei confronti delle persone, degli animali e della natura» (L. 20 agosto 2019, n. 92, art. 3).

Ma va pure specificato che educare la persona nella consapevolezza di appartenere all'ecosistema significa chiarire prioritariamente il posto che occupa in esso anche rispetto agli altri esseri viventi, la sua «identità epistemica» (Boniolo, 2021, p. 24). E significa altresì definire il senso di tale "occupazione", la tipologia e l'essenzialità delle *relazioni* che si strutturano. In tal modo emerge il nodo critico della riflessione, che riguarda la finalità del percorso formativo progettuale che si intende mettere in atto a scuola nella situazione attuale e che non può non inte-

1 Allegato B *Integrazioni al Profilo delle competenze al termine del primo ciclo di istruzione* (D.M. n. 254/2012) riferite all'insegnamento trasversale dell'educazione civica del D.M. n. 35 del 20 giugno 2020.

ressare il modo di vivere del soggetto sulla Terra, in relazione all'ambiente, alla natura e alla società.

È evidente, infatti, che non è chiara al cittadino di oggi la sua collocazione nel mondo; la crisi odierna è la crisi di senso dell'umano, oltre che di capacità progettuali e di mancanza di interventi specifici. La formazione "civica" dell'uomo deve perciò caratterizzarsi come ecosistemica, ma è necessario prioritariamente individuare come tale paradigma si sostanzi in senso pedagogico e come si pervenga ad una costruzione del sé e del mondo di tipo sistemico, interconnesso, che renda possibile responsabilmente la convivenza umana, l'espressione piena di ogni soggetto, capace di relazioni democratiche e costruttive.

Si tratta cioè di sostituire/trasformare il modello interpretativo attuale che, nonostante i buoni propositi, mantiene una visione di separazione, ritenendo si possa ancora continuare a operare in maniera individualistica, parcellizzata, o mediante l'esecuzione acritica in applicazione di una legge statica, sia essa naturale, biologica o sociale, data una volta per tutte.

Il tema si pone al centro della riflessione della pedagogia ecologica integrale (Malavasi, 2018), che studia e aggiorna le tipologie di interazioni negli ecosistemi per capire quali siano quelle coltivate oggi dall'uomo e quali sarebbero da sviluppare per la realizzazione della sua identità, e in che rapporto di somiglianza o di differenza esse si situino rispetto agli altri esseri viventi. Si potrebbe così scoprire, ad esempio, un'intelligenza degli ecosistemi, utile pure all'uomo, che si esprime anche come tendenza a stabilire delle interazioni cooperative di integrazione armonica (Capra, 1995, p. 322). Ma, ancor prima di ciò, diventa necessario identificare l'essenzialità delle relazioni stesse che interessano tutti i fenomeni fisici, biologici, culturali, politico-sociali e psicologici (Capra, 1995, p. 223). Esse costruiscono lo spazio generativo di azione e trasformazione sostenibile, civile e democratica. Va quindi esplicitato un nuovo approccio al *sistema* di relazioni di cui ognuno fa parte, che non è ancora stato pienamente metabolizzato sul piano educativo e della cultura dell'apprendimento nonostante i continui richiami di studiosi, quali, ad esempio, Maturana e Varela (1987), Capra e Luisi (2014), Ceruti (2014), Heisenberg (2015), Morin (2020). Tale visione può fungere da sfondo ai diversi percorsi di educazione civica che si vogliano sviluppare nella scuola a livello disciplinare e, soprattutto, interdisciplinare.

Il paradigma relazionale va compreso e assunto (Ceruti, 2014) come fattore ineludibile per lo sviluppo umano nel momento in cui si prende consapevolezza della dissoluzione della concezione meccanicistica della vita, che interpreta il sistema degli esseri viventi nella Terra in termini funzionalistici, improntandolo ai principi di causalità fisica, con un approccio genetico riduzionistico (Heisenberg, 2015, p. 196). L'individuazione, di contro, della caratteristica dei sistemi viventi di definirsi in base a processi che li conducono a perturbarsi, e quindi a cambiarsi tramite accoppiamenti strutturali, ridetermina le possibilità di sopravvivenza, di sviluppo flessibile e plastico, la qualità della convivenza democratica dell'uomo sulla Terra e quindi anche il senso della vita, che non può prescindere, appunto, dall'avvaloramento di una particolare concezione di relazione (Capra e Luisi, 2014).

Vito Mancuso specifica tale senso a partire, appunto, dalla presa di coscienza dell'appartenenza dell'uomo a un sistema di relazioni che non risponde ad una visione meccanicistica. «Ora sappiamo che tutta la natura è relazione o interconnessione. Non esiste un fenomeno che non sia un aggregato, un sistema. […] Io ritengo che quello che vale per la natura fisica non possa non valere anche per la natura psichica: è per questo che noi abbiamo bisogno di stare insieme, di collegarci e confluire in sistemi più grandi della nostra singolarità, a partire dalla cop-

pia» (Mancuso, 2021, pp. 36-37). È diffusa, invece, la falsa idea che sul sistema delle relazioni prevalga la sostanza individuale, così che la visione dell'uomo e la concezione della realtà stessa, almeno nel contesto occidentale, non paiono ancora comprese nel paradigma della relazione sistemica. Trovare il senso della vita e la vita autentica significa, prima di tutto, saper scoprire le sinergie sostanziali di cui facciamo parte e che definiscono la rete vitale per l'individuazione di una nuova progettualità.

Il che vuole dire andare alle fondamenta dell'educazione civica ripensando a quale sia il suo contributo nel costruire consapevolezze circa il senso alla vita, nella triplice accezione assunta dal termine senso. La prima concerne il significato, la sensatezza delle azioni. Nella seconda accezione vengono coinvolti i cinque sensi del sentire, ma anche il sesto senso, e in generale ci si riferisce alla sensibilità, all'intuire in profondità con la partecipazione del sentimento che elabora la sensazione. La terza accezione riporta alla direzionalità, alla ricerca del raggiungimento della meta. Sfera intellettuale, esperienziale ed esistenziale sono esse stesse interrelate nella caratterizzazione del progetto di vita della persona (Mancuso 2021, pp. 56-57), la quale va educata a responsabilizzarsi come essere al contempo biologico, zoologico e psicologico, a interpretarsi in questi diversi aspetti, rispettando lo specifico umano (Mancuso, 2021, p. 66). Educare significa allora trovare lo specifico umano del progetto di vita, coglierne il senso nella relazione mediante la quale ciascuno si realizza con le cose e con gli altri, cioè civilmente.

E quindi, seguendo il pensiero di Morin, è necessario – per dare un senso all'educazione civica che è anche ecologica – convincersi e convincere che «l'ecosistema costituisce una fitta trama di interrelazioni tra i vari sistemi, ed esso è una sorta di grande organismo che si autocrea e si autoorganizza. Per comprendere la realtà dobbiamo rivolgerci ad un nuovo modello di razionalità, quella complessa, che tiene conto anche della sua demenzialità e che è capace di far comunicare: ordine e disordine, il fisico e il vivente, la natura e la cultura, presupponendo alla base di tutto l'interconnessione e la comunicazione» (Celeste, 2009, p. 53).

2. L'educazione civica nell'ecologia delle discipline scolastiche

Il percorso formativo di educazione civica richiede dunque che si abbracci una visione ampia, che non ci si limiti all'individuazione di soli contenuti informativi disciplinari, che modificano di poco la consapevolezza "civica" dell'uomo circa il posto che occupa sulla terra assieme agli altri.

Da un punto di vista metodologico, è necessario pensare ad una concezione ecologica delle scienze stesse e alle discipline, anche scolastiche, come sistemi interagenti aperti. In tal modo esse consentono di definire lo sviluppo come qualcosa di non lineare, non semplice, il cui itinerario non si può stabilire a priori, in quanto si caratterizza come «un'evoluzione complessa, in cui i fattori di mutamento e di cambiamento che intervengono sono molteplici e di natura eterogenea» (Celeste, 2009, p. 52). L'assunzione del relativo paradigma relazionale complesso, utile a interpretare il percorso evolutivo dell'uomo, interessa anche l'educazione alla cittadinanza attiva. Essa prende le mosse dalla volontà di porre attenzione alla crescita umana personale e comunitaria; dal voler conoscere l'altro nella sua diversità, che rappresenta un fattore di arricchimento di ciascuno. La conoscenza reciproca, la valorizzazione della "differenza" di ciascuno possono condurre ad una compresenza che si fa convivenza e cooperazione costruttiva, se trova le condizioni adeguate a radicarsi (Langer, 2016, p. 42). Tale modo di porsi e

tale prospettiva d'azione e di educazione non sono invece immediatamente riconosciute oggi, dato che viviamo una situazione in cui, molto pericolosamente, «il genere umano è lontano dal costituire una comunità armoniosa, ma siamo tutti membri di un'unica turbolenta civiltà globale» (Harari, 2018, p. 168). Il contesto attuale di generale involuzione e sfaldamento delle relazioni, dei rapporti sociali costruttivi, di individualismo necrofilo e di mercificazione (Paccino, 1972, p. 44), accompagnato paradossalmente ad un "pensiero di gruppo" chiuso, dogmatico e limitato (Harari, 2018, p. 316) richiede un intervento formativo che conduca a una sua modifica. È necessario rivedere l'impianto pedagogico e educativo, così che ridia stimolo e possibilità a ogni soggetto di ritrovare se stesso, il senso della sua vita insieme agli altri, considerando democraticamente le mete di ogni persona, la quale fa parte di un sistema in cui rappresenta una parte non isolata, ma non per questo non originale e non meritevole di essere salvaguardata nelle sue specificità. Solo sulla base di tale concezione l'uomo potrà continuare a essere. Si tratta di una conversione ecologica e civile che è a fondamento dell'educare e che va esplicitata per dare un senso alle diverse azioni educative nei diversi contesti formativi, un senso comunitario e sociale all'educazione civica stessa nella sua caratterizzazione scolastico-culturale, senza ridurla a mero percorso informativo o a superficiale esperienza didattica fine a se stessa. Va operata una sorta di "liberazione della mente", opportuna, ma che poche agenzie educative, con responsabilità etica, intendono mettere in atto. Eppure, è essenziale riconoscere una diversa cornice di riferimento anche da parte della scuola, che si occupa di educazione civica o di educazione della persona, superando l'idea che quest'ultima sia una sostanza individuale, cioè semplice, separata, che non cerca il confronto, rigida. Va infatti chiarito che mentre la visione individualistica si basa sul culto del successo individuale, che non si avvale dell'apporto costruttivo e rispettoso degli altri perché al più se ne serve per scopi personali, il processo di individuazione «poggia sul concetto complesso di *autonomia*, che si può costruire effettivamente non recidendo o strumentalizzando il legame con gli altri e con la natura, ma nella consapevolezza della dipendenza dagli altri e dall'ecosistema» (Ceruti, Bellusci, 2020, p. 108). Si può trattare di co-appartenenza e di co-evoluzione e tradurle in pratiche virtuose nel momento in cui si diviene coscienti della necessità di assumere il pensiero complesso non riduzionista che mette in atto prospettive interattive interdisciplinari, le quali nel contesto scolastico potranno dare vita alla vera democrazia e consentire la costruzione della comunità ecologica.

3. Dall'interdipendenza delle scienze all'interdipendenza umana

Come insegna Morin (2020, p. 27), il confinamento Covid ha condotto ad una riflessione sullo stile di vita da adottare da parte di ciascuna persona. La riflessione sulla condizione umana avrebbe dovuto essere correlata al modo civile o etico di condurre la relazione con l'altro, cogliendo l'imprescindibilità dell'Io, che è allo stesso tempo un Noi, in un destino, progetto che per taluni aspetti accomuna tutte le persone e che andrebbe condiviso in un percorso fondato sulla comunità e sulla solidarietà.

Parallelamente, è stata scalfita la presunzione dell'uomo circa le sue possibilità di domino incontrastato della Terra e della natura, riaccendendo la domanda sull'agire dell'uomo nel cosmo. Ma nei programmi di insegnamento non trova spazio, rileva ancora Morin (2020, p. 30), la domanda su che cosa significhi essere umani, cosa che invece dovrebbe esserci, visto che la mancata riflessione circa la

nostra idea di civiltà, e la sua identificazione come civiltà dei consumi, presenta ormai caratteri di insostenibilità. È venuta a galla la fragilità di una comunità che fa assurgere a valore esclusivamente il consumo; la stessa solidarietà, che sembrava essere mossa dall'emergenza sanitaria, in realtà è stata soprattutto simbolica, il senso civico si è esplicitato come inno nazionale o stendardo dell'*andrà tutto bene*…, mentre ciascuno continuava a far riferimento a bisogni strettamente individuali. Al contempo sono emerse le disuguaglianze sociali, le diversità di trattamento, la presenza di una competizione che si è svilita in concorrenza, mentre la politica comunitaria ha evidenziato grossi cedimenti. Dunque, l'interdipendenza che oggi conosciamo sembra essere esclusivamente quella tecno-economica, priva di solidarietà e di uguaglianza (Morin, 2020, p. 50).

Svolgiamo un'azione di educazione civica quando, prima di tutto, mettiamo la persona nelle condizioni di prendere coscienza del suo percorso di umanizzazione che consiste nell'acquisire conoscenza di sé e degli altri, come risultato di interazioni bio-culturali e socioculturali di soggetti tramite il linguaggio. Senza tale consapevolezza, pare difficile valorizzare la dimensione dialogica degli individui e quindi il pensiero divergente, la creazione di idee (Celeste, pp. 166-167), la costruzione, in definitiva, di un percorso di educazione civica che sia una ricerca dell'umano in una democrazia in crisi. E perciò si ripiega facilmente nel populismo, nel dogmatismo, nell'intolleranza e nell'ingiustizia (Cerruti, Bellusci, 2020, pp. 96-97). Se il linguaggio si nutre di confronto e costituisce il nesso tra natura e cultura, è evidente che la crisi di linguaggio e di comunicazione in cui ci troviamo oggi è anche una derivazione del rifiuto della complessità quale modo di rapportarsi alla realtà; alla fine essa si trasforma in un rifiuto della democrazia stessa. Una forma di semplificazione e di riduzionismo avviene attraverso il populismo, che, come argomenta Dahrendorf (2005, pp. 365-373), svuota la democrazia stessa e rappresenta una «semplificazione del progetto democratico» (Cerruti, Bellusci, 2020, p. 121) e quindi anche della democrazia, che non è semplice ma complessa: «Il populismo è semplice, la democrazia è complessa […]. Il populismo poggia sul consapevole tentativo di semplificazione dei problemi. In questo sta il suo stimolo e la sua ricetta di successo. […] Imparare a vivere con la complessità – questo è forse il compito più grande dell'educazione politica e democratica» (Dahrendorf, 2005, pp. 369-370).

Leggere l'interdipendenza e la complessità uomo-esseri viventi non significa mettere l'uomo alla stregua di ogni essere sulla terra, privarlo di senso, farne un minuscolo elemento insignificante, non significa fargli perdere in valore, ma vuol dire, come afferma il fisico Carroll (2021, p. 7), vederne certo un insieme di atomi, ma anche un insieme di persone pensanti e senzianti, la cui vita ha importanza; il significato dell'esistenza si trova grazie al modo in cui vengono vissute tali vite. E la comprensione di come costruire la propria vita dipende anche dalla comprensione di come funziona il mondo nelle sue connessioni e nei suoi legami: «L'universo non si cura di noi, ma noi ci curiamo dell'universo. È questo che ci rende speciali, non qualche anima immateriale o fine speciale nel grande piano cosmico. Miliardi di anni di evoluzione hanno portato a creature in grado di pensare al mondo, di formarsene un'immagine nella mente e di esaminarlo. Siamo interessati al mondo, alle sue manifestazioni fisiche, ai nostri simili e alle altre creature. È solo da questa premura, contenuta dentro di noi, che deriva che qualcosa "conta", "ha importanza" da qualsiasi punto di vista cosmico» (Carroll, 2021, p. 450).

Un tentativo di ricomposizione delle diverse scienze per interpretare la vita è stato condotto dal fisico e filosofo Schrödinger (1988) per superare l'interpretazione frammentaria dall'uomo derivante da un'indagine specialistica e specializzata sulla vita stessa. Ma è anche lo sforzo che ha compiuto il biologo evoluzionista

Mayr (2005) nel sollecitare a cogliere le diverse questioni scientifiche, nello specifico quelle biologiche, partendo dalla considerazione dell'autonomia della scienza biologica ma evidenziando anche una "visione filosofica" capace di cogliere la complessità dell'interazione dei sistemi e quindi anche della vita umana.

Il tutto va a intercettare il modo in cui le diverse discipline scolastiche e la metodologia istruttivo-educativo-scolastica, avvalendosi della prospettiva ecologico-relazionale, predispongono un percorso di educazione civica trasversale alle diverse discipline, interdisciplinare, capace di cogliere l'umano e la sua realizzazione. Sull'ineludibilità di un approccio ecologico argomenta anche il pedagogista Cambi quando afferma che «tale categoria che legge la vita (*bios* e come naturale e umana) nella sua varietà e integrazione si incardina sull'*ecosistema* che è l'*habitat* originario della vita. E l'ecosistema è a sua volta una relazione e statica e dinamica tra forme vitali diverse ed elementi dell'ambiente fisico, che tende a costruire un equilibrio, pur sempre dinamico: che si può rompere o per fattori interni o esterni e che va costantemente ricomposto, integrando le innovazioni. Così l'ecologia è complessità che si articola su *pluralismo, integrazione, dinamismo, innovazione* e *ri-equilibrio* da sviluppare in modo costante davanti ai fenomeni vitali» (Cambi, 2021, p. 14).

La visione ecologica all'interno del contesto scolastico consente di accostarsi in maniera critica alle problematiche del nostro tempo, di vedere nelle discipline scolastiche la possibilità di interpretare la realtà nella sua complessità con una *mente plurale* che utilizza una *razionalità poliforma*. In tal modo essa diviene un percorso formativo di «assimilazione piena e convinta di una cittadinanza vissuta di tipo democratico, in sé plurale e laica, critica e dialettica, nutrita di un'etica di fratellanza e di solidarietà e cosciente di doversi via via rilanciare in questa sua forma integrale» (Cambi, 2021, p. 16).

4. L'educazione civica per la resilienza trasformativa

L'educazione civica può contribuire alla formazione di persone responsabili, di cittadini capaci di crescere attraverso il riconoscimento dell'essenzialità di conoscere e di tessere relazioni con gli altri, nella consapevolezza del vivere umano interdipendente, nel quale il percorso di ogni individuo è strettamente collegato a quello altrui, anche come offerta di garanzie di prospettive future.

Nella situazione odierna non pare possibile pensare di costruire percorsi tematici di educazione civica senza fare riferimento preliminarmente ad un recupero del senso civico dei rapporti, prima fra persone e poi fra persone e cose e oggetti culturali (Rossi, Salvati, 2021). Oggi tale approccio pare completamente trascurato in un'indifferenza delle sorti comuni e della presenza della collettività. L'educazione civica dovrebbe porsi, di conseguenza, come obiettivo preliminare quello di aiutare lo studente a cercare di «conoscere la propria conoscenza» (Morin, 1994, p. 185) e quindi anche il suo modo di pensare e di costruire relazioni sistemiche e ecologiche, superando il senso di estraneità dell'uno verso l'altro. Ma se si parte da un'idea semplificata della realtà, da un sapere già strutturato e sedimentato della stessa, che è anche il tipico sapere scolasticizzato, nel senso di non problematizzato, è difficile costruire un progetto di educazione civica che non sia un condensato di pillole di informazioni sui diritti, sull'ambiente, sulla società che non comporta, come già evidenziato, alcuna modifica degli abiti comportamentali. L'educazione civica deve essere un'educazione cosmopolita e planetaria (Morin, Ciurana, Domingo Motta, 2004); complessa come lo è la realtà. Per rispondere a tale impegno deve superare ogni approccio di specializzazione

disciplinaristica e riduzionistica della realtà. La visione individualistica e autocentrata comporta anche la mancanza di considerazione per l'impatto generazionale di quanto si va pensando e facendo. Diviene poco credibile una proposta di educazione civica elaborata dallo stesso adulto che non considera la conseguenza delle sue singole azioni, che non ha consapevolezza di agire su un ambiente che, come si ripete spesso oggi, "non è dato dai padri, ma è preso in prestito dai figli", che accetta passivamente la distruzione del pianeta, la quale sembra ormai inevitabile se non interviene una visione diversa che non ricerca «risposte dittatoriali» (Langer, 2016, p. 86), ma azioni sostenibili: «la nuova epistemologia deve passare da una conoscenza manipolatrice della natura, che seleziona e semplifica i sistemi oggetti di studio, ad una conoscenza volta ad approfondire l'intreccio complesso di connessioni tra i diversi sistemi, alla luce della coordinata tempo» (Langer, 2016, p. 95).

Il tutto chiama in causa in primo luogo la formazione dell'educatore, del docente, che sia consapevole della sua *missione educativa per l'era planetaria*, che nell'insegnamento vede lo strumento per coinvolgere gli studenti nell'individuazione di strategie per la vita (Morin, Ciurana, Domingo Motta, 2004, epilogo).

Si può *insegnare* la costituzione, la legalità, le regole dei cittadini del mondo se si conoscono i modi in cui si opera nel mondo e se ne viene data in maniera coerente una giusta testimonianza. Colombo, ad esempio, trattando di costituzione e legalità individua coerentemente un percorso educativo che prevede non solo il sapere, ma anche la volontà, la testimonianza, l'azione. Considera infatti la necessità di conoscere quanto si vuole insegnare, e quindi prima di tutto il significato di leggi, regole, principi, diritti, doveri, norme, sanzioni, cittadinanza, giustizia. Ma tali termini non debbono rimanere astratti, bensì collegati a esperienze reali consone alla fase di vita attraversata dagli educandi. È necessario inoltre intendere i concetti sottesi ad essi in modo non statico ma dinamico, con l'atteggiamento problematicista e di riflessione critica sopra considerato, relativizzandone il senso con l'intenzione di *abitare la complessità* (Ceruti, Bellusci, 2020). Occorre, infine, che il comportamento dell'educatore sia coerente con quanto va illustrando dal punto di vista teorico, che sia lasciato spazio alla relazione autentica e al dialogo per la ricerca della verità e non per imporre un'idea. In tal modo il problema, affrontato alla luce della fiducia reciproca tra educatore e educando, diviene un compito autentico, nel senso che l'educando sente il bisogno di essere parte attiva nell'affrontare la questione, nel fare delle proposte di soluzione che rappresentano opportunità di miglioramento e cambiamento (Colombo, Scarfatti, 2011).

Anche il pensiero sull'educazione civica non può che essere, insomma, un pensiero che abbraccia la teoria della complessità; che evita i riduzionismi, che entra nella scienza della vita umana per contestualizzarla e globalizzarla, trovando una sorta di equilibrio fra opposti. Potremmo allora trattare di educazione civica a scuola come assunzione del pensiero complesso. È il pensiero complesso che rende ragione dell'azione per "distinzione-congiunzione", che considera logiche diverse e le reinterpreta in un metalivello superiore; del collegamento ordine-disordine riguardo al fenomeno biologico della vita; del rapporto autonomia e solidarietà, per costruire la società democratica odierna; della relazione tra delega e direttività per individuare l'organizzazione umana più adeguata al rispetto e alla realizzazione di tutti (Ceruti, Bellusci, 2020, pp. 64-70).

Si tratta, allora, di pensare ad un futuro cittadino che agisce considerando il principio di *ecologia dell'azione* (Morin in Ceruti, Bellusci, 2020, p. 119). Il pensiero complesso può anche evidenziare la necessità di educare al superamento di un'organizzazione sociale che giustifica il mantenimento di stili di vita che bene-

ficiano sempre alcuni a scapito di altri, i quali non potranno mai godere degli stessi benefici e quindi realizzare il proprio percorso di umanizzazione e realizzazione di sé. E, di conseguenza, proporre un'educazione civica come paziente, ma consapevole e impegnata costruzione di una società in cui le entrate siano redistribuite, in cui si attui una reale inclusione sociale e il bene comune non si riduca a un "consenso a tavolino" stabilito da pochi. Educazione civica, quindi, perché ogni persona diventando se stessa diventi anche un popolo: «Diventare un popolo è qualcosa di più, e richiede un costante processo nel quale ogni nuova generazione si vede coinvolta. È un lavoro lento e arduo che esige di volersi integrare e di imparare a farlo fino a sviluppare una cultura dell'incontro in una pluriforme armonia» (Papa Francesco, 2020, p. 39).

Riferimenti bibliografici

Boniolo, G. (2021). *Molti. Discorso sulle identità plurime*. Torino: Bollati Boringhieri.

Cambi, F. (2021). L'ecologia: una categoria sempre più centrale ed epocale, oggi. *Nuova Secondaria*, XXXIX, 4, 13-16.

Capra, F. (1995). *Il punto di svolta*. Novara: Mondadori-De Agostini.

Capra, F., Luisi, P.L. (2014). *Vita e natura. Una visione sistemica*. Sansepolcro: Aboca.

Carrol, S. (2021). *Sulle origini della vita, del significato e dell'universo. Il quadro d'insieme*. Torino: Einaudi.

Celeste, G. (2009). *Edgar Morin. Cultura e natura nella teoria della complessità*. Saonara (Pd): Il prato.

Ceruti, M. (2014). *La fine dell'onniscienza*. Roma: Studium.

Ceruti, M., Bellusci, F. (2020). *Abitare la complessità. La sfida di un destino comune*. Milano-Udine: Mimesis.

Colombo, G., Scarfatti, A. (2011). *Educare alla legalità. Suggerimenti pratici e non per genitori e insegnanti*. Milano: Salani.

Dahrendorf, R. (2005). *La società riaperta. Dal crollo del muro alla guerra in Iraq*. Roma-Bari: Laterza.

Harari, Y.N. (2018). *21 lezioni per il XXI secolo*. Firenze-Milano: Giunti/Bompiani.

Heisenberg, W. (2015). *Fisica e filosofia*. Milano: Il Saggiatore.

Langer, A. (2016). *Una buona politica per riparare il mondo* (a cura di M. Marzorati e M. Valpiana). Rimini: La Biblioteca del Cigno.

Malavasi, P. (2018). Ecologia integrale. Laudato si'. Ricerca, formazione. In L. Dozza (Ed.), *Maestra Natura. Per una pedagogia esperienziale e co-partecipata* (pp. 45-56). Bergamo: Zeroseiup.

Mancuso, V. (2021). *A proposito del senso della vita*. Milano: Garzanti.

Mayr, E. (2005). *L'unicità della biologia. Sull'autonomia di una disciplina scientifica*, tr. it. Milano: Raffaello Cortina, p. XVIII.

Maturana, H.R., Varela, F.J. (1987). *Autopoiesi e cognizione. La realizzazione del vivente*. Venezia: Marsilio.

Morin, E. (1994). *Il metodo. Ordine, disordine, organizzazione*. Milano: Feltrinelli.

Morin, E. (2020). *Cambiamo strada. Le 15 lezioni del Coronavirus*. Milano: Raffaello Cortina.

Morin, E., Ciurana, R., Domingo Motta, R. (2004). *Educare per l'era planetaria. Il pensiero complesso come metodo d'apprendimento*. Roma: Armando.

Paccino, D. (1972). *L'imbroglio ecologico. L'ideologia della natura*. Torino: Einaudi.

Papa Francesco (2020). *La dittatura dell'economia* (a cura di U. Mattei). Torino: Gruppo Abele.

Rossi, A.L., Salvati, A. (2021). *We care education. Riflessioni e proposte sulla scuola*. Roma: Intrecci Edizioni.

Schrödinger, E. (1988). *Che cos'è la vita? Scienza e umanesimo*. Firenze: Sansoni.

L'ecosistema educativo e formativo tra bisogno di democrazia e sviluppo delle *capabilities*

The education and training ecosystem between the need for democracy and the development of capabilities

Rosa Indellicato
Università degli Studi di Bari "Aldo Moro" – rosa.indellicato@uniba.it

ABSTRACT
A way to rethink the educational and training ecosystem stems from the problem of questioning, today, on the meaning and practice of education in a situation defined as emergency that forces us to review the statutes of the educational phenomenon itself, beyond the narrow confines of methodological-didactic and organisational issues, up to the anthropological foundations. In the educative-formative perspective, that we want to outline here, we want to highlight the development of *capabilities* and the incidence that this development can have on the formative process, on democratisation and on the possibilities of an enlargement of human rationality, beyond any reductivism, both rationalistic and materialistic-economicistic.

Una via per ripensare l'ecosistema educativo e formativo nasce dal problema di interrogarsi, oggi, sul significato e sulla prassi dell'educazione in una situazione definita di emergenza che costringe a rivedere gli statuti dello stesso fenomeno educativo, oltre gli stretti confini delle questioni metodologico-didattiche e organizzative, fino ai fondamenti antropologici. Nella prospettiva educativo-formativa, che qui vogliamo delineare, si vuol mettere in evidenza lo sviluppo delle *capabilities* e l'incidenza che tale sviluppo può avere sul processo formativo, di democratizzazione e sulle possibilità di un allargamento della razionalità umana, oltre ogni riduttivismo, sia razionalistico che materialistico-economicistico.

KEYWORDS
Educational ecosystem, capabilities, training, democracy, inclusion.
Ecosistema educativo, *capabilities*, formazione, democrazia, inclusione.

Formazione & Insegnamento XX – 1 – 2022
Codice ISSN 2279-7505 (on line) © Pensa MultiMedia Editore
Codice doi: 10.7346/-fei-XX-01-22_18

1. Ecosistema educativo-formativo e *Capability approach*

È proprio una non riduttiva considerazione dell'azione educativa e formativa a richiedere un ampliamento della prospettiva antropologica, in grado di prendere in adeguata considerazione il cammino che la natura umana, sul piano ontogenetico e filogenetico, ha compiuto lungo la strada accidentata della sua storia, in un'ottica di sviluppo delle potenzialità di ciascuno e di tutti e quindi di inclusività, in grado di non escludere nulla di ciò che ne ha costituito e continua a costituire il fondamentale carattere di complessità.

Educare richiede il riferimento a una antropologia che, nel dialogo tra cultura e valori, viene a connotarsi come cifra specifica dell'umano. Il dinamismo dell'educazione, colto nella sua giusta dimensione, costruisce un ponte tra il "già e il non ancora" della storia e del destino dell'uomo ed è, più di altre espressioni dell'umano, in grado di rappresentare la vocazione dell'uomo e farsi carico della storia della formazione e dell'identità della persona ispirandosi a quella *Paideia* (Bruni, 2021), quale formazione globale della persona, e quindi come cura dell'uomo inteso non come l'"universale astratto" bensì come "uomo concreto", "uomo intero", il solo a cui è possibile prestare cura per lo sviluppo di un pensiero che non scinda educazione-formazione-vita e che, pur rimanendo ancorato ad un progetto di *humanum*, lo porti a trascendere la propria storicità. Trascendenza dell'umano e dell'uomo ai quali è affidata la responsabilità non solo della loro sopravvivenza, ma anche quella del pianeta e di tutto ciò che contiene. Dal punto di vista educativo, «l'umano viene ad essere considerato come meta terminale ed espressione completa delle potenzialità soggettive e come via privilegiata per instaurare il lavoro formativo, in quanto la graduale e consolidata attuazione di tali possibilità attesterebbe una progressiva qualificazione dell'esistenza personale e comunitaria» (Nanni, 1992, p. 91).

Anche il progetto educativo deve prendere atto dei progressi prodigiosi sulla posizione dell'uomo nell'universo e quindi anche la pedagogia e le prassi educative devono tener conto del fatto che tutte le scienze, tutti i saperi, ciascuno dalla propria prospettiva, illuminano il fatto umano, anche se spesso queste luci sono separate da profonde zone d'ombra, che ci fanno sfuggire l'unità complessa della nostra identità e il progetto relativo all'educazione dell'uomo. Non possiamo non prendere atto che attualmente non si realizza adeguatamente la richiesta convergenza dei saperi necessaria per ricostruire la condizione umana. Questo provoca quella situazione di frammentarietà che, ricadendo sul concetto e sulla pratica dell'educazione, ne ha provocato la crisi e lo stato di vera e propria emergenza. Oggi più che mai è necessario educare ad un pensiero che cerchi di riunire e organizzare le componenti (biologiche, culturali, sociali, individuali e spirituali) della complessità umana per dare concretezza alla realizzazione di un nuovo orientamento capace di percorrere, con competenza e capacità, i sentieri della transizione e della trasformazione politica-ecologica, economico-sociale del nostro tempo, facendo tesoro degli apporti di tutte le scienze che, iniettati nell'antropologia e nel processo educativo, consentono di liberare quest'ultimo dall'attuale situazione di emergenza. Nello stesso tempo ciò significa riprendere la concezione dell'"uomo intero" approfondendo questa nozione e integrandola con i necessari riferimenti all'essere bio-psichico-sociale della persona.

Abbiamo bisogno, dunque, di un approccio esistenziale e capacitante che sappia riconoscere l'importanza di tutte le dimensioni che strutturano e connotano in modo peculiare l'essere umano nell'espressione piena di tutte le sue potenzialità, per garantire il diritto ad avere una vita degna e ricca di possibilità di scelta,

che rende ogni persona portatrice di ogni valore e fine in sé (Nussbaum, 2002, p.79), grazie anche a quell'apertura antropologica che di per sé è piena di indicazioni significative per chi voglia porsi, oggi, in prospettiva educativa.

Nel nostro tempo è urgente comprendere che il problema dell'ecosistema educativo e formativo non può essere disgiunto dalla interconnessione fra le libertà politiche da un lato, la percezione e il soddisfacimento dei bisogni economici dall'altro, unitamente allo sviluppo delle competenze-chiave, di cui ognuno ha bisogno per fronteggiare la complessa realtà quotidiana. D'accordo con Sen, Nussbaum e, perché no, Adam Smith riteniamo che i problemi da affrontare, compreso quello educativo, vadano indagati con la logica dell'*et- et* e non dell'*aut – aut* e quindi con la logica *ad includendum* e non *ad excludendum*. Va subito aggiunto che le interconnessioni non sono puramente strumentali ma anche costruttive e formative: la nostra capacità di concettualizzare i bisogni, compresi quelli educativi di tutti e di ciascuno, dipende in modo fondamentale dal dibattito e dalla discussione pubblica che possono essere garantiti i diritti civili e le libertà politiche di base. Si può affermare, come sostiene Sen, che l'intensità del bisogno rende non meno, ma più urgenti le libertà politiche, cioè il reale esercizio della democrazia. Esiste un primato delle libertà politiche fondamentali e dei diritti civili, che può essere sostenuto da alcune considerazioni essenziali, che qui intendiamo esporre. Una democrazia reale ha tra gli altri effetti quello di aumentare le *capacitazioni* di base che consentono ad ognuno una reale partecipazione politica e sociale, facendo in modo che la democrazia cresca con il suo reale esercizio, permettendo anche che il percorso educativo-formativo venga usufruito da tutti senza alcuna discriminazione. Sviluppare questo punto pensiamo sia la chiave ermeneutica del nostro discorso. Il punto di vista imperniato sulle *capacitazioni* comporta un ritorno a un approccio integrato (*et-et*) allo sviluppo economico e sociale di cui fu sostenitore soprattutto Adam Smith (2005, p.72 ss), che sottolinea tanto il ruolo dell'istruzione quanto quello dell'imparare facendo e della formazione professionale.

Lo sviluppo di un approccio capacitante a vivere una vita degna è un punto assolutamente importante dell'analisi smithiana circa "la ricchezza delle nazioni" e che troverà riscontri fondamentali nell'elaborazione teorica di A. Sen (2001, pp. 116-149) come di Nussbaum (2002, p. 290) con il forte riferimento alle *capabilities* finalizzate al compimento della piena umanità di ogni persona. Inoltre l'approccio alle capacità (*capability approach*), secondo la Nussbaum (2011b), è un approccio alla valutazione comparata della qualità della vita da cui scaturisce la teorizzazione di una nuova giustizia sociale. Infatti la pedagogista Alessandrini afferma che l'intensa diffusione del pensiero della filosofa di Chicago nel nostro paese è stata determinata dalle profonde domande di senso presenti nella sua teoria e principalmente tra queste sono da ricordare «la critica ad una visione sostanzialmente economicistica dello sviluppo, una sensibilità sempre crescente al ruolo di nuove prospettive nelle politiche di genere […] la condivisione delle esigenze di potenziare il valore dell'educazione come condizione di giustizia sociale e di contrasto alle disuguaglianze – sempre più crescenti – a fronte del perdurare della crisi economica» (Alessandrini, 2014, pp. 10-11).

Smith pone particolare attenzione al discorso educativo-formativo avendo fiducia nella possibilità di migliorare le capacità umane: «La differenza di talenti naturali dei diversi uomini è in realtà molto minore di quanto si supponga; e l'ingegno assai differente, che sembra distinguere gli uomini di diverse professioni quando raggiungono la maturità, in molti casi, non è tanto la causa quanto l'effetto della divisione del lavoro. La differenza tra i caratteri più dissimili, per esempio

tra un filosofo e un facchino, sembra sia imputabile non tanto alla natura, quanto all'abitudine, al costume e all'educazione» (Smith, 2005, p.74). Il nesso fra l'approccio capacitante e gli stili di vita da un lato, istruzione, educazione e formazione dall'altro, è fondamentale per il punto di vista delle capacitazioni, il cui sviluppo è essenziale per l'espansione della libertà di vivere (Sen, 1999) e quindi inteso come sviluppo della capacitazione a vivere vite più degne e libere nell'espressione di tutte le loro potenzialità (Sen, 1992). Dal pensiero di Sen si evince un apporto verso una formazione in grado di permettere la libertà di tracciare la traiettoria della propria vita e il *well-being* (Sen, 1993) delineando come il *capability approach* divenga espressione peculiare dello sviluppo attivo per il "funzionamento di ognuno" come espressione del diritto di poter essere e fare, piuttosto che di "funzionalismo" in direzione economicistica. L'economista indiano ci ammonisce a recuperare il concetto di "capacità fondamentali" che riguardano propriamente «la capacità di una persona di fare cose fondamentali» (Sen, 2006, p. 357) in una visione dinamica delle capacità, che è relativa al bisogno, questo sì fondamentale, di essere ciò che ciascuno deve essere, offrendo, ponendole, le condizioni perché questo bisogno venga soddisfatto, oltre la logica dell'utilitarismo e del *welfarismo* che dell'utilitarismo è una declinazione. La visione dinamica delle capacità fondamentali ci consente, a questo punto, di pensare le *capabilities* come "condizione di possibilità", molto vicine alle categorie a-priori kantiane.

Garantire una istruzione di qualità per tutti e opportunità di apprendimento durante la vita per tutti è uno degli obiettivi (3) dell'Agenda 2030. Si tratta di promuovere un'educazione inclusiva e paritaria che, oltre a garantire che tutti siano in grado di leggere e scrivere, si cerchi anche di eliminare ogni forma di discriminazione di genere. Infatti il binomio inclusione-educazione si pone, oggi, in maniera inderogabile, «come perno di un'idea di formazione che è necessariamente finalizzata all'obiettivo maieutico di sviluppare le *capabilities* di tutti e di ciascuno, proprio per sostanziare il progetto educativo di una democrazia come autentica forma di vita associata ed inclusiva» (Lo Presti, Tafuri, 2020, p. 17).

La pensatrice statunitense Martha Nussbaum crede fermamente che per garantire a tutti un'istruzione di qualità, pari opportunità e una giustizia equa e solidale sia fondamentale dare ampio spazio allo sviluppo delle potenzialità di ogni singolo studente attraverso un approccio capacitante come lei stessa lo definisce. Il *capability approach* della Nussbaum mette in evidenza, come sostiene Alessandrini (2014, p. 9), due aspetti fondamentali dell'argomentare pedagogico: l'educabilità umana e il tema dello sviluppo e della crescita come auto-realizzazione, sottolineando anche l'importanza di questi punti chiave come aspetti pregnanti della sua pedagogia, unitamente al ruolo delle emozioni nelle relazioni interpersonali. Scrive Alessandrini «L'idea di *educabilità* come elemento cardine del congegno pedagogico – correlato anche all'idea di intenzionalità – può essere assimilato al concetto di "fioritura umana" come "passaggio" – per usare un'espressione "aristotelica" – dalla potenzialità all'atto» (Alessandrini, 2014, p.27).

Resta anche importante nella formazione del giovane la cultura emozionale che non può in alcun modo essere vista come un ostacolo né emarginata, ma è *conditio sine qua non* della formazione integrale della personalità del discente, nell'espressione e nella pienezza di tutte quelle potenzialità che lo costituiscono come unico ed irripetibile (Nussbaum, 2004). Infatti la pensatrice americana contrasta nettamente il richiamo alle emozioni come pericoloso ed irrazionale in quanto sono costitutive dell'essere della persona e, a riguardo, scrive: «Le emozioni possono essere molto cattive, ma sono una parte essenziale della vita umana, anche della lotta per la giustizia e per questo dovremmo cercare di immaginare

come possono dare il meglio» (Nussbaum, 2014, p. 173; Nussbaum 2004). Infatti le capacità intellettuali, insieme alle capacità emotive e quelle fisiche, sono importanti perché, prese nella loro interrelazione, consentono ad ogni cittadino di raggiungere e godere di una piena indipendenza, e quindi sono tutte bisognose di cura anche se in un modo differente. E a tal proposito, così scrive: «Alcuni dispongono di elevate capacità intellettuali, ma non sono capaci di offrire nè di ricevere amore e amicizia; altri sono capaci di amare, ma non sono in grado di acquisire le capacità intellettuali fondamentali. Altri ancora dispongono di notevoli capacità emotive e di capacità intellettuali, ma in una forma o a un livello tali da richiedere cure particolari» (Nussbaum, 2002, p.109). Per questo Nussbaum ritiene che «ogni società reale è una società in cui si dispensano cure e si ricevono cure; per questo essa deve scoprire le modalità con cui dare risposta a quelle condizioni umane di bisognosità e di dipendenza in forme che siano compatibili con il rispetto di sè da parte di chi ne è beneficiario e con l'assenza di sfruttamento per chi le dispensa» (Ibidem). Parole come rispetto, fiducia, coinvolgimento, empatia devono rappresentare la "stella polare" che guidi il singolo verso la crescita personale.

In definitiva la "capacitazione" è possedere una competenza che rende capaci di costruire un'esistenza più autenticamente umana attraverso l'azione pratica (Fucecchi, Nanni, 2019, p. 177). «Le capacità sono […] diritti essenziali di tutti i cittadini: sono distinte e devono essere garantite e tutelate. Il rispetto della dignità umana – in questa prospettiva – richiede che i cittadini raggiungano un alto livello di capacità» (Alessandrini, 2014 p. 22).

Nella prospettiva di un'antropologia pedagogica l'essenza dell'educabilità, come elemento cardine per lo sviluppo delle capacità, deve essere considerata come una risposta a curare gli educandi ad una buona relazione con se stessi, con gli altri, con la vita del mondo e con la verità. Ed ecco che l'educare viene a consistere nell'esercizio della responsabilità maieutica sia degli adulti verso le nuove generazioni, sia di ciascuno di noi verso gli altri, attraverso una logica di interazione interpersonale caratterizzata da una dialettica di reciproco riconoscimento. Coltivare l'umanità in ciascuno di noi, come ammonisce Nussbaum (1999), significa sviluppare ciò che in noi è in potenza, sviluppare un seme che tende a fiorire in modo originale e che fa sentire se stessi «non solo come membri di un gruppo, ma anche, e soprattutto, come esseri umani legati ad altri esseri umani da interessi comuni e dalla necessità di un reciproco riconoscimento» (p. 25). Con il *capability approach* Nussbaum intende considerare l'uomo capace di interpretare liberamente, in seguito alla fioritura delle sue capacità, le esigenze di vita e di agire responsabilmente nei confronti di una sua personale maturazione tanto da affermare che «l'essere umano è concepito come un essere dignitosamente libero che sceglie la sua vita in cooperazione o mutua collaborazione con gli altri, piuttosto che essere passivamente scelto e comandato da altri come si comandano animali in greggi e mandrie» (Nussbaum, 2001, p. 90). Di conseguenza educare potrà significare promuovere umanità, destare quella libertà germinale che, maturando sempre più, consentirà a ciascun educando di partecipare alla vita universale divenendo sempre più persona unica, consapevole e responsabile. La reciprocità non può coincidere con lo scambio che lascia in ombra le essenziali dinamiche di interiorizzazione che, invece, sono attive nella reciprocità tipica della relazione interpersonale. Infatti solo nella buona reciprocità (Mancini, 2008) ha luogo una condivisione di bene, di quel bene che concretamente si sperimenta nella cura per le persone, nella responsabilità, nella speranza, nell'agire solidale, nella liberazione dall'ignoranza e dalla menzogna.

2. L'esperienza ternaria di un'educazione inclusiva

Possiamo configurare l'esperienza educativa come un'esperienza ternaria che include la buona reciprocità, l'azione maieutica dell'educatore attraverso la quale cerca di far venire fuori le migliori potenzialità dell'educando traducendole possibilmente in atto. Certamente sarà guidato in un cammino di vita vera e sarà confortato da quel bisogno di stima di sè, diciamo pure da quella fiducia di base, di cui parla Erikson (1974), che gli consentirà di avere quell'energia positiva per non cedere allo scoramento. Il terzo elemento di questa esperienza ternaria è data dall'azione mediatrice grazie alla quale il mondo stesso, nelle sue presenze di bene, bellezza e verità, si manifesta come educatore (Indellicato, 2020, pp. 188-189). L'incontro dialogico tra l'io e il tu, secondo Buber (1993), rimane il cuore delle dinamiche educative, che sono irriducibili a una tecnica didattica e organizzativa poiché coinvolgono le persone, la loro interiorità, il libero apprendimento reciproco. Nell'approccio che abbiamo proposto si preconizza una società in cui ciascuno sia considerato "degno di rispetto" perché è una persona e in cui ognuno sia posto nella condizione di sviluppare tutte le proprie *capabilities* e di vivere in modo realmente umano. È la nostra una prospettiva pedagogica che si slarga illimitatamente partendo da uno sguardo attento ai veri bisogni del discente nella società contemporanea nella quale, anche nelle situazioni di perfetta equità, il destinatario dei diritti è l'individuo razionale, consapevole e indipendente. Non vi è dignità umana non solo quando non vi è abbastanza di che nutrirsi o quando non vi è libertà di lavorare o di non essere indipendenti o quando, peggio ancora, si diventa oggetto di violenza fisica e spirituale. Ma non vi è dignità umana e possibilità di libertà quando è negato il diritto allo studio, a un regolare percorso formativo, all'istruzione che, come ricorda Kant, nutre la ragione e fa maturare una persona in autonomia. Il rischio che spesso purtroppo si corre nel nostro tempo è quello di non poter esercitare tutti i diritti di cui noi siamo nominalmente titolari. E il problema si complica ancora di più quando siamo in presenza di soggetti fragili, problematici, emarginati e di persone appartenenti a "culture altre" che hanno bisogno di maggiore cura e attenzione. La questione fondamentale dei nostri tempi non è la giustizia nel senso tradizionale della redistribuzione, bensì l'inclusione. Chi rimane all'esterno del mercato del lavoro e della comunità dei cittadini di solito minaccia il tessuto morale delle nostre società. Un programma dettagliato per la *reinclusione* di quelle persone temporaneamente o permanentemente escluse è tanto necessario quanto possibile (Dahrendorf, 1995, p.86).

La capacità di "includere" costituisce, infatti, un bisogno primario della società civile e allo stesso tempo il criterio che qualifica l'educazione nella sua essenza perché «si danno pratiche autenticamente educative solo quando esse funzionino come veicolo di inclusione e non come fattore di esclusione» (Valerio, Striano, Oliverio, 2013, pp. X-XI). L'inclusione come rivoluzione culturale e sociale, ma anche e soprattutto formativa, non può prescindere dal considerare la diversità come opportunità di confronto e di crescita e che deve caratterizzare in tal senso la progettazione didattico-educativa della scuola. «La riflessione sulla categoria della diversità produce, cioè, una frontiera d'intervento e di formazione, costantemente in movimento, che consente di vivere l'inclusione non semplicemente attraverso strategie di emergenza o di accomodamento, ma come processo complesso di mediazione reciproca e dialettica tra livello teorico e livello strategico-procedurale; solo in questo modo essa diviene rivoluzione culturale efficace e completa che agisce in direzione e all'interno di una pedagogia dell'emancipazione, la quale si nutre di situazioni dialogiche, di vicinanze orientate all'ascolto,

di comunicazione costruttiva» (Lo Presti, Tafuri, 2020, p.17). La sfida per Nussbaum è quella di una buona società in cui vivere, ovvero della progettazione di un modello di sviluppo con costi umani meno elevati degli attuali, più ricco, più solidale, capace di riprodursi ma anche di rispondere alle domande della gente, specie dei più deboli.

Un modello di sviluppo nel quale vi sia posto per alcune idee forza, quali: la partecipazione, la solidarietà, la giustizia sociale, la diversità delle esperienze vissute in una prospettiva di arricchimento reciproco, la comunione intesa come ricerca dei valori spirituali senza dei quali non si umanizza la società. Parlare di giustizia, relazionalità, dialogo significa parlare di bontà, altruismo, di gratuità, di riconoscimento della pienezza dell'altro a partire dal più debole. La filosofa americana Nussbaum si proietta in una dimensione sociale, a nostro modo di vedere, netta: il primo principio di responsabilità coniugato nella sua pedagogia va specificatamente in accordo con il "principio di solidarietà" che, in quanto derivante dal comandamento dell'amore, si estrinseca, per così dire, nei due pilastri della carità e della giustizia che sono proprio "le due gambe" su cui si regge la visione di una "buona educazione", quale è o dovrebbe essere praticata dagli educatori, dagli insegnanti e dagli operatori sociali.

Il futuro dell'educazione è legato a tre fondamenti: la fraternità, una scuola inclusiva per l'uguaglianza di pari opportunità formative, una giustizia equa e solidale. La fraternità, infatti, è una forma di reciprocità che fonda la giustizia come cifra del prendersi cura dell'altro (Francesco, 2020). Con le parole semplici dell'Enciclica *Fratres omnes* Papa Francesco ha spiegato l'essenzialità di una fraternità aperta, che «permette di riconoscere, apprezzare e amare ogni persona al di là della vicinanza fisica, al di là del luogo del mondo dove è nata, dove abita» (Ivi, n. 1).

L'inclusione è un valore che potrebbe sanare le ferite di una scuola che spesso emargina e disperde i suoi ragazzi e che, sorretto dalla pedagogia dell'amore, potrebbe superare il fenomeno della radicale ineguaglianza e sofferenza sociale dei suoi discenti. In un simile contesto si rende, dunque, indispensabile una giustizia equa più che egualitaria, cioè una giustizia capace di ponderare gli sforzi per colmare le differenze, condizione prioritaria per una civile convivenza. Ed è proprio a partire dal valore e dalla ineliminabilità delle differenze tra le persone che si fonda l'analisi che dell'equità fa l'approccio alle capacità, dispositivo necessario per concretizzare quel bisogno di giustizia comunitaria composta da "agenti diversi", ma uguali nei diritti (d'Alonzo, 2019, pp. 243-244). Un criterio essenziale di equità è possibile solo entro un quadro di una teoria sociale della giustizia che garantisce le legittimità dell'uguale diritto di ognuno alla libertà di scelta nell'autodeterminarsi e nel perseguire il proprio progetto di vita (Ivi, p.20).

3. Per un'educazione alla democrazia e alla cittadinanza globale

Interrogativi quali: "Di che cosa abbiamo bisogno per stare bene a scuola? Come possiamo fare in modo che ciascuno riesca a valorizzare il proprio potenziale ed acquisire i saperi necessari per realizzare il proprio progetto di vita? Cosa può fare la scuola per educare ad una cittadinanza attiva e globale?", sono fondamentali per ognuno di noi, specialmente se riletti alla luce delle emergenze educative del nostro tempo e come possibile risposta ai bisogni di formazione dell'uomo odierno. Tali interrogativi possono costituire un orientamento significativo per tracciare la rotta da seguire per un percorso esistenziale che abbia un orizzonte di senso e di speranza per un futuro migliore.

Per questo è importante sia la scuola che il territorio si impegnino a formare patti educativi di comunità (Del Bene, Rossi, Viaconzi, 2021) e quindi unire le forze condividendo esperienze, collaborando attivamente tra realtà diverse. Mai come oggi, la complessità della vita sociale richiede l'esistenza di un sistema continuo di formazione e di istruzione, collegati insieme ed armonizzati, con l'obiettivo esplicito di far crescere persone in grado di inserirsi in modo attivo, critico, flessibile, nella società e nel mondo del lavoro, un mondo che l'innovazione tecnologica sta continuamente rinnovando. Anche Nussbaum traccia le coordinate essenziali del ruolo che l'istruzione deve svolgere in riferimento non solo ai contesti formali dell'educazione, ma anche riguardante lo sviluppo e l'esercizio di molte altre capacità umane in entrambi gli ambiti dell'educazione, quello formale e quello informale. Infatti la pensatrice americana ha a cuore il ruolo dell'istruzione nelle scuole, in famiglia, in programmi di sviluppo per bambini e adulti e a tal proposito afferma che l'istruzione «trasforma le capacità esistenti delle persone in *capacità interne*, sviluppate di vario tipo […], è fonte di soddisfazione per tutta la vita. È anche essenziale per lo sviluppo e l'esercizio di molte altre capacità umane: "un funzionamento fecondo" della massima importanza per fronteggiare lo svantaggio e la disuguaglianza» (Nussbaum, 2012, p. 145). L'istruzione dunque ha una funzione importante per edificare una nuova società, sostenere la tradizione politica e culturale di ogni Paese e consentire, al tempo stesso, la maturazione di competenze di alfabetizzazione per una valida espressione di cittadinanza democratica e globale. Queste competenze associate alle scienze umane e alle arti, come il pensiero critico, la capacità di immaginare empaticamente la situazione di un'altra persona, lo sviluppo di un ordine economico globale dal "volto umano", possono costituire significativi vantaggi dell'educazione. Infatti la Nussbaum considera tali vantaggi essenziali per lo sviluppo di una cittadinanza democratica e responsabile, in special modo per tutti coloro che vorranno fruire dell'approccio delle capacità. Costoro dovranno «affrontare con attenzione problematiche relative alla pedagogia e anche ai contenuti, domandandosi come tanto la sostanza degli studi quanto la natura delle interazioni tra gli studenti (per esempio, il ruolo assegnato al pensiero critico e all'immaginazione nello studio quotidiano su materiali di vario tipo) realizzino gli obiettivi inerenti all'approccio, con particolare riguardo alla cittadinanza» (Ivi, p. 148).

Le agenzie formative presenti sul territorio devono essere in grado di rispondere ai ragazzi, alle loro esigenze di significato e di costruzione dell'identità, stimolando il loro desiderio di apprendere e di organizzare il sapere intorno ad apprendimenti significativi e a problemi riconosciuti importanti. Il successo formativo, dunque, non può essere inteso come un traguardo all'interno del percorso della vita, ma come un percorso in cui l'apprendimento non si esaurisce con gli anni della scuola, ma prosegue ininterrottamente lungo l'arco dell'esistenza. E per questo possiamo dire che la crescente esigenza di educazione, di apprendimento permanente o di *lifelong learning* sia da interpretare come un assunto fondamentale che emerge dalla visione della Nussbaum. Al di là delle differenze individuali, anzi proprio in forza delle differenze individuali, l'apprendimento scolastico deve essere positivo e gratificante in modo che lo studente possa continuare ad apprendere per tutta la vita, come è necessario che sia. Un particolare obiettivo dovrebbe essere quello di creare benessere sostenuto sempre dalla condivisione di obiettivi da raggiungere, da motivazione, interessi, gratificazione dei risultati ottenuti. Un benessere inteso come ambiente in cui bambini e adulti vivono condividendo con altri dei progetti per migliorare la qualità della vita: in famiglia, a scuola, nelle aziende e nella società. Con il *capability ap-*

proach la filosofa vuole in fondo dimostrare che lo sviluppo di un Paese non è valutabile solo dal punto di vista economico, ma necessita di un'attenzione particolare, rivolta alla qualità della vita che lo vivono. L'approccio al bisogno umano condiviso può divenire una nuova misura per la qualità della vita, che nasce e si muove sul piano etico-educativo e si concentra «su ciò che le persone sono in grado di fare e di essere, avendo come modello l'idea intuitiva di una vita che sia della dignità di un essere umano» (Nussbaum, 2011, p. 19; Nussbaum 1967, pp. 273-300).

L'educazione alla mondialità e alla democrazia, così come proposta dalla pensatrice americana, richiede a noi occidentali un incremento della nostra capacità di dialogo, di comprensione, di allargamento delle nostre conoscenze, superando l'ottica occidentalistica e mettendo in pratica il riconoscimento delle "culture altre" e della pari dignità di tutta la realtà cosmica in una contemporaneità di espressione. «Il rispetto e la comprensione implicano, afferma Nussbaum, il riconoscimento non solo delle differenze, ma anche nello stesso tempo, il riconoscimento dei diritti, delle aspirazioni, delle problematiche condivise» (Nussbaum, 2011b, p.87). È qui che la democrazia da formale, statutaria, diventa "bisogno reale", perché fondata su un ampio spettro di capacità atte a creare sviluppo, senza isterilirsi nelle logiche economicistiche, pure essenziali, ma non sufficienti per capire la grande ricchezza dei bisogni di oggi in generale, e in particolare di quelli educativo-formativi. Molto opportunamente Margiotta osserva che «la "pedagogia implicita" della Nussbaum fornisce alla ricerca pedagogica un riferimento euristico significativo perché le consente di superare le aporie dello spazio educativo generale dalla sua sudditanza allo spazio economico (nelle forme del fordismo e del neoliberismo), e contemporaneamente di aprirsi a modelli e teorie inclusive della formazione capaci di anticipare le reali condizioni di sviluppo dell'umano e del post-umano in questo secolo» (Margiotta, 2014, p. 47).

La crisi della razionalità utilitaristico-funzionalista, proprio di un economicismo autoriferito, sollecita la realizzazione di uno sviluppo più umanizzante che da Sen viene definito come «a process off expanding the real freedom that peolple an joy» (Sen, 1999, p.9). In questa prospettiva antropologica le libertà politiche, sociali e di mercato sono considerate parte integrante di uno sviluppo autenticamente umano, che si connota proprio nella peculiare interconnessione tra aspetti economici, sociali e formativi per espandere le *capabilities* di ogni individuo (Sen, 2000).

Le politiche formative, a tutti i livelli e in ogni fase della vita, assumono una rilevanza determinante in quanto contribuiscono a garantire l'acquisizione di capacità e le competenze necessarie per leggere criticamente i segni dei tempi, comprendere il contesto in cui si vive e saper cogliere tutte quelle opportunità che consentono di essere soggetti protagonisti in ogni campo, e quindi del proprio apprendimento e della propria formazione, in un contesto di vita autenticamente democratica. Pensiamo che la democrazia liberale possa essere vista come il coraggioso tentativo di realizzare l'impresa di un equilibrio per strutturare e organizzare una società buona, improntata a sani principi di educazione e di eticità. Rappresenta, infatti, il tentativo di mantenere lo stato politico efficiente nel suo ruolo di guardiano della pace e di mediatore tra interessi di gruppo o individuali, garantendo nel contempo agli individui la libertà di organizzarsi in gruppi, di realizzare le proprie aspirazioni e di scegliere la forma di vita che desiderano perseguire entro un orizzonte etico-educativo e politico-giuridico in cui sia reale la pratica essenziale del riconoscimento.

La democrazia liberale in altre parole aspira non solo a preservare la libertà di

agire dello Stato, degli individui e delle loro associazioni, ma anche a rendere la libertà di ognuno una condizione per la libertà degli altri (Bauman, 2000, pp. 156-157). Seguiamo, su questo punto, l'argomentazione del filosofo antropologo Gellner (1996): «Può darsi che il prezzo della libertà sia stato un tempo la vigilanza continua; la società civile ha questo di grande, che anche i distratti, o le persone assorbite dai problemi personali o che per qualche altra ragione sono inadatte all'esercizio di una vigilanza continua e paralizzante possano pregustare il piacere della libertà. La società civile concede la libertà anche a chi non vigila» (p. 80).

Il diritto, la "costituzione", l'*ethos* di una società democratica contengono in sé il dovere di "riconoscere" tutti coloro che stringono il patto democratico, registrandolo come un diritto fondamentale della persona. Per rispondere efficacemente al terzo interrogativo sopraccitato possiamo tener presente la pedagogia della Nussbaum che indica degli orientamenti che la scuola dovrebbe seguire per formare i cittadini a vivere in una democrazia sana e partecipativa:

- sviluppare la capacità degli studenti di vedere il mondo dal punto di vista delle altre persone, in particolare di coloro che la società tende a raffigurare come inferiori, come "meri oggetti";
- insegnare a confrontarsi con le inadeguatezze e fragilità umane, cioè insegnare che la debolezza non deve essere fonte di vergogna e che avere bisogno degli altri non è mancanza di virilità;
- insegnare ai bambini a non vergognarsi del bisogno e delle difficoltà ma vedere tutto ciò come occasione di cooperazione e di reciprocità;
- sviluppare la capacità di un'autentica sensibilità verso gli altri, vicini e lontani;
- contrastare la tendenza a ritrarsi da minoranze per qualche motivo disprezzate, ritenendole "inferiori" e "contaminanti";
- insegnare cose autentiche su gruppi diversi (sulle minoranze razziali, religiose e sessuali; sulle persone disabili), così da controbattere gli stereotipi e il disgusto che spesso li accompagnano;
- incoraggiare la responsabilità, trattando ciascun bambino come un essere affidabile;
- promuovere con vigore il pensiero critico, la capacità e il coraggio richiesti per far sentire una voce dissenziente (Nussbaum, 2011b, p. 61).

Secondo la studiosa statunitense è necessario oggi, per mantenere viva la democrazia, invertire quell'orientamento che negli ultimi anni ha condotto la politica a privilegiare gli studi tecno-scientifici, considerando di minore importanza quelli umanistici, e tutto ciò è potuto accadere sia nelle scuole che nelle università perché ha prevalso l'idea centrale di un economicismo imperante tanto che «le nazioni sono sempre più attratte dall'idea del profitto; esse e i loro sistemi scolastici stanno accantonando, in maniera del tutto scriteriata, quei saperi che sono indispensabili a mantenere la democrazia. Se questa tendenza si protrarrà, i paesi di tutto il mondo ben presto produrranno generazioni di docili macchine anziché cittadini a pieno titolo, in grado di pensare per sé, criticare la tradizione e comprendere il significato delle sofferenze e delle esigenze delle altre persone. Il futuro delle democrazie di tutto il mondo è appeso a un filo» (Nussbaum, 2011b, pp. 22-23). Anche Serge Latouche denuncia l'economicizzazione del mondo che impone la sua legge alla società, facendo scomparire la coscienza del male e delle ingiustizie che in suo nome si sono commesse, e promuove la "società della decrescita" (Latouche, 2007) in cui i rapporti sociali hanno la precedenza sulla produzione e il consumismo sfrenato. La proposta di Latouche va, come anche quella

di Sen e Nussbaum, nella direzione di una messa in discussione del primato dell'economia sugli altri aspetti della vita, ma anche della sollecitazione a riscoprire il mercato-incontro praticato nell'*agorà*. È verso una società giusta, prima ancora che verso un'economia giusta che bisogna indirizzarsi. Ma per realizzare questo non bastano le leggi (quelle degli Stati e ancor meno quelle del mercato) occorre l'esperienza dell'*agorà* (e qui ritorna l'istanza aristotelica). Dove è reale l'esercizio del confronto democratico (Latouche, 2003, p. 281 ss).

Si può dunque affermare che i binomi formazione-cittadinanza e formazione-capacitazione possono rappresentare il fulcro di leva con cui il nuovo modello *learnfare* (Lodigiani, 2008; Margiotta, 2012), fondato sul riconoscimento del diritto soggettivo alla formazione, qualificherà la cittadinanza attiva e responsabile delle future generazioni sulla base del valore delle *capabilities* e dei diritti di funzionamento prestando attenzione a considerare la possibilità non solo di una globalizzazione degli scambi commerciali e finanziari, ma anche di una globalizzazione di alcuni valori essenziali, tra i quali quelli della solidarietà e della cittadinanza globale che hanno come riferimento universale e fondativo la persona umana. Certamente una solidarietà globale, capace di mettere in circolo valori che si riferiscono a realtà come il "volto dell'altro", il "dono", la "creatività", l'"amicizia". Si tratta di una interpretazione "etica" della globalizzazione che, facendo fluire i valori presenti in tutte le culture, impedirà che lo straniero diventi fatalmente *hostis*, consentendo al *cosmopolités* di non essere ricacciato nel ruolo "ostile" dello straniero, e alla persona di realizzarsi come libertà in un contesto di sana e civile convivenza democratica.

Dalle profondità di questa prospettiva etico-educativa, oltre che di autentica ispirazione democratica, lo "sguardo del riconoscimento" potrà slargarsi infinitamente, in un abbraccio includente che impegna la persona a non esaurire le sue forze nell'estenuante difesa della sua identità, ma ad aprirsi al volto dell'altro in un'economia della fraternità.

Riferimenti bibliografici

Alessandrini, G. (2014). Generare capacità: educazione e giustizia sociale. In G. Alessandrini (ed.), *La «pedagogia» di Martha Nussbaum*. Milano: FrancoAngeli.

Alessandrini, G. (2014). L'approccio alle capacitazioni: una teoria pedagogica? Introduzione al volume in G. Alessandrini (ed.), *La «pedagogia» di Martha Nussbaum. Approccio alle capacità e sfide educative*. Milano: FrancoAngeli.

Bauman, Z. (2000). *La solitudine del cittadino globale*. Milano: Feltrinelli.

Bruni, E.M. (2021). *Ispirarsi alla paideia. I modelli classici nella formazione*. Roma: Carocci.

Buber, M. (1993). Sull'educativo. In *Il Principio dialogico e altri saggi*. Cinisello Balsamo: San Paolo.

d'Alonzo, L. (ed. 2019). *Dizionario di pedagogia speciale*. Brescia: Scholé.

Dahrendorf, R. (1995). *Quadrare il cerchio. Benessere economico, coesione sociale e libertà politica*. Bari: Laterza.

Del Bene G., Lucio Rossi A., Viaconzi, R. (2021). *La comunità educante. I Patti Educativi per una scuola aperta al futuro*. Novate Milanese (MI): Fabbrica dei Segni.

Erikson, E.H. (1974). *Gioventù e crisi d'identità*. Roma: Armando.

Francesco (2020). *Fratelli tutti. Sulla fraternità e amicizia sociale*. Brescia: Morcelliana.

Fucecchi, A., Nanni, A. (2019). *Agenda 2030. Una sfida per la scuola. Obiettivi e strategie per educare alla mondialità*. Brescia: Scholé.

Gellner, E. (1996). *Conditions of Liberty: Civil Society and its Rivals*. London: Penguin Book.

Indellicato, R. (2020). *La dispersione scolastica nel terzo millennio. Analisi e prospettive pedagogiche tra vecchi bisogni e nuove sfide*. Lecce: Pensa MultiMedia.

Latouche, S. (2003). *Giustizia senza limiti. La sfida dell'etica in un'economia mondializzata*. Torino: Bollati-Boringhieri.
Latouche, S. (2007). *La scommessa della decrescita*. Milano: Feltrinelli.
Lo Presti, F., Tafuri, D. (2020). Interpretare la diversità. La formazione per l'inclusione come argine della dispersione scolastica. *Giornale Italiano di Educazione alla Salute, Sport e Didattica Inclusiva*, IV, 1, 17.
Lodigiani, R. (2008). *Welfare attivo. Apprendimento continuo e nuove politiche del lavoro in Europa*. Trento: Erickson.
Mancini, R. (2008). *La buona reciprocità. Famiglia, Educazione, Scuola*. Assisi: Cittadella.
Margiotta, U. (2012). Dal welfare al learnfare, verso un nuovo contratto sociale. In M. Baldacci, F. Frabboni, U. Margiotta, *Longlife/Longwide Learning. Per un Trattato Europeo della Formazione*. Milano: Bruno Mondadori.
Margiotta, U. (2014). Competenze, Capacitazione e Formazione: dopo il welfare. In G. Alessandrini (ed.), *La «pedagogia» di Martha Nussbaum. Approccio alle capacità e sfide educative*. Milano: FrancoAngeli.
Nanni, C. (1992). *Educazione e pedagogia in una cultura che cambia*. Roma: LASS.
Nussbaum, M. C. (1967). Capabilities and Human Rights. In *Fordham Law Review*, 66, 1967, 273-300.
Nussbaum, M.C. (1999). *Coltivare l'umanità. I classici, il multiculturalismo, l'educazione contemporanea*. Roma: Carocci.
Nussbaum, M. C. (2001). *Diventare persone. Donne e universalità dei diritti*. Bologna: Il Mulino. Nussbaum, M.C. (2002). *Giustizia sociale e dignità umana. Da individui a persone*. Bologna: Il Mulino.
Nussbaum, M. C. (2004). *L'intelligenza delle emozioni*. Bologna: Il Mulino.
Nussbaum, M. C. (2011). Femminismo e sviluppo internazionale. In *Diventare persone*. Bologna: Il Mulino.
Nussbaum, M.C. (2011b). *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*. Bologna: Il Mulino.
Nussbaum, M. C. (2012). *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del PIL*. Bologna: Il Mulino.
Nussbaum, M.C. (2014). Perché le emozioni contano in politica. Il volto di Giano del patriottismo. In *Il Mulino*, n. 471, 1/2014, 173.
Sen, A. K. (1992). Sviluppo: quale strada ora? In *Risorse, valori e sviluppo*. Torino: Bollati Boringhieri.
Sen, A. K. (1993). Capability and Well-Being. In M. C. Nussbaum & A. K. Sen, *The quality of life*. Oxford: Oxford University Press.
Sen, A. K. (1999). *Development as Freedom*. Oxford: Oxford University Press.
Sen, A. K. (2000). *La ricchezza della ragione. Denaro, valori, identità*. Bologna: Il Mulino.
Sen, A. K. (2001). *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*. Milano: Mondadori.
Sen, A. K. (2006). *Scelta, benessere, equità*. Bologna: Il Mulino.
Smith, A. (2005). *La ricchezza delle nazioni*. Roma: Newton Compton.
Valerio, P., Striano, M., Oliverio, S. (2013). *Nessuno escluso. Formazione, inclusione sociale e cittadinanza attiva*. Napoli: Liguori.

Siamo tutti nell'antropocene!
Intersezioni disciplinari e attraversamenti pedagogici
We are all in the anthropocene!
Disciplinary crossroads and pedagogical crossings

Gabriella Calvano
Università degli Studi di Bari Aldo Moro – gabriella.calvano@uniba.it

ABSTRACT
Sustainability and sustainable development are increasingly common words, often used improperly, without understanding their deep epistemological, historical, and process-related roots. For some years now, scientists have been pointing out that we are facing a new geological era: the Anthropocene. It is so defined because our weight on the 'Common Home' has gone beyond all limits. The situation is dramatic and may put the future of us all in crisis. The possibility that the human species can preserve itself and survive depends on man himself. Therefore, it is necessary to implement a reform of thinking and teaching that has been theorized for too long but has not yet been implemented.
After outlining the historical, theoretical, and epistemological foundations of sustainability in the Anthropocene, the paper focuses on the pedagogical and educational implications of sustainability, emphasizing that sustainability is a pedagogically based principle.

Le parole sostenibilità e sviluppo sostenibile sono sempre più di uso comune, spesse volte utilizzate in maniera impropria, senza comprenderne le profonde radici epistemologiche, storiche, di processo. Da più parti, gli scienziati evidenziano come siamo di fronte ad una nuova era geologica, l'Antropocene, così definita perché il nostro peso sulla "Casa comune" è andato oltre ogni limite. La situazione è drammatica e può mettere in crisi il futuro di noi tutti. La possibilità che la specie umana possa preservarsi e sopravvivere dipende dall'uomo stesso. Serve, però, mettere in atto una riforma del pensiero e dell'insegnamento da troppo tempo teorizzate ma non ancora attuate.
Dopo aver tratteggiato i fondamenti storici, teorici ed epistemologici della sostenibilità nell'Antropocene, il contributo pone attenzione alle implicazioni di carattere pedagogico ed educativo della sostenibilità, sottolineando come essa sia, per sua natura, un principio pedagogicamente fondato.

KEYWORDS
Pedagogy, Education, Sustainability, Anthropocene.
Pedagogia, Educazione, Sostenibilità, Antropocene.

1. Introduzione

A partire dagli anni Quaranta del Novecento la consapevolezza dell'interdipendenza planetaria e dell'appartenenza ad una comunità di destino si è notevolmente accresciuta, soprattutto in seguito al palesarsi di alcune conseguenze negative che si erano determinate come effetto di accadimenti storici, primo tra tutti l'uso della bomba atomica, a cui si legarono un senso di minaccia e distruzione mai vissuti prima.

Negli anni successivi, l'intensificarsi degli effetti dei cambiamenti climatici e delle diseguaglianze locali e globali hanno fatto sì che l'attenzione alla complessità e alle sue dinamiche, ai suoi processi e alle sue questioni si ampliasse. Il processo di globalizzazione e planetarizzazione, il respiro internazionale dell'economia e dei mercati, i movimenti migratori di differente natura e portata, i problemi ambientali sempre più diffusi e di livello mondiale hanno invitato le scienze esatte così come le scienze umanistiche a ripensarsi alla luce di nuovi paradigmi e di nuovi bisogni.

Considerando la storia della presenza umana sul pianeta, infatti, era stato possibile registrare, in un periodo relativamente breve, il passaggio da un mondo «vuoto», ma ricco di natura, a un mondo «pieno» ovvero povero di natura ma ricco di manufatti, tecnologia, rifiuti (Daly, 2005). In particolare, dal Secondo Dopoguerra, gli studiosi del Sistema Terra avevano cominciato a registrare, da un lato, un incremento dei valori della popolazione mondiale e dello sfruttamento delle risorse naturali e, dall'altro, un aumento elevato di rifiuti prodotti, la perdita di biodiversità, l'acidificazione degli oceani, tanto da definire questo fenomeno la «grande accelerazione» (Bologna, 2018, p. 20).

A questo processo di accelerazione non ha però fatto da contraltare l'adozione di un modello di sviluppo di tipo circolare, adatto alle esigenze che si andavano globalmente determinando. Come rilevato in sede internazionale, si sono persi molti anni e molte occasioni per cambiare rotta sia rispetto ai modelli economici sia rispetto ai nostri modi di pensare e ai nostri stili di vita, soprattutto non si è capito che sono in pericolo la specie umana, la civiltà che essa ha creato e il capitale culturale prodotto e che la nostra stessa sopravvivenza può essere garantita esclusivamente dalla presenza di quel capitale naturale che stiamo distruggendo.

2. Antropocene. Tra limiti planetari ed ecologia integrale

Nel marzo del 1972 il Club di Roma, nato quattro anni prima dall'intuizione di Aurelio Peccei, pubblicò *Limits to Growth* (Meadows et al., 1972), il suo primo rapporto, curato dal *Massachusetts Institute of Technology*.

Il volume, destinato a fare epoca, presentava i risultati di una ricerca che, per la prima volta in assoluto nella storia, utilizzava modelli matematici computerizzati per scopi previsionali ovvero per comprendere quale sarebbe stata la sorte del pianeta nel periodo compreso tra il 1969 e il 2100, considerando le tendenze di variazione e le interazioni di cinque fattori specifici: aumento della popolazione, incremento dell'industrializzazione, utilizzo delle risorse naturali, disponibilità di cibo, livelli di inquinamento.

Le conclusioni a cui il Rapporto arrivò erano molto chiare: se l'incremento dei livelli delle cinque variabili considerate fosse continuato ad aumentare in maniera incontrollata come stava accadendo da circa un secolo, l'umanità avrebbe raggiunto i limiti della crescita entro il 2072 con conseguenze devastanti dal punto di

vista ambientale, climatico, economico e sociale: cambiare rotta era possibile, concludeva il Rapporto, bisognava però fare in fretta.

I coniugi Meadows, che curarono *Limits to Growth*, coordinarono anche i lavori di altri due rapporti al Club di Roma: quello del 1992 (Meadows et al., 1992), anno del Summit di Rio, e quello del 2004 (Meadows et al., 2004). Da queste nuove ricerche emerse che la situazione del pianeta era decisamente peggiorata rispetto alla fotografia del 1972. Si erano persi trent'anni in dibattiti inutili quando, invece, per evitare il collasso, serviva (e serve ancora) attivare processi di trasformazione decisi, serviva (e serve ancora) una «coraggiosa rivoluzione culturale» (Francesco, 2015, § 114).

A cinquant'anni dalla pubblicazione del Volume gli scienziati hanno raccolto un numero di conoscenze sufficienti a dimostrare che l'intervento dell'uomo sul pianeta ha effetti enormi sui sistemi naturali ma anche sulla stessa capacità della vita di evolvere e di riprodursi.

Siamo, evidentemente, di fronte ad una sfida epocale. Il nostro peso su quella che Papa Francesco definisce la "Casa comune" è andato oltre ogni limite. Siamo nell'epoca che gli studiosi del Sistema Terra chiamano Antropocene, indicando con questo termine il fatto che l'impatto dei comportamenti e degli stili di vita umani sul pianeta è talmente elevato da poter essere paragonato agli effetti delle grandi forze geologiche (terremoti, eruzioni vulcaniche…) che in passato hanno cambiato la struttura del Pianeta.

Il termine Antropocene venne utilizzato per la prima volta dal premio Nobel Cruzen nel 2000 ma fu anticipato, sul finire del 1800 da Stoppani[1], che già parlava della necessità di pensarci in un'era antropozoica.

L'Antropocene ci coinvolge nella comunità di destino e «l'interdipendenza ci obbliga a pensare a un solo mondo, a un progetto comune» (Francesco, 2015, § 164): ma è realmente e unitariamente così? In verità, ad una attenta analisi, possiamo riconoscere come le conseguenze dei fenomeni che caratterizzano l'Antropocene non sono le stesse per tutti, non impattano nello stesso modo su tutte le popolazioni del pianeta. Quelle più fragili, quelle dotate di meno *capabilities* sono anche quelle che subiscono con maggiore violenza il peso dell'essere diseguali: "l'inquinamento segue i poveri", ci hanno più volte indicato Papa Francesco e Ulrich Beck (2011).

Dalla pubblicazione di *Limits to Growth* ci si è molto interrogati su come garantire la sopravvivenza del pianeta e della specie umana, anche se alla riflessione quasi mai è seguita l'azione. Soprattutto a partire dal 1987, dopo la divulgazione del Rapporto *Our Common Future* (Brundtland Commission, 1987), le parole sostenibilità e sviluppo sostenibile sono diventate di uso comune, spesse volte erroneamente utilizzate come sinonimi. Da allora molti passi sono stati compiuti e molte Conferenze delle Nazioni Unite (Rio '92, Johannesburg 2002, Rio+20, solo per citare le principali) hanno pian piano delineato cosa sostenibilità e sviluppo sostenibile siano, evidenziandone le loro principali caratterizzazioni: economica, sociale, ambientale, istituzionale. È però nel 2015, con l'approvazione dell'Agenda 2030 e dei suoi 17 Obiettivi, che l'impegno globale per costruire un mondo più giusto, più equo e più a misura di persona si fa più concreto e orientato al futuro: «l'Agenda 2030 è l'espressione dell'unica specie che ha la possibilità di immaginare futuri alternativi e quindi ha la responsabilità di farlo» (Giovannini, 2019, p. 87).

1 Antonio Stoppani (1824-1891) è stato un geologo e paleontologo italiano. Autore di numerose pubblicazioni, anche di tipo divulgativo, è considerato una figura di primo piano della geologia, glaciologia, paleontologia e paletnologia.

3. Sostenibilità: tra significati e questioni educative

Incamminarsi sul sentiero della sostenibilità chiede, abbiamo visto, un cambiamento di rotta che non è solo un cambiamento nei comportamenti ma anche di pensiero (di quello che pensiamo e di come lo pensiamo): Gregory Bateson direbbe del "modo in cui pensiamo i nostri pensieri".

Cos'è, allora, la sostenibilità? Ancora oggi questo termine si presta a notevoli fraintendimenti. Tuttavia, tra le molte definizioni che le sono state attribuite si ritiene particolarmente interessante quella di Gianfranco Bologna, il quale la definisce come «imparare a vivere, in una prospettiva equa e condivisa con gli altri esseri umani, all'interno dei confini fisici e biologici dell'unico pianeta che siamo in grado di abitare: la Terra» (Bologna, 2018, p. 41).

Questa definizione ci dà indicazioni precise su come intendere la sostenibilità ovvero come:

- coacervo di scienza e di cultura: non solo tecnologia ma anche tradizione, innovata e rinnovata;
- sfida del presente per il futuro: è la sfida che ci chiede di compiere scelte funzionali per individuare, fra tutti i futuri possibili, quelli maggiormente desiderabili perché più compatibili con la sopravvivenza della vita sul pianeta. Bisognerebbe, allora, recuperare, nella riflessione pedagogica, quell'attenzione al futuro che non solo è fondativa della stessa educazione ma a cui aveva guardato già con precisione Dewey quando, in *Esperienza ed educazione*, affermava che «più di qualsiasi altra attività, l'educazione esige che si guardi lontano» (Dewey, 2014, p. 68) per poi proseguire mettendo nero su bianco che l'educazione ha un compito ben definito e specifico: «mettere chi impara in condizione di far fronte ai problemi del presente e del futuro» (Id., p. 69);
- continua ricerca di equilibrio: se è vero, com'è vero, che il mondo si trasforma continuamente, possiamo allora certamente affermare che la sostenibilità è dialogo circolare, ciclico e costante, tra equilibrio e disequilibrio delle sue componenti ambientale, sociale, economica e istituzionale. La sostenibilità non è qualcosa di statico e questo implica, in un discorso pedagogicamente fondato, la continua ricerca di nuovi significati da attribuire al mondo e al proprio essere nel mondo;
- questione squisitamente pedagogico-educativa: perché comporta "l'imparare a vivere" e questo è processo continuo. La sostenibilità assume senso pieno nei processi di apprendimento permanente, come evidenziato dalla stessa Agenda 2030 nella declaratoria del suo Goal 4: *Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all*. Siamo di fronte ad una prospettiva che ci chiede di perseguire quell'utopia dell'educazione di cui ci parla Marc Augè in *Futuro* (2012), intesa come qualcosa che oggi non accade in nessun luogo ma che domani potrà avere inizio e che l'antropologo francese considera l'unica speranza di riorientare la storia dell'uomo.

In questa situazione, che evidentemente invita a guardare al non ancora e a ciò che potrà essere, diventa fondamentale, per costruire un futuro diverso da quello verso il quale ci stiamo dirigendo, tenere a mente l'educazione allo e per lo sviluppo sostenibile – come proposta da Sterling (2013) – e sottolineare quanto entrambe le declinazioni siano necessarie e occorre sapere che definire la sostenibilità in modo preciso e univoco è impossibile: la sostenibilità evolve! Anche in questo caso sostenibilità ed educazione si intersecano e si sovrappongono se con-

sideriamo che «l'azione educativa si configura come un'azione intrinsecamente aperta […] sempre incompiuta» (Ceruti & Mannese, 2020, p. 7).

Poiché l'educazione allo sviluppo sostenibile è definita come un'educazione che «mette gli educandi nella condizione di prendere decisioni informate e di attuare azioni responsabili per l'integrità ambientale, la fattibilità economica e per una società giusta, per le generazioni presenti e future, garantendo il rispetto della diversità culturale […] è olistica e trasformativa e indirizza i contenuti e i risultati di apprendimento, gli ambienti pedagogici ed educativi […] e raggiunge il suo scopo trasformando la società» (Unesco, 2014), ne consegue che l'educazione, se vuole guardare al futuro ed essere sostenibile a sua volta, dovrà imparare a trasformarsi e a ri-orientarsi nei suoi differenti livelli e nei diversi contesti in cui agisce.

La sostenibilità, se reale e autentica, non può essere confinata e assimilata a semplici gesti, seppur significativi e necessari: chiede un cambiamento culturale senza precedenti, che tenga assieme i tanti elementi che compongono la complessità dell'esistenza, in un'epoca che non possiamo dire semplicemente di cambiamenti bensì in un cambiamento d'epoca (Violante, 2021) e sfidano la nostra mentalità abituata a pensare in modo lineare, secondo la logica causa-effetto. Per cui «non esiste altro mezzo per invertire la tendenza della situazione globale, se non quello di migliorare la qualità e la preparazione degli esseri umani» (Peccei, 1979, p. 9).

In quanto specie culturale, quella umana ha la possibilità di cambiare il corso della sua evoluzione attraverso la valorizzazione di percorsi educativi che trovano nell'etica della sostenibilità e nell'etica civile – le quali chiedono il passaggio dal sentirsi parte all'essere parte – due delle componenti fondamentali dell'essere uomini e donne *del* e *nel* presente. Non a caso, la sostenibilità fonda il suo essere nel principio di giustizia, all'interno e fra le generazioni, ed è «un'assioma dalle forti valenze morali» (Morandini, 2020, p. 82).

La nostra capacità di assumere pensieri e comportamenti orientati alla sostenibilità necessita, allora, modelli educativi orientati alla responsabilità verso il pianeta e verso tutte le forme di vita che lo costituiscono, modelli educativi che siano capaci di generare resilienza trasformativa, che non consiste solo saper affrontare l'incertezza e saper superare le difficoltà ma si sostanzia della capacità di trasformare queste ultime in opportunità, in leve di sviluppo personale, comunitario, sociale (Giovannini, 2018).

4. Antropocene e sostenibilità: intersezioni pedagogiche ed educative

L'educazione *allo* e *per* lo sviluppo sostenibile rende indispensabile, dunque, un approccio complesso e sistemico al sapere, per andare oltre l'errore della conoscenza, al fine di promuoverne una "pertinente" ovvero capace di garantire l'unità del sapere che è al contempo contestualizzazione, anche in una dimensione planetaria, e relazione con il tutto (Morin, 1999; 2001). Morin, in uno dei suoi ultimi lavori, ribadisce, tra l'altro, come «per cambiare via bisognerebbe abbandonare preliminarmente il nostro modo di pensare – riduttivo, disgiuntivo e compartimentato – in favore di un modo di pensare complesso, capace di leggere, capace di comprendere i fenomeni nella loro diversità e nella loro unità, così come nella loro contestualità» (Morin, 2020, p. 50).

Fondamentale sarà impegnarsi, a livello formale, non formale e informale, nell'attivare processi di educazione allo e per lo sviluppo sostenibile che siano al contempo:

- educazione *alla* complessità e *attraverso la* complessità, in quanto relazionalità (Bocchi & Ceruti, 2004);
- educazione alla condizione umana nell'età globale, considerando anche il concetto di rischio nell'età globale (Beck, 2011);
- educazione al cambiamento. Tornano alla mente, con sollecitudine, le parole di Paulo Freire secondo cui l'educazione dovrebbe fornire a ciascuno quegli strumenti che consentono di comprendere la realtà non certo per adattarsi ad essa ma per poterla trasformare, «per poter intervenire su di essa, ricreandola» (Freire, 2014, p. 60);
- educazione alla politica. In quanto "modo di intervenire sul mondo", l'educazione allo e per lo sviluppo sostenibile «chiede sempre scelta, decisione, intervento per favorire il cambiamento ma anche la speranza di credere che quel cambiamento è possibile» (Tarozzi, 2014, p. 10).

Un'educazione allo sviluppo sostenibile così intesa potrà divenire il mezzo per l'attuazione di quella riforma del pensiero e dell'insegnamento teorizzata da Morin (1999) in quanto potrà, attraverso percorsi virtuosi e partecipati, perseguire la "missione dell'educazione per l'era planetaria" ovvero «rafforzare le condizioni che renderanno possibile l'emergenza di una società-mondo composta da cittadini protagonisti, impegnati in modo consapevole e critico nella costruzione di una civiltà planetaria» (Morin, 2018, p. 113).

Quale il contributo della pedagogia per promuovere l'attuabilità della riforma teorizzata da Morin? Quale il ruolo del pedagogico nel «coltivare un'umanità diversa, meno inadeguata, capace di cambiare rotta, per vivere sostenibilmente sulla terra, disegnando futuri abitabili» (Morandini, 2020, p. 52)? Per rispondere a questa domanda «è necessario analizzare il ruolo epistemologico della pedagogia in relazione al concetto di sviluppo sostenibile, o meglio di un modello di cittadinanza che favorisca lo sviluppo sostenibile» (Pezzano, 2020, p. 88).

Le sfide dell'Antropocene chiedono, per questo, un ripensamento della disciplina pedagogica su molteplici fronti.

- Come discorso prassico ovvero come discorso teorico capace di orientare la pratica e di misurarsi in maniera critica con essa. Nelle intersezioni tra educazione e sostenibilità la pedagogia si *dis-vela* in pienezza: al discorso pedagogico il compito di andare oltre «dispositivi ermeneutici precodificati per cercare […] una comprensione quanto più possibile larga e profonda del fenomeno educativo» (Mortari, 2018, pp. 17-18).
- Come scienza di raccordo e di dialogo tra le discipline, come "scienza degli attraversamenti" (Frabboni & Pinto, 2013) e come «Scienza di Confine tra saperi, emozioni, epistemologie e vissuti, perché è l'unica che riflette sull'umano nella sua essenza» (Mannese, 2018, p. 7).
- Come scienza legata alla categoria del possibile (Suchodolsky, 1968) che trova fondamento nella dimensione del futuro, del non ancora, dell'utopia. È scienza pratico-progettuale orientata al futuro (Elia, 2016).
- Come scienza militante ed emancipativa (Baldacci, 2015). «Il fatto stesso che l'essere umano sia capace di individuare i condizionamenti e l'influenza delle strutture economiche lo rende anche capace di intervenire sulla realtà condizionante. In altre parole, sapere di essere condizionati, ma non fatalmente sottomessi a questo o a quel destino, ci permette di intervenire nel mondo» (Freire, 2021, p. 57).
- Come scienza dell'accompagnamento e del sostegno, in vista della definizione

di significati educativi ed esistenziali sempre nuovi (che ci vengono chiesti dalle continue trasformazioni in atto), *dello* e *dallo* sguardo attento, al mondo e alle sue mille forme di povertà e fragilità in modo da riscoprire, con entusiasmo sempre nuovo, il suo fondativo legame con la politica, che è sempre tutela dei beni comuni e costruzione del bene comune.

5. Conclusioni

Viviamo in un mondo che si è fatto unico e che, soprattutto negli ultimi decenni, si è scoperto più fragile rispetto al Primo Novecento: le diseguaglianze tra le nazioni, i generi e le generazioni, l'intensificarsi dei fenomeni estremi legati ai cambiamenti climatici, le crisi sanitaria ed economica, l'utilizzo della tecnologia non sempre eticamente sostenuto sono la manifestazione di un pianeta in continua trasformazione. In questa realtà, complessa e composita, sostenibilità e sviluppo sostenibile possono rappresentare la via da percorrere per garantire un futuro all'umanità, consapevoli che serve attivare processi di trasformazione del pensiero e dell'educazione, affinché «la marcia speranzosa di chi sa che cambiare è possibile» (Id., p. 63) diventi davvero concreta e tangibile. Da più parti, a livello globale, le istituzioni educative si stanno impegnando per cominciare a immaginare e attuare questo cambiamento in vista della sostenibilità. Anche in Italia, le Scuole, soprattutto a seguito dell'approvazione e dell'entrata in vigore della Legge sull'Educazione Civica, e le Università, attraverso il lavoro della RUS (Rete delle Università per lo sviluppo sostenibile) e della proposta di promuovere un insegnamento interdisciplinare e trasversale a tutti i corsi di laurea che garantisca a tutti gli studenti e studentesse un percorso di *sustainability literacy*, hanno avviato processi didattici ed educativi che potranno supportare il nostro Paese in quel processo di trasformazione che è necessario perché ci si possa considerare in cammino verso la sostenibilità e perché si possa concretamente contribuire al raggiungimento dei 17 *Sustainable Development Goals* dell'Agenda 2030 ma… la strada è ancora lunga e impervia e soprattutto bisognerà fare in modo che questi percorsi educativi diventino un vero e proprio *habitus* della scuola del futuro.

La pedagogia, in quanto scienza prassica, di confine e militante, dovrà, nei prossimi anni, divenire scienza dello e dallo sguardo attento e capace di aver cura, se vorrà sostenere ciascuna persona e ciascuna istituzione educativa nella costruzione di futuri autenticamente sostenibili. Lo sguardo pedagogico dovrà farsi carico del compito di riconoscere fragilità e debolezze per far leva su di esse e costruire l'umano (Malavasi, 2020). Nel momento in cui le differenti istituzioni educative, ciascuna per i propri ambiti di competenza, avranno compreso che la rivoluzione e la trasformazione, del presente per il futuro, passano dall'educare *allo* e *per* lo sviluppo sostenibile, allora potremo cominciare a «concepire di nuovo l'umanità come serbatoio di possibilità evolutive inedite, […] reinventare l'umanità come un soggetto di un'evoluzione ancora incompiuta, capace di realizzare potenzialità inedite» (Ceruti, 2020, pp. 84-86) e saremo capaci di costruire mondi nuovi più giusti, più equi, più resilienti, più umani.

Riferimenti bibliografici

Augè, M. (2012). *Futuro*. Torino: Bollati Boringhieri.

Baldacci, M. (2015). Per una pedagogia *militante*. In Tomarchio, M., Ulivieri S. (eds.), *Pedagogia militante. Diritti, culture, territori* (pp. 13-14). Firenze: ETS.

Beck, U. (2011). *Conditio Humana. Il rischio nell'età globale*. Roma-Bari: Laterza.
Bocchi, G., Ceruti, M. (2004). *Educazione e globalizzazione*. Milano: Cortina Raffaello.
Bologna, G. (2018). È possibile uno sviluppo sostenibile nell'Antropocene? In von Weizsäcker E.U., Wijkman A., *Come on! Come fermare la distruzione del pianeta*. Firenze: Giunti Editore.
Brundtland Commission (1987). *Our Common Future*. Oxford: Oxford University Press.
Ceruti, M. (2020). *Sulla stessa barca*. Magnano (BI): Edizioni Qiqajon.
Ceruti, M., Mannese, E. (2020) (a cura di). *Racconti dallo spazio. Per una pedagogia dei luoghi*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
Daly, H.E. (2005). L'economia in un mondo pieno. *Le Scienze*, 477, novembre.
Dewey, J. (2014). *Esperienza ed educazione*. Milano: Cortina Raffaello.
Elia, G. (2016). *Prospettive di ricerca pedagogica*. Bari: Progedit.
Frabboni, F., Pinto Minerva, F. (2013). *Manuale di Pedagogia e Didattica*. Roma-Bari: Laterza.
Francesco I (2015). *Laudato Sì. Enciclica sulla cura della casa comune*. Cinisello Balsamo: Paoline.
Freire, P. (2021). *Il diritto e il dovere di cambiare il mondo. Per una pedagogia dell'indignazione*. Trento: Il Margine.
Freire, P. (2014). *Pedagogia dell'Autonomia*. Torino: Gruppo Abele.
Giovannini, E. (2019). L'utopia della sostenibilità. In Morandini, S. (ed.), *Etica delle generazioni*. Padova: Proget.
Giovannini, E. (2018). *L'utopia sostenibile*, Bari-Roma: Laterza.
Malavasi, P. (2020). *Insegnare l'umano*. Milano: Vita & Pensiero.
Mannese, E. (2018). Introduzione. In Mannese, E., Lombardi M.G. (eds.), *La pedagogia come "scienza di confine"*. Lecce-RBrescia: Pensa MultiMedia.
Meadows, D.H, Meadows, D.L., Randers, J. (1972). *Limits to Growth*. Virginia: Potomac Associates.
Meadows, D.H, Meadows, D.L., Randers, J. (1992). *Beyond the Limits. Confronting Global Collapse, Envisioning a Sustainable Future*, Post Mills: Chelsea Green Pub. Co.
Meadows, D.H, Meadows, D.L., Randers, J. (2004). *Limits to Growth: The 30-Years Update*. London: Earthscan.
Morandini, S. (2020). *Cambiare rotta. Il futuro nell'Antropocene*. Bologna: EDB.
Mortari, L. (2018). Pedagogia ecologica, educazione al vivere sostenibile. *Pedagogia Oggi*, 1, 17-18.
Morin, E. (1999). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Cortina Raffaello Editore.
Morin, E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: Cortina Raffaello.
Morin, E. (2018). *Educare per l'era planetaria. Il pensiero complesso come metodo di apprendimento*. Roma: Armando.
Morin, E. (2020). *La fraternità, perché? Resistere alla crudeltà del mondo*. Roma: AVE.
Peccei, A. (1979). Prefazione. In Botkin, J.W., Elmandira, M., Malitza, M., *Imparare il futuro. Rapporto al Club di Roma*, Milano: Mondadori.
Pezzano, T. (2020). La pedagogia del nuovo paradigma della sostenibilità. In Pezzano, T., Lupia, M.R., *Questioni pedagogico-educative e sviluppo sostenibile* (pp. 61-114). Roma: Anicia.
Suchodolsky, B. (1968). *Trattato di pedagogia generale. Educazione per il tempo futuro*. Roma: Armando.
Sterling, S. (2013). *Educazione sostenibile*. Otranto: Anima Mundi.
Tarozzi, M. (2014). Introduzione. In Freire, P., *Pedagogia dell'Autonomia*. Torino: Gruppo Abele.
UNESCO (2014). *Roadmap for implementing the global action programme in education for sustainable development*. Parigi: Unesco.
Violante, L. (2021). La politica come pedagogia. In Violante, L., Buttafuoco, P., Mannese, E., *Pedagogia e Politica. Costruire Comunità Pensanti*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.

I dati contano: un quadro conoscitivo della natura e delle criticità delle statistiche sulle persone con disabilità a supporto della loro inclusione

Data matter: an overview on the nature and criticalities of the statistics on persons with disabilities to support their inclusion

Serenella Besio
Università degli Studi di Bergamo – serenella.besio@unibg.it
Nicole Bianquin
Università degli Studi di Bergamo – nicole.bianquin@unibg.it
Mabel Giraldo
Università degli Studi di Bergamo – mabel.giraldo@unibg.it
Fabio Sacchi
Università degli Studi di Bergamo – fabio.sacchi@unibg.it

ABSTRACT

The *UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities* (2006) stresses the importance of accurate, reliable, comparable and disaggregated data by conditions and areas of life. There is national and international research, but the UN itself declares them unsatisfactory, denouncing the connection with unequal and ineffective policies on disability. In light of these considerations, this paper intends to present an overview on the nature and criticalities of the statistics on persons with disabilities reviewing the scientific literature. Starting from this framework, the project «More than just numbers» disability data matter, held by the University of Bergamo, will be introduced. It aims at developing a theoretical-methodological model to promote an in-depth, updated knowledge on disability, on the phenomena and the systems related to it, as well as tracing political actions for a truly inclusive society.

La *Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità* (2006) sottolinea l'importanza di dati precisi, affidabili, comparabili e disaggregati per condizioni e aree di vita. Esistono indagini e ricerche, nazionali e internazionali, ma l'ONU stessa le dichiara insoddisfacenti, denunciando la connessione con politiche ineguali e inefficaci sulla disabilità. È alla luce di queste considerazioni che il presente contributo restituisce un quadro conoscitivo della natura e delle criticità delle statistiche sulle persone con disabilità approfondendo la letteratura scientifica. A partire dal quadro costruito verrà introdotto il progetto "More than just numbers": disability data matter, promosso dall'Università degli Studi di Bergamo, con l'obiettivo di sviluppare un mo-

* The contribution was conceived, designed, and realized by all authors. The introduction and conclusions were written by the four authors, Mabel Giraldo wrote paragraphs 1, 2; Nicole Bianquin wrote paragraphs 3, 4; Fabio Sacchi wrote paragraphs 5, 6, 7. Serenella Besio supervised the entire article.

Formazione & Insegnamento XX – 1 – 2022
Codice ISSN 2279-7505 (on line) © Pensa MultiMedia Editore
Codice doi: 10.7346/-fei-XX-01-22_20

dello teorico-metodologico per promuovere una conoscenza approfondita, aggiornata sulla disabilità, sui fenomeni e sui sistemi ad essa correlati, nonché ingaggiare azioni politiche per una società realmente inclusiva.

KEYWORDS
Persons with Disabilities, Statistics, Inclusion, Participatory Action Research.
Persone con Disabilità, Rilevazioni Statistiche, Inclusione, Ricerca Azione Partecipata.

1. Processes of change of the population of persons with disabilities

Recent innovations in socio-health care (Bloom et al., 2011) increases the rate of life expectancy including the persons with disabilities (PWD) that according to WHO (2011) is about 15% of the world's population. In the last decades a profound change in disability understanding occurred calling for an afterthought of socio-educational and welfare practises according to the approach of *lifelong* and *lifewide learning*. An important contribution was given by the *Convention of the United Nations on the rights of persons with disabilities* (UNCRPD, 2006) which guarantees the affirmation of the rights and freedom of PWD by promoting individual autonomy, independence, choice and decision-making, not as rights linked to a specific condition, rather as the result of belonging to a wider group of equal citizens (Besio, 2020).

New cultural and epistemological models promote a radical overcoming of the custodial approach in favour of person-centred enabling approaches (AAIDD, 2015) such as the *capability approach* (Sen, 2005) and the *rights model of disability* (UN, 2006). These perspectives inspire an *emancipatory perspective* according to which PWD, regardless of their impairment, are considered no longer as objects of medical care, rather as active citizens who participate in and make decisions about their own social inclusion process (Bianquin, 2020).

However, this renewed vision struggles to be spread in society, both in the form of innovative policies, systems and services and in the dissemination of inclusive social attitudes. Sporadic concrete pilot experiences are carried out and, although interesting, they have not been translated into real models for practice (Abualghaib et al., 2019). Support services and housing solutions are largely considered unsatisfactory, and this increases the risks of isolation and impoverishment (Cappa et al., 2015), to the point of producing the «disappearance» of PWD from the official data. Moreover, as recognized by the international literature (Bianquin & Sacchi, 2020), the world outbreak has worsened those risks.

A weak and imprecise knowledge of these social phenomena gives rise to the implementation of conventional, short-sighted responses (Abualghaib et al., 2019). On the contrary, to implement solid and effective policies in this field it is necessary to count on explicit, solid frameworks for intervention as well as on precise data on PWD within the social context.

A new demographic model – that is the main goal and output of *"More than just numbers": disability data matter* (DDM) project[1] – could support a deeper

1 It is a two-year project (2022-2023) held by the University of Bergamo and founded by Cariplo Foundation in relation to the call "Social And Humanistic Research For A Changing Society".

knowledge on PWD, their perceptions of quality of life, the modalities and quality of their participation in the socio-political fabric and overall in the civil life of their country; as well as on the causes of their «disappearance» from collective visibility and the solutions of survival or «hiding» they adopt.

2. Collecting comprehensive data for mapping changes and challenges

The importance of collecting data concerning PWD is mentioned in the art. 31 of the UNCRPD. These data must «be disaggregated into an appropriate manner, and [...] be used to identify and remove the barriers that persons with disabilities face in exercising their rights» (par. 2).

In 2011, the WHO noted that the mandate of the *Convention* was particularly urgent as «historically, there has been a lack of data on disability»[2]. In the same year the WHO promoted a worldwide survey, *World report on disability*, that pointed out that:

> «despite the magnitude of the issue, both awareness of and scientific information on disability issues are lacking. There is no agreement on definitions and little internationally comparable information on the incidence, distribution and trends of disability. There are few documents providing a compilation and analysis of the ways countries have developed policies and responses to address the needs of people with disabilities» (WHO, 2011:XXI).

In Europe, the need for statistical ongoing surveys involving the different life areas of PWD, is underlined: the very recent *Strategy for the Rights of Persons with Disabilities* 2021-2030 (EC, 2021) suggests the States of the Union to strengthen cooperation «on comprehensive and regular data collection» (EC, 2021:9) and to extend it on «areas such as accessibility, health and healthcare, employment, training, skills, education, social protection, poverty so that measures adapted to existing circumstances can be adopted» (*Ibidem*).

In Italy specific surveys are conducted by public and private entities (statistical institutes, ministerial offices, municipal and health administrations, associations, etc.) through various survey methods that are based on definitions of disability and categorizations that differ widely and are not always consistent with the field scientific literature. This leads to the availability of non-homogeneous data, difficult to compare or relate to one another.

The Italian Institute of Statistics (ISTAT; 2017) points out that:

> «the sources currently available, both administrative and direct, do not allow to identify with sufficient precision the number of beneficiaries of the intervention. The former (the administrative ones) are able to provide only the number of recipients of accompaniment allowances with details by gender, age and territory. The second (surveys) allow for a precise description of the family context of PWD and the type of help/assistance they receive but, due to the very definition of disability status, use different definitions from those adopted in Law 104/92 and referred to in Law 112/2016» (p. 5).

In addition, the diverse nature of the agencies involved in collecting data, together with issues related to the protection of privacy, often hinder the possibility

2 https://www.who.int/activities/collection-of-data-on-disability (10/07/2021).

of initiating networking and mutual exchange of information, making it difficult, if not impossible, to know the life course of a PWD. Surveys on PWD are often collected in a discontinuous manner over time, with uncertain cadences and delays and published data are obsolete. These factors lead to incomparable data and provide a partial and fragmentary picture of the phenomena (employment, education, access to social and health services, etc.).

According to the *Report to the Technical Scientific Committee of the National Observatory on the Condition of Persons with Disabilities*, «statistical surveys continue to be the main tool for analysing the social inclusion of persons with disabilities because they are able to reconstruct their health and living conditions, family contexts and social networks» (ISTAT 2021:8).

Today Disability surveys should start from the definition of disability contained in the *International Classification of Functioning, Disability and Health* (ICF) (WHO 2001); its multidimensionality requires «collecting information on the accessibility of environments, transport, information and technology» (ISTAT 2021:5) and in general on the environmental factors.

Lastly, the same document stresses how:

> «in this historical phase […] the demand by decision-makers and political administrators for updated and complete data on this target population is becoming particularly urgent to identify the policies to be adopted, the planning of interventions and the organisation of services» (ISTAT, 2021:6).

3. Disability data matter

The importance of collecting data about PWD is a long-known issue. In 1988 the *United Nation Disability Statistics Database* (DISTAT) was established; in 2008, the WHO published the *Training Manual on Disability Statistics* (WHO, 2008) to provide operational indications on tools and data collection methodologies based on the bio-psycho-social model of disability (2001).

In 2011 the WHO published the *World report on disability* which offers «estimates of the prevalence of disability, factors affecting trends in disability (demographic, health, environmental), the socioeconomic circumstances of PWD, need and unmet needs, and the costs of disability» (WHO, 2011:21).

Availability of data on PWD is essential to obtain information on the barriers they encounter and which prevent their social participation. Several surveys showed that PWD are excluded across all arenas (Abualghaib et al., 2019) throughout the life-course (Groce & Bakhshi, 2019): for example, in education (*Global Partnership for Education* 2018), labour market (ILO & OECD, 2017), health and care services (Reed, Meeks & Swenor, 2020) with reference to the poorest and developing world areas. Data on women with disabilities are crucial to understand the double discrimination and intersectional inequalities they experience: they are more at risk of becoming disabled because of inequities in economic status and access to healthcare (Wheaton & Crimmins, 2016).

Without collecting data, the complexity and breadth of these phenomena cannot be grasped nor inclusive policy processes can be designed. The disability data gap is not just a question of a surveillance oversight; existing social injustices cannot be separated from this lack and inadequacy of information. Both perpetuate the exclusion of PWD from discussions and policies are data driven (Reed, Meeks & Swenor, 2020).

However data on disability are not small. A review of child disability measure-

ment, carried out in 2015, identified 700 existing surveys or censuses from 198 countries asking questions on disability (Abualghaib et a.,l 2019). The same research showed that the number of surveys on PWD has grown during the time and the major data limitations concern data quality and comparability (Cappa, Petrowsky & Njelesani, 2015). This lack of consistent and good quality disability data in accessible forms limits quality analyses and progress evaluation (Altman, 2001).

4. How are data collected?

There is an increasing number of studies and statistics gathering data on PWD. However, collecting data on them represents a complex process with many critical issues (Altman, 2001). Currently no gold standards for its measurement exist and different frameworks and tools have been used to fulfil data needs. Understanding how these differences have influenced the measurement of disability is crucial to develop reliable and comparable measures (Altman, 2016).

Major challenges are due to a lack of consistent definitions and indicators of disability, combined with differences in methodologies used to gather data and quality of study designs (Cappa, Petrowski & Njelesani, 2015). The construct of disability itself has been defined and conceptualised in several different manners, often conflicting, and applied broadly across all cultural contexts (Schneider et al., 2009).

Usually PWD are categorised by impairment type; this mode is based on a medical model, wherein disability is seen as a consequence of disease and a restriction or lack of ability to perform or participate (Baglieri & Shapiro, 2012). This perspective considers only whether a specific impairment is present or not. Furthermore «utilising a list of impairments alone will result in the identification of only a small sub-population with more severe restrictions and not those with varying degrees of limitations, thus the overall picture of disability is incomplete» (Cappa, Petrowski & Njelesani, 2015:319).

The social model considers disability as the consequence of social barriers, policies, attitudes and cultures that marginalise the more vulnerable subjects, including those with disabilities. Following this conceptualization, some statistics focus on "handicap", namely the measure of the socio-cultural limitations provoked by inaccessible and unfriendly societies (WHO, 1980). For example, in Italy some data are collected using the criteria of 'legal disability' expressed in percentage terms or non-self-sufficiency, as introduced at legislative level, respectively, by the Laws no. 68/1999 and no. 112/2016.

One of the most common methodologies to gather data is national censuses (Bruyère & Houtenville, 2006), that typically ask a single generic question to all members of a population. Another common methodology are general household surveys, including a module or set of questions on the disability status of persons. Other sources of disability data include administrative records, school-based surveys, key informant reports, and targeted disability surveys (Bruyère & Houtenville, 2006).

Each of them measures disabilities differently and has its own strengths and weaknesses. For example, national censuses that do not specifically ask about children have been found to be inadequate (Durkin et al., 1991); this is also recognized by the *United Nations Statistics Division* which stated that «the limited number of questions included in a census cannot provide a precise measure of the num-

ber of people with disability, especially among children (UN Statistical Commission 1997:94).

There are several atheoretical operational definitions, and only few based on theoretical developments. The reason for this might be that definitions in survey methodology tend to lag the theoretical developments (Altman, 2001). The challenge is how to identify persons who belong to the target group when the group is defined, not by their individual characteristics, but (fully or partly) by barriers in the environment (Altman, 2001).

5. The relevance of disaggregated data

The *United Nation Report on the Sustainable Development Goals* (UN, 2017) stated that the absence of disaggregated data for PWD worsens vulnerabilities and limits the understanding of the discrimination and exclusion faced by PWD. Data are needed to highlight where deprivation and disparities in inclusion exist. Disaggregating data, not only by disability but also by other characteristics such as, e.g., gender or income status, will reveal additional specificities that are vital for effective programme planning and for meeting the needs of the most marginalised people. In Goal 17.18, the *2030 Agenda* states that disability should be considered in addition to age, gender, income, ethnicity, race, geographical location and other relevant characteristics in a national context.

Reliable data are crucial to gain the trust of decision-makers and the wider community when supporting legislation, policies, funding, programming in national and international policy agendas in the direction of inclusion and participation of PWD (Albert, Dube & Riis-Hansen, 2005). Policy makers, programme staff and researchers need to monitor disability within a population and understand its trends, impacts and interventions designed to improve health and development (Durkin, 2001). Comparable statistics can also highlight national and international inequalities between different populations of PWD, for example by ethnicity, gender, age, region or type of impairment (Robson & Evans, 2003).

A study of the *Global Partnership for Education* (2018) shows that the lack of reliable disability data is a key barrier to the education of children with disabilities. In some countries there is limited information on their number, the percentage of those not in school, the type of school (special schools, mainstream schools), and the facilities available, including transports. Moreover, public authorities in these countries recognised that the lack of data prevented the identification of barriers to education for these children, as well as the planning and implementation of disability-specific programmes that could improve their well-being (Global Partnership for Education, 2018).

Estimating prevalence rates and disaggregating indicators by disability lead to identifying areas of exclusion and subsequently support monitoring and evaluating progress towards removing barriers. Ability of States to act on the implications of disability disaggregated data does not depend on mere political will, rather on budgetary constraints, which undoubtedly impact more significantly on low-income countries. Therefore, if there is no such data available, the political power to address inequalities towards PWD will be limited.

6. The numbers of PWD

In 2019 ISTAT published a survey *Conoscere il mondo della disabilità (Understand-*

ing the world of disability) providing a picture of the life of PWD in Italy. The following demographic description, focused on Italy, summarises, and analyses these ISTAT data according to the ICF, referring to specific domains of Activity, Participation, Environmental factors.

6.1 *Social, civic and community life*

ISTAT (2019) investigates social participation. Severe limitation seems to be an obstacle: only 9.3% of PWD frequently go to the cinema, theatre, a concert or visit a museum during the year. In the rest of the population the rate is 30.8%. Voluntary work, civic and cultural associations and political participation are the main forms of participation in political and social life. However, only 9% of PWD (as opposed to 25.8% of the rest of the population) are involved in one of these activities and they mainly choose voluntary work (6.3%) or associations (5.5%).

6.2 *Support and Relationships*

ISTAT (2019) follows that PWD have a much higher average age than the rest of the population: 67.5 compared to 39.3, 26.9% of them live alone, 26.2% with their spouse, 17.3% with their spouse and children, 7.4% with their children. The data collected show that more than 600,000 people with severe limitations live in a situation of severe isolation without any network they can rely on in case of need; 204,000 of them live completely alone.

6.3 *Attitudes*

Attitudes are a key element to ensure full participation of PWD. Although it is established that hostile attitudes can be barriers to inclusion, this aspect is not much investigated. In 2010, the *Serono Censis Foundation* conducted a survey aimed to deepen the knowledge on the ideas and perceptions of Italians regarding disability. No definition of disability was provided within the theoretical framework. A structured questionnaire was administered: it emerges that disability is perceived by most Italians as a limitation of movement, the 62.9% of the interviewees declared that they think first of all of this type of limitation, while the 15,9% think of a person with intellectual disability and 2.9% of a sensory disability. PWD mostly arouses positive feelings, solidarity (for 91.3%), admiration for their willpower and determination. But controversial feelings, embarrassment and discomfort are also common: 54.6% of Italians feel fear, for the possibility of one day having to experience disability in person or in their family. Working on social attitude appears to be necessary at present to fulfil the commitment to monitor the process of social inclusion of PWD provided for by Article 31 of the UN Convention and undertaken by all the signatory States.

6.4 *Services, systems and policies*

6.4.1 Education
The school surveys provided for by the *National Statistical Plan* are annually sta-

tistical surveys that manage the administrative information in aggregate form. The data are collected by type of disorder (intellectual, motor, visual, hearing and other) according to the *ICD Classification* by age. However, on the basis of a wide range of data, the achievement of equal opportunities for PWD in education is far from being achieved, despite some significant improvements. These improvements concern, for example, the number of pupils with disabilities enrolled in Italian schools, which increased from just over 200 thousand in the 2009/2010 school year to over 272 thousand in the 2017/2018 s.y.. Also the number of support teachers has increased: from 89,000 to 156,000. But the situation, as mentioned above, is still challenging. The rate of PWD who have reached the highest educational qualifications is 30.1% among men and 19.3% among women, compared to 55.1% and 56.5% for the rest of the population. Disability status exacerbates the differences: 17.1% of women have no educational qualification compared to 9.8% of men, in the rest of the population the rates are 2% and 1.2% respectively.

6.4.2 The labour market

The *Ministry of Labour and Social Policies* and the *Istituto Nazionale per l'Analisi delle Politiche Pubbliche* (INAPP - *National Institute for Public Policy Analysis*) are in charge of conducting statistical surveys on participation in the labour market of PWD. These surveys are conducted every two years using quantitative and qualitative tools to collect the data of PWD registered in the targeted employment offices throughout Italy. Registration is possible if a person has a certificate of invalidity; for this reason the population of PWD to which these surveys refer is made up of PWD and not all PWD. The concept of invalidity does not provide information regarding the types of disability. By the law, the only ones to be reported are the visual and hearing impairment.

6.4.3 Social and health services for disability

The offer of residential and non-residential services (ISTAT 2019) is in charge of 69,903 structures, 64% of which are non-profit institutions, 28.7% are companies and 7.4% are public institutions. There are considerable territorial differences: in the North-East there are 1.8 employees per 100 inhabitants, three times more than in the South (0.8 per 100 inhabitants). Residential services play a significant role. In 2014, they offered about 51 thousand beds, a decrease compared to 2010 of about 4,000 units.

7. The project *"More than just numbers": disability data matter*

In the ICF domains presented, there are still significant disadvantages for PWD compared to the rest of the population, despite the Italian legislation of the last 40 years. The impossibility of systematically collecting the characteristics of persons, contexts and projects, nullifies the opportunity of correlating them, leading to two unwanted outcomes: a) abandonment of the development of a self-determined life project, which is adapted based on existing services; b) impossibility to define intervention models, that might be disseminated into a new perspective of social inclusion and welfare protections. Therefore, even statistical collection is a long way off in Italy and throughout the world, data matter and play a crucial role in supporting a more complete knowledge of the living conditions of PWD in different settings and related barriers that determine their disadvantages.

To respond to this urgency of a new demographic model, the upcoming pro-

ject, entitled *"More than just numbers: disability data matter"* held by University of Bergamo, aims at giving a valid contribution to the huge scope of developing a comprehensive model and a related device able to plan and manage at regional level (Lombardy) the collection of exhaustive and disaggregated data in the field of disability, crossing and connecting data relating to personal traits with those relating to social contexts. This will give the possibility to trigger innovative and inclusive design projects both at individual and system levels.

The DDM project intends to understand the demographic changes underway and to foster the development of a more inclusive and sustainable society for people and the ecosystem through the new model for collecting data.

Starting from an analysis of the statistical, demographic and administrative data on disability, at international/national/regional levels, the DDM project has two main goals:

1. developing and validating a new theoretical-methodological model for the analysis of the condition of disability, based on the ecosystem approach of the ICF able to plan and manage a collection of complete and disaggregated data and to trigger inclusive projects at the individual level / system;
2. developing and testing in Lombardy a prototype of a data management system related to the model, to be used at regional, inter/supra-institutional level, which allows to grasp, on a large scale, the complexity and specificity of the phenomenon and at the same time is flexible/modular to regional/contextual specificities and, therefore, transferable.

In this research project, a mixed research method will be implemented to produce an adequate representation of life of PWD. It will also adopt the participatory action research (PAR) intended as the active involvement, participation and action of members of end-user communities and stakeholders, including PWD. In PAR communities of inquiry, considered as co-research, evolve and address questions and issues that are significant: sharing objectives and co-constructing solutions will generate renewed collaborative networks (Reason, Bradbury 2008; Chevalier Buckles 2013).

8. Conclusions

This contribution highlights several criticalities on the statistics relating to PWD urging their rethinking in terms of data collection methods within a unique and widely acknowledged model of disability, based on the actual vision of disability as a relation among personal and environmental factors. On the operative side, this means obtaining shared, comparable, and reliable data based on the analysis of the authentic contexts of life of PWD.

Adopting these theoretical and methodological approaches, DDM project should provoke a truly "copernican reversal". Since until now the users' needs are collected – and searched – according to the areas of influence of the various edu-social-health systems involved and to their formal constraints and possibilities, bringing to fragmentation of the interventions, responses "on demand", loss of a global vision and dispersion of financial resources (Dube et al., 2005). Considering the life of PWD as a set of unfitting puzzle pieces provokes, at the level socio-political system, the loss of awareness of the global situation and reduces its interventions to a set of "stopgaps". On the contrary, the ecosystemic approach - as

that adopted in DDM research - leads to a new cohesion and collaboration between the different edu-social-health agencies favouring sharing of visions and unity of purposes based on aggregated and disaggregated data, and flexible enough to represent the persons' lives, the individual and environmental characteristics, along the different life areas and times.

The pivot of this new demographic model will contribute to develop a deep, updated and comprehensive knowledge and culture on disability, on disability-related phenomena and systems, as well as to direct at new mainstream (national and local) policies towards a truly inclusive society (Abualghaib et al., 2019). Moreover, adopting PAR, these goals are achieved involving some selected and crucial stakeholders that represent authoritative voices in the social and political debate at national and local level.

References

Abualghaib, O., Groce, N., Simeu, N., Carew, M.T & Mont, D. (2019). Making Visible the Invisible: Why Disability-Disaggregated Data is Vital to "Leave No-One Behind". *Sustainability*, *11*, 3091-3099.

Albert, B., Dube, A. K., & Riis-Hansen, T. C. (2005). *Has disability been mainstreamed into development cooperation*. London: University of East Anglia Press.

Altman, B.M. (2001), Definitions of disability and their operationalization, and measurement in survey data: An update, In S.N., Barnartt & B.M., Altman (Ed.) *Exploring Theories and Expanding Methodologies: Where we are and where we need to go* (Research in Social Science and Disability, Vol. 2), pp. 77-100, Bingley: Emerald Group Publishing Limited.

Besio, S. (2020). Autodeterminazione: principio o diritto, fra individuo e società. In Giraldo M. (2020). *Verso un'identità autodeterminata. Temi, problemi e prospettive per l'adulto con disabilità intellettiva* (pp. 9-19). Milano: Guerini e Associati.

Bianquin, N. (2020). *L'ICF a supporto di percorsi personalizzati lungo l'arco della vita*. Lecce: Pensa MultiMedia.

Bianquin, N. & Sacchi, F. (2020). Disability&Covid-19: a framework for actions from international documents. A thematic analysis in a scoping review. *Nuova Secondaria Ricerca*, *2*, 617-650.

Bloom, D. E., Boersch-Supan, A., McGee, P., & Seike, A. (2011). Population aging: facts, challenges, and responses. *Benefits and compensation International*, *41*(1), 22.

Bruyere, S. M., & Houtenville, A. J. (2006). Use of statistics from national data sources to inform rehabilitation program planning, evaluation, and advocacy. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, *50*(1), 46-58.

Cappa, C., Petrowski, N. & Njelesani, J. (2015). Navigating the landscape of child disability measurement: A review of available data collection instruments. *ALTER Eur. J. Disabil. Res./Rev. Eur. Rech. Handicap*, *9*, 317–330.

European Commission (2021). *Strategy for the Rights of Persons with Disabilities 2021-2030*. Bruxelles. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=COM:2021:101:FIN (06.01.2021).

Folgheraiter, F. (2000). *L'utente che non c'è. Lavoro di rete e empowerment nei servizi alla persona*. Trento: Erickson.

Groce, N. & Bakhshi, P. (2019). *Illiteracy Among Adults with Disabilities in the Developing World: An Unexplored Area of Concern*. London: Leonard Cheshire Disability and Inclusive Development Centre.

ILO & OECD (2017). *Labour market inclusion of people with disabilities*. https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/—dgreports/—inst/documents/publication/wcms_646041.pdf (06.01.2021)

ISTAT (2019). *Conoscere il mondo della disabilità. Persone, relazioni, istituzioni*. Roma https://www.istat.it/it/files/2019/12/Disabilit%C3%A0-1.pdf (06.01.2021)

ISTAT (2021). Audizione dell'Istat presso il Comitato Tecnico Scientifico dell'Osservatorio Nazionale sulla condizione delle persone con disabilità. https://www.istat.it/it/files/-2021/03/Istat-Audizione-Osservatorio-Disabilit%C3%A0_24-marzo-2021.pdf (06.01.2021).
Reed, N. S., Meeks, L. M., & Swenor, B. K. (2020). Disability and COVID-19: who counts depends on who is counted. *The Lancet Public Health*, 5(8), e423.
Sen, A. (2005). Human rights and capabilities. *Journal of human development*, 6(2), 151-166.
Taddei A. (2019). La pedagogia speciale tra sguardi filosofici e pratiche metodologiche: prospettive emancipatorie. *Italian Journal Of Special Education For Inclusion*, *7*(1): 67-78.
United Nations (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*, NewYork. https://treaties.un.org/Pages/ViewDetails.aspx?src=TREATY&mtdsg_no=IV-15&chapter=-4&clang=_en (06.01.2021).
United Nations (2015). *The 17 Goals*. Department of Economic and Social Affairs Sustainable Development, New York. https://sdgs.un.org/goals (06.01.2021).
Wheaton, F. V., & Crimmins, E. M. (2016). Female disability disadvantage: a global perspective on sex differences in physical function and disability. *Ageing & Society*, 36(6), 1136-1156.
World Medical Association (2013). World Medical Association Declaration of Helsinki: ethical principles for medical research involving human subjects. Jama, 310(20), 2191-2194.
World Health Organization (2001). *International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF)*. Geneva.
World Health Organization. (2008). *Training Manual on Disability Statistics*. Geneva. https://unstats.un.org/unsd/censuskb20/Attachments/2008ESCAP_TrainManDisabty-GUID7c07895389164cdab0b0b7609136f117.pdf (06.01.2021).
World Health Organization. (2011). *World Report on Disability*. Geneva. https://www.-who.int/disabilities/world_report/2011/report.pdf (06.01.2021).
World Health Organization. (2020). *Disability considerations during the COVID-19 outbreak* (No. WHO/2019-nCoV/Disability/2020.1). World Health Organization.
Wheaton, F. V., & Crimmins, E. M. (2016). Female disability disadvantage: a global perspective on sex differences in physical function and disability. *Ageing & Society*, *36*(6), 1136-1156.

La transizione energetica attraverso modelli educativi ispirati agli organismi vegetali
Energy transition through educational models inspired by plant organisms

Stefania Caparrotta
DAGRI - Università degli Studi di Firenze – stefania.caparrotta@unifi.it

ABSTRACT
Climate changes are the side effects of anthropogenic activities over the past two centuries. Which are the activities that it could be taken into account to create a sustainable development model, meeting the present needs without compromising the future generation growths? Current modern societies are involved to carry out activities as ecological transition in order to decrease the greenhouse gas emissions released by energetic processes that use limited planet's resources, fossil fuels.
Waiting for this slow transition, it is also necessary to address environmental issues in the world of education, an awareness that should be received by the institution first, acquired by teachers and then lived by students.
Finally, in order to deal with this radical transformation, it would be useful to recognize the main role of plants as oxygen producers, at the base of food chains, organisms able to capture carbon dioxide released by anthropogenic activities (energetic processes) new models based on plant organisms because essentials to maintain the fragile equilibrium of natural ecosystems.

I cambiamenti climatici sono gli effetti collaterali delle attività antropiche degli ultimi due secoli. Quali sono le attività che potrebbero essere considerate per realizzare un modello di sviluppo sostenibile, che soddisfi i bisogni del presente senza compromette la crescita delle future generazioni? Le attuali società moderne sono coinvolte nell'eseguire azioni come la transizione ecologica per ridurre l'emissione di gas serra rilasciati dai processi energivori che utilizzano le risorse limitate del pianeta, i combustili fossili.
In attesa di questa lenta transizione, è necessario affrontare le questioni ambientali nel mondo dell'educazione, una consapevolezza che dovrebbe essere recepita prima dalle istituzioni, acquisita dagli insegnanti e poi vissuta dagli studenti.
Infine, per affrontare questa radicale trasformazione, è necessario riconoscere il ruolo principale delle piante come produttori di ossigeno, alla base delle catene alimentari, organismi capaci di catturare l'anidride carbonica rilasciata dalle attività antropogeniche (processi energivori): nuovi modelli basati sugli organismi vegetali poiché indispensabili per il mantenimento del fragile equilibrio degli ecosistemi naturali.

Formazione & Insegnamento XX – 1 – 2022
Codice ISSN 2279-7505 (on line) © Pensa MultiMedia Editore
Codice doi: 10.7346/-fei-XX-01-22_21

KEYWORDS
Energy Transition, Plant Organisms, Sustainable Development, Education, Agency
Transizione Energetica, Organismi Vegetali, Sviluppo Sostenibile, Educazione, Agency.

Introduzione: i processi energivori e gli scompensi conseguenti

Gli ultimi duecento anni di vita del pianeta hanno determinato la trasformazione della società: come noto, da quella agricola e artigianale a quella industrializzata e ibridata con l'intelligenza artificiale. Una variazione repentina, considerando i tempi di cambiamento e adattamento degli esseri viventi, scandito da diverse tappe progressive: dall'utilizzo della macchina a vapore alimentata a carbone, all'impiego del petrolio e derivati; dalla diffusione dell'elettricità e dell'industria chimica, all'espansione dei trasporti terrestri, aerei e marittimi; dallo sviluppo delle telecomunicazioni, alla realizzazione di nuove tecnologie basate su informatica ed elettronica; dall'introduzione di macchine per la semina e raccolta, all'impiego di concimi e prodotti fitosanitari per massimizzare la produttività delle colture.

La globalizzazione intrapresa tra il XX e il XXI secolo ha definito un ulteriore strappo: aumento di consumi e di produzioni determinano il trasporto di grandi quantità di merci da un continente all'altro e la dipendenza dal rifornimento di materie prime. Per garantire lo sviluppo delle società all'interno dei nuovi ecosistemi artificiali (città), l'approvvigionamento di fonti energetiche è avvenuto ed ancora oggi avviene a spese delle risorse limitate del pianeta. Carbone, gas e petrolio – genericamente i combustibili fossili – sono risorse non rinnovabili e limitate (prodotti derivati dalla lenta decomposizione di materia organica di origine vegetale ed animale avvenuta nel corso di milioni di anni). L'enorme produzione di beni e servizi del mercato globale richiede l'utilizzo di impianti, mezzi di trasporto, macchine che consumano energia. Quindi non solo le industrie sono ancora basate su una fonte energetica quasi esaurita, ma nel corso di decenni i prodotti di scarto di questi *processi energivori* si sono accumulati all'interno dell'atmosfera, ovvero molecole gassose, come l'anidride carbonica (CO_2) e altri inquinanti (organici ed inorganici).

1. L'impatto sul pianeta dei processi energivori

Qual è l'impatto delle attività antropiche nell'equilibrio degli ecosistemi terrestri e marini? Prima di tutto è necessario ricordare il noto fenomeno di effetto serra. In condizioni ottimali, il clima sulla Terra deriva dall'equilibrio che si crea tra quella parte di radiazione luminosa assorbita dalla superficie terrestre e dagli organismi vegetali e dal rilascio di energia non assorbita sotto forma di calore. Quest'ultimo è responsabile del clima mite sulla Terra che lentamente si disperde all'esterno dell'atmosfera oltre lo strato di ozono. Inoltre, è necessario ricordare l'importanza dei cicli biogeochimici delle sostanze inorganiche come azoto, ossigeno, acqua e carbonio. Tra questi, fondamentale è il ciclo del carbonio: una quota di CO_2 è as-

sorbita dalla vegetazione (grazie al processo della fotosintesi clorofilliana) mentre un'altra quota passa dallo stato gassoso allo stato liquido dissolvendosi negli oceani (circa il 30% della CO_2 atmosferica).

Nel corso del velocissimo processo di industrializzazione, nell'atmosfera si sono accumulati alti livelli di CO_2 e altri gas ovvero i prodotti di scarto dei processi energivori: ad oggi, la concentrazione media di CO_2 è di 418 ppm (parti per milione)[1]. Queste elevate quantità non riescono più ad essere smaltite dal naturale ciclo del carbonio quindi nel tempo si sono sempre più accumulate all'interno dell'atmosfera. Queste molecole gassose inoltre non permettono la dispersione del calore (quella parte di radiazione luminosa non assorbita dalla Terra) causando così l'aumento della temperatura terrestre (effetto serra). Ad oggi è stato registrato l'innalzamento della temperatura globale[2] pari a 1°C. Seppur minima, questa variazione di temperatura incide sull'equilibrio radiazione/assorbimento con forti ripercussioni sul corso naturale dei processi climatici. Le cronache riportano, sempre più frequenti nel tempo e violenti come forza, fenomeni atmosferici naturali (uragani, tempeste e tornado), prolungati periodi siccità, innalzamento del livello del mare, fioritura anticipata delle colture. A ciò si aggiungono decenni di numerose catastrofi di origine antropica che hanno danneggiato il delicato equilibrio degli ecosistemi, di seguito sono riportati alcuni esempi: 1976, fuga di diossina da una fabbrica di Seveso (Milano); 1985, esplosione e fuoriuscita di sostanze nocive da uno stabilimento in India; 1986, fuga di materiale radioattivo dalla centrale nucleare di Cernobyl (Ucraina); 1989, oltre quaranta milioni di litri di petrolio versati sulla costa asiatica prossima all'Alaska; 2010, circa cinque milioni di barili di petrolio in mare dopo un'esplosione nel Golfo del Messico; 2020, cedimento di una cisterna in una centrale energetica in Siberia con sversamento di tonnellate di diesel.

Un altro rilevante fenomeno imputabile all'aumento della CO_2 è l'abbattimento volontario ed involontario di numerosi alberi (foreste), il copioso numero di incendi, il massiccio disboscamento e la conversione di terre ricche di biodiversità in ampie distese di terreni e spazi da destinare all'agricoltura e all'allevamento. Queste azioni, quasi tutte riconducibili alla mano dell'uomo, hanno inevitabilmente ridotto la presenza di quelle risorse naturali capaci di assorbire naturalmente l'anidride carbonica, ovvero gli organismi vegetali.

2. Gli ultimi trent'anni di questione ambientale

L'impatto dei processi energivori e il relativo disequilibrio conseguente, è oggetto della cosiddetta "questione ambientale" già dal 1992, con l'istituzione da parte dell'Organizzazione delle Nazioni Unite (ONU) della Conferenza delle Parti (COP – Conference of Parties) nella quale è stata ratificata la Convenzione Quadro delle Nazioni Unite sui cambiamenti climatici (UNFCCC – United Nations Framework

1 Il Global Monitoring Laboratory della National Oceanic and Atmospheric Administration (NOAA) è un laboratorio di monitoraggio che registra l'andamento dei principali gas serra nell'atmosfera come anidride carbonica (CO_2) e metano (CH_4). La concentrazione di CO_2 è in costante aumento passando dai 320 ppm (parti per milione) registrati negli anni '60 fino ai 418 ppm di oggi (2022). https://gml.noaa.gov/ccgg/trends/

2 I principali indicatori dei cambiamenti climatici (ad esempio la temperatura media della superficie terrestre e degli oceani, emissioni di gas serra ed innalzamento del livello del mare) sono consultabili sul sito internet https://climate.nasa.gov/ grazie ai dati raccolti in tempo reale dai satelliti artificiali che orbitano intorno al pianeta Terra.

Convention on Climate Change). Gli Stati intendevano prendere decisioni per ridurre le emissioni antropiche di gas serra e prevenire gli effetti del riscaldamento globale. Al primo atto sono seguiti altri protocolli di buone intenzioni: nel dicembre 1997 è stato pubblicato il protocollo di Kyoto, con l'entrata in vigore solo nel 2005 e con la scadenza degli obiettivi fissata per la fine dell'anno 2012. Con l'accordo di Doha (COP18) la scadenza attuativa del protocollo è stata procrastinata al 2020. Nel 2015 il successivo accordo di Parigi (COP21) ha imposto a 1,5°C il limite massimo di innalzamento della temperatura globale con riduzione dell'emissione di CO_2 di almeno il 45% entro il 2030. La recente COP26 (Glasgow, 2021) non ha deliberato prese di posizione di rilevante impatto. É stata sottoscritta una dichiarazione con la quale gli Stati si impegnano entro il 2030 a fermare la deforestazione e ridurre le emissioni di gas metano del 30% rispetto ai livelli del 2020, ma a quest'ultimo accordo non hanno aderito Australia, Cina, Russia, India e Iran. Sempre nel 2021, la Commissione europea per raggiungere entro il 2050 gli obiettivi del *Green Deal* ha adottato il pacchetto climatico "Fit for 55" con proposte volte ad abbattere le emissioni di gas serra del 55% entro il 2030 con una completa decarbonizzazione entro il 2050.

Sa da una parte emerge una crescente preoccupazione e consapevolezza della necessità di preservare e difendere la biodiversità naturale che ancora non è andata distrutta cercando al tempo stesso di ridurre l'impronta del carbonio (*carbon footprint*), dall'altra gli obiettivi di forte e immediato impatto sono costantemente allontanati. Alcuni paesi europei sono già riusciti a ridurre le proprie emissioni di gas serra ma per avere un effetto a livello globale, questo traguardo deve essere raggiunto anche dalle grandi potenze economiche come Stati Uniti, Russia, India e Cina.

La odierna tensione verso la realizzazione della transizione ecologica includerebbe l'impegno dei settori industriali a produrre/utilizzare le energie rinnovabili – solare, eolico, biomasse, geotermico e idroelettrico – fornendo/attuando soluzioni per l'efficienza energetica, l'edilizia sostenibile, la conservazione degli ecosistemi, la riforestazione, l'agricoltura biologica e la bonifica di siti contaminati.

3. Sviluppo sostenibile e transizione ecologica

Anche l'attuale principio della sostenibilità è frutto della consapevolezza culturale maturata negli ultimi trent'anni. Già nel 1987, Gro Harlem Brundtland (allora presidente della World Commission on Environment and Development) stilò un rapporto nel quale definì per la prima volta il principio di "sviluppo sostenibile" ovvero uno sviluppo che soddisfa i bisogni del presente senza compromettere la capacità delle future generazioni di soddisfare i propri bisogni. Sulla sostenibilità si basano i criteri e gli obiettivi europei dell'Agenda 2030 che cerca di conciliare benessere e crescita economica con il rispetto dell'ambiente e delle risorse naturali.

In Italia, con molto ritardo, siamo entrati da pochi mesi nella fase di transizione ecologica, che prevede in questa prima fase l'ammodernamento dei sistemi di riciclaggio dei rifiuti, l'incremento della produzione di energia rinnovabile come l'eolico e il solare. L'accompagnamento di questa lenta rivoluzione, nella concretezza della vita quotidiana, ha per ora prodotto incentivi per l'utilizzo di trasporti elettrici a emissioni zero e l'avvio dei processi di attuazione della "green economy", un modello di produzione ecologicamente sostenibile, che attua politiche attente ai temi di protezione ambientale, l'uso di tecnologie e prodotti a basso impatto ecologico e con comportamenti di consumo responsabili.

Data la difficoltà riscontrata nell'attuare questo lento processo di transizione, attualmente viene utilizzata l'opzione di messa a dimora delle piante. Essa risulta essere una misura a basso costo per l'abbattimento della CO_2 (ma che si dimostrerà potente solo nel lungo periodo). Le piante, anche se organismi sessili, sono capaci di attuare quel processo unico sul pianeta Terra, la fotosintesi clorofilliana, che utilizza la radiazione luminosa come fonte di energia per sintetizzare molecole di glucosio (zuccheri) a partire da molecole di acqua e CO_2 rilasciando come prodotto di scarto molecole di ossigeno (O_2). Ciascuna pianta lentamente sequestra ingenti quantità di CO_2 dall'atmosfera immagazzinandola nei tessuti (foglie, fusti e radici) ricostituendo quel sottile equilibrio alterato dalla mano dell'uomo. In questa direzione va considerata la recente iniziativa di mettere a dimora almeno 1000 miliardi di alberi (Bastin et al 2019).

4. La prospettiva introdotta dalla "Nazione delle Piante"

Un ecosistema, per definizione, è rappresentato da comunità di esseri viventi che interagiscono con l'ambiente che li circonda. In un recente studio pubblicato nel 2018 (Bar-on, Phillips, & Milo, 2018) è stata quantificata la distribuzione degli esseri viventi sul pianeta Terra in termine di biomassa: circa l'80% è rappresentato dalle piante mentre solo lo 0,01% dagli organismi animali. Le piante sono riuscite a colonizzare sia gli ambienti acquatici che le terre emerse adattandosi non solo alle diverse condizioni ambientali ma anche sostenendo attivamente il delicato equilibrio di numerosi ecosistemi. Le piante sono fondamentali per la produzione quotidiana di ossigeno, necessario per la respirazione, e al tempo stesso sono alla base della catena alimentare. Sembra scontato, ma il diritto fondamentale della vita sulla Terra dipende dalle piante e la loro esistenza, anche solo per numero, distribuzione e funzione, dovrebbe essere preservata ad ogni costo al pari di qualsiasi altro essere vivente (Mancuso, 2019, pp.17-30).

Ritornando alla definizione di ecosistema, quando si parla di comunità di esseri viventi non esiste una suddivisione o una classificazione in quanto è presente un invisibile relazione che ne permette la loro convivenza. Ad esempio, a livello della rizosfera, ovvero quella porzione di suolo che circonda le radici, le piante attivamente scambiano informazioni non solo con le radici di altre piante ma anche con gli organismi del suolo, tra queste ricordiamo una delle più famose associazioni simbiotiche con i funghi, le micorrize: il vantaggio di questa relazione è reciproco, le piante forniscono sostanze organiche al fungo mentre il fungo fornisce acqua e sali minerali alle piante. Un'altra stretta relazione è la simbiosi che si instaura fra i batteri azoto-fissatori e le leguminose. Una volta avvenuto il riconoscimento pianta-batterio si instaura una simbiosi molto vantaggiosa per entrambi: i batteri ricavano un ambiente ricco di zuccheri ideale per la crescita, mentre la pianta riceve dal batterio un costante approvvigionamento di azoto. Anche l'uomo è un organismo che attua relazioni simbiotiche con i microrganismi (pensiamo ai miliardi di batteri che ospitiamo all'interno del corpo umano necessari per le nostre funzioni vitali come ad esempio la digestione). É necessario riconoscere le comunità naturali come società cooperative molto più sofisticate di quello che siamo portati a pensare e tali invisibili relazioni sono fondamentali per il corso e lo sviluppo di tutte le funzioni vitali degli ecosistemi naturali. Inoltre, l'attuazione di queste relazioni si concretizza grazie al modello semplice di organizzazione diffusa e decentralizzata molto più efficace delle note organizzazioni gerarchiche. La struttura di tipo modulare e ripetuta consente alle piante di distribuire le pro-

prie funzioni vitali: ogni parte è importante ma non indispensabile (Mancuso, Viola, 2013, p.30): le funzioni vitali delle piante non sono centralizzate in un unico organo ma distribuite su tutto l'apparato vegetale (chioma e radici) e anche se subiscono dei danni a una loro porzione sono ugualmente capaci di adattarsi alla nuova condizione proseguendo il loro naturale ciclo vitale.

Le piante con le loro radici sono ben ancorate al terreno ed inevitabilmente sono molto più sensibili al cambiamento delle condizioni ambientali. Seppur impercettibili, le piante sono dotate di movimenti (per poter osservare i movimenti è utilizzata la tecnica del *time lapse*). Il movimento in seguito all'azione di uno stimolo esterno è definito tropismo. Tra i numerosi movimenti delle piante ricordiamo il foto-tropismo ovvero la crescita verso una sorgente luminosa, il gravi-tropismo la crescita in direzione del vettore di gravità, il fono-tropismo la crescita in direzione di uno stimolo sonoro, il tigmo-tropismo e il chemio-tropismo rispettivamente la risposta ad uno stimolo tattile e chimico. In alcune specie vegetali, i movimenti delle piante sono rapidi e veloci come la chiusura delle foglie della *Mimosa pudica* in risposta a stimolo tattile (Hagira and Toyota, 2020). Un altro esempio è rappresentato dalle piante carnivore come la *Dionea muscipula* che per sopperire alla mancanza di un nutriente fondamentale come l'azoto ha evoluto un meccanismo di cattura delle prede ricche di questo elemento: gli insetti. La chiusura delle foglie-trappole è mediata dalla propagazione di un segnale elettrico. Le trappole sono formate da due lembi e nella porzione interna sono presenti dei piccoli peli che hanno la funzione di sensore. Quando sulle foglie è presente un insetto, la trappola si chiude immediatamente dopo che i peli sensore sono stati toccati almeno due volte nell'arco di venti secondi. Il segnale meccanico del tocco viene convertito in un segnale elettrico che si propaga all'interno della foglia permettendo così la rapida chiusura della trappola. Se nell'arco di venti secondi avviene un solo tocco la trappola non si chiude e ogni trenta-quaranta secondi la 'memoria' viene resettata (Volkov, Adesina, Jovanov, 2007). Infine oltre i movimenti attuati sul posto, le piante possono percorre lunghe distanze grazie ai semi, che trasportati dal vento, dall'acqua, dagli animali ma anche dall'uomo possono viaggiare e colonizzare diverse aree geografiche.

Le piante sono organismi fondamentali per il sostentamento e la crescita delle società antropiche. Non solo sono alla base della catena alimentare e fonte naturale di sostanze biologicamente attive utilizzate nel campo della medicina, ma sono anche fonte di ispirazione naturale (il velcro è stato realizzato grazie all'osservazione della bardana capace di attaccarsi al pelo degli animali mentre le recenti superfici autopulenti sono state ideate osservando le caratteristiche idrofobiche delle foglie di loto).

L'essere umano ha sconsideratamente consumato in poco tempo le risorse limitate e non rinnovabili del pianeta per la realizzazione del repentino progresso economico, come i combustibili fossili, sottraendole alle generazioni future, inquinando l'ambiente (terra, acqua e aria) ed alterando i cicli biogeochimici di azoto, ossigeno, acqua e carbonio. É necessario quindi preservare e difendere non solo le risorse naturali ma anche il lavoro effettuato nel corso di milioni di anni dalla Natura cercando di modificare quelle abitudini e gli sfrenati consumi delle società moderne al fine di garantire oggi un pianeta energicamente sostenibile e un ambiente sano (atmosfera, suolo e acqua) per le generazioni di domani.

Conclusioni: educazione, esperienza, natura

L'Unione Europea considera le conoscenze e le competenze come fondamentali per la formazione, istruzione, educazione e lavoro, nella prospettiva di valorizzare lo sviluppo umano come fattore primario di una nuova società. Di concerto con il manifestarsi sempre più frequente degli effetti dei cambiamenti climatici, anche a livello di educazione e formazione è nata la necessità da parte delle scuole, e degli insegnanti, di integrare nella progettazione curricolare le attività riguardanti l'educazione ambientale.

È infatti necessario attuare processi di sviluppo sostenibile e affrontare gli effetti del cambiamento climatico trasmettendo alla comunità e alle nuove generazioni quelle conoscenze e competenze che permettano di creare qualcosa di diverso rispetto a ciò che finora è stato fatto, realizzare una cittadinanza più attiva e partecipata anche attraverso la formazione degli insegnanti delle scuole, la formazione professionale e le attività extrascolastiche. Per avere un'azione efficace è necessario allestire delle soluzioni che coinvolgano le istituzioni, a livello planetario. Sebbene siamo soltanto all'inizio del un lungo processo della transizione ecologica è possibile agire nel piccolo oggi, cercando di gettare le basi del futuro di domani.

Dal punto di vista educativo e formativo, possiamo fornire di significato e prospettiva le attività che si propongono negli ambienti di apprendimento, guardando alla vita del mondo delle piante. Se viene analizzato attraverso un approccio multidisciplinare, esso diviene stimolo di curiosità e al tempo stesso esempio di apprendimento, di tipo cooperativo e attivo.

Una certa sensibilità verso la comprensione dei fenomeni connessi alla vita delle piante e all'espressione dell'intelligenza vegetale, si è manifestata recentemente con l'iniziativa di singole istituzioni scolastiche, attraverso realizzazione di orti e giardini didattici, laboratori realizzati nell'ambito agro-alimentare, sicurezza alimentare, tracciabilità, agricoltura sostenibile e monitoraggio delle colture (anche attraverso l'intelligenza artificiale), studio delle energie rinnovabili ed impatto delle attività antropiche sull'ambiente (inquinamento aria, acqua, suolo). Altre iniziative, per esempio quelle realizzate dall'Associazione Manes ("La scuola del Mare" un progetto per la scuola primaria; "Asilo del Mare" e "Asilo del Bosco" per la scuola dell'infanzia) hanno aperto la strada alla possibile revisione della progettazione curricolare, fondata sugli aspetti sin qui presentati.

Lo sviluppo di queste tematiche – come hanno dimostrato le esperienze sino ad oggi raccolte – consentono la realizzazione di attività multidisciplinari che attingono alle risorse presenti sul territorio preservando *in primis* la biodiversità locale: ad esempio è possibile realizzare percorsi didattici durante l'intero anno scolastico osservando la vegetazione locale dal periodo autunno-inverno (caduta delle foglie delle piante caducifoglie differenziandole dalle piante sempreverdi) al periodo primavera-estate (fioritura anticipata, semina e raccolta dei frutti), privilegiando quel rapporto uomo-natura attraverso la riscoperta di osservare con curiosità la bellezza naturalistica che ci circonda e stimolare la consapevolezza di instaurare sempre più quelle lente relazioni con la Natura che abbiamo accantonato per seguire invece il veloce progresso economico.

Questo processo di consapevolezza è possibile realizzarlo attraverso il corpo docenti che hanno quindi la necessità, prima di tutto, di integrare all'interno del loro percorso quelle informazioni necessarie per essere promotori di questo cambiamento. É necessario quindi sviluppare una condizione nuova di competenze attraverso lo sviluppo di una formazione iniziale e continua degli insegnanti i quali

sono e saranno chiamati a diffondere e trasmettere questa nuova sensibilità (conservazione e difesa dell'ambiente dall'azione antropica) alle future generazioni.

È molto probabile che affrontare il tema della sostenibilità e della transizione ecologica abbia bisogno sia di nuovi contenuti – per gli insegnanti così come per gli studenti – che di una più coraggiosa esperienza di cooperazione tra gli insegnanti di discipline diverse. Per altro, assumendo il pensiero di Franca Pinto Minerva (2017, p.189) la consapevolezza di essere tutti parte di una "struttura che connette" introduce all'etica della compassione e della ospitalità universale.

Riferimenti bibliografici

Bar-On, Y.M., Phillips, R., & Milo, R. (2018). The biomass distribution on Earth. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 115(25), 6506-6511.

Bastin, J.F., Finegold, Y., Garcia, C., Mollicone, D, Rezende, M., Routh, D., Constantin M.Z., Crowther, T.W. (2019). The global tree restoration potential. *Science*, 365(6448), 76-79.

Hagihara, T., Toyota, M. (2020). Mechanical Signaling in the Sensitive Plant Mimosa pudica L. *Plants*, 9(5), 587.

Mancuso, S., Viola, A. (2013). *Verde brillante*. Firenze: Giunti.

Mancuso, S. (2019). *La nazione delle piante*. Bari: Laterza & Figli.

Pinto Minerva, F. (2017). Prospettive di ecopedagogia. A scuola dalla Natura. In M.L. Iavarone, P. Malavasi, P. Orefice, F. Pinto Minerva (eds.), *Pedagogia dell'ambiente 2017*. Lecce: Pensa MultiMedia.

Volkov, A.G., Adesina, T., Jovanov, E. (2007). Closing of Venus flytrap by electrical stimulation of motor cells. *Plant signaling & behavior*, 2(3), 139-145.

La necessità pedagogica di educare a vivere con gli altri. Una risposta alla sfida del nostro tempo

Pedagogical need to educate to live with others. An answer to the challenge of our time

Giorgio Crescenza
Università degli Studi Roma Tre – giorgio.crescenza@uniroma3.it

ABSTRACT
Having discussed some pedagogical positions, not only about citizenship and democracy, but also about extraordinary social transformations, the contribution intends to clarify the meaning of these concepts. That applies to both educational institutions and society in general, increasingly hybridized by globalization and the spread of new technologies that have transformed the ways of producing, storing, interpreting, transmitting and reworking knowledge in a few decades. In particular, the educational responsibility of the school is emphasized, having always pursued the aim of *educating to live with others*. In this regard, this purpose in addition to fostering the mission of education, constitutes an additional resource, a real added value. Therefore, in a complex society one learns likewise from the relationship with others and from formal education.

Discusse alcune posizioni pedagogiche, non solo su cittadinanza e democrazia, ma anche sulle straordinarie trasformazioni sociali, il contributo intende chiarire il significato di questi concetti. Ciò vale sia per le istituzioni educative sia per la società in generale, sempre più ibridata dalla globalizzazione e dalla diffusione delle nuove tecnologie che in pochi decenni hanno trasformato i modi di produrre, conservare, interpretare, trasmettere e rielaborare conoscenze. In particolare, si sottolinea la responsabilità educativa della scuola, che da sempre persegue la finalità di *educare a vivere con gli altri*. A tal proposito, questo scopo, oltre a favorire la missione dell'istruzione costituisce una risorsa in più, un vero e proprio valore aggiunto. Pertanto, in una società complessa si impara parimenti dal rapporto con gli altri e dall'istruzione formale.

KEYWORDS
Complexity; School; Democracy; Citizenship Education; Culture Of Differences.
Complessità; Scuola; Democrazia; Educazione alla Cittadinanza; Cultura delle Differenze.

Formazione & Insegnamento XX – 1 – 2022
Codice ISSN 2279-7505 (on line) © Pensa MultiMedia Editore
Codice doi: 10.7346/-fei-XX-01-22_22

Introduzione

La riforma del pensiero, ritiene Edgar Morin, è un problema antropologico e storico chiave e per questo deve avere un'assoluta priorità pedagogica. Tale riforma viene definita dall'autore come una trasformazione mentale ancora più importante della rivoluzione copernicana, nella consapevolezza delle enormi responsabilità del pensiero per la storia dell'umanità. Morin assegna quindi al pensiero le responsabilità e il destino stesso dell'umanità, nella convinzione che solo la *democratizzazione del diritto a pensare* può farci comprendere l'identità umana e renderci consapevoli dell'esistenza di un'unica patria terrestre che orienta i nostri atteggiamenti in direzione di stili relazionali improntati al dialogo e alla solidarietà (2015). Nel suo saggio, Morin convoglia il suo progetto di riforma del pensiero nella formazione alla cittadinanza globale che, nei modi in cui l'autore la prospetta, deve favorire il senso della nostra identità nazionale, europea, planetaria[1]. In questo gioco di appartenenze e identità plurime, può accadere che certe appartenenze consolidate di volta in volta emergano e abbiano la prevalenza, mettendo il soggetto di fronte a sistemi valoriali spesso tra loro confliggenti.

Sempre di più all'interno della società si va delineando una netta divisione tra coloro che si muovono agevolmente tra differenti identità e coloro ai quali viene negata la scelta di una propria identità e che vanno così ad alimentare la categoria degli esclusi, categoria ancora più numerosa a seguito delle ulteriori diseguaglianze favorite dall'irrompere della pandemia da Covid-19 (Catarci, 2022). Si comprende allora il senso dell'affermazione di Morin "il cuore della tragedia è anche nel pensiero" e l'urgenza di una educazione a un pensiero flessibile, aperto, capace di muoversi agevolmente in questo gioco di appartenenze e identità.

È evidente come ciò implichi il ripensare un principio di cittadinanza che si poggi sull'assunto di un "universalismo contestuale" che, attenendoci alle indicazioni di Beck (2003), delinea una creativa connessione di universalismo e particolarismo. Una prospettiva, questa, il cui obiettivo è non incorrere nei pericoli di universalismo astratto o, alternativamente, di un essenzialismo localista. Si tratta, dunque, di mirare a una cittadinanza post-nazionale, a un universalismo plurale ispirato ai principi condivisi a livello planetario ma culturalmente declinati in ragione e nel rispetto delle particolarità storiche, materiali e sociali. In questo percorso l'azione pedagogica si veste di un evidente portato politico orientato all'affermazione di un'idea di *umanesimo democratico*, per il quale è indispensabile sviluppare specifiche abilità nel ricercare e sperimentare forme altre del pensare e del pensiero che, nella storia, hanno determinato la pluralità dei territori culturali, oggi in sempre più stretta interdipendenza (Pinto Minerva, 2018). Per il raggiungimento di tale obiettivo è necessaria una comprensione sempre più chiara dell'identità umana che tenga conto della complessità della nozione di cittadinanza e della dimensione universale dei diritti umani (Ladyman, Wiesner, 2020). La questione della formazione alla cittadinanza non si può separare dall'educazione ai diritti umani, tant'è che nel *Documento d'indirizzo per la sperimentazione dell'insegnamento di "Cittadinanza e Costituzione"* (2009) vengono

1 L'idea di *cittadinanza terrestre* che Morin ci ha consegnato con la grande opera *Terra-patria* e che ci lega al pianeta sul quale viviamo chiede una formazione nuova che inglobi un'educazione all'incertezza, ovvero la predisposizione ad aspettarsi l'inatteso ed una educazione alla comprensione dell'alterità. Spazi educativi nuovi che Morin nella sua ultima opera dal titolo *La fraternità, perché (2020)* ha originalmente definito oasi di fraternità, che pur esistono, sparse per il mondo: "in ogni paese, un ribollire di iniziative private, comunitarie e associative fa germinare qui e là gli abbozzi di una civiltà votata alla fioritura personale nell'inserimento comunitario" (p. 44).

indicati come fondamentali "assi" della cittadinanza: la dignità della persona e i diritti umani, l'identità e l'appartenenza, l'alterità e la relazione, la partecipazione e l'azione. Tutti pensati come impegno educativo da realizzare nella scuola che, secondo quanto indicato dal documento, va intesa come una comunità educante in grado di rendere gli allievi cittadini "solidali e responsabili". In tal senso, lo scenario europeo certamente accelera un processo in atto, ma anche lo arricchisce, spingendo il mondo della scuola a riflettere su quali saperi siano effettivamente necessari per l'educazione del futuro (Morin, 2001) e su quali cambiamenti occorra promuovere per insegnare a vivere nel nostro tempo (Morin, 2015).

1. Indifferenza, individualismo e incertezza: come ripensare la ricerca di comunità

L'indifferenza per l'altro, per la sua esistenza, per i suoi problemi, per le sue domande di aiuto, per quel che potremmo fare per alleviare insufficienze e dolori sembra essere, oggi, una delle caratteristiche distintive della contemporaneità. Insieme ad un nuovo volto di indifferenza, anche a causa della pandemia, sono sempre più prevalenti: distacco, disinteresse e distanza, che mettono in profonda crisi l'ideale dello stare insieme. Tutti modi e declinazioni particolari che descrivono, senza esaurirla, la fenomenologia dello stato di "anestesia morale" diffusosi pericolosamente e che mette fuori gioco i principi-valori, i modi di essere e di esistere improntati alla responsabilità e all'impegno, alla abnegazione e alla solidarietà (Madrussan, 2013).

Sempre più uomini e donne si trovano – paradossalmente – ad essere insieme solitari testimoni e osservatori dei deprecabili spettacoli del disagio e del malessere, restando senza parole – perché niente si ha da dire – e muti – perché niente si vuol dire – di fronte alle rappresentazioni del degrado umano e materiale, intellettuale e morale, sociale e politico. L'indifferenza investe la totalità dei rapporti interpersonali, rendendo inerte anche il soggettivo interesse per il giudizio che gli altri possono esprimere su di noi in termini di approvazione e consenso, come in termini di biasimo e disapprovazione. Decade, così, la possibilità anche del senso di colpa, l'altro è cancellato, la mancanza di solidarietà intraspecifica e interspecifica riconfigura, in negativo, le priorità dell'essere umano (Lopez, 2018). Se di umanità in questo caso si può parlare. Il cittadino della società variamente definita "liquida", del "rischio", delle "passioni tristi", dell'"ospite inquietante", della "flessibilità" e della precarietà cerca di ridurre sempre più l'impegno alla ristretta cerchia del Sé, escludendo, appunto, gli altri (Malavasi, 2020). O, meglio, gli altri sono ricercati, se mai, in quanto esperti da cui acquistare sapere su come sviluppare

> "più autostima, autoaffermazione, cura di sé, maggiore attenzione alla propria capacità interiore di trovare piacere e soddisfazione, nonché 'minore' dipendenza dagli altri e minore attenzione alle loro richieste di attenzione e cura" (Bauman, 2006, p. 81).

L'altro è funzione del Sé, l'altro è suo strumento e, in tal senso, ha valore solo nella misura in cui serve, è utile, è asservito al Sé. Valore labile, che presto si consuma, che è sempre intercambiabile, che si fonda sulla disposizione dell'altro in quanto utilizzabile. In una parola, un valore che prospetta la regressione dei valori umani dell'altro, così sottomesso ai desideri, ai capricci, agli scopi del Sé.

È ben evidente come l'indifferenza post-moderna sia strettamente correlata alla cultura del narcisismo esasperato e dell'individualismo. Una nuova forma di

individualismo, però, ben diversa da quella che fondò la possibilità stessa dell'età Moderna. Allora, infatti, si trattava della rivendicazione dei diritti personali soggettivi che caratterizzarono lotte sociali, ideologiche, filosofiche dal Settecento fin nel cuore del Novecento. A quell'individualismo era, tuttavia, associata la consapevolezza del riconoscimento dei diritti degli altri in termini di doveri verso gli altri (Pinto Minerva & Gallelli, 2004)

La Modernità ha calibrato i propri strumenti, misurato le proprie azioni, sul metro della certezza del positivo e progressivo esito della storia, sostenuta, in ciò, dalla fiducia nelle utopie prefiguranti un possibile mondo diverso, in cui la felicità individuale e collettiva avrebbe avuto modo di realizzarsi, ad esempio, attraverso l'affermazione della libertà umana universale.

Una evidenza del passaggio all'età della post Modernità è, dunque, l'instabilità e la provvisorietà che caratterizzano una quotidianità di non luoghi e di tempi frammentati.

> "L'odierna incertezza è una possente forza individualizzatrice. Divide anziché unire, e poiché non c'è alcun modo di sapere chi domani si sveglierà in quale categoria, l'idea di 'interesse comune' diventa sempre più nebulosa e perde qualsiasi valore concreto" (Bauman, 2005, p. 170).

L'accentuarsi di un arido individualismo investe in pieno le relazioni affettive, più fragili, più effimere e più instabili. La solitudine e l'anonimato prodotto dalla moltitudine indifferenziata mina alla base i legami stabili di solidale cooperazione.

A fronte di questo scenario angosciante, oggi più duro dall'isolamento forzato causato dalla pandemia, in cui dominano, solo a titolo di esempio, autoreferenzialità, chiusura agli altri, edonismo consumistico, si assiste, quasi paradossalmente, al crescere e all'affermarsi di un «bisogno di comunità». Tale ricerca di comunità è un sintomo che rivela il più generale bisogno di socialità perduta,

> "balsamo contro la solitudine […] grucce su cui appendere tutte le proprie paure e ansie vissute a livello individuale" e da superare attraverso "rituali esorcisti in compagnia di altri individui afflitti dalle medesime ansie e paure" (Bauman, 2001, p.17).

La condizione di reciproca estraneità che caratterizza l'individualizzazione postmoderna, la solitudine e il sempre più conclamato disorientamento, induce la ricerca, a qualsiasi costo, di occasioni atte a esorcizzare l'*insecuritas* esistenziale di una quotidianità di relazioni insignificanti, vuota di futuro.

Tuttavia, il problema che ci pare essere più pressante è che l'indifferenza del singolo nei riguardi della precarietà e sofferenza dell'altro è evoluta in indifferenza istituzionalizzata, che si esprime attraverso il venir meno delle garanzie del welfare da parte dello Stato nei confronti delle fasce sociali deboli e vulnerabili, nei confronti di quei cittadini ritenuti "superflui" perché improduttivi se visti alla luce di una logica economicistica, per di più colpevolizzati perché non consumatori e, peraltro, indotti a introiettare le responsabilità del loro stato di precarietà, negando di fatto, qualsiasi diritto e senso di cittadinanza (Sen, 2001).

2. La responsabilità educativa

Negli ultimi anni, i sistemi educativi stanno ponendo grande attenzione sulla necessità di generare un senso di cittadinanza. Sono molteplici i fattori che confer-

mano questo nuovo interesse. Così, la ridefinizione degli spazi politici, la riconfigurazione dei confini, le nuove dinamiche relative ai flussi migratori potrebbero forzare un trinceramento dei vincoli di appartenenza. Accanto a questi movimenti ad ampio raggio, ci sono anche fattori locali specifici che modulano in ogni caso l'interesse per questo argomento. In particolare, nel nostro Paese, dobbiamo collocare il principio di questo tema nel contesto del "nuovo corso" che ha avuto origine con l'entrata in vigore della Costituzione nel 1948 e che ha segnato la rottura definitiva con un passato totalitario. Lo spazio della cittadinanza è concepito come uno spazio intermedio tra la sfera dell'etica e quella della politica (Gil Cantero & Jover Olmeda, 2003).

In ogni tempo e in ogni luogo la funzione della scuola è stata quella di trasmettere conoscenze, sviluppare competenze e dar ragione di un sistema di valori utili per la vita adulta e del lavoro (Ascenzi & Sani, 2016).

Ad evitare equivoci, deve essere chiaro che la scuola ha innanzitutto il compito di *istruire* attraverso discipline che restano condizioni e fondamenti necessari ai fini della formazione delle competenze e dello sviluppo culturale degli individui; ma, per come si è sviluppata, la nostra società deve ormai allo stesso tempo e anche esplicitamente preoccuparsi di "educare a vivere con gli altri", quindi istruzione ed educazione non si devono porre in concorrenza. Purtroppo, come notava John Dewey (1927), fin dai primi decenni del secolo scorso, da un lato:

> i giovani non sono in grado di utilizzare nell'ambito della scuola quelle esperienze che acquistano all'esterno, mentre, dall'altro, non riescono ad applicare nella loro vita quotidiana quello che imparano a scuola. Ecco di quale isolamento soffre la scuola: l'isolamento dalla vita, mentre dovremmo fare di ogni scuola un embrione di vita comunitaria, resa attiva da tipi di occupazione che riflettono la vita della più vasta società, e permearla dello spirito dell'arte, della storia e della scienza (p. 37).

In una scuola di grandi numeri dedicare tempo a *educare a vivere con gli altri* non solo non è in contrasto con la missione dell'istruzione, ma costituisce una risorsa in più, un vero e proprio valore aggiunto, dato che in una società complessa si impara almeno altrettanto dal rapporto con gli altri che dall'istruzione formale.

Le istituzioni educative devono riaffermare il loro ruolo guida nella formazione alla cittadinanza, aperta a tutti gli studenti senza discriminazioni, integrando il riconoscimento della diversità socioculturali con le differenze individuali (Fiorucci, 2020).

Non è un caso se la storia dell'educazione alla cittadinanza, a cominciare dalle sue molteplici denominazioni, ci documenta un lungo seguito di fallimenti e di rinunce. Il fatto è che molti fattori, di diversa origine ma alla fine concomitanti negli esiti, hanno concorso a determinare questo risultato.

Fino a tempi recenti, in Italia, non sembrava esservi dubbio sulla definizione, almeno giuridica, di cittadinanza. Cittadino era chi era nato in Italia, da genitori italiani. In un Paese che, semmai, era terra di emigrazione, ma non del suo contrario, lo *Ius soli* appariva talmente evidente da non interrogarsi neppur sul suo fondamento. Le cose, come è noto, sono cambiate in fretta e continuano a cambiare. L'Italia è ormai terra di immigrazione e, stando alle stime più recenti, il numero degli stranieri (inclusi i loro figli nati in Italia) si avvicina ai 6 milioni: quasi il dieci per cento del totale. Risulta evidente che la *civitas* di fatto, quella in cui viviamo tutti i giorni è oggi ben diversa da quella di diritto e che lo *Ius soli* non è più sufficiente a definirla e regolarla. *Educare a vivere con gli altri* riveste quindi un'urgenza ed un significato ben diversi che in passato, ancor più alla luce della

pandemia che ha rivelato con più prepotenza le già esistenti diseguaglianze (Fiorucci, 2020).

A livello educativo è necessario educare alla *non-delega*, al recupero cioè della soggettività di individui che si interrogano sulla loro condizione, si sforzano di analizzare criticamente le situazioni sociali e politiche e tentano delle risposte, il più possibile libere dalla pressione di conformità sociale. Inoltre, gli itinerari educativi (storia e geografia per esempio) hanno sempre privilegiato la strada che va dal micro al macrocosmo (Individuo, Regione, Nazione, Continente, Mondo), ma forse è possibile anche la strada opposta dal macro al microcosmo, che possiamo chiamare *decentramento*. Si tratta di una rivoluzione copernicana, perché porterebbe le nuove generazioni a prendere coscienza del loro essere cittadini effettivi del mondo a prescindere dai requisiti del sangue e della nazionalità (Mortari, 2017; Salmeri, 2019).

3. La scuola come spazio di cittadinanza

Uno degli spazi principali in cui esercitare libertà e potere di cittadinanza è quello della scuola. Tuttavia, occorre delineare i diversi ambiti in cui questo si può favorire dentro e fuori la scuola, anche attraverso il curricolo implicito rappresentato dai messaggi che provengono dall'organizzazione, dagli stili educativi, dai comportamenti di tutti all'interno dell'istituto. La cittadinanza, intesa come appartenenza alla comunità, si può studiare, ma deve essere soprattutto vissuta quotidianamente in forme di democrazia in cui gli insegnanti rappresentino, per i giovani, degli adulti di riferimento autorevoli, ma anche cittadini responsabili per sé e per la polis (Sirignano, 2021).

Si tratta di far sperimentare, anche a scuola, agli alunni una dimensione di responsabilità e di condivisione delle regole di convivenza civile, affinché i ruoli adulti siano effettivamente appresi progressivamente e si acquisisca profondamente la dimensione del vivere insieme fra pari e con gli adulti, in situazioni di accettazione e rispetto reciproco, nella distinzione dei ruoli.

Educare alla cittadinanza significa quindi progettare un'educazione etico- sociale in grado di formare gli individui all'intera gamma delle dimensioni del sociale, che richiedono un'elevata capacità di autonomia (di resistenza al gruppo, di affermazione delle proprie valorialità e conoscenze); che domandano la partecipazione consapevole all'esperienza sociale (attraverso sia la conoscenza e la pratica critica della regole e della coesistenza pacifica, sia l'assunzione di atteggiamenti e comportamenti di curiosità e di solidarietà nei confronti dell'altro); che postulano l'esigenza della condivisione (culturale ed esistenziale, di saperi, di progetti e di valori) con altri singoli e gruppi. Di conseguenza, educazione alla cittadinanza come educazione ad essere cittadini criticamente capaci di autonomia, partecipazione, condivisione (D'Arcangeli & Ronconi, 2011).

Naturalmente, il compito di formare persone in grado di pensare con la propria testa spetta principalmente alla scuola. Ma in uno Stato democratico tutte le istituzioni dovrebbero collaborare per formare i cittadini di domani: la famiglia, i Comuni, le associazioni culturali, la stampa, la televisione, il mondo della rete internet. Il contributo educativo che queste istituzioni danno alla formazione del cittadino diviene anzi un principio fondamentale per giudicare la loro validità. Tutti coloro che, a vario titolo, operano all'interno di queste istituzioni dovrebbero pertanto porsi domande del tipo: facendo l'esperienza in cui lo coinvolgo, l'individuo viene stimolato a pensare con la propria testa? Viene portato a considerare

come un valore il fatto di decidere autonomamente? Viene portato ad interessarsi ai problemi generali della collettività? Se si può rispondere affermativamente a queste domande, l'istituzione presa in esame è da ritenersi adeguata a un paese democratico.

L'educazione alla cittadinanza dovrebbe caratterizzarsi, per questo, come un processo che dura per tutta la vita, inquadrandosi in una prospettiva di *lifelong*, *lifewide*, *lifedeep learning* (Bélanger, 2015; Dozza & Ulivieri, 2016; Volpicella & Crescenza, 2019). Le conoscenze e le abilità per l'esercizio dei propri diritti e doveri di cittadino non sono acquisite una volta per tutte, ma vanno costantemente rinnovate ed aggiornate in rapporto all'evoluzione dei contesti sociali in cui si vive (Parricchi, 2019). I valori democratici vanno confrontati con le sfide poste dai problemi che le società che si definiscono democratiche debbono affrontare. Gli atteggiamenti vanno messi alla prova delle situazioni concrete, in continua evoluzione, in cui ciascun cittadino vive e lavora (Chianese, 2019).

In sintesi, quindi, sul piano pedagogico, il problema va posto nei termini dell'equilibrio tra un'educazione interculturale centrata sulle differenze e una maggiore attenzione agli obiettivi di coesione sociale propri dell'educazione alla cittadinanza (Portera, 2020; Fiorucci, 2021). La prospettiva più interessante che scaturisce da questo tipo di riflessioni riguarda, di conseguenza, il positivo intreccio tra educazione alla cittadinanza e dimensione interculturale (Tarozzi, 2015). Infatti, la cultura etnica non è la sola determinante nella vita di una persona; l'incontro tra culture, inoltre, non viene influenzato solo dalla componente psicologico-individuale o da quella antropologica, ma da meccanismi ben più complessi, in cui hanno larga parte gli aspetti sociali, economici e politici; l'apertura alle differenze, di conseguenza, è insufficiente, da sola, a garantire l'armonia dei rapporti tra gruppi.

La direzione più feconda di ricerca e di azione si presenta, allora, come un'educazione alla cittadinanza che comprenda la dimensione interculturale e che si dia per obiettivi l'apertura, l'uguaglianza e la coesione sociale. Per raggiungere le finalità di questo progetto pedagogico è necessario creare un equilibrio tra le acquisizioni dell'educazione interculturale come fino a oggi intesa (capacità di conoscere e apprezzare le differenze) e la preoccupazione di orientarla non alla difesa dei particolarismi, ma alla convergenza e alla coesione sociale (Santerini, 2019).

La scuola come spazio di educazione interculturale, che abitui a cercare nel confronto gli spazi per il dialogo e la mediazione, deve innanzitutto fondarsi su esame accurato e profondo dei valori che caratterizzano le culture coinvolte nell'incontro. Ed è la scuola il luogo che, per le generazioni più giovani che vivono nel nostro paese, sembra il più adatto a gestire questo incontro, a sviluppare questi percorsi educativi tesi al rapporto interculturale. Infatti:

> "Alla scuola è affidato il difficile compito di promuovere il passaggio da un pensiero autocentrato e monolitico a un pensiero nomade e migrante, con cui imparare a coniugare *vicino* e *lontano*, *particolarità* e *universalità*, a difendere l'autonomia intellettuale, a contrastare la dipendenza e l'uniformazione, a contribuire all'elaborazione di un progetto comune di superamento e di rimozione delle vecchie e nuove forme di intolleranza, di discriminazione, di separazione e di esclusione" (Pagé, 1996, p.42).

Conclusioni

Immaginare scenari futuri nell'attuale momento storico, con una pandemia ancora in corso, sembra essere quanto di più arduo possibile (Bianchetti, Rozzini, & Simeone, 2021). I fattori tecnologici, culturali, sociali, economici e umani in gioco sono terribilmente complessi, ambivalenti, variegati (Stengers, 2020). Le difficoltà poi aumentano ancora, se questi scenari devono essere anche "sostenibili" (ecologici, solidali, interculturali, ecc.), mentre il mondo sembra andare in tutt'altra direzione. Nondimeno, quello di immaginare, prefigurare, costruire visioni, progettare è una delle più interessanti caratteristiche della nostra specie, nonostante sia necessario tenere presente, come dice Morin (2005), che la nostra specie è *sapiens-demens*, per cui non possiamo scartare il pericolo di creare visioni errate o addirittura deliranti.

Chiarire il proprio punto di vista, i propri miti, le proprie preferenze e motivazioni al comportamento, e quindi quale tipo di società desiderare è – come sostiene Mary Douglas (2000) – una precondizione fondamentale per modificare e migliorare quei comportamenti e punti di vista. Tenendo conto che il nostro immaginario è ovviamente il frutto di un insieme di fattori: il nostro grado di conoscenza e le nostre propensioni culturali, le relazioni sociali ed economiche che intratteniamo, il ruolo dei media nel veicolare/costruire fatti e idee scientifiche e non, ecc.

L'educazione a vivere con gli altri costituisce un obiettivo di natura valoriale/comportamentale e non cognitiva. Non si tratta di apprendere delle nozioni, ma di acquisire comportamenti e, prima ancora, un insieme di valori condivisi (Fuentes & Albertos, 2017).

In un testo di pochi anni fa si leggeva che «la crisi della democrazia contemporanea è dovuta proprio all'eclissi della cittadinanza» (Pagano, 2004, p. 300). Nelle nostre società occidentali, com'è noto e come da più parti è stato ben sottolineato, non è la democrazia a essere in pericolo quanto piuttosto le forme di democrazia più o meno rappresentative che dipendono dall'idea sottesa di cittadinanza che si vuole realizzare e alla quale si deve educare. Non può essere, infatti, eluso un tema oggi di grande attualità: i fenomeni migratori rendono sempre più multietniche le società contemporanee e costringono a rivedere il concetto di cittadinanza (Santerini, 2019). La scuola, gli insegnanti e il loro insegnamento in questo processo storico hanno un ruolo fondamentale. L'insegnante nella quotidiana attività didattica deve sapere se si può insegnare per educare ad una cittadinanza sostanziale (ricerca di fini comuni) o ad una cittadinanza regolativa (scelta di regole comportamentali).

Persona, nuovo umanesimo e cittadinanza sono tre facce dello stesso problema: occorre educare l'uomo al senso della comunità e alla vita comunitaria. Se ancora prevarrà l'individualismo sull'appartenenza sarà molto difficile educare alla cittadinanza. La passione per l'insegnamento, affinché si insegni con passione, ha nella costruzione del legame sociale un suo punto forte di riferimento. Non a caso la *philia* di aristotelica memoria era una idea educativa della *paideia* greca che si conservò anche quando, scomparse le città-stato, subentrò l'impero macedone. È solo il legame sociale, avvertito come ineludibile per la vita comunitaria, che può far coincidere il bene «per me» con il bene comune. L'educazione alla cittadinanza poggia sulla responsabilità, sull'autonomia del singolo (Mannese, 2021). Questi deve essere educato a vivere le molteplici identità di cui la vita attuale ci carica, utente e proponente, cittadino e politico, partecipante e stimolatore di partecipazione. L'insegnante con le sue discipline d'insegnamento può

sollecitare alla cittadinanza attiva, alla presa di coscienza societaria, alla cittadinanza universale a cui inesorabilmente la globalizzazione ci consegna. La *passione civile* nella *passione per l'insegnamento* rende *appassionato l'insegnare*.

Le istituzioni educative devono riaffermare il loro ruolo guida su una formazione aperta a tutti gli studenti senza discriminazioni, integrando il riconoscimento della diversità socioculturale con le differenze individuali. L'intenzione è, quindi, il raggiungimento di obiettivi finalizzati alla parità di diritti e al riconoscimento di differenze.

Riferimenti bibliografici

Ascenzi, A., & Sani, R. (Eds.), (2016). *Tra disciplinamento sociale ed educazione alla cittadinanza. L'insegnamento dei Diritti e dei Doveri nelle scuole dell'Italia unita (1861-1900)*. Macerata: EUM.

Bauman, Z. (2001). *Voglia di comunità*. Roma- Bari: Laterza.

Bauman, Z. (2005). *Modernità liquida*. Roma- Bari: Laterza.

Bauman, Z. (2006). *Amore liquido. Sulla fragilità dei legami affetti*. Roma- Bari: Laterza.

Beck, U. (2003). *La società cosmopolita*. Bologna: Il Mulino.

Bianchetti, A., Rozzini, R., & Simeone, D. (2021). Conclusioni: immaginare un futuro possibile. In A. Bianchetti, R. Rozzini, D. Simeone (Eds.), *Le Cento giornate di Brescia*. Brescia: La Scuola.

Bélanger, P. (2015). *Self-construction and social transformation. Lifelong, Lifewide and Life-Deep Learning*. Hamburg, Germany: UNESCO Institute for Lifelong Learning.

Catarci, M. (2022). Educazione, disuguaglianze e diritti. In M. Ladogana, M. Parricchi (Eds.), *L'educazione come tutela della vita. Riflessioni e proposte per un'etica della responsabilità umana* (pp. 129-135). Città di Castello: Zeroseiup.

Chianese, G. (2019). A scuola di democrazia. Per un'educazione alla cittadinanza globale. In G. Elia, S. Polenghi, V. Rossini (Eds.), *La scuola tra saperi e valori etico-sociali. Politiche culturali e pratiche educative* (pp. 453- 463). Lecce: Pensa Multimedia.

D'Arcangeli, M. A., & Ronconi, M. L. (2011). *Una nuova idea di cittadinanza per lo sviluppo sostenibile della società e dell'ambiente*. Roma: Pieraldo.

Dewey J. (1927). *The public and its problems*. New York: Henry Holt and Company.

Douglas, M. (2000). *Questioni di gusto*. Bologna: Il Mulino.

Dozza, L., & Ulivieri, S. (Eds.), (2016). *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita*. Milano: FrancoAngeli.

Fiorucci, M. (2020). *Educazione, formazione e pedagogia in prospettiva interculturale*. Milano: FrancoAngeli.

Fiorucci, M. (2021). Per una prassi di inclusione oltre i confini. In G. Crescenza (Ed.), *Sostenibilità formative. Analisi, riflessioni, proposte pedagogiche ed educative* (pp. 103-118). Roma: Edizioni Conoscenza.

Fuentes, J.L., Albertos, J.E. (2017). Educación del carácter y educación para la ciudadanía: alcance y limitaciones. In J.A. Ibáñez-Martín & J.L. Fuentes (Eds.), *Educación y capacidades: hacia un nuevo enfoque del desarrollo humano* (pp. 157-172). Madrid: Dykinson.

Gil Cantero, F., & Jover Olmeda, G. (2003). La contribución de la educación ética y política en la formación del ciudadano. *Revista de educación*, 1, 109-129.

Ladyman, J., & Wiesner, K. (2020). *What Is a Complex System?*. Yale: Yale University Press.

Lopez, A. G. (2018). *Pedagogia delle differenze. Intersezioni tra genere ed etnia*. Pisa: ETS.

Madrussan, E. (2013). Come una vertigine: La giovinezza tra formazione morale e violenza del ricatto. In P. Mottana (Ed.), *Spacco tutto! Violenza e educazione* (pp. 45-62). Milano: Mimesis.

Malavasi, P. (2020). *Insegnare l'umano*. Milano: Vita e Pensiero.

Mannese, E. (2021). La pedagogia, scienza di confine, tra innovazione, sostenibilità e orientamento efficace. *Formazione & Insegnamento*, 1/2021, 24-30.

Morin, E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: Raffaello Cortina.

Morin, E. (2005). *Introduction à la pensée complexe* Èditions du Seuil: Paris.

Morin, E. (2015). *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*. Milano: Raffaello Cortina.
Mortari, L. (2017). Filosofia dell'educazione scolastica. Direzioni di senso della pratica educativa. In A.M. Mariani (Ed.), *L'agire scolastico. Pedagogia della scuola per insegnanti e futuri docenti* (pp. 33-55). Brescia: La Scuola.
Pagano, R. (2004). Per un'educazione alla cittadinanza democratica. In M. Corsi, R. Sani (Eds.), *L'educazione alla democrazia tra passato e presente* (pp. 299-311). Milano: Vita e Pensiero.
Pagé, M. (1996). *Pluralisme, citoyennete et education*. Paris: Harmattan.
Parricchi, M. (2019). *Vivere il mondo. Sentieri di educazione alla cittadinanza, dalla partecipazione all'educazione economica*. Milano: FrancoAngeli.
Pinto Minerva, F. (2018). La pedagogia interculturale. La coappartenenza io-altro. In I. Loiodice (Ed.), *Pedagogie. Sguardi plurali sul sapere dell'educazione* (pp. 81-97). Bari: Progedit.
Pinto Minerva, F., & Gallelli, R. (2004). *Pedagogia e Post-umano. Ibridazioni identitarie e frontiere del possibile*. Roma: Carocci.
Portera, A. (2020). *Manuale di pedagogia interculturale*. Roma-Bari: Laterza.
Salmeri, S. (2019). Responsabilità educativa a scuola come strategia per il riconoscimento dell'alterità. *Formazione & Insegnamento*, 1, 169-180.
Santerini, M. (2019). *Pedagogia socio-culturale*. Milano: Mondadori Università.
Sen, A. (2001). *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*. Milano: Mondadori.
Sirignano, F. M. (2021). La crisi delle democrazie europee e l'esigenza di una pedagogia politica. *Attualità pedagogiche*, 1, 122-133.
Stengers, I. (2020). *Réactiver le sens commun. Lecture de Whitehead en temps de debacle*. Paris: Editions La Découvert.
Tarozzi, M. (2015). Intercultura e educazione alla cittadinanza globale. *Civitas educationis*, 2 (IV), 67-83.
Volpicella, A. M., Crescenza, G. (Eds.), (2019). *Educazione permanente e società interculturale*. Roma: Edizioni Conoscenza.

Dalla giustizia sociale alla giustizia riparativa: l'esperienza dei ragazzi della Comunità Kayrós

From social justice to restorative justice: the experience of the children of the Kayrós Community

Alessandra Gargiulo Labriola
Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano – alessandra.gargiulolabriola@unicatt.it

ABSTRACT

In the perspective of a regenerated humanism, youth deviance is the plastic manifestation of the weak and fragile side of contemporary society: from transgressive conduct to criminal acts by increasingly fragile adolescents, it is a sign of a serious educational emergency.

The present contribution is part of a christian anthropological thought, in which co-belonging, co-evolution and ecosystem education take shape and subsistence only if considered in the context of a participation of the most fragile youth in the cultural debate on the future of humanity.

In this context, the pedagogical vision of the contribution of the figure of the «educator» capable of committing himself and not resigning himself to the apparent sense of educational impotence is placed knowing how to read one's own time as Kayros, that is, knowing how to seize every educational moment as a favorable opportunity to ensure the integral development of the person and knowing how to intervene on the need for new approaches to pedagogical reflection capable of nourishing the path of human educability. Starting from a humanizing perspective in which the processes that lead to the educational relationship, are to be understood as an «opportune moment» it is intended, therefore, to present the ethical-reflective path that the guests of the Kayrós Community carry out within a process of personal liberation and conquest of their autonomy.

Nella prospettiva di un umanesimo rigenerato, la devianza giovanile è la manifestazione plastica del lato debole e fragile della società contemporanea: dalle condotte trasgressive agli atti criminosi ad opera di adolescenti sempre più fragili, essa è segno di una grave emergenza educativa. Il presente contributo si colloca nell'ambito di un pensiero antropologico cristiano, in cui la co-appartenenza, la co-evoluzione e la formazione ecosistemica prendono forma e sussistenza solo se considerati nell'alveo di una partecipazione della gioventù più fragile al dibattito culturale sul futuro dell'umanità. In questo ambito, si colloca la visione pedagogica del contributo della figura dell'"educatore" capace di impegnarsi e di non rassegnarsi di fronte all'apparente senso di impotenza educativa sapendo leggere il proprio tempo come Kayrós, ovvero sapendo cogliere ogni momento educativo come occasione favorevole per assicurare lo sviluppo integrale della persona e sapendo

Formazione & Insegnamento XX – 1 – 2022
Codice ISSN 2279-7505 (on line) © Pensa MultiMedia Editore
Codice doi: 10.7346/-fei-XX-01-22_23

intervenire sulla necessità di nuovi approcci di riflessione pedagogica capaci di alimentare il cammino dell'educabilità umana. A partire da una prospettiva umanizzante in cui i processi che conducono alla relazione educativa, sono da intendere come "momento opportuno" si intende, quindi, presentare il percorso etico-riflessivo che gli ospiti della Comunità Kayrós compiono all'interno di un processo di liberazione personale e di conquista della propria autonomia.

KEYWORDS
Re-Education; Justice, Storytelling, Community; Deviance.
Ri-Educazione; Giustizia, Narrazione, Comunità; Devianza.

1. Premessa

Nel contesto di una re-interpretazione della "materia pedagogica" poiché, con essa, diviene probabile un nuovo umanesimo rigenerato attraverso la formazione di un *Homo complexus* (Morin, 2020), intendiamo analizzare i processi che includono l'esperienza educativa di adolescenti e giovani che, attraverso il racconto della loro storia di vita, sono entrati in conflitto con la legge. Essi hanno imparato che "la vita è una navigazione difficile e pericolosa se è giocata sulla seguente massima: niente ragione senza passione, in particolare senza passioni d'amicizia, d'amore; niente passione senza ragione" (Morin, 2016). Storie di vita vissute, narrazioni di giovani esistenze che, a partire da una pedagogia del perdono, sono davvero in grado di illuminarci sull'importanza dei percorsi di rieducazione; storie di adolescenti dalle quali imparare a interpretare quello che esige una maggiore consapevolezza del mondo deviante, della vita fragile e del rispetto di ogni uomo, anche di chi è l'ultimo uomo. Storie che possono essere considerate nello spazio e nel tempo, come vere esperienze di cambiamento umano e non ridotte a semplici esecuzioni passive di attività predisposte dall'autorità giudiziaria. A partire da questo esame si vuole mettere in luce come spesso il percorso che conduce allo "sviluppo umano" è un percorso frastagliato e, in quanto tale, lascia senza fiato per chi vive l'esperienza del reato. Le esperienze dei ragazzi in conflitto con la legge non sono poi esperienze molto diverse da chi oggi è adulto e compie atti illeciti magari a danno dell'ambiente o di chi pratica comportamenti che portano al degrado e alla distruzione delle Natura, di chi agisce procurando danni alle persone, a volte, anche irreversibili. Quali sono, dunque, i processi educativi da cui è possibile imparare ad educare i giovani alla loro dignità personale e sociale, affinché la società sia in grado di trovare al suo interno le risposte necessarie per contrastare l'irreparabilità di comportamenti sempre più lesivi dell'uomo, del bene comune, della comunità sociale, dell'ambiente? La risposta può essere ricercata nella capacità di saper riconoscere l'importanza del "fattore umano", unico fattore di sviluppo reale, in grado di intervenire sulla complessità dell'ambiente, e su quella economica del mondo, specialmente sulla stessa complessità della vita umana, per trasformare una esperienza negativa in una opportunità di crescita e di maturazione personale e sociale, nell'interesse del bene di tutti. In questa prospettiva dobbiamo cercare risposte ad un agire deviante dalle regole sociali. Esse ci toccano da vicino e riguardano tutti gli esseri umani nella loro appartenenza

all'ambiente. Un agire che, grazie all'educazione umana, può promuovere una maggiore consapevolezza nei riguardi dell'intersoggettività umana, riconoscendo elementi positivi per poter intervenire nello spazio generativo dell'apprendimento e del cambiamento (Margiotta, 2015). Dalla capacità dell'uomo di modificare positivamente il suo agire nel dialogo con l'altro e nel rispetto dell'altro dipende, infatti, la capacità umana di ristabilire un buon rapporto con l'ambiente e, di imparare soprattutto a "perdonare" gli errori, le ferite e i danni inferti a tutto l'ambiente specialmente i danni che l'uomo procura a se stesso e all'altro da sé. Ed è solo a partire da una visione pedagogica dell'educazione umana e dall'esperienza del perdono che sarà possibile intervenire sulla "ri-conciliazione" vera e propria esperienza di apprendimento informale, "lente di osservazione e di interpretazione, lontana da ogni ottica prescrittiva e dogmatica" (Ibid., p. 70); una esperienza che può essere umana solo se compresa alla luce di ciò che conferisce speranza, fiducia e dignità umana, poiché, se è vero che abbiamo bisogno di "puntare sull'interiorità dei processi di personalizzazione dell'esperienza e della conoscenza" (ibid., p. 71), non dobbiamo dimenticare che tutto ciò che conferisce dignità e forza vitale all'uomo restituisce dignità a tutti gli elementi dell'ambiente. In questa prospettiva, nel portare alla luce l'esperienza ri-educativa dei giovani della Comunità *Kayros*, si tratta di ri-contestualizzare il valore educativo della comunità umana, rivedendo un tema e una questione cruciale che è al centro di un paradigma educativo che guarda al futuro con ottimismo, a condizione che nel futuro, in un futuro sociale, ambientale, economico, tecnologico, morale e spirituale, ci sia prima di tutto la vita dei giovani, non solo di quelli "bravi", belli, sani e sorridenti, ma dei giovani che la società recupera dall'abbandono, dalla solitudine, dalla deprivazione di ogni cosa: cibo, lavoro, salute, affetti, di famiglie, amici, luoghi di vita adeguati alla umana socializzazione. La Comunità di cui intendiamo parlare, non è quella macro-sociale, globale e planetaria, ma quella che appartiene al micro-cosmo locale della Comunità educativa *Kayros*: un contesto capacitante e incline a sviluppare innovazione educativa nel territorio lombardo. Un' esperienza di comunità come processo del re-inserimento sociale dei ragazzi, prodotto e benessere di percorsi di "messa alla prova" (DPR. 448/88); una comunità che si presenta come luogo educativo in cui ogni ragazzo si ferma a riflettere sul proprio passato, presente e futuro, in un paziente itinerario di "decostruzione" e "ricostruire" delle linee di orizzonte della sua vita.

Si tratta di un percorso che suscita istanze di senso sull'educazione umana, un itinerario che di fatto, in una prospettiva personalistica cristiana, è un percorso di "risveglio educativo" e che invita tutti a confrontarci con la nostra umanità essendo stati chiamati dal Creatore ad un compito molto più entusiasmante del semplice restituire, gesto con il quale trova espressione il significato profondo contenuto nella parabola dei talenti (Mt 25, 14-30): questa parabola che fa emergere come la logica del restituire senza aggiungere, significhi, in realtà, sottrarre e perdere, di fatto chiama ogni uomo ad aggiungere, a dare il proprio personale contributo e non semplicemente a restituire e a ripetere ciò che è già stabilito una volta per tutte. Da questa logica, si comprende che possiamo educare e apprendere le ragioni di un'umanità fragile, che ha il diritto, non solo, ad apprendere e a restituirci qualcosa che prevede il buon vivere in una società complessa, ma che presenta anche il diritto e il dovere di poter dare il proprio contributo con gesti, pensieri, parole, azioni e fatti che sono tipici di coloro che sono coinvolti in un percorso rieducativo e di giustizia riparativa. Una umanità fragile che ha il diritto a vivere un'esperienza di giustizia riparativa passa, perciò, attraverso l'esperienza rieducativa del perdono. Educare al perdono significa entrare nel merito

di ciò che contribuisce a spiegare qualcosa che tende a umanizzare il volto della giustizia e a far emergere un concetto diverso di giustizia rispetto a quello operante da millenni nella nostra cultura, basato sulla reciprocità dei comportamenti e sull'immagine della bilancia per cui al bene si risponde con il bene ed al male con il male. L'intreccio tra la dimensione del perdono e la pratica della giustizia ha contribuito, infatti, a delineare un nuovo orizzonte della giustizia, tesa verso interventi di tipo riparativo, senza mancare di rispondere all'appello che intende superare il paradigma retributivo e vendicativo fino ad oggi posto in essere, inaugurato proprio con il quadro normativo che sta guidando la riforma della giustizia ordinaria e che ha già avviato quella del sistema penale minorile. Proprio a partire dalle Dichiarazioni e dalle Convenzioni internazionali a difesa del Fanciullo, si è arrivati alla consapevolezza che l'adolescente autore di reato, prima ancora che essere considerato un reo, è innanzitutto soggetto di diritti e di tutela in quanto minore ed ha diritto ad essere educato. In Italia, la Legge 888/56, che definisce non solo lo stato di bisogno ma, al tempo stesso, i diritti inalienabili del minore inteso come "persona", è uno dei capisaldi della normativa. Essa regola il diritto minorile trovando piena espressione nel DPR 448/88 sulla misura della "messa alla prova". Così, le logiche di intervento a favore degli adolescenti che commettono reati si sono modificate nel corso degli ultimi decenni, arrivando a ribadire l'enfasi sul ruolo educativo del sistema penale che deve caratterizzare il lavoro dei Servizi della Giustizia minorile: non più, dunque, un sistema basato sull'affermazione del controllo sociale e sulla funzione della sanzione penale, ma un intervento volto a porre il minore ed il suo diritto all'educazione al centro dell'attenzione giudiziaria. In tale quadro, l'attenzione che intendiamo dedicare alla interpretazione delle esigenze educative del minore non deve trascurare il danno che il comportamento arreca alle vittime, ma far osservare quanto esso possa incidere sull'educazione e sulla capacità auto-educativa di riconoscere la responsabilità dei propri atti, tenendo conto del senso sociale che essi assumono. Di fronte ad un minorenne autore di reato, lo Stato rinuncia alla funzione coercitiva e corrispettiva della pena e dà forma ad un nuovo sistema di giustizia, che riesce a tenere insieme l'imprescindibile bisogno di cura e di sostegno al percorso evolutivo del minore con le esigenze della sicurezza sociale. E' in questo contesto che occorre porre la questione sulle prospettive educative del futuro del mondo umano, scorgendo negli obiettivi pedagogici di una giustizia sociale, l'importanza di riconoscere la dignità della persona anche dentro una logica riparativa del danno (Cfr. Legge 27 settembre 2021, n.134 "Delega al Governo per l'efficienza del processo penale nonché in materia di giustizia riparativa e disposizioni per la celere definizione dei procedimenti giudiziari" (G.U. n. 237 del 4 ottobre 2021). La dignità della persona non è avulsa dalle prospettive educative-giudiziarie. Essa si trova in quelle narrazioni insite nei gesti, nei pensieri, nelle parole, nelle azioni e nei fatti di chi ha commesso un reato e che per questo si sente ed è, di fatto, considerato come un essere "scartato", "escluso", "invisibile" e "dimenticato" dalla società (Papa Francesco 2020), ma della cui capacità inter-soggettiva bisognerebbe continuare a occuparsi: unico impegno educativo per cui valga la pena educare. Un impegno che di per sé manifesta la forza di innescare processi educativi che conducono non solo a un cambiamento personale, ma a un cambiamento sociale più rispettoso dell'umanità. In questa sede, la questione da affrontare riguarda perciò un tema davvero significativo per la formazione dei giovani devianti, perché pone interessanti spunti di riflessione pedagogica non certo ascrivibili all' unica esperienza di una micro-realtà sociale come quella che fa riferimento ad una comunità di recupero di adolescenti devianti; è un tema che pone la questione umana al centro di

un dibattito dove la giustizia riparativa presenta la necessità di educare gli educatori a saper riconoscere e leggere e interpretare, non solo i comportamenti devianti del mondo giovanile ma, soprattutto, a individuare negli adulti, le potenzialità umane che possono essere sorgenti educative per una nuova ripartenza umana. In questa ottica bisogna cercare di ritrovare il senso dell'umano e quello del rispetto dell'umanità, attraverso la capacità di ristabilire regole e diritti umani, regole di controllo e gestione di equilibri che assicurano la vita e la pace. I risvolti educativi che riguardano la vita degli adolescenti autori di reato, infatti, non riguardano solamente l'efficacia pedagogica come qualcosa di compiuto, di concluso e di definito. Essi appartengono ai percorsi e ai processi pedagogici messi in atto da educatori, ragazzi e volontari che insieme attraversano le esperienze di ri-costruzione di una vita per mezzo dell'esperienza riflessiva del perdono. Un percorso vitale di riconciliazione dell'adolescente non solo con le vittime di reato ma anche con se stesso.

2. Il perdono nell'esperienza educativa di ri-conciliazione

Chi di noi non ha mai offerto il perdono; chi di noi non è mai stato perdonato almeno una volta nella sua vita; chi di noi non ha mai chiesto perdono? Certamente, una cosa è fare esperienza del perdono; un'altra è la capacità di riflettere sul perdono, un passaggio che implica un vero e proprio cammino educativo, trasformativo e di ri-nascita. È questa la questione di fondo. Dalle parole di Giovanni Bachelet, parole pronunciate in occasione del funerale del padre, Vittorio Bachelet, ucciso nel 1980 dalle Brigate Rosse in un agguato all'Università della Sapienza dove egli insegnava, si intende richiamare la riflessione pedagogica sulla necessità oggi di ri-affermare che il male non deve essere l'ultima parola perché l'uomo trascende le proprie azioni ed è sempre più grande dell'atto malvagio compiuto. "Vogliamo pregare, dice Bachelet, anche per quelli che hanno colpito mio papà, perché senza nulla togliere alla giustizia che deve trionfare, sulle nostre bocche ci sia sempre il perdono e mai la vendetta, sempre la vita e mai la richiesta della morte degli altri". Su questo sfondo occorre trattare il tema del perdono i cui tratti pedagogici sono riferiti all'epoca delle "passioni tristi" (Benasayag, Schmit, 2005), al declino dell'educazione, al ruolo del pedagogista che è chiamato ad uscire dalla rassegnazione e dall'impotenza educativa (soprattutto di fronte al male dilagante ed al manifestarsi di comportamenti problematici sempre più incalzanti ed evidenti nelle nuove generazioni). Attraverso la speranza, che accoglie tutte le sfide del nostro tempo ed invita a superare concretamente l'emergenza educativa con uno sguardo accogliente, che crede nella perfettibilità, consentiamo al nostro sguardo di valorizzare i percorsi che conducono al raggiungimento e all'affermazione degli ideali di libertà, di pace, di giustizia sociale, di sostegno affermativo all'educabilità umana. In tal senso, la pedagogia affronta i fenomeni educativi non a partire da un mero astrattismo accademico, e neppure attraverso uno sguardo lontano ed estraneo rispetto alla concretezza della vita degli uomini. Per poter elaborare proposte praticabili di crescita individuale e comunitaria volte al bene comune si tratta di indagare nel concreto della vita di chi è messo ai margini della società. Con questo sguardo concreto e rivolto alla vita degli uomini, si pone la questione del cambiamento che è avvenuto, nel corso degli anni, all'interno dello strumento del processo penale minorile con l'introduzione del Decreto legge 448 del 1988, che ha segnato la svolta del giusto processo per i minori autori di reato. L'argomento è molto attuale, in quanto ancora oggi, vi è un dibattito pubblico

sulla necessità del dispositivo della messa alla prova, ritenendo che questa misura sia uno strumento valido per acquisire consapevolezza e responsabilità da parte degli agenti di reato. La riflessione entra nel merito di questo dispositivo giuridico-educativo, portando avanti lo studio relativo all'incidenza dei fattori di rischio e di fattori di protezione, nell'ambito dei quali leggere i comportamenti problematici giovanili e i casi in cui le condotte dei giovani si aggravano, favorisce l'insorgenza di disturbi antisociali e di problemi psichici di vario tipo. Fattori protettivi come una famiglia capace di sostegno e una rete sociale valida, possono invece scongiurare comportamenti "a rischio". Accanto a questi temi, si pone anche il richiamo all'esperienza degli educatori, quando in alcune testimonianze possiamo leggere che la devianza non è più un fenomeno ascrivibile unicamente a un modello tradizionale, che fa coincidere la vita di un adolescente criminale con la vita in una famiglia disgregata all'interno di un quartiere degradato; pur prevalendo fattori di rischio tradizionali, come la carenza di modelli educativi idonei, violenza intra-familiare, vita nei quartieri degradati, la devianza è anche frutto di una ricerca di sensazioni forti o *sensation seeking*, (conseguenza di noia, apatia, mancanza di futuro), frutto dell'influenza dei pari che è alla base della fascinazione per condotte compulsive: in questo caso, i comportamenti estremi (Burgio, 2010; 2014; 2017), assumono il significato di sfida all'interno del gruppo per acquisire uno status sociale rinforzato o come antidoto alla noia e alla ripetitività delle esperienze. In tale caso, si vuole mettere in luce l'importanza di comprendere la pluralità dei modelli di devianza, modelli che richiedono un maggiore approfondimento pedagogico. Affrontare il tema dei ragazzi "malati di ben-avere", provenienti da contesti familiari e sociali benestanti, coinvolti in episodi di bullismo, di dislocazione della responsabilità e di disumanizzazione della vittima, in ambito scolastico e nel gruppo, vuol dire occuparsi di ragazzi che sono alla ricerca del brivido e dell'avventura come tratto temperamentale negli individui caratterizzato da basso livello iniziale di "risveglio" (*arousal*): l'intensità degli stimoli permette loro di innalzare tale livello, inibendo la valutazione critica dei rischi a cui gli adolescenti vanno incontro. Tutto questo ci deve preoccupare perché ci riguarda tutti da vicino.

3. Comunità, storie di vita, approccio narrativo

L'esperienza della Comunità Kayrós mostra che l'esperienza di riconciliazione e di ricomposizione del conflitto, in un'ottica di giustizia riparativa (art.1 co 18-29 della legge delega) e in ogni stato e grado del processo penale, porta a una reale cambiamento dell'autore e della vittima di reato e necessita di tempo. Per l'educando è un tempo difficile della discontinuità e dell'oscillazione più che della stabilità. Per l'educatore è un tempo che narra le opere educative di una giustizia non repressiva e vendicativa di chi ha dato fiducia incondizionata al principio dell'educabilità umana. Da educatori e pedagogisti responsabili, non possiamo quindi essere soddisfatti solo dei successi educativi di chi non è messo ai margini della società; senza nulla togliere a questa realtà, la riflessione pedagogica deve anche collocarsi nell'ambito di esperienze che sono più vicine alla rieducazione, un'esperienza che apparentemente sembra lontana da chi è o si sente incluso, vincente, accreditato e che non ha più nulla da imparare o da farsi perdonare. Ed è proprio in base ad una logica sottesa alle prospettive della giustizia riparativa che può scattare quella "scintilla educativa" che diventa sfida verso tutte le forme di povertà, soprattutto quando si trasforma in sfida implicita della povertà educativa. Sono riflessioni che devono coinvolgere tutti, poiché non si limitano a com-

prendere una sola parte della componente umana, quella più legata a un percorso di mediazione penale, ma un insieme più complesso che abbraccia tutte le dimensioni della persona (cognitive, affettive, emotive, fisiche e spirituali) incluso l'elemento di interazione positiva e collaborativa con tutti i soggetti coinvolti in queste esperienze di riconciliazione. Un ambiente dove l'interazione positiva diventa luogo di riappropriazione della capacità di farsi prossimo, luogo che è espressione del bisogno educativo incarnato da chi necessita di sentirsi accolto prima ancora di sentirsi riconosciuto come persona, di chi è anche "ultimo", ma di chi non può smettere di essere uomo e, in quanto presenza, di chi riflette in ciascuno di noi, il modo attraverso il quale ripensare il perdono nella dimensione dello sviluppo umano.

3.1 *La Comunità Kayrós*

Costituita in associazione e fondata nel 2000 in un quartiere periferico di Milano da don Claudio Burgio insieme ad altre persone sensibili al tema della promozione delle risorse giovanili ed all'accoglienza del disagio minorili, la comunità Kayrós si occupa di accoglienza di minori e di giovani maggiorenni in difficoltà. Nella sua mission si trovano elementi emblematici del compito educativo volti ad "affrontare e risolvere" il disagio di minorenni e giovani adulti attraverso l'offerta di servizi di accoglienza residenziale, unitamente alla progettazione di interventi mirati e percorsi educativi di crescita individuale, con l'obiettivo, al termine del percorso, di integrarli nella società come persone libere e responsabili verso se stesse e gli altri» (Associazione *Kayrós, Carta dei servizi,* https://www.kayros.it). Configurandosi come servizio di accoglienza in strutture residenziali, la comunità presenta l'intento di superare il modello spersonalizzante del trattamento istituzionale, posto sempre più in crisi dal dibattito pubblico e dalle ricerche scientifiche, in particolare di Bowlby (1972) e Winnicott (2013) per affermare il principio di de-istituzionalizzazione offrendo al minore ospite un ambiente "familiare" e personalizzante, grazie anche alla figura dell'educatore residente e dei volontari. Nella comunità, infatti, il tempo e lo spazio non sono pensati in funzione dell'istituzionalizzazione ma della relazione che diventa strumento attivo per il riconoscimento dell'identità di ciascuna persona. L'attuale assetto della Comunità prevede dispositivi metodologici (messa alla prova, mediazione, programmi di giustizia riparativa (Mannozzi, Lodigiani 2015) con i quali il lavoro educativo si struttura attraverso percorsi di accoglienza, osservazione, progettazione, accompagnamento (in entrata, in itinere e in uscita) i cui elementi caratterizzanti rispecchiano le competenze pedagogiche dell'educatore. Quest'ultimo deve essere in grado di accogliere e di accompagnare il minore nel suo percorso ri-educativo, formarsi attraverso attività laboratoriali alla osservazione e alla progettazione attraverso il lavoro in itinere che prevede momenti di confronto in plenaria (con tutti gli educatori delle varie comunità) e momenti specifici per ogni equipe; deve prevedere un rinforzo delle proprie competenze tecnico-specifiche su questioni giuridico-legali inerenti alla competenza sulla documentazione e sulle misure giuridiche dei ragazzi ospiti, sulla conduzione della riunione settimanale, su questioni e temi pertinenti alla devianza giovanile come l'uso di sostanze stupefacenti, la gestione dei conflitti, il rapporto con le famiglie. Il metodo educativo della Comunità prevede che la capacità dell'educatore di saper sostenere un confronto diretto e approfondito con ogni ragazzo ospite, sia volto alla costruzione di un rapporto educativo non riducibile esclusivamente alla strumentalità delle richieste

del minore e/o del controllo normativo e amministrativo. Se è vero che la vita educativa all'interno della comunità è intreccio di relazioni e necessita di norme, la relazione intorno al rispetto delle regole, tuttavia, non è l'unica modalità di approccio dell'educatore al minore. Con la competenza progettuale che non consiste in attuazioni di codificazioni e regolamentazioni contenute nella carta (PEI), ma in percorsi volti allo sviluppo dell'autonomia e della responsabilità del minore, egli dà vita a un progetto che è inscritto dentro relazioni autentiche fatte di carne, ossa e spirito. In questo senso l'educatore mette in atto un approccio pedagogico centrato sulla persona e sull'educabilità dei ragazzi attraverso l' incontro vero tra persone : un evento che dura nel tempo e che permette a ciascuno (e anche all'educatore) di divenire la persona che è (Mari, 2018). Considerazioni ulteriori riguardano il ruolo normativo dell'educatore. Esso trova equilibrio all'interno di un rapporto educativo incentrato sulla verità, sulla trasparenza, sulla coerenza e sulla comunicazione. Quest'ultima riguarda l'importanza di assumere/assimilare/conoscere il linguaggio con il quale i ragazzi comunicano nei loro territori e quartieri in quanto esso facilita il dialogo e permette all'educatore di addentrarsi nella relazione educativa. In questo senso, l'educatore di Kayrós diviene un vero e proprio testimone di pace perché riflette la proposta educativa che non è avvertita come coercitiva e sanzionatoria ma come mezzo per risolvere i problemi e i conflitti sociali, espressione della trasparenza dei valori e di un pensiero pedagogico condiviso, trasparente, narrato, afferrato consapevolmente, sottratto all'alienazione. Sul piano comunicativo l'educatore trova nella capacità educativa la forza per interagire con ogni ragazzo innescando il processo di comprensione dei significati nell'unicità composita che porta a ricomprendersi ed a riprogettare le proprie esperienze di vita (Bertolini, Caronia 1999, pp. 39-56). Il ruolo educativo non ha così l'effetto di esasperare la funzione normativa dell'educatore o di impedire un reale dialogo ma di valorizzare la cura dell'altro e per l'altro nell'alveo esistenziale della realtà di ciascuno (Iori, 2016), sovranamente agente nei confronti dei diritti e dei doveri di ogni persona (Gargiulo Labriola, 2013). D'altra parte «l'educatore non è un semplice esecutore, ma la prima componente decisiva per promuovere nell'altro un cambiamento» (Triani, 2002, p. 172).

3.2 *Storie di vita e approccio narrativo*

L'esperienza educativa dei ragazzi della Comunità come Daniel e Matteo. è un'esperienza importantissima, imprescindibile dalla narrazione della loro storia di vita. Nel 2015 Daniel è collocato in prova, nella comunità Kayrós di don Claudio Burgio. Ha 22 anni (era entrato in carcere appena adolescente). Di lui la PM Annamaria Fiorillo, il magistrato di tutti i suoi processi ha affermato in un'intervista al Corriere della Sera "pareva un caso disperato, continuavano a trasferirlo di penitenziario per problemi di disciplina" (Andreis, E., 2020). Oggi, Daniel ha concluso il suo percorso in comunità, ha imparato a guardare la vita da un'altra prospettiva, si è laureato nel corso magistrale di scienze dell'educazione nella sede bresciana dell'Università Cattolica e lavora come educatore nella comunità di Alta Intensità dell'Associazione Kayrós. Nella sua testimonianza al Sinodo dei Giovani, in Aula Paolo VI, Vaticano (2018) Daniel ha dichiarato "In questi giorni sto preparando l'esame di Teologia all'Università sul Vangelo di Marco. È incredibile: sembra che questo testo scritto secoli fa parli a me, alla mia vita. Ogni persona incontrata da Gesù sembra che racchiuda un pezzo della mia storia. […] Se dovessi dire qualcosa sul tema di questo seminario e sul sinodo dei giovani, partendo dalla mia

esperienza, direi senza dubbio che non è possibile alcun discernimento se stai sempre con chi ti assomiglia. Nel 2022 è stato pubblicato un libro scritto da A. Franzoso per i tipi De Agostini intitolata *Ero un bullo*. *La vera storia di Daniel Zaccaro*. Come Daniel anche Matteo è un giovane educatore assunto dall'Associazione Kayrós: ha 29 anni ed è detenuto nel carcere di Bollate (Mi). All'età di 18 anni si è reso protagonista di un gravissimo fatto di reato, per il quale in primo grado è stato condannato all'ergastolo, per poi in appello vedere la pena ridotta a 20 anni. In carcere, Matteo ha studiato e si è laureato in Scienze pedagogiche con una tesi dal titolo «Per un'Impresa Pedagogica (in carcere)»; sempre in carcere, aveva già ottenuto la laurea triennale in Scienze dell'Educazione con 110 e lode. In virtù di un percorso di giustizia riparativa è potuto entrare in contatto con la vittima, un'opportunità per fare un percorso di rivisitazione del reato. In comunità, Matteo narra ai ragazzi la sua esperienza ed i ragazzi lo intervistano. Nell'intervista-video, qui trascritta dal parlato e pubblicata sul sito dell'Associazione Kayrós "Quale significato ha per te la parola «rinascita»?" Matteo dice «Nella mia vita essa assume il significato di "rompere la catena del male"; io, purtroppo, per rompere la catena del male sono passato attraverso un gesto di violenza […]. Sono stato condannato a 20 anni e questo fatto ha comportato una rivoluzione radicale di me e di tutta la mia famiglia, mi ha messo nelle condizioni di rivedere su cosa io e la mia famiglia avessimo mancato/peccato […]». L'impressione che si ricava da queste testimonianze è che la giustizia riparativa sia ancora un cammino non così facile da assimilare ma degna di ogni sviluppo pedagogico. Come si può notare queste dichiarazioni contengono molti spunti di riflessione pedagogica. Non possiamo passarli tutti in rassegna. Tuttavia i principali elementi indicano un aspetto emblematico per il trattamento della devianza. Si possono notare miglioramenti nei ragazzi che sono entrati in conflitto con la Legge solo se i mezzi e la volontà sociale, politica ed economica, investono risorse umane nella competenza educativa. Cosa hanno in mente i ragazzi come Daneil e Matteo quando commettono un reato e cosa hanno in comune queste storie come quelle di molti adolescenti che entrano in conflitto con la legge e con l'autorità, già pre-compresa come forma dispotica di potere da avversare a tutti i costi? Innanzitutto hanno in mente lo scontro con il mondo delle istituzioni, di tutte le istituzioni, inclusa la famiglia. A questo si può aggiungere un accostamento a un reciproco bisogno di appartenenza al gruppo dei pari. Ma è l'appartenenza al territorio il bisogno più assimilabile ad entrambe le esperienze narrative. Tale bisogno corrisponde ad un altro insieme complesso di bisogni, di tipo psicologico, relazionale e sociale: esso è veicolo ed espressione di identità che hanno bisogno distinguersi lontani dalla solitudine, dall'inconsistenza dei rapporti con gli adulti, dall'assenza di riscontri etici e civici di fronte a un mondo attraversato da un unico interesse: l'indifferenza sociale. Cosa mette quindi in moto la maturazione e il cambiamento di un giovane che non ha a che fare con la coercizione e l'imposizione dall'alto? La risposta sta nella ricerca educativa di un sistema aperto, in cui viene presa sul serio la soggettività del ragazzo e la sua libera capacità di assunzione di responsabilità. Sono alcuni elementi che, senza pretesa di esaustività, sono indicatori che risalgono ai principi dello *Human Development Approach*, dove l'educabilità umana è connaturata allo sviluppo del bene comune e della qualità dell'essere persone, del fare desiderabile a cui tende ogni soggetto (principio di funzionamento), dell'essere persone in grado di poter realizzare un insieme combinato di funzionamenti in termini di opportunità che riguardano la vita che si intende realizzare (principio di capacità) e, infine, dell'essere persone in grado di realizzare obiettivi e valori che ciascuno ha motivo di perseguire e in alcuni casi anche indipendenti dal pro-

prio immediato benessere (principio di agentività) (Ellerani, 2018). Questi principi evocano anche i valori della comunità che sono espressione sussistente dell'essere luogo capacitante e non coercitivo, spazio e tempo per la rielaborazione del senso della storia di ciascuno. Soltanto fuori dagli schemi dello stigma sociale e di ogni genere inappropriato di strumentalizzazioni che inibiscono la libera narrazione, la comunità diventa perciò luogo capacitante in quanto espressione dell'amore educativo quell'amore che "implica la disposizione ad accordare all'altro la libertà di essere se stesso e di fargli comprendere che il significato e il valore della sua esperienza dipendono unicamente da lui» (Rossi, 2014).

Conclusioni

Nella società odierna non si può impartire un insegnamento applicato ai principi della giustizia sociale (coesistenza pacifica, equità, partecipazione, diritti umani) senza che vi sia un insegnamento consegnato per la vita, non in senso legalistico (riabilitativo, retributivo), ma in un'ottica riparativa dei tanti episodi di reato. Una società che non considera gli adolescenti autori di reato come persone, ma soggetti da "rigettare", "dimenticare", "escludere" e, infine, "condannare", esiste soltanto come alibi della sua stessa esistenza. Una società di questo tipo avvolta in un solco di inappropriate gesta di condanna senza compiere la ricerca di ogni pensiero e di ogni possibile pur di entrare nella vita delle persone, del loro itinerario di vita, della loro condizione esistenziale, è una società vocata a vedere solo il reato. Una società che invece pur considerando il reato come atto improprio non lo esclude dalla vita di chi lo ha commesso, dalla sua sofferenza, dalla sua disperata assenza di futuro, è una società che non consente all'errore insito nel reato di avere l'ultima parola.

Nel tempo dell'emergenza educativa, e in un clima di devianza diffuso, promuovere i valori sociali di una giustizia sociale attenta alla centralità della persona significa passare da una giustizia che non si limita a "contenere" in forma repressiva gli autori di reato ad una giustizia che offre ai cittadini la possibilità di "riparare" il danno, di scegliere la vita, di fare della propria vita un percorso educativo. Questo tipo di società consente di imparare a perdonare e a perdonarsi. Insegna a scegliere le opportunità di crescita e di responsabilizzazione poiché, se il male impone un arresto o un rallentamento verso il cammino della libertà e della realizzazione personale, un minore ha pur sempre diritto all'educazione e ad una nuova nascita come soggetto sociale.

La questione dirimente è quindi il percorso della giustizia sociale che conduce alla giustizia riparativa. In mezzo sta la necessità culturale di promuovere in ogni campo dell'educazione gli sforzi per affrontare questioni sociali come la povertà, l'esclusione, l'occupazione, l'equità di genere e l'accesso al benessere sociale. Tale percorso segna lo scenario del sistema penale minorile italiano in cui il modello educativo di tipo riabilitativo modifica il *focus* dell'iter processuale e culturale, affidando alla giustizia penale non solo il ruolo di individuare i frangenti e gli strumenti di conoscenza del soggetto autore di reato, ma il compito di arginare la recidiva attribuendo alla sanzione una funzione di promozione educativa dell'offensore in ordine al suo re-inserimento nella vita sociale. In tal senso il modello riparativo vede nell'autore di reato non tanto il soggetto passivo destinatario di una pena, ma il soggetto attivo a cui è richiesto di porre rimedio agli errori commessi e ai danni procurati alle vittime con la sua condotta criminosa. Gli itinerari di giustizia riparativa per l'educazione di adolescenti in conflitto con la legge,

vanno quindi ri-compresi alla luce delle loro principali linee emblematiche (Cartabia& Violante, 2018; Cartabia & Ceretti, 2020), a cominciare da quelle che marcano l'esperienza educativa della Comunità dove i ragazzi apprendono i valori della giustizia e l'emancipazione da condizioni di estrema precarietà. Può apparire sorprendente ma è proprio in questo contesto che i ragazzi sono considerati non solo come numeri da scartare o a somma zero, ma come persone generative, capaci di trovare anche di fronte all'incertezza e ai dubbi della società, la capacità di crescere fiduciose (Vico, 2002) di credere nel fatto che anche per ciascun condannato esiste una possibilità etica di vita sociale. Una possibilità che proviene dai contesti capacitanti e da istituzioni che riescono a tenere il passo con le bussole valoriali coltivate nell'alveo dell'etica del perdono e nella coltivazione dei principi del rispetto del bene comune. Così si può imparare dai propri errori. Così si può apprendere anche dai reati più terribili.

Riferimenti bibliografici

Alessandrini, G. (2018), *Pedagogia del lavoro* (pp. 283-284). Milano: FrancoAngeli.

Alessandrini, G., De Natale, M.L. (2015) (eds.). *Il dibattito sulle competenze. Quale prospettiva pedagogica?* Lecce: Pensa MultiMedia.

Andreis, E. (2020). "La Pm che ha assistito alla Laurea dell'ex bullo: "Un esempio per tutti" (16 febbraio 2020) https://milano.corriere.it/notizie/cronaca/20_febbraio_16/pm-che-ha-assistito-laurea-dell-ex-bullo-un

Ellerani, P. (2018). Modelli educativi e formativi per gli ambienti innovativi. In G. Alessandrini. *Atlante di pedagogia del lavoro* (pp. 283-284). Milano: Franco Angeli.

Benaysag, M. & Schmit, G. (2005). *L'epoca delle passioni tristi*. Milano: Feltrinelli.

Bertolini, P. & Caronia, L. (1999). *Ragazzi difficili: pedagogia interpretativa e linee di intervento*. Firenze: La Nuova Italia.

Bertolini, P. (1990). *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia fenomenologicamente fondata*. Firenze: La Nuova Italia.

Bowlby, J. (1972). *Attaccamento e perdita. L'attaccamento alla madre*. Torino: Boringhieri.

Burgio, C. (2010). *Non esistono ragazzi cattivi. Esperienze educative di un prete al Beccaria di Milano*. Milano: Paoline.

Burgio, C. & Zingaro, D. (2014) (eds.). *Ragazzi cattivi. Le nostre storie*. Firenze: Giunti.

Burgio, C. (2014) (a cura di). *Ragazzi cattivi*. Milano: Giunti.

Burgio, C. (2014). *Figli perduti e ritrovati. La parabola dei due fratelli tra storie e voci del carcere minorile*. Milano: Centro Ambrosiano.

Burgio, C. (2017). *In viaggio verso Allah. Lettera di un prete a Monsef, giovane combattente islamico*. Milano: Paoline.

Cartabia, M. & Violante, L. (2018). *Giustizia e mito. Con Efipo, Antigone e Creonte per indagare i dilemmi del diritto continuamente riaffioranti nelle nuove società*. Bologna: Il Mulino.

Cartabia, M. & Ceretti, A. (2020). *Un'altra storia inizia qui*. Firenze/Milano: Giunti Spa/Bompiani.

Gargiulo Labriola, A. (2013). Educare al lavoro: una possibilità preventiva e di recupero. In Cascone, A., De Natale, M.L. (2004) (eds.), *Minori devianti a Milano. Ricerca interprofessionale sulla "messa alla prova"*. Bari: Insieme.

Margiotta, U. (2015). *Teoria della Formazione*. Roma: Carocci.

Mannozzi, G. & Lodigiani, G.A. (eds.) (2015). *Giustizia riparativa. Ricostruire i legami, ricostruire persone*. Bologna: Il Mulino.

Iori, V. (2006). *I sentieri dell'esistere, Spazio, tempo, corpo nei processi formativi*. Trento: Erickson.

Mari, G. (2018). *Competenza educativa e servizi alla persona*. Roma: Studium.

Morin, E. (2016). *7 lezioni sul pensiero globale*. Milano: Raffaello Cortina.

Onida, V. (2007). *La Costituzione. La legge fondamentale della Repubblica*. Bologna: Il Mulino.
Papa Francesco (2020). Messaggio per il lancio del patto educativo. ii Congregazione per l'educazione cattolica, *Patto educativo globale. Instrumentum laboris*. Cinisello Balsamo (MI): San Paolo.
Rossi, B., (2014). *Il lavoro educativo. Dieci virtù professionali* (p. 44). Milano: Vita e Pensiero,
Triani P. (2002). *Sulle tracce del metodo. Educatore professionale e cultura metodologica*. Milano: ISU Università Cattolica.
Vico, G. (1995). I fini dell'educazione. Brescia: La Scuola.
Vico, G. (2002). Pedagogia generale e nuovo umanesimo. Brescia: La Scuola.
Winnicott, D.W. (2013). *Sviluppo affettivo e ambiente*. Roma: Armando.

La promozione di processi partecipativi al Nido come opportunità di qualificazione dell'ecosistema educativo

The promotion of participatory processes in Nurseries as an opportunity to qualify the educational ecosystem

Arianna Giuliani
Università Roma Tre – arianna.giuliani@uniroma3.it

ABSTRACT
The scientific community shared from a long time the belief that it's important to promote a capacitive and participatory approach in the educational contexts of all types and levels. From early childhood, it seems strategic to design the contexts and the educational activities in order to guarantee everyone the opportunity to participate and grow on a personal and social level. In this regard, especially in a complex scenario such as the current one, it might be useful to involve families in the processes within the Services to contain any social inequalities that may emerge. Their involvement might also be effective for sharing and co-building knowledge and awareness.
The paper deepens a research developed on 50 Nurseries of the Rome province. The interest was to understand the educational design strategies of each Service and the interaction and collaboration strategies that they used with families.
The main results that emerged allows to highlight an overall good quality of the Services in terms of educational design and internal organization, as well as with respect to the strategies used to involve children in the educational activities. Instead, seem to be important to significantly strength the spaces dedicated to families' participation, especially if the goal at the systemic level it's to configure Nurseries as democratic educational contexts.

La convinzione che sia importante valorizzare un approccio capacitante e partecipativo nei contesti educativi di ogni ordine e grado è ormai condivisa da tempo dalla comunità scientifica. Fin dalla prima infanzia, sembra strategico progettare i contesti e le attività educative in modo da garantire a ognuno la possibilità di partecipare e crescere sul piano personale e sociale. A questo proposito, soprattutto in uno scenario complesso come quello attuale, per contenere le eventuali disuguaglianze che possono emergere a livello sociale, può essere utile coinvolgere anche le famiglie nei processi interni ai Servizi al fine di condividere e co-costruire con loro conoscenze e consapevolezze.
Il contributo approfondisce un'indagine sviluppata su 50 Nidi della provincia di Roma. L'interesse è stato comprendere le modalità di progettazione interna a ogni Servizio e le strategie di interazione e collaborazione utilizzate con le famiglie.

Formazione & Insegnamento XX – 1 – 2022
Codice ISSN 2279-7505 (on line) © Pensa MultiMedia Editore
Codice doi: 10.7346/-fei-XX-01-22_24

Quanto emerso consente di evidenziare una complessiva buona qualità dei Servizi in termini di progettazione e organizzazione interna, nonché rispetto alle modalità di coinvolgimento dei bambini nelle attività educative. Sembrano da potenziare in modo significativo, invece, gli spazi di partecipazione dedicati alle famiglie, soprattutto se al livello sistemico si intende perseguire l'obiettivo di configurare i Nidi come contesti democratici.

KEYWORDS
Educational ecosystem; Nursery; Participatory processes; Educational design; Childhood services.
Ecosistema educativo; Nido; Processi partecipativi; Progettazione educativa; Servizi per l'infanzia.

Introduzione

La comunità scientifica condivide da lungo tempo la convinzione che sia importante favorire la partecipazione attiva dei soggetti in apprendimento nei contesti educativi di ogni ordine e grado. A testimonianza di ciò, molte sono state le indagini sviluppate a livello nazionale e internazionale sui temi dell'engagement e dell'agency (Kahu, 2013; Klemenčič, 2017; Santi, 2018; Giuliani, 2019; Archambault et al., 2019), nonché su ambiti quali la capacitazione, l'equità e lo sviluppo di ambienti educativi democratici (Walker, 2006; Fielding, 2011; Alessandrini, 2013; Margiotta, 2014; Morselli & Ellerani, 2020). Ad essere evidenziata come strategica è la progettazione di contesti educativi che diano l'opportunità a ciascuno di esprimere e potenziare le proprie capacità in un clima sereno e capacitante. Allo stesso modo, la progettazione delle attività educative e didattiche dovrebbe garantire a ogni soggetto in formazione la possibilità di partecipare e crescere sul piano personale e sociale, con l'obiettivo di favorire in prospettiva una futura cittadinanza attiva e consapevole (Baeten et al, 2010; Bahou, 2011; Sciolla, 2013; Sternberg, 2016; Domenici, 2017).

Se le ricerche in questi ambiti sono state sviluppate soprattutto nei contesti di formazione scolastica di primo, secondo e terzo livello, più di recente in Italia è aumentata anche l'attenzione per i processi educativi che può essere efficace promuovere nell'ambito dei Servizi per l'infanzia (Catarsi, 2010; Mantovani et al., 2016; Bondioli & Savio, 2018; Zaninelli, 2018). L'istituzione del *Sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita ai sei anni* (D.L. 65/2017), a questo proposito, ha rappresentato un punto di svolta.

Coerentemente con quanto segnalato nel report dell'OECD *Skills Outlook 2021: Learning for Life* e nell'*Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile* (obiettivo 4 - Fornire un'educazione di qualità, equa ed inclusiva, e opportunità di apprendimento per tutti), l'obiettivo – considerato che l'apprendimento permanente "inizia nell'infanzia e nella giovinezza" – dovrebbe essere quello di garantire a ognuno uno "sviluppo infantile di qualità", assicurando che la progettazione dei Servizi rivolti ai piccoli utenti promuova pratiche di qualità, partecipative e inclusive.

Nell'attuale scenario post-pandemico, di fatto ancora in crisi, i sistemi formativi stanno continuando a gestire situazioni di transizione talvolta problematiche (OECD, 2020; Trinchero, 2020; Marinoni et al., 2020; Lucisano, 2021). Già dall'inizio

della pandemia alle famiglie era stata posta una grande sfida: affiancare i figli nel percorso formativo e colmare i "vuoti" – sul piano personale e sociale – lasciati dalla necessità di distanziamento. Questo, come è noto, ha creato non pochi disagi e ha portato nel tempo ad acuire le differenze sociali (UNESCO, 2020), ponendo in una situazione critica soprattutto i bambini e i ragazzi che si vedevano garantiti i diritti di crescita e socializzazione principalmente mediante i sistemi di istruzione formale.

Nell'ambito dei Servizi per l'infanzia, attraverso i cosiddetti LEAD (Legami Educativi a Distanza) si è cercato di supportare le famiglie in questo compito rafforzando le sinergie scuola-famiglia. Con il principale obiettivo di garantire alle bambine e ai bambini il coinvolgimento in attività partecipative e di socializzazione anche a distanza, i LEAD hanno rappresentato un'opportunità per i Servizi anche per condividere con le famiglie consigli e buone pratiche.

Al livello sistemico, al di là della situazione connessa all'emergenza sanitaria, più esperienze di ricerca evidenziano come il coinvolgimento delle famiglie nei processi interni ai Servizi possa essere un elemento strategico per dare continuità agli interventi educativi e per contenere le eventuali disuguaglianze che possono emergere a livello sociale (Fustini, 2007; Ashton et al., 2008; Foni, 2015; Zanfroni & Gelmini, 2017). L'opportunità di co-costruire un patrimonio condiviso di conoscenze e consapevolezze, in particolare, può essere importante per favorire percorsi educativi e di crescita di qualità.

1. Disegno della ricerca

Il contributo approfondisce un'indagine sviluppata su 50 Nidi della provincia di Roma. L'unità di analisi è stata individuata con un campionamento di convenienza.

Mediante un approccio misto, la rilevazione dei dati è stata effettuata con i due principali obiettivi di comprendere le modalità di progettazione interna a ogni Servizio e di approfondire le strategie che ogni Servizio utilizzava per interagire e collaborare con le famiglie. Nel lavorare su questi obiettivi, in modo trasversale si è inteso comprendere in che modo promuovendo strategie partecipative nell'ambito dei Nidi è possibile qualificare l'offerta educativa rivolta ai bambini e garantire continuità e coerenza negli interventi educativi tra contesti formali e informali di formazione.

Una prima fase di ricerca ha previsto l'analisi del Piano dell'Offerta Educativa delle strutture coinvolte. Gli strumenti utilizzati, poi, nell'ambito dell'indagine sul campo, sono stati un questionario, arricchito anche con domande aperte, e un diario di bordo.

Al fine di rilevare informazioni il più possibile oggettive e non mettere il personale educativo nella condizione di esprimere valutazioni sul proprio contesto professionale, il questionario è stato somministrato ai tirocinanti presenti all'interno delle strutture. Il diario di bordo, invece, è stato utilizzato in contesto per circa quindici ore mediante un'osservazione diretta non partecipante. A seguito della somministrazione del questionario, in alcune strutture c'è stata l'opportunità di approfondire il punto di vista di Educatori e Coordinatori con dei colloqui orali.

Nel focalizzare gli aspetti connessi alla progettazione interna ai Servizi, l'attenzione è stata posta da una parte sui processi e dall'altra sugli aspetti infrastrutturali. In particolare, sono stati oggetto di interesse le modalità di gestione dei processi comunicativi e organizzativi tra il personale, le strategie di progettazione e proposta delle attività educative ai bambini, la possibilità data ai bambini di svi-

luppare abilità e prime competenze, la qualità degli spazi e dei materiali e le modalità di contatto con soggetti esterni (es. sito web, collaborazione con esperti o enti territoriali).

Rispetto agli aspetti connessi alle famiglie, invece, l'attenzione è stata posta sulle strategie utilizzate per interagire con loro in entrata e in uscita dal Nido, sugli spazi dedicati a una fattiva collaborazione per la progettazione e/o gestione delle attività educative e sulle modalità di incontro e coordinamento previste al di fuori dell'orario di permanenza dei bambini in struttura.

2. Principali esiti

I 50 Nidi coinvolti nell'indagine, dislocati sul territorio della provincia di Roma, al momento della rilevazione accoglievano bambini di età compresa tra 8 e 30 mesi. Il rapporto medio di educatori-bambini rilevato è di 7 utenti per ogni educatore.

L'analisi del Piano dell'Offerta Educativa di ogni struttura consente di evidenziare una buona disposizione dei Servizi rispetto all'orientamento condiviso a livello nazionale e internazionale di favorire il coinvolgimento attivo delle bambine e dei bambini e di lavorare su capacità e prime competenze trasversali fin dalla tenera età. Le attività educative, per come dichiarato nella totalità dei documenti analizzati, vengono progettate dal personale educativo valorizzando la socializzazione e il rapporto con i pari. Le routine vengono gestite come opportunità di crescita e progressiva autonomizzazione e i momenti di gioco prevedono fasi strutturate e destrutturate nel rispetto delle libertà e degli interessi dei singoli.

Dal questionario somministrato ai tirocinanti presenti nelle strutture è emerso che, di 50 strutture, 4 non dispongono di sito web, aspetto poi confermato anche dalla ricerca autonoma in rete. Con riferimento ai Nidi che si avvalgono del web per pubblicizzare il proprio servizio e per entrare in contatto con potenziali utenti o collaboratori, i siti appaiono efficaci, user-friendly e quasi sempre aggiornati in termini di documentazione ufficiale e informazioni sulle attività svolte. Il Piano dell'Offerta Educativa, ad esempio, non è aggiornato solo su un sito dei 46 analizzati, e il 67,4% dei Nidi considerati ha un'area riservata in cui inserisce a cadenza quotidiana o settimanale le attività più significative documentate. Per le strutture che la prevedono, le famiglie hanno accesso a tali aree riservate, ma quasi mai (4 Nidi su 46) sono previsti spazi per la comunicazione bidirezionale o per l'avanzamento di proposte da parte dell'esterno.

I Nidi coinvolti nell'indagine collaborano nel 90% dei casi con soggetti esterni, quali ad esempio esperti per la gestione di laboratori tematici (93,3%), nutrizionisti (75,4%), referenti per la gestione dei pasti (68,9%), psicologi (64,4%), strutture sul territorio per uscite didattiche (6,7%).

Considerata l'importanza che rivestono gli spazi e i materiali nella fase di valutazione di un contesto educativo, soprattutto se rivolto alla prima infanzia, l'utilizzo del diario di bordo è stato finalizzato ad osservare in contesto gli elementi ritenuti emblematici a tale proposito.

Rispetto agli spazi, la quasi totalità delle strutture è organizzata in modo efficace e garantisce agli utenti di accedere sia a spazi comuni che a spazi dedicati, suddivisi per fasce di età o per tipologia di attività da svolgere. Tutti i Nidi analizzati sono dotati di giardino – vero o con erba artificiale – e relativi giochi per attività libere. Il 96% delle strutture ha all'ingresso uno spazio in cui ogni bambino può riporre le proprie cose, sebbene l'attuale situazione di emergenza abbia reso accessibili tali spazi solo in modo alternato e non consenta a più bambini o genitori di intrattenersi insieme prima di entrare.

I materiali educativi messi a disposizione dei bambini sono nel complesso di buona qualità, ma un elemento critico rilevato è la presenza – spesso – di oggetti datati, soprattutto quando si parla di libri. Tutte le strutture in cui è stato utilizzato il diario di bordo hanno all'interno delle proprie sezioni uno o più degli angoli definibili "di base": gioco simbolico (100%), lettura e racconto (100%), manipolazione (98%), disegno e attività artistiche (94%), morbido (92%), travestimenti (76%), musica (74%).

Contestualmente all'utilizzo del diario di bordo, il questionario è stato utile per raccogliere dati più analitici sui processi interni alle strutture.

Tendenzialmente chi dirige le strutture non svolge anche la mansione di educatore, tuttavia prevede periodicamente riunioni di coordinamento con il personale (98%). Negli incontri collegiali gli ambiti presi in considerazione sono principalmente quelli connessi a progressi o aspetti problematici di bambine o bambini specifici, alla condivisione di attività da proporre nella propria sezione e alle problematiche più frequenti riscontrate con le famiglie. Più di rado sono state evidenziate attenzioni specifiche al discutere attività da proporre collegialmente facendo interagire più sezioni e al parlare di situazioni di conflitto tra colleghi. Effettivamente il clima relazionale rilevato nei contesti presi in considerazione è positivo e molto collaborativo, sebbene l'attuale gestione dell'emergenza sanitaria impedisca o limiti molto le possibilità di interazione, dunque è possibile che sia per questo che non sono stati rilevati interventi a questi propositi. In uno dei diari di bordo elaborati, ad esempio, si legge: «C'è una forte collaborazione tra educatori e un supporto morale positivo, nonostante l'attuale organizzazione in "bolle". Prima di progettare qualsiasi attività gli educatori si confrontano con il coordinatore, che si occupa di rintracciare i materiali che occorrono».

Tenendo conto di uno degli obiettivi di riferimento dell'indagine, parte del lavoro è stata concentrata sull'analisi delle modalità di progettazione e gestione delle attività educative, nonché sulle modalità con cui i bambini avevano modo di partecipare attivamente e mettere alla prova le proprie capacità sul piano individuale e sociale.

L'organizzazione della giornata al Nido, in tutte le strutture considerate, prevedeva pressoché la stessa sequenza: accoglienza e gioco libero, merenda, rituale di benvenuto al gruppo, attività educative strutturate, igiene personale, pranzo, gioco libero (internamente o esternamente), igiene personale, riposo, risveglio e merenda, gioco libero, uscita.

Nella gestione di ogni fase, la quasi totalità delle strutture ha mostrato di avere un approccio supportivo, disponibile e orientato a rendere progressivamente sempre più autonomi i bambini. Le capacità di osservazione e di ascolto attivo degli educatori, a questo proposito, si sono rivelate fondamentali per garantire ai piccoli la possibilità di crescere, imparare e socializzare senza bisogno di un approccio eccessivamente "presente" o "di cura". Anche tenendo conto delle risposte fornite al questionario, laddove gli educatori hanno mostrato una professionalità consapevole, anche i bambini hanno nel tempo raggiunto outcomes migliori in termini di apprendimento e capacità relazionali. Ad avviso delle tirocinanti, gli educatori si sono mostrati come "molto efficaci" nello svolgere la propria professione nell'86% dei casi e "abbastanza efficaci" nel 12% dei casi. Approfondendo le realtà del 2% di coloro che hanno risposto "poco efficaci", ciò che è emerso è che si trattava di strutture con un approccio a volte rigido, che in diverse occasioni ha effettivamente mostrato di lasciare poco spazio di iniziativa ai bambini (nonché ai tirocinanti) con l'obiettivo di sistematizzare e ottimizzare il più possibile i tempi e le risorse. Anche a livello di processi di leadership interna,

in queste strutture l'approccio era meno aperto al dialogo e proattivo nel cercare collaborazioni con professionisti e/o soggetti esterni.

La progettazione delle attività proposte ha coinvolto i bambini in processi volti a farli lavorare sulle capacità manipolative, sensoriali e relazionali. Sia mediante attività individuali che di piccolo gruppo, i bambini nel tempo – in ognuno dei contesti osservati – hanno mostrato di aver migliorato le proprie capacità e di vivere la giornata al Nido con sempre più entusiasmo e interesse.

Anche tenendo conto del secondo degli obiettivi principali dell'indagine, tale aspetto rilevato sui bambini è stato un'occasione per avviare una riflessione più puntuale sulle strategie utili per promuovere continuità tra gli interventi educativi proposti in struttura – evidentemente efficaci – e quelli proposti in famiglia. Tutto questo, si ricorda, non solo con l'obiettivo di favorire coerenza e continuità sul piano educativo, considerato che aiuta i bambini a sviluppare le proprie capacità, ma anche per co-costruire con le famiglie una corresponsabilità finalizzata a contrastare le eventuali forme di disuguaglianza sociale che spesso, di recente, hanno rischiato di compromettere la qualità del percorso di crescita dei bambini.

L'utilizzo incrociato del diario di bordo e del questionario, anche tenendo conto di quanto emerso dal confronto verbale con coloro che sono stati disponibili a farlo, ha fatto emergere una situazione positiva, ma occorre segnalare diversi punti di attenzione. Se da una parte tutte le strutture curano la relazione con le famiglie nei momenti di ingresso e di uscita, infatti, dall'altra le comunicazioni che vengono fatte raramente sono apparse significative in termini di co-costruzione di significati e consapevolezze.

Si è già fatto riferimento alla presenza online, per alcune strutture, di aree riservate in cui condividere informazioni. Così come sui siti web, anche di persona le comunicazioni sembrano essere principalmente unidirezionali (80% dei casi). Da quanto osservato nella fase di uscita, ad esempio, raramente gli educatori hanno chiesto alle famiglie informazioni, a meno che il bambino non avesse manifestato problemi da approfondire, e altrettanto difficilmente i genitori hanno avanzato richieste che andassero oltre il conoscere la giornata vissuta dal figlio al Nido.

Un dato che fa intuire la consapevolezza che gli educatori hanno dell'importanza del contatto diretto con le famiglie è quello per cui i tirocinanti difficilmente (54% dei casi) gestiscono le fasi di accoglienza e uscita e il dialogo con i genitori. Questo, da quanto emerso dal confronto verbale, non per mancanza di fiducia, ma per garantire alle famiglie un servizio di qualità vicino ai bisogni condivisi all'inizio del percorso del proprio figlio all'interno del Nido. Dal questionario, non a caso, è emerso che la relazione con le famiglie appare "molto" (94%) e "abbastanza" (6%) positiva, e anche le osservazioni sul campo consentono di confermare il dato. Si ribadisce l'importanza, tuttavia, in una prospettiva formativa significativa, di promuovere un approccio maggiormente costruttivo nella relazione Nido-famiglia, affinché si superi una comunicazione finalizzata al solo scambio di informazioni "organizzative".

Durante il periodo emergenziale, in cui le famiglie sono state chiamate a collaborare nell'ambito dei LEAD, i soggetti presenti nelle strutture analizzate hanno riferito di ritenere di aver ben gestito la situazione. Le famiglie, dal loro punto di vista, si sono mostrate mediamente competenti nell'interagire e nel dare seguito a quanto introdotto e proposto dalle educatrici. Una volta tornati a svolgere le attività in presenza, tuttavia, si è visto ridotto l'impegno di educatori e famiglie a tal proposito. In nessuna delle strutture coinvolte nell'indagine, ad esempio, allo stato attuale sono previsti spazi per il confronto con le famiglie al di fuori dell'ora-

rio di permanenza dei bambini in struttura, a meno che non ci siano problemi significativi o che questo venga richiesto dagli interessati. Allo stesso modo, non sono previste forme di coordinamento Nidi-famiglie per co-progettare attività o per confrontarsi sulle modalità che possono essere efficaci per dare continuità agli orientamenti educativi adottati.

Conclusioni

Garantire percorsi educativi di qualità è fondamentale per contribuire a rendere significativo il percorso di crescita individuale e sociale dei bambini e dei ragazzi. Soprattutto in un panorama socio-culturale complesso come quello odierno, occorre riflettere sul modo in cui è possibile promuovere lo sviluppo di un ecosistema educativo aperto, capacitante e flessibile.

Nel riflettere su quali possano essere le strategie efficaci per contribuire a qualificare tale ecosistema educativo, sembra importante non sottovalutare la capacità che i contesti di educazione e formazione formali dovrebbero avere di dialogare con i sistemi sociali all'interno dei quali vive ogni soggetto in apprendimento. Con riferimento ai contesti educativi rivolti all'infanzia, le bambine e i bambini dovrebbero poter trovare continuità nell'orientamento educativo, ad esempio, tra Nido e famiglia, così da vivere un percorso coerente nelle fasi di sviluppo di capacità personali e sociali.

I dati raccolti nell'ambito dell'indagine presentata sono incoraggianti rispetto alla capacità che i contesti Nido hanno di progettare le attività educative in modo da favorire la partecipazione attiva dei bambini e promuovere processi di autonomizzazione in un clima sereno e inclusivo. Allo stesso modo, sono apparsi di qualità anche i processi comunicativi e gestionali presenti tra il personale attivo all'interno dei Servizi coinvolti nell'indagine. Le principali evidenze emerse, infine, consentono di evidenziare anche una discreta capacità di interloquire con il territorio, soprattutto per collaborazioni in presenza e progettazione di laboratori.

Se da una parte i processi interni ai Servizi sembrano essere coordinati in modo efficace, tuttavia, è emerso come elemento da potenziare il raccordo con le famiglie. Sebbene ogni struttura preveda momenti dedicati al confronto con queste, infatti, sembrano mancare reali spazi di dialogo e co-progettazione. Spesso le famiglie vengono interrogate su questioni specifiche connesse ai singoli bambini, senza impegno nel co-costruire significati e consapevolezze che possano costituire un repertorio condiviso da coltivare.

Se al livello sistemico si intende perseguire l'obiettivo di configurare i Nidi come contesti democratici che possano contribuire a qualificare l'ecosistema educativo, occorre rafforzare il dialogo tra Servizi e famiglie, oltre a continuare a garantire processi interni di qualità.

È in tale prospettiva che si ritiene utile arricchire l'indagine condotta con ulteriori approfondimenti, in particolare coinvolgendo nella rilevazione dei dati anche le famiglie e prevedendo interventi sul campo che favoriscano il raccordo Nidi-famiglie per promuovere reali processi partecipativi.

Riferimenti bibliografici

Alessandrini, G. (2013). Capacitazioni e formazione: quali prospettive? *Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione, 11*(1), 51-68.

Archambault, I., Janosz, M., Goulet, M., Dupéré, V., & Gilbert-Blanchard, O. (2019). Promoting student engagement from childhood to adolescence as a way to improve positive youth development and school completion. In J. A. Fredricks, A. L. Reschly and S. L. Christenson (Eds.), *Handbook of student engagement interventions* (pp. 13-29). New York: Academic Press.

Ashton, J., Woodrow, C., Johnston, C., Wangmann, J., Singh, L., & James, T. (2008). Partnerships in Learning Linking: Early Childhood Services, Families and Schools for Optimal Development. *Australasian Journal of Early Childhood, 33*(2), 10-16.

Baeten, M., Kyndt, E., Struyven, K., & Dochy, F. (2010). Using student-centred learning environments to stimulate deep approaches to learning: Factors encouraging or discouraging their effectiveness. *Educational Research Review, 5*(3), 243-260.

Bahou, L. (2011). Rethinking the challenges and possibilities of student voice and agency. *Educate~, 1*(1), 2-14.

Bondioli, A., & Savio, D. (2018). *Educare l'infanzia: temi chiave per i servizi 0-6*. Roma: Carocci.

Catarsi, E. (2010). *Il nido e il sistema integrato dei servizi per l'infanzia in Italia*. Firenze: Istituto degli Innocenti.

Domenici, G. (2017). *Successo formativo, inclusione e coesione sociale: strategie innovative*. Roma: Armando.

Fielding, M. (2011). Patterns of partnership: Student voice, intergenerational learning and democratic fellowship. In N. Mockler and J. Sachs (Eds.), *Rethinking educational practice through reflexive inquiry* (pp. 61-75). Dordrecht: Springer.

Foni, A. (2015). *La relazione con le famiglie al nido: percorsi di formazione, dialogo e partecipazione*. Trento: Erickson.

Fustini, T. (2007). Educazione partecipata e corresponsabilità educativa tra famiglia e nido d'infanzia: il volto nuovo dei servizi educativi. *Rivista italiana di educazione familiare*, (2), 58-65.

Giuliani, A. (2019). *La leadership diffusa degli studenti: utilizzare dispositivi per una progettazione didattica engaging*. Roma: Anicia.

Kahu, E.R. (2013). Framing student engagement in higher education. *Studies in higher education, 38*(5), 758-773.

Klemen i , M. (2017). From student engagement to student agency: Conceptual considerations of European policies on student-centered learning in higher education. *Higher education policy, 30*(1), 69-85.

Lucisano, P. (2021). *La DaD in emergenza: vissuti e valutazioni degli insegnanti italiani. Scelte metodologiche e primi risultati nazionali*. Lecce: Pensa MultiMedia.

Mantovani, S., Silva, C., & Freschi, E. (2016). *Didattica e nido d'infanzia. Metodi e pratiche d'intervento educativo*. Reggio Emilia: Edizioni Junior.

Margiotta, U. (2014). Competenze, Capacitazione e Formazione: dopo il welfare. In G. Alessandrini (Ed.), *La «pedagogia» di Martha Nussbaum. Approccio alle capacità e sfide educative* (pp. 39-63). Milano: FrancoAngeli.

Marinoni, G., Van't Land, H., & Jensen, T. (2020). *The impact of Covid-19 on higher education around the world*. Parigi: IAU Global Survey Report.

Morselli, D., & Ellerani, P. (2020). Verso un programma di ricerca sull'agency in accordo al capability approach. *Italian Journal Of Educational Research*, (24), 84-101.

OECD (2020). *Schooling disrupted, schooling rethought. How the Covid-19 pandemic is changing education*. Parigi: OECD Publishing.

OECD (2021). *OECD Skills Outlook 2021: Learning for Life*. Parigi: OECD Publishing.

Santi, M. (2018). Sulla concettualizzazione dell'agency: un contributo per discuterne. In M. Sibilio e P. Aiello (Eds.), *Lo sviluppo professionale dei docenti. Ragionare di agentività per una scuola inclusiva* (pp. 285-290). Napoli: EdiSES.

Sciolla, L. (2013). Il ruolo dell'istruzione formale nella formazione dei valori e dei comportamenti di cittadinanza attiva. *Scuola democratica, 4*(3), 839-848.
Sternberg R. J. (2016). *What universities can be: A new model for preparing students for active concerned citizenship and ethical leadership*. USA: Cornell University Press.
Trinchero, R. (2020). Insegnare ai tempi del lockdown. *Rivista dell'Istruzione, 6*, 1-4.
UNESCO (2020). *Education in a post-COVID world: nine ideas for public action*. Parigi: International Commission for the futures of Education.
Walker, M. (2006). Towards a capability based theory of social justice foreducation policy making. *Journal of Education Policy, 21*(2), 163-185.
Zanfroni, E., & Gelmini, A. (2017). Gestire la relazione con le famiglie. In L. d'Alonzo (Ed.), *La rilevazione precoce delle difficoltà. Una ricerca-azione su bambini da 0 a 6 anni* (pp. 89-102). Trento: Erickson.
Zaninelli, F. L. (2018). *Continuità educativa e complessità zero-sei. Riflessioni di pedagogia dell'infanzia*. Azzano S. Paolo: Junior.

Scuola e Dis-Abilità: quale profilo e standard professionali del docente inclusivo nella scuola Post Pandemica?

School and Dis-Ability: what profile and professional standards of the inclusive teacher in the Post Pandemic school?

Daniela Gulisano
Università degli Studi di Catania – daniela.gulisano@unict.it

ABSTRACT
In this contribution, the Author attempts to analyze some of the profound changes that have marked the profile and professional standards of the inclusive teacher in the light of the transformations induced by the Covid-19 pandemic crisis, which has called for a substantial renewal of teaching and processes. inclusive and planning. Along this direction, the need for a paradigmatic, structural and practical change will emerge that really opens the school to the inclusive perspective and makes it become everyone's and not just someone's, including in this perspective of change also and «above all» the training of inclusive teachers.

In questo contributo, l'Autrice tenta di analizzare alcuni dei profondi mutamenti che hanno contrassegnato il profilo e gli standard professionali del docente inclusivo alla luce delle trasformazioni indotte dalla crisi pandemica da Covid-19, che ha richiamato un rinnovamento sostanziale della didattica e dei processi inclusivi e progettuali. Lungo questa direzione, emergerà la necessità di un cambiamento paradigmatico, strutturale e pratico che apra realmente la scuola alla prospettiva inclusiva e la faccia diventare di tutti e non solo di qualcuno, includendo, inoltre, in questa prospettiva di cambiamento anche e "soprattutto" la formazione dei docenti inclusivi.

KEYWORDS
School, Disability, Teachers, Inclusive Skills, Didactics.
Scuola, Disabilità, Docenti, Competenze Inclusive, Didattica.

Formazione & Insegnamento XX – 1 – 2022
Codice ISSN 2279-7505 (on line) © Pensa MultiMedia Editore
Codice doi: 10.7346/-fei-XX-01-22_25

« "*Io voglio fare come gli altri*". […]
Ci voleva questa splendida sintesi scritta
da un alunno con disabilità di una scuola secondaria
per racchiudere, come in un cristallo,
i molteplici valori della "normalità" »
(Ianes, 2015, p. 25)

1. Premesse per una scuola inclusiva e di qualità: disabilità *VS* dis-abilità

Nell'anno scolastico 2020/2021, come si evince dalle ultime rilevazioni Istat *L'inclusione degli alunni con disabilità a.s. 2020/2021* (Istat 2022), sono più di 300mila gli studenti con disabilità che frequentano le scuole italiane (pari al 3,6% degli iscritti) (MIUR 2022), circa 4mila in più rispetto all'anno precedente (+2%). Questa dinamica è il risultato della «maggiore attenzione nel riconoscere forme di disabilità tra i giovani, dell'aumento della domanda di assistenza da parte delle famiglie e della crescente sensibilità del sistema di istruzione ordinaria verso il tema dell'inclusione scolastica» (Istat 2022). Nonostante ciò, il protrarsi della didattica a distanza (DAD) alternata alla didattica in presenza, resa necessaria dall'emergenza pandemica da Covid-19, ha reso più complesso il processo d'inclusione scolastica, ostacolando l'interazione tra i coetanei e limitando la partecipazione alla didattica. Anche se, è bene evidenziare, come la riduzione dei periodi di sospensione, insieme ad una migliore organizzazione da parte delle scuole, hanno determinato un aumento considerevole dei livelli di partecipazione degli alunni con disabilità alla didattica a distanza (Istat 2022), con una quota di esclusi che si attesta al 2,3% rispetto al 23% registrato nell'anno precedente. Quota che sale al 3,3% nelle scuole del Mezzogiorno.

ALUNNI CON DISABILITÀ PER ORDINE E ANNO SCOLASTICO. Valori per 100 alunni dello stesso ordine e grado

	INFANZIA	PRIMARIA	SECONDARIA DI PRIMO GRADO	SECONDARIA DI SECONDO GRADO	TUTTI GLI ORDINI
a.s.15/16	1,5	3,1	3,9	2,3	2,8
a.s.16/17	1,9	3,3	4,0	2,5	2,9
a.s.17/18	2,1	3,5	4,1	2,6	3,1
a.s.18/19	2,4	3,8	4,2	2,7	3,3
a.s.19/20	2,5	4,1	4,3	2,9	3,5
a.s.20/21	2,4	4,4	4,4	3,0	3,6

Tab. 1: ***L'inclusione degli alunni con disabilità a.s. 2020/2021*** **(Istat 2022)**

Da questi sintetici quanto preoccupanti dati, riflesso della nostra società attuale pandemica, «*quale idea della diversità poniamo alla base del nostro agire quotidiano nel contesto scolastico?*» Cottini (2019).

In concreto, se un docente è propenso a ritenere che i problemi rivelati da un suo studente derivino esclusivamente dalle condizioni che caratterizzano lo stu-

dente stesso, si atteggerà in maniera diversa in confronto al collega orientato a individuare nell'organizzazione della classe, nelle richieste di apprendimento che vengono formulate e nelle didattiche promosse le fonti principali delle carenze manifestate (Cottini, 2019, p. 51).

L'espressione di Ratzka, uno fra i leader principali del *Movimento per la vita indipendente*, sintetizza in maniera efficace questo diverso approccio alla "diversità": «Non possono accedere agli autobus cittadini perché hanno avuto la polio venti anni fa o perché gli autobus non sono accessibili anche a chi, come me, ha avuto la polio venti anni fa?» (www.vitaindipendente.it)

Pensando al concetto di disabilità nasce dunque legittima la domanda su cosa siano in realtà *le disabilità*, da dove vengano e quale sia il loro statuto antropologico.

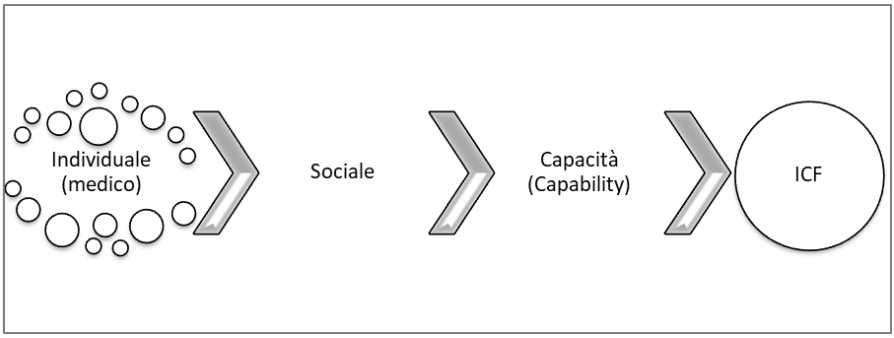


Fig. 1: ***I modelli della disabilità***

Una posizione radicalmente individuale e *bio-medica* vede le disabilità, le difficoltà e le differenze come prodotti di caratteristiche, deficit e limitazioni intrinseche al soggetto. In questo «modello medico» fioriscono le interpretazioni bio-meccaniche, genetiche, si moltiplicano le categorizzazioni e le etichette (Ianes, 2015).

La posizione radicalmente opposta, relativa ad un'interpretazione «*sociale e culturale*», sostiene che le difficoltà di un soggetto siano prodotte da dinamiche sociali di esclusione, selezione, emarginazione, competizione, ecc. A sostegno di questo approccio, si ritiene che un deficit non sempre diventa una disabilità: lo diventa a causa di particolari circostanze ambientali (ad esempio, barriere o restrizioni). In tale prospettiva è la società che deve essere ridisegnata affinché prenda in considerazione i bisogni delle persone con disabilità. Come afferma, a tal fine, Barbuto (2007, p. 44): «una persona ha una disabilità non perché si muove con una sedia a rotelle, comunica con il linguaggio gestuale, si orienta con un cane guida, ma perché gli edifici sono costruiti con le scale, perché si pensa pregiudizialmente che comunicare sia possibile solo attraverso il linguaggio orale, perché è possibile orientarsi solo attraverso la vista».

Una terza posizione si fa strada ed è quella che poggia sulla teoria del C*apability Approach* di Amartya Sen (Sen, 2000) e sul *modello ICF* dell'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS, 2002; 2007). Il *Capability Approach in prospettiva bio-psico-sociale*, formulato a metà degli anni Ottanta del secolo scorso dall'economista e filoso Amartya Sen, è stato promosso in numerosi ambiti, compresi quelli dello sviluppo umano, della qualità della vita e del rafforzamento della libertà in tutte le persone, anche in situazione di disabilità. Il concetto di riferimento è rap-

presentato da un'idea di qualità della vita, di *well-being* (Sen 1993), che dipende non tanto dai mezzi che ogni individuo ha a disposizione, quanto piuttosto «dalla capacità di trasformare tali disponibilità in concrete realizzazioni e risultati nella direzione che egli intende conseguire» (Cottini 2019, p. 59).

Lungo questa direzione, il concetto di *funzionamento* riguarda ciò che «una persona può desiderare, in quanto gli dà valore, di fare, di essere. […] questi funzionamenti cui viene riconosciuto un "valore" vanno dai più elementari come l'essere nutrito a sufficienza ad attività e condizioni molto complesse come l'essere in grado di partecipare alla vita della comunità ed avere rispetto di sè» (Sen, 2000, p. 79). A tal fine, strettamente interconnesso è il Modello Bio-Psico-Sociale dell'ICF, *International Classification of Functioning, Disability and Health,* elaborato dall'OMS nel 2002 per le persone adulte e nel 2007 per i soggetti in età evolutiva. Se, come afferma Ianes (2008, p. 46) prendiamo la concezione antropologica proposta dall'ICF riusciamo a uscire dalla dicotomia «difficoltà individuale bio-strutturale *vs* difficoltà sociale», riconoscendo che il funzionamento umano è la risultante dell'interazione tra fattori di tipo bio-strutturale, ambientale e psicologico.

Come si evince da queste teorie, siamo all'interno di un scenario complesso in continua evoluzione. Allo stato attuale, l'ottica inclusiva implica il *cambiamento*: è un percorso verso la crescita illimitata degli apprendimenti e della partecipazione di tutti gli studenti.

A tal fine, importante per il nostro ragionamento è riprendere alcune delle *linee guida* che definiscono il concetto di inclusione nell'Index (Ianes, 2008, p. 110):

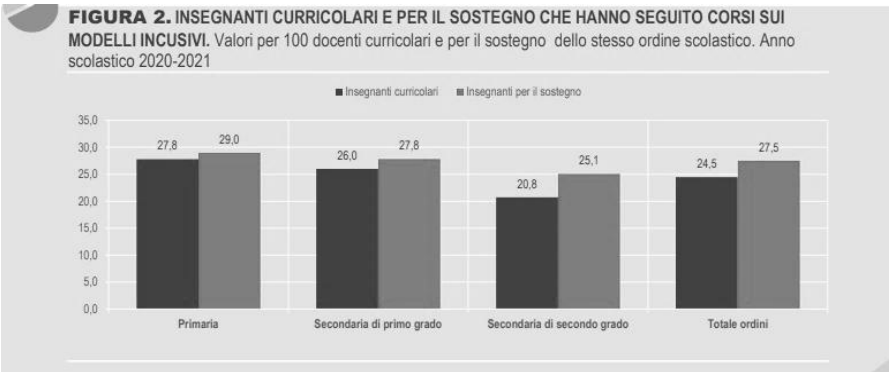
- valorizzare in modo equo tutti gli alunni e il gruppo docente;
- accrescere la partecipazione degli alunni — e ridurre la loro esclusione — rispetto alle culture, ai curricoli e alle comunità sul territorio;
- riformare le culture, le politiche educative e le pratiche nella scuola affinché corrispondano alle diversità degli alunni;
- ridurre gli ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione di tutti gli alunni, non solo delle persone con disabilità o con Bisogni Educativi Speciali;
- apprendere, attraverso tentativi, a superare gli ostacoli all'accesso e alla partecipazione di particolari alunni, attuando cambiamenti che portino beneficio a tutti gli alunni;
- vedere le differenze tra gli alunni come risorse per il sostegno all'apprendimento, piuttosto che come problemi da superare;
- riconoscere il diritto degli alunni ad essere educati nella propria comunità;
- migliorare la scuola sia in funzione del gruppo docente che degli alunni;
- enfatizzare il ruolo della scuola nel costruire comunità e promuovere valori, oltre che nel migliorare i risultati educativi;
- promuovere il sostegno reciproco tra scuola e comunità;
- riconoscere che l'inclusione nella scuola è un aspetto dell'inclusione nella società più in generale.

L'inclusione, quindi, muove dal riconoscimento delle differenze tra gli alunni. Lo sviluppo di approcci inclusivi all'insegnamento e all'apprendimento si costruisce a partire da tali differenze e le rispetta. Ciò può comportare mutamenti profondi nella gestione della classe, delle relazioni tra i docenti, degli spazi ricreativi e nelle didattiche.

Detto ciò, portare più *competenza metodologica* a tutti i docenti dovrebbe far diventare più inclusiva la didattica normale, diffondendo nella "prossimità", come

direbbe Canevaro (2013), le funzioni di sostegno e di facilitazione agli apprendimenti e alla partecipazione sociale.

Tuttavia, sempre dalle ultime rilevazioni Istat *L'inclusione degli alunni con disabilità a.s. 2020/2021* (Istat 2022), si evince come la formazione sulle *metodologie inclusive* non è però ancora molto diffusa, solo il 24% dei docenti curricolari ha partecipato a corsi di formazione su queste tematiche, quota che sale al 28% tra gli insegnanti per il sostegno. Meno frequente la formazione tra i docenti della scuola secondaria di secondo grado (21% dei docenti curricolari e 25% dei docenti per il sostegno).



Tab. 2: ***L'inclusione degli alunni con disabilità a.s. 2020/2021***
(Istat 2022)

Lungo questa direzione, *l'inclusione di qualità* può trovare fondamento nella *progettazione didattica inclusiva* che mira a elaborare ambienti di apprendimento senza barriere e facilitati da strumenti e ausili che possono avere una piena funzione vicariante e inclusiva (Berthoz, 2015) che garantisca accesso ai saperi e favorisca, a partire dall'autonomia, una socializzazione dell'apprendimento.

E quindi, in uno scenario contrassegnato da *ambienti di apprendimento capacitanti*, le *metodologie inclusive* possono aiutare il docente inclusivo a costruire interventi capaci di dare una risposta alle disabilità e alle difficoltà di apprendimento passando da un intervento clinico e bio-medico, ad una logica "inclusiva" (Perla, 2013) che lavora sul campo e con tutta la classe con l'obiettivo di promuovere *l'educazione per tutti e per ciascuno* in una prospettiva antropologica bio-psico-sociale.

2. Gli *standard* del docente inclusivo: dalla teoria alla prassi didattica

All'inizio del nuovo millennio numerosi sono stati i mutamenti che hanno interessato i contesti di vita in cui si svolge *l'attività professionale inclusiva del docente*. Basti pensare all'iper complessità della società odierna, alla globalizzazione del mercato del lavoro, all'incremento dello sviluppo tecnologico, informatico e *social*, che hanno fatto sì che la società contemporanea fosse definita non solo come "società della conoscenza", ma anche (e soprattutto) della "competenza". Già nel 2013 il Gruppo di Lavoro tematico della Commissione Europea "*Sviluppo professionale degli insegnanti*" aveva pubblicato il suo *Rapporto finale* sullo svi-

luppo delle *competenze degli insegnanti* per ottenere migliori risultati di apprendimento. In esso, l'insegnamento è riconosciuto come «un insieme complesso e dinamico di conoscenze, competenze, saperi, valori (inclusivi) e attitudini, la cui acquisizione e il cui sviluppo sono un esercizio che dura un'intera carriera e che richiede una *pratica riflessiva* e risoluta e un riscontro di alta qualità» (www.europa.eu).

Il *National Center Educational Restructuring and Inclusion* (NCERI) a tal proposito identifica la *scuola inclusiva* come: «una diversa organizzazione nel risolvere i problemi, come una comune missione che enfatizza l'apprendimento per tutti gli studenti. Essa impegna e sostiene gli insegnanti e lo staff […] nel creare e mantenere un clima favorevole all'apprendimento. Una scuola inclusiva efficace riconosce di aver bisogno di una leadership condivisa, di un'assistenza continua per gli insegnanti e di uno *sviluppo professionale a lungo termine*» (Lipsky, Gartner, 1997, pp. 99-100).

A tal proposito, è importante ricordare che una *scuola inclusiva* si costruisce sulla qualità del personale che vi opera, con particolare riferimento ai docenti. L'Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico (OCSE, 2005), a questo proposito suggerisce, che migliorare la professionalità degli insegnanti è l'azione che più verosimilmente produrrà un innalzamento del benessere e del rendimento scolastico degli alunni e della loro capacità di vivere in maniera serena e socialmente proficua l'esperienza formativa. Oltre a ciò, preparare docenti di qualità, in grado di rispondere alle diversità delle richieste e delle esigenze didattiche ed educative che incontreranno in classe, è l'iniziativa che con maggiore probabilità avrà un impatto positivo sullo sviluppo di comunità più inclusive nell'ottica di una scuola "*per tutti e per ciascuno*", una scuola in grado di porre l'inclusione e il successo formativo al centro della propria progettualità (Gulisano, 2021).

L'insegnamento, si è detto, è una professione in forte evoluzione e molte sono le aree di competenza del docente «che deve guidare le attività di apprendimento, ma svolgere anche funzioni di consulenza/apprendimento a favore degli studenti, essere un mediatore culturale, fare da tramite tra scuola e comunità sociale, collaborare alla gestione della classe e dell'istituzione» (Meirieu 2013, p. 66.)

Anche nella recente normativa italiana possiamo rintracciare gli *Standard nella professione docente* rilevati nel *Documento* di lavoro del Miur "*Sviluppo professionale e qualità della formazione in servizio*" (2018).

Il concetto di *standard professionali* rimanda, cosi come delineato nel *Documento* (Miur, 2018) ad un contenuto descrittivo delle competenze attese "in situazione" da parte degli insegnanti, andando quindi oltre un generico e sintetico richiamo normativo. Si tratta di competenze sia teoriche, sia pratico-operative, in cui le seconde delineano lo specifico professionale del docente (il suo "sapere in azione").

	La Mappatura degli Standard
Cultura	*Conoscenze culturali e disciplinari dei saperi* che sono "oggetto" di insegnamento; *Competenze metodologico-disciplinari*;
Didattica	*Insegnamento pianificato e strutturato per l'apprendimento*, padronanza delle strategie didattiche per un insegnamento efficace, capacità di gestire risorse digitali e strumenti, costruzione di ambienti di apprendimento, metodologie innovative; *Strategie didattiche per sostenere l'apprendimento (di tutti gli studenti)*; *Metodi e strategie di valutazione per promuovere l'apprendimento*; *Gestione delle relazioni e dei comportamenti in classe per favorire l'apprendimento*, capacità relazionali come capacità di costruire relazioni positive con gli allievi, di coinvolgerli nell'apprendimento, di ascolto, comunicazione, feedback;
Organizzazione	*Modalità di partecipazione all'esperienza professionale* organizzata a scuola; *Capacità di lavoro collaborativo* tra docenti, nel contesto della classe, del dipartimento, anche nelle dimensioni verticali;
Istituzione/Comunità	*Padronanza del contesto professionale*, con le sue regole, routine, responsabilità; conoscenza delle dimensioni normative e regolamentari; partecipazione al sistema delle relazioni, delle decisioni e delle relazioni professionali; *Capacità di instaurare rapporti positivi* con genitori, partner istituzionali e sociali, saper vivere il rapporto con il territorio e la comunità come risorsa positiva;
Cura della professione	Alimentare la propria competenza attraverso una *permanente partecipazione ad esperienze di formazione*; *Sviluppo della propria professionalità*, con disponibilità ad assumere funzioni e responsabilità all'interno e all'esterno della scuola, nelle dimensioni didattiche, formative, organizzative, previa opportuna formazione e training.

Tab. 3: ***La Mappatura degli Standard***
(adattato e rielaborato, ***Sviluppo professionale e qualità della formazione in servizio*****, Miur 2018)**

Nell'Area della *Didattica*, lo standard n.2 riguarda *Strategie didattiche per sostenere l'apprendimento (di tutti gli studenti)*. L'inserimento tra parentesi della precisazione può essere letto come «il tentativo di rimuovere ogni dubbio sui destinatari e rimarcare il concetto che si stanno proponendo strumenti per tutti» (Capperucci e Franceschini 2019).

Inoltre, viene esplicitata maggiormente l'importanza di definire il *profilo del docente inclusivo* nella *scuola inclusiva* (Miur, 2018, p. 14) considerando più aree di competenza rispetto alle quali andrebbero declinati indicatori e possibili descrittori operativi:

Indicatori	Descrittori Operativi
Personale	capacità di empatia, sensibilità pedagogica, motivazione, stile attributivo, livello di autoefficacia, convinzioni personali, aspettative, etc.
Relazionale	capacità di gestire la comunicazione e le relazioni all'interno della comunità professionale e con i genitori degli alunni, etc.
Psicopedagogica	conoscenze specifiche sul processo di sviluppo e sulle condizioni per l'apprendimento, etc.
Didattica	capacità di pianificazione di interventi mirati, repertorio di metodologie didattiche inclusive e di strategie di individualizzazione e personalizzazione, repertorio di risorse e strumenti per la valutazione formativa, etc.
Organizzativa	capacità di gestire la classe e i gruppi di apprendimento, di allestire ambienti di apprendimento stimolanti, di utilizzare in modo efficace spazi e tempi, di ricorrere a mediatori didattici multicanale, comprese le TIC, per sostenere processi di apprendimento attivi e cooperativi, etc.
Epistemologica	capacità di riflettere criticamente e di rivedere pratiche e scelte attraverso nuovi percorsi di ricerca e innovazione, etc.

Tab. 4: ***La scuola inclusiva***
(adattato e rielaborato, ***Sviluppo professionale e qualità della formazione in servizio*****, Miur 2018)**

Per Filkenstein, Sharma e Furlonger (2019) i *docenti inclusivi* dovrebbero essere competenti soprattutto in cinque ambiti:

1. le pratiche didattiche;
2. le pratiche organizzative;
3. le pratiche socio-emotive e comportamentali:
4. le pratiche per "incidere" sui progressi degli studenti;
5. le pratiche collaborative con i colleghi.

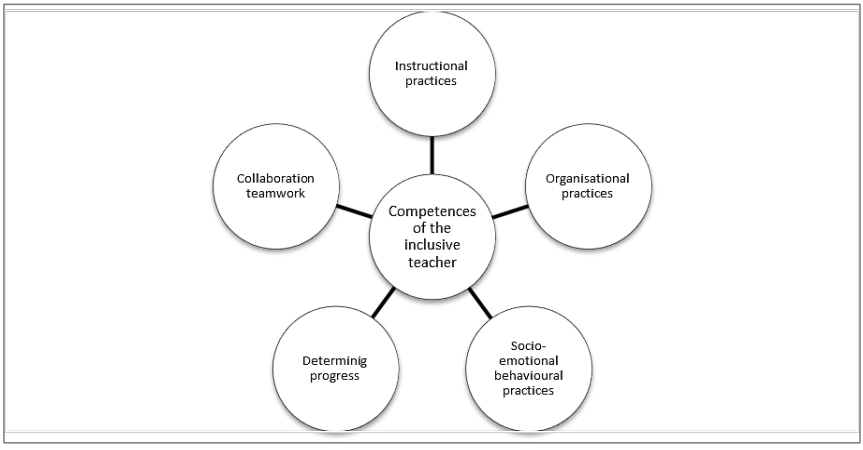


Fig. 2: ***Le cinque aree di competenza del decente inclusivo***
(adattato e rielaborato dall'Autrice da Filkenstein, Sharma e Furlonger, 2019)

Al centro di questo percorso non può non esserci, quindi, il ruolo della formazione dei docenti (Mulè, De Luca, 2021) che da una parte deve mirare allo sviluppo di competenze specifiche abilitanti e dall'altro all'applicazione pratica di queste competenze in chiave inclusiva che puntino alla progettazione di attività didattiche innovative ed inclusive allo stesso tempo, favorendo i processi di inclusione e di apprendimento in un contesto relazionale significativo.

A fronte di tali questioni urgenti, è stato sviluppato (ed è bene riprendere) il *Profilo dei docenti inclusivi*, uno dei principali risultati del progetto *La formazione docente per l'inclusione* realizzato dalla *European Agency for Development in Special Needs Education* (2014), i cui valori principali, ciascuno pertinente a specifiche aree di attinenza sono (Capperucci e Franceschini ,2019):

1. Valorizzare la diversità dell'alunno;
2. Sostenere gli alunni
3. Lavorare con gli altri;
4. Sviluppo e aggiornamento professionale

	Profilo dei docenti inclusivi
Valori fondamentali	Aree di competenza
Valorizzare la diversità dell'alunno	Opinioni personali sull'integrazione scolastica e sull'inclusione; Opinioni personali sulla differenza che esiste nel gruppo-classe;
Sostenere gli alunni	Promuovere l'apprendimento disciplinare, pratico, sociale ed emotivo; Adottare approcci didattici efficaci per classi eterogenee;
Lavorare con gli altri	Saper lavorare con i genitori e le famiglie; Saper lavorare con più professionisti dell'educazione;
Sviluppo e aggiornamento professionale	Il docente come professionista capace di riflettere sul proprio ruolo ed il proprio operato; Il percorso formativo iniziale è la base dello sviluppo professionale continuo.

Tab. 3: *Profilo dei docenti inclusivi*
(adattato e rielaborato, *Profilo dei docenti inclusivi*,
Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili 2012)

Questo Profilo, afferma Ianese (2008), può servire oggi in Italia a diversi scopi:

- Definire sempre meglio il profilo di competenze e di azioni inclusive che ci si può aspettare dai docenti curricolari, dato che l'asse fondamentale della nostra proposta di evoluzione dell'insegnante di sostegno passa attraverso l'aumento di inclusività dei docenti curricolari;
- Intervenire dalla prospettiva inclusiva nei processi di ridefinizione e correzione dei percorsi universitari di formazione dei futuri docenti. Per esempio, per il percorso quinquennale rivolto ai futuri insegnanti di scuola dell'infanzia e primaria, la situazione è buona, con un sufficiente numero di crediti specifici, ma vale la pena tendere sempre più verso una prospettiva inclusiva nelle didattiche generali e nelle tantissime didattiche disciplinari che costituiscono il curricolo;

- Sostenere varie forme di autovalutazione delle competenze inclusive, sia a livello individuale, come *self-management del proprio sviluppo professionale* e del proprio portfolio di competenze che a livello di scuola, come autovalutazione sistemica del patrimonio di inclusività presente nel proprio corpo docente. In questo secondo senso, il profilo si potrebbe coordinare bene al lavoro di autovalutazione e autosviluppo realizzabile attraverso l'Index per l'Inclusione.

Detto ciò, emerge con forza la necessità di un cambiamento paradigmatico, strutturale e pratico che apra alla prospettiva inclusiva e la faccia diventare di tutti e non solo di qualcuno, includendo in questa prospettiva di cambiamento anche e "soprattutto" la formazione dei docenti (Dovigo, p. 48).

Conclusioni

Per una *scuola inclusiva* occorre una grande competenza/capacitazione didattica, intendendo per "didattica" «il sapere dell'insegnamento. L'insegnamento come azione costituisce l'oggetto formale della didattica» (Damiano 2006, p. 86). Infatti, una scuola che desideri diventare una valida realtà pedagogica inclusiva di qualità si deve fondare sulle abilità didattiche dei propri docenti, in modo tale che siano in grado di intervenire con una proposta formativa valevole e motivante, la sola in grado di promuovere l'apprendimento di tutti gli studenti (D'Alonzo 2015, p. 20).

Ecco allora che, prevedere *strategie didattiche innovative* utili a promuovere e sviluppare tutte le forma di pensiero può risultare di grande significato nella prospettiva dell'inclusione, per fare in modo che ogni studente si senta parte di un ambiente di apprendimento che valorizzi le proprie "speciali normalità".

Proprio per questo, la figura del docente rappresenta, come afferma Spadafora (2021, p. 162) «un centro di annodamento di diversi interessi e prospettive culturali e politiche». Egli è un professionista delle scienze dell'educazione, delle didattiche e delle metodologie, ed è, soprattutto un progettista della formazione unica e irripetibile (Mulè 2021) di ogni studente nella propria speciale normalità.

Riferimenti bibliografici

Barbuto, R., Ferrarese V., Griffo G., Napolitano E., Spinuso G. (2007), *Consulenza alla pari: da vittime della storia a protagonisti della vita*. Comunità Edizioni: Lamezia Terme.

Booth T., Ainscow M. (2002). *Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).

Canevaro A. (2017). *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità. Trent' anni di inclusione nella scuola italiana*. Trento: Erickson.

Capperucci D., Franceschini G. (2020). *Introduzione alla pedagogia e alla didattica dell'inclusione scolastica. Riferimenti culturali, normativi, metodologici*. Guerini: Milano.

Cottini L. (2019). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carocci.

Dovigo F. (2008). L'Index per l'inclusione: una proposta per lo sviluppo inclusivo della scuola. In T. Booth, M. Ainscow (trad. it), *L'index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola*. Trento: Erickson.

European Agency for Special Needs and Inclusive Education (EASNIE) (2012). *Teacher education for inclusion. Profile of inclusive teachers*. Estratto da: https://www.european-agency.org. Ultima consultazione, 29/01/2022.

European Agency for Special Needs and Inclusive Education (EASNIE) (2014). *Five key mes-*

sages for inclusive education. Putting theory into practice. Estratto da: https://www.european-agency.org. Ultima consultazione: 02/02/022.
Finkelstein S., Sharma U., Furlonger B. (2018). The inclusive practices of classroom teachers: a scoping review and thematic analysis. *International Journal of Inclusive Education*, 25, 735-762.
Gulisano D. (2019). *Scuola, competenze e capacitazioni. Nuove sfide didattico-pedagogiche per la professionalità attiva del docente*. Lecce: Pensa Multimedia.
Ianes D. (2008). L'Index per l'inclusione: dai Bisogni Educativi Speciali ai Livelli Essenziali di Qualità. In T. Booth, M. Ainscow (trad. it), *L'index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola*. Trento: Erickson.
Ianes D. (2015). *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno. Verso una didattica inclusiva*. Trento: Erickson.
ISTAT. (2021). *L'inclusione scolastica degli alunni con disabilità. A.S. 2020/2021*. Estratto da: https://www.ista.it. Ultima consultazione: 10/02/2022.
MIUR. (2019). *Sviluppo professionale e qualità della formazione in servizio. Documenti di lavoro*. Estratto da: https://miur.gov.it.
Mulè P., De Luca C. (2021). *Scuola, dirigenti scolastici e docenti curricolari e di sostegno al tempo del Covid-19*. Lecce: Pensa Multimedia.
Perla L. (2013). *Per una didattica dell'inclusione. Prove di formalizzazione*. Lecce: Pensa Multimedia
Sen, A. K. (1993). Capability and well-being. In M.C. Nussbaum e A.K. Sen (a cura di), *The quality of life*. Clarendon Press: Oxford
Sen A.K. (2000). *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*. Milano: Mondadori.
Spadafora G. (2021). Ripensare epistemologicamente la professionalità dell'insegnante per fronteggiare la sfida della pandemia. In Mulè P., De Luca C. *Scuola, dirigenti scolastici e docenti curricolari e di sostegno al tempo del Covid-19*. Lecce: Pensa MultiMedia.

La presilienza come "effetto collaterale" della crisi pandemica: lettura critica dei meriti della DAD

Presilience as a "side effect" of the pandemic crisis: Critical reinterpretation of the merits of Distance Learning

Diana Olivieri
Università degli Studi Niccolò Cusano – Telematica Roma – diana.olivieri@unicusano.it

ABSTRACT
Like the rest of the world, Italy has experienced the rapid transition from face-to-face learning to distance learning, due to the Covid-19 pandemic.
Far from considering Distance Learning as a further negative effect of the current pandemic, this paper intends to illustrate the reasons why Distance Learning - better defined as Emergency Remote Learning - actually represented a valid testing ground for implementation of a transformative (digital) pedagogy. Through the reinterpretation of the supposed anxious states caused in students by social isolation, in terms of developing the lifeskill of presilience, necessary to thrive in the "new normal", the best terms will be analyzed to evaluate the effectiveness of the emergency educational interventions implemented, also drawing on the most recent neuroscientific research results on the psychophysical and educational effects of Distance Learning.
The last part of the paper hosts a reflection on how post-pandemic competence in school environments can be built today, to respond as effectively as possible to the current needs of our students, which Distance Learning has helped to bring out.

Come il resto del mondo, anche l'Italia ha vissuto la rapida transizione dall'apprendimento in presenza all'apprendimento a distanza, a causa della pandemia di Covid-19.
Lungi dal considerare la DAD come un ulteriore effetto negativo dell'attuale pandemia, l'articolo intende illustrare i motivi per i quali la DAD – meglio definibile come Apprendimento d'emergenza da remoto – in realtà abbia rappresentato un valido terreno di prova per l'attuazione di una pedagogia (digitale) trasformativa. Attraverso la rilettura dei supposti stati ansiosi, causati negli studenti dall'isolamento sociale, in chiave di sviluppo della lifeskill di *presilienza*, necessaria per prosperare nella "nuova normalità", si andrà ad illustrare quali sono i termini migliori per valutare l'efficacia degli interventi educativi emergenziali messi in atto, attingendo anche ai più recenti risultati della ricerca neuroscientifica sugli effetti psicofisici e formativi dell'apprendimento a distanza.
Ci si interrogherà, infine, su come si possa costruire oggi la competenza post-pandemia negli ambienti scolastici, per rispondere nel modo più efficace possibile ai bisogni attuali dei nostri studenti, che la DAD ha contribuito a far emergere.

Formazione & Insegnamento XX – 1 – 2022
Codice ISSN 2279-7505 (on line) © Pensa MultiMedia Editore
Codice doi: 10.7346/-fei-XX-01-22_26

KEYWORDS
Covid-19; Distance Learning Effects; Presilience; Educational Neuroscience; Positive pedagogy
Covid-19; Effetti della Didattica a distanza (DAD); Presilienza; Neuroscienze educative; Pedagogia positiva

Introduzione

La chiusura delle scuole a causa della crisi sanitaria globale ha colpito in modo massiccio tutti i livelli dell'istruzione, per un totale di circa il 90% degli studenti di tutto il mondo.

Considerando che l'istruzione è un diritto umano fondamentale, adottando l'hashtag *#LearningNeverStops*, sono state prodotte soluzioni immediate per sostenere il sistema educativo nella rapida transizione dall'apprendimento in presenza all'apprendimento a distanza (UNESCO 2020a).

Il 25 febbraio 2020 la didattica a distanza (DAD) è ufficialmente entrata nella documentazione istituzionale, con il DPCM recante misure urgenti in materia di contenimento e gestione dell'emergenza epidemiologica da Covid-19 (GU n. 47, 25/02/2020). Nella successiva nota dell'8 marzo 2020, tra le istruzioni operative legate alla didattica a distanza si è sottolineata la necessità di mantenere "le più semplici forme di contatto" tra studenti e studenti e tra insegnanti e studenti, prima ancora della trasmissione di materiali o della richiesta di compiti. Inoltre, si sottolineava come a dover essere incoraggiata fosse l'autonomia degli studenti.

Dal panico generale che ha caratterizzato la situazione di maxi emergenza pandemica su scala mondiale, si è progressivamente passati ad un pandemonio di illazioni sulla presunta impreparazione della pedagogia ad "andare online", da un lato a causa delle criticità strutturali legate alla digitalizzazione del sistema scolastico, dall'altro al pregresso problema del *digital divide* in termini di limitazione o addirittura assenza della rete Internet in molte famiglie (UNESCO, 2020b).

Tuttavia, in pochi hanno riconosciuto un dato di fatto: che l'esistenza di un problema pregresso non è imputabile ad una successiva situazione di emergenza e che di fatto la situazione di emergenza non ha fatto altro che evidenziare un problema che già c'era.

E allora si viaggia a ritroso, citando i dati Istat 2019, i quali rilevavano che a circa ¼ delle famiglie italiane mancasse l'accesso ad una connessione a banda larga e che 1/3 addirittura non avesse nemmeno un computer a casa. Motivo addotto? "Mancanza di capacità".

Tornando all'attualità, un articolo de *Il Fatto Quotidiano* del 14 luglio 2021 sottolinea con toni allarmistici che i risultati delle Prove Invalsi 2021 sono la chiara dimostrazione dei danni, a livello di apprendimento, "per effetto Covid e DAD", quasi la didattica a distanza abbia rappresentato un ulteriore effetto negativo della pandemia di Covid-19, e non un potente strumento messo in funzione per garantire una continuità educativa.

Do un piccolo dato: quest'anno le prove Invalsi non facevano media con i voti. Forse non conta molto, ma personalmente so che la mia classe non si è minimamente impegnata nel prepararsi, tanto meno nel farle, anche perché si sono svolte in un periodo di rientro in classe quando tutti i professori hanno voluto interrogare e fare compiti (scuola superiore). (Roberto T.)

I test INVALSI sono a volte una fotografia falsata perché gli studenti non sono valutati, nel senso che non avranno un voto che farà media con le altre materie, e può succedere che si facciano male o si lascino in bianco alcune risposte. (Marco F.)

Un piccolo appunto: almeno per quanto riguarda gli studenti della quinta liceo, quest'anno ci è stato esplicitamente detto che le Invalsi non avrebbero influito sull'esame di maturità, quindi molti le hanno svolte senza pensarci troppo o addirittura dando risposte a caso. Se ci aggiungiamo il fatto che molti ragazzi (compreso me) sono stati costretti a svolgerle al pomeriggio, mi sembra anche comprensibile che l'unico interesse fosse quello di finirle il prima possibile per poter tornare a casa e riposarsi e soprattutto studiare. (Jacopo B.)

Un problema non preso in considerazione è che le Invalsi (per quanto riguarda le scuole superiori, classi 5°) nel 2019 conseguivano per l'ammissione all'esame, mentre quest'anno sono state fatte solo a scopo statistico, "senza fare media". Questo ha ovviamente diminuito l'impegno di molti degli studenti nello svolgere tali prove, disimpegno che in parte può essere riscontrato in questi risultati. (Samuele P.)

Sono uno studente di un liceo scientifico del nord appena diplomato e quest'anno ho fatto le Invalsi. I problemi della scuola sono tantissimi e evidenti, così come quelli della DAD, ma consiglio un'analisi delle Invalsi con le pinze. Si svolgono a maggio in un periodo pieno di verifiche e a ridosso dell'esame e posso garantire che, non solo nella mia classe, almeno metà delle persone (anche uscite con ottimi voti), abbiano completamente sparato a caso le risposte, in un'ottica di un test che è solo una perdita di tempo. Ho visto prove svolte letteralmente in 1 minuto. (Pietro I.)

Come studente è strano guardare certi dati con l'immagine mentale dei tuoi compagni che fanno a gara per la consegna più rapida. Cmq scherzi a parte, molti studenti condividono l'opinione che andrebbero ripensate, poiché inserite così a caso durante l'anno non sono molto affidabili. PS. Sono all'università da 2 anni, ma considerando come scorre il tempo in quarantena, mi sono diplomato l'altro ieri (scientifico anche io). (Kevin)

Sono un ragazzo che ha fatto la maturità, quindi anche le prove Invalsi, quest'anno. Personalmente penso abbia influenzato molto il fatto che quest'anno le prove non contassero per l'esame di stato, perché ho visto molto disinteresse sia da parte degli studenti che da parte degli insegnanti. Personalmente io non ho mai fatto nemmeno un'esercitazione per affrontare queste prove, mentre per quanto ne so io e per quanto mi hanno riferito amici miei più grandi di me, gli altri anni i ragazzi sono cmq stati preparati a sostenere questa tipologia di prova. Noi invece ci siamo trovati tipologie di domande che non avevamo praticamente mai visto in vita nostra. L'esempio più eclatante è stata la prova di matematica, che verteva molto su argomenti quali calcolo combinatorio e probabilità che non abbiamo mai fatto a scuola (beh sì, io ho risposto cmq a quelle domande, perché sono argomenti che ho fatto da autodidatta, però immagino che ai miei compagni non sia andata altrettanto bene e di certo non si può incolparli per questo). Oltre alla scarsa preparazione che oggettivamente è stata fornita dai docenti (parlo sempre per esperienza personale), si aggiunge, lo ammetto, anche lo scarso impegno col quale i ragazzi hanno affrontato le prove. Questo perché, come detto precedentemente, i risultati non erano propedeutici all'esame, quindi i ragazzi si sono ovviamente impegnati molto meno rispetto agli altri anni. La vera domanda allora non è perché quest'anno le Invalsi sono andate peggio, ma perché qualcuno si meraviglia che ciò sia successo? P.S. Questa è unicamente la mia esperienza personale, anche se credo possa essere facilmente estesa a gran parte degli studenti italiani che hanno affrontato la maturità quest'anno. (Nicola G.)

C'è una cosa da considerare sulle Invalsi: non sono valutate in alcun modo, almeno quest'anno io le ho fatte in quinta e non servivano per entrare all'esame, quindi in veramente pochi le fanno seriamente. Si punta a finire in 10 minuti e poi andare a casa, quindi non si può dire che rispecchino il vero andamento... Mettetevi nei panni di un ragazzo che si trova una prova non valutata, di due ore e mezza e gli viene detto che se finisce prima può uscire ed è giustificato.... (Francesco L.)

Parlo forse solo per la mia scuola, ma le Invalsi sono state prese non sottogamba, di più. Non c'era nessun incentivo, forse perché non pesavano sulla media, forse perché fatte in un periodo pieno di compiti e interrogazioni. Quindi, dato che la maggior parte dei liceali che conosco hanno fatto i test senza leggere le domande, per passarli velocemente e poter andare a casa (quando finisci puoi uscire), non so quanto siano affidabili i dati. (Luca)

I problemi nell'istruzione ci sono, ma basarsi sulle statistiche delle Invalsi non lo trovo molto produttivo. Non conosco nessuno che le abbia fatte seriamente, la maggior parte degli studenti mette crocette a caso per venti minuti, così il tempo rimanente lo può sfruttare per ripassare per l'interrogazione dell'ora dopo. Sono una perdita di tempo per tutti quanti. (Beatrice N.)

Ho fatto la maturità un mese fa. La verità è che le Invalsi quest'anno non contavano (o almeno, nella mia scuola) per la valutazione finale dell'esame; inoltre, queste Invalsi non valevano neanche per la pagella. Sicuramente non tanta gente ha svolto le Invalsi seriamente. Quindi, questi dati sì, possono essere tenuti e considerati, ma fino ad un certo punto. Diciamo che chi ha fatto per davvero e con vera volontà queste Invalsi è per via del suo senso civico, non per altro. (Riccardo R.)

Fig. 1 - Commenti dei ragazzi al video "Guardiamo assieme i dati sulla scuola e gli INVALSI" (Youtube- Breaking Italy, 15/07/2021)

Il problema, viene sottolineato, è quello della dispersione implicita, ossia ci sono tanti studenti che pur non lasciando effettivamente la scuola, tuttavia di fatto escono dal percorso di studi senza aver acquisito competenze fondamentali. Un problema – si afferma – ingigantito dal periodo di isolamento imposto e dai "difetti" della DAD. Si tratta ad oggi di circa il 9,5% della popolazione studentesca nazionale, con un aumento del 2,5% rispetto al 2019.

Di fatto, se da un lato collegare la dispersione scolastica implicita agli effetti della pandemia di Covid-19 rappresenta un errore di attribuzione causale, dall'altro appare del tutto condivisibile l'affermazione della già presidente Invalsi Anna Rosaria Ajello, che a dover essere recuperata sia "la voglia di stare a scuola".

Un aspetto di particolare criticità associato al distanziamento/isolamento sociale, a cui è stata dedicata specifica attenzione collettiva, è il modo in cui gli studenti hanno dovuto far fronte all'accumulo di stress "da lockdown e restrizioni", alla radice dello sviluppo di sintomatologie ansiose strettamente legate alla gestione emergenziale della situazione pandemica, al sopraggiungere di condizioni di vita incerte e instabili, alla normalizzazione di comportamenti che sfiorano l'asocialità e l'ipocondria.

Gli esperti prevedono ora uno "tsunami di malattie psichiatriche", con il Segretario Generale delle Nazioni Unite (Guterres, 2020) e il Direttore Generale dell'OMS (Ghebreyesus 2020) che richiamano l'attenzione su questa imminente crisi a livello di salute mentale, per cui tassi di suicidio, disturbi da uso di sostanze, abusi domestici, disturbi ansiosi e depressivi (inclusa la *Zoom fatigue* o "sindrome da affaticamento"[1] per abuso delle piattaforme di videoconferenza: cfr. Riva, Wiederhold, Mantovani, 2021) sarebbero già in aumento in tutto il mondo.

Come la sociologia del mutamento sociale insegna, ogni situazione catastrofica – guerre, alluvioni, terremoti, pandemie – porta il sistema che la subisce a dover reagire, attraverso il raggiungimento di un equilibrio diverso, poiché sarebbe impossibile ripristinare la situazione di equilibrio precedente alla crisi.

Alla luce di tutto ciò, la migliore lente critica attraverso cui analizzare una situazione così complessa è quella di una pedagogia positiva trasformativa, che attraverso la digitalizzazione si è dimostrata pienamente in grado di favorire **ideali inclusivi**, proponendo un'esperienza centrata su collaborazione, comunicazione e comprensione reciproca, in cui gli schermi di PC e telefoni cellulari sono diventati finestre aperte sul mondo, capaci di preservare la nostra umanità attraverso la coltivazione del dialogo.

In tempi di stress, la nostra mente pensante funziona male, a causa del lento e costante rilascio di adrenalina. Uno degli effetti collaterali è la scarsa capacità di comunicazione. È dunque importante prendersi del tempo per assicurarsi di continuare a lavorare sulle proprie capacità comunicative, ricordandosi che se le persone sono stressate e/o sotto pressione, la comunicazione diretta spesso risulterà più efficace, e che sebbene sia molto importante costruire una capacità di ascolto attivo, in molti casi ciò che viene detto o scritto sarà meno importante del modo in cui il nostro interlocutore riceve e traduce il messaggio.

Una pedagogia digitale che sia realmente trasformativa guarderà dunque in prima istanza alle opzioni di dialogo e alla relazione tra insegnante e studente

1 La *Zoom fatigue*, spesso strettamente legata ai malfunzionamenti tecnologici e alla riduzione dei segnali non verbali, determina una maggiore richiesta di risorse cognitive per percepire e comprendere il significato degli atti comunicativi altrui, aprendo la strada a più frequenti fraintendimenti (Morris, 2020).

(oltre che tra umano e digitale) e ai modi multivalenti in cui l'apprendimento fluisce tra di loro.

Nel contesto del Covid-19, in cui è stato incoraggiato il distanziamento sociale, è apparso essenziale da un lato prestare attenzione alla connessione umana nel lavoro di squadra virtuale, dall'altro trovare modi per garantire che il supporto umano avesse un carattere continuativo.

Per trarre dal recente periodo della DAD tutti quegli elementi di riflessione utili a identificarne i poco riconosciuti meriti, appare quindi fondamentale fare riferimento al modello della pedagogia positiva, basato sui metodi della psicologia positiva e sul modello PERMA[2] di Martin Seligman (2018).

La lente critica della pedagogia positiva trasformativa, infatti, ci consente di riformulare qualunque problema in chiave di **possibilità** e di **opportunità**.

Sempre maggior interesse suscitano, ad esempio, le ricerche legate alle risposte di crescita personale, a seguito di traumi o gravi perdite. Sappiamo infatti che la cosiddetta "Crescita Post-Traumatica", in termini di conoscenza di sé e sviluppo dei propri punti di forza (Tedeschi, Calhoun, 1995), è addirittura più comune del Disturbo da Stress Post-Traumatico e può persino coesistere con quest'ultimo.

1. Il costrutto della presilienza: perché una mentalità presiliente è cruciale per prosperare nella "nuova normalità"

Nel 2019 è stato lanciato il progetto ludico-educativo *Presilient*, nato su iniziativa della Consulta Nazionale AVIS Giovani, al fine di promuovere un percorso di sensibilizzazione sulla gestione delle maxi emergenze, sfatando i falsi miti, i luoghi comuni e le convinzioni mediatiche che puntualmente spuntano qua e là nelle situazioni di crisi. Nulla fu mai più profetico.

2 L'acronimo PERMA identifica cinque fondamentali obiettivi di salute, al di là della sofferenza, ossia: P*ositive emotions* (provare emozioni positive e soddisfazione nella vita), E*ngagement* (essere totalmente coinvolti in ciò che si sta facendo, altrimenti detto *flow* o "stato di flusso"), R*elationships* (avere buone relazioni con gli altri significa possedere una rete sociale in caso di difficoltà), Me*aning* (il concetto di significato può essere descritto come credere in qualcosa di più grande, oppure sentire di appartenere ad una comunità), A*ccomplishment* (realizzarsi significa sentire di aver raggiunto qualcosa nella propria vita; è un modo per percepire la propria autoefficacia, tanto importante per la stima di se stessi).

Fig. 2 - Locandina del progetto "Be Presilient"

Nei termini della pedagogia positiva, la sintomatologia ansiosa scatenata nei giovani dalla situazione pandemica può essere riformulata come sviluppo della *lifeskill* di **presilienza**, un costrutto proposto nel 2014 dall'educatrice Eileen McDargh per identificare la resilienza proattiva, la cui enfasi principale è posta sul passaggio dalla conformità al passato e dal recupero reattivo ad una nuova attenzione al mutevole panorama globale e alla volatilità di una "nuova normalità".

Il concetto di resilienza, essendo radicato nelle procedure di ripristino della situazione al suo stato originale precedente all'evento, risulta di fatto obsoleto, poiché prevede che per resistere ad una crisi occorra che quest'ultima si manifesti *prima* che la resilienza possa arginarla, limitandosi pertanto solo alle cose prevedibili, secondo un piano prestabilito.

Essere proattivi e mettere regolarmente in pratica le abilità di resilienza contribuisce invece al rafforzamento delle proprie capacità, consentendo di fatto di rinnovarsi continuamente e di adattarsi bene ai continui cambiamenti della vita. E sebbene un tempo si pensasse che le persone resilienti fossero rare e in qualche modo geneticamente plusdotate (Southwick, Charney, 2012), oggi è universalmente riconosciuta la nostra innata capacità trasformativa.

Cosa ancora più importante, le persone possono essere formate a diventare più resilienti. La capacità di resilienza è infatti modulata dal livello di ossitocina presente nel cervello, una sostanza chimica che viene attivata dalla costruzione e dal consolidamento dei legami sociali, e che favorisce sia il recupero dal trauma, sia un maggiore recupero emotivo di fronte alle difficoltà. È dunque possibile "preparare" gli individui a sentirsi sicuri e **connessi**, il che aiuta il sistema nervoso simpatico a rispondere con meno forza ad un evento stressante (a volte a non avere alcuna reazione).

McDargh (2014) ci sfida ad ampliare la nostra prospettiva per vedere opportunità dove altri vedono solo barriere, porte aperte dove altri vedono solo muri di mattoni, affermando che «la presilienza è fatta di abilità e azioni che possono essere coltivate, sviluppate e intraprese, prima che la necessità colpisca. Si tratta di essere proattivi e preparati ante-factum, per prevenire la destabilizzazione post-factum» (p. 2).

Nella mente di molte persone, il concetto di rischio è strettamente legato a quello di "pericolo", tuttavia per chi studia il rischio in modo professionale, il pericolo rappresenta soltanto una faccia della medaglia: l'altra è l'opportunità.

Particolarmente importante è la capacità di distinguere efficacemente tra due tipi di rischi: quelli che vanno evitati per sopravvivere prevenendo perdite o danni, e quelli che bisogna correre per prosperare, conseguendo un vantaggio (Funston, Wagner, 2015).

Tornare allo stato originario può sembrare comodo, ma nega l'opportunità stessa di crescita personale e organizzativa. In un mondo in costante cambiamento, tornare alle vecchie abitudini, alle vecchie strutture e ai vecchi comportamenti può essere effettivamente controproducente.

La presilienza consiste dunque nel mettere in pratica la resilienza nel qui e ora, costruendo risorse preventive dentro di sé e proiettandole nel proprio mondo.

In un mondo in cui le pratiche di gestione del rischio vengono esaminate come mai prima d'ora sulla scia della crisi da Covid-19, dobbiamo mostrare più della semplice resilienza.

Se infatti la resilienza, è una risposta ad eventi negativi una volta che si siano verificati, la presilienza è la capacità di controllare le proprie risposte **prima** che futuri eventi stressanti inizino a manifestarsi. Il cervello presiliente, infatti, funziona come un piccolo "termostato", capace di attivarsi ancor prima che arrivi il surriscaldamento emotivo, offrendo un'ondata di anticipatorio raffreddamento e preparando le aree vulnerabili della mente ad affrontare le avversità.

Lo sviluppo di una mentalità di tipo presiliente inizia dunque con il lavorare su se stessi, sia come insegnanti che come studenti. Questo è ancora più importante nel mondo volatile in cui viviamo oggi, che ci chiede di evolvere come individui verso un'impostazione predefinita di tipo presiliente.

La presilienza è una mentalità fondata su un approccio robusto alla consapevolezza situazionale, al senso pratico, alla creazione di significato e all'applicazione delle abilità sociali.

Nei contesti d'emergenza, la quantità di presilienza a cui si riesce ad attingere è addirittura più rilevante della quantità di talento posseduto, poiché in sua assenza è molto difficile che il talento – che richiede senso di abnegazione e persistenza nel compito – possa emergere (Scheper-Hughes 2008).

La presilienza è molto più che garantire la continuità educativa nel caso in cui si verifichi un evento negativo: si tratta di favorire elevate prestazioni e risultati che ci rendono migliori di prima. Si tratta di apprendimento e adattamento co-

stanti per cogliere opportunità, non semplicemente per riprendersi da un evento negativo.

Del resto imparare ad abbracciare l'incertezza ci fa apprezzare una nuova prospettiva, quella dell'appropriata partecipazione alla complessità.

2. Didattica a distanza come apprendimento d'emergenza da remoto

Far andare avanti l'educazione scolastica in situazione di emergenza non corrisponde affatto alla definizione di elearning, spesso erroneamente associato alla DAD, bensì a quella di "insegnamento e apprendimento d'emergenza in modalità da remoto" (ERTL- *Emergency Remote Teaching & Learning*).

Considerate le difficoltà insite nel progettare un apprendimento efficace e significativo in condizioni emergenziali, gli sforzi affrettati, incompleti e precipitosi della DAD hanno dato all'apprendimento online una cattiva reputazione, che rischia di venire associata per sempre al *digital divide* e a presunte (peraltro preesistenti) disuguaglianze sociali, in contrapposizione all'innovazione pedagogica.

A differenza delle esperienze pianificate e progettate fin dall'inizio per essere online, l'ERTL è un passaggio temporaneo dell'erogazione didattica ad una modalità alternativa a quella in presenza fisica, a causa di circostanze critiche. L'obiettivo primario, in questi casi, non è quello di ricreare un solido ecosistema educativo, ma di fornire un accesso temporaneo all'istruzione e ai supporti didattici, in un modo che sia rapido da impostare e affidabilmente disponibile durante il periodo di emergenza.

Ci sono molti esempi, precedenti all'attuale pandemia, di Paesi che hanno risposto alla chiusura di scuole e università in momenti di crisi implementando soluzioni temporanee contestualmente più fattibili, come il *mobile learning*, il *radio learning* o il *blended learning*. Ad esempio, in uno studio sul ruolo dell'educazione nelle situazioni di fragilità e di emergenza, l'*Inter-Agency Network for Education in Emergencies* ha esaminato, tra gli altri, il caso dell'Afghanistan, dove l'educazione è stata interrotta da conflitti e violenze e le scuole stesse sono state prese di mira, a volte perché le ragazze rivendicavano il diritto a ricevere un'educazione formale. Al fine di togliere i bambini dalle strade e tenerli al sicuro, è stata quindi promossa un'educazione accessibile attraverso la radio e i DVD, con l'obiettivo ulteriore di promuovere l'educazione femminile (Davies, Bentrovato, 2011).

Ciò che diventa evidente quando esaminiamo esempi di pianificazione educativa in momenti di profonda crisi è che situazioni eccezionali richiedono soluzioni creative e non standardizzate.

Un malinteso comune è che confrontare la didattica in presenza con la sua versione online costituisca una valutazione utile. Questo tipo di valutazione, noto come studio comparativo tra media diversi, non possiede alcun valore reale per almeno tre ragioni:

1) essendo semplicemente un modo per fornire informazioni, un medium non è intrinsecamente migliore o peggiore di qualunque altro;
2) per progettare studi realmente efficaci, dobbiamo comprendere meglio i diversi media e il modo in cui gli studenti apprendono con media diversi;
3) ci sono troppe variabili confondenti, anche nel miglior studio di confronto tra media diversi, perché i risultati possano ritenersi validi e significativi (Surry, Ensminger, 2001).

Il successo delle esperienze d'apprendimento online a distanza può essere misurato in vari modi, a seconda di come scegliamo di definirlo. I risultati di apprendimento degli studenti in termini di conoscenze, abilità, esiti attitudinali, ma anche di interesse, motivazione e coinvolgimento sono direttamente collegati al successo scolastico, così come lo sono le risorse e le strategie di implementazione didattica, in particolare l'affidabilità dei sistemi di fornitura tecnologica selezionati, l'offerta e l'accesso a sistemi di supporto per gli studenti, il sostegno allo sviluppo professionale del personale docente indirizzato alla pedagogia propria dell'insegnamento online e ai suoi specifici strumenti.

Queste aree di valutazione, raccomandate nel caso di un corso online ben pianificato, tuttavia potrebbero non essere appropriate per la DAD d'emergenza.

La valutazione degli sforzi implementati per garantire la DAD richiede infatti di rispondere a domande più ampie, in almeno quattro aree diverse: valutazione del contesto, degli input, del processo e del prodotto.

Valutazione del contesto	**Valutazione degli input**	**Valutazione del processo**	**Valutazione del prodotto**
Valutare bisogni, problemi, risorse e opportunità, nonché condizioni e dinamiche contestuali rilevanti. *Data la necessità di passare alla DAD, quali risorse interne ed esterne sono state necessarie per supportare questa transizione? Quali aspetti del contesto (istituzionale, sociale, governativo) hanno influenzato la fattibilità e l'efficacia della transizione?* *In che modo le interazioni della scuola/università con studenti, famiglie e personale docente e amministrativo hanno influito sulla risposta percepita al passaggio alla DAD?*	Valutare la strategia di un programma, il piano d'azione, le disposizioni per il personale, il budget per la fattibilità e il potenziale rapporto costo-efficacia per soddisfare esigenze mirate e raggiungere gli obiettivi. *L'infrastruttura tecnologica è stata sufficiente per gestire le esigenze della DAD?* *Il personale docente e amministrativo universitario/scolastico ha avuto capacità sufficienti per gestire le esigenze didattiche e tecniche della DAD?* *Il continuo sviluppo professionale, a livello di singole scuole/università, è stato sufficiente ad abilitare la DAD?* *Come possiamo migliorare le opportunità di risposta a esigenze immediate e flessibili di apprendimento, relative ad approcci alternativi all'istruzione in presenza?*	Monitorare, documentare e riferire in merito all'attuazione dei piani. *In quali ambiti docenti, studenti, personale amministrativo e di supporto hanno avuto maggiori difficoltà con la DAD?* *Come possiamo adattare gli attuali processi per rispondere ad analoghe sfide operative in futuro?*	Identificare e valutare costi e risultati, intenzionali e non, a breve e a lungo termine. *Quali sono stati i risultati programmatici dell'iniziativa della DAD (percentuali di completamento del corso, analisi aggregate dei voti, ecc.)?* *Come possono essere affrontate le sfide relative ai risultati negativi, a sostegno degli studenti e dei docenti interessati?* *In che modo il feedback da parte di studenti e docenti può informare le esigenze della DAD in futuro?*

Tab. 1 - Aree e termini di valutazione della DAD

A ben vedere, la valutazione degli esiti della DAD dovrebbe essere più focalizzata su elementi contestuali, di input e di processo, piuttosto che sul prodotto (Stanger 2020).

Ciò che la DAD ci consente ora di fare è renderci ben conto del modo in cui

la tecnologia può favorire l'apprendimento, costringendoci inoltre a considerare ciò che ci è venuto a mancare della scuola in presenza e a rivalutare le priorità educative e curricolari, anche nei termini di cosa valga la pena insegnare.

Sono molti i fattori che, presi insieme, influenzano la performance scolastica, ed è sotto il peso di tali influenze che lo stereotipo dei danni "postumi" da DAD manifesta sia la sua forza che la sua incidenza e diffusione.

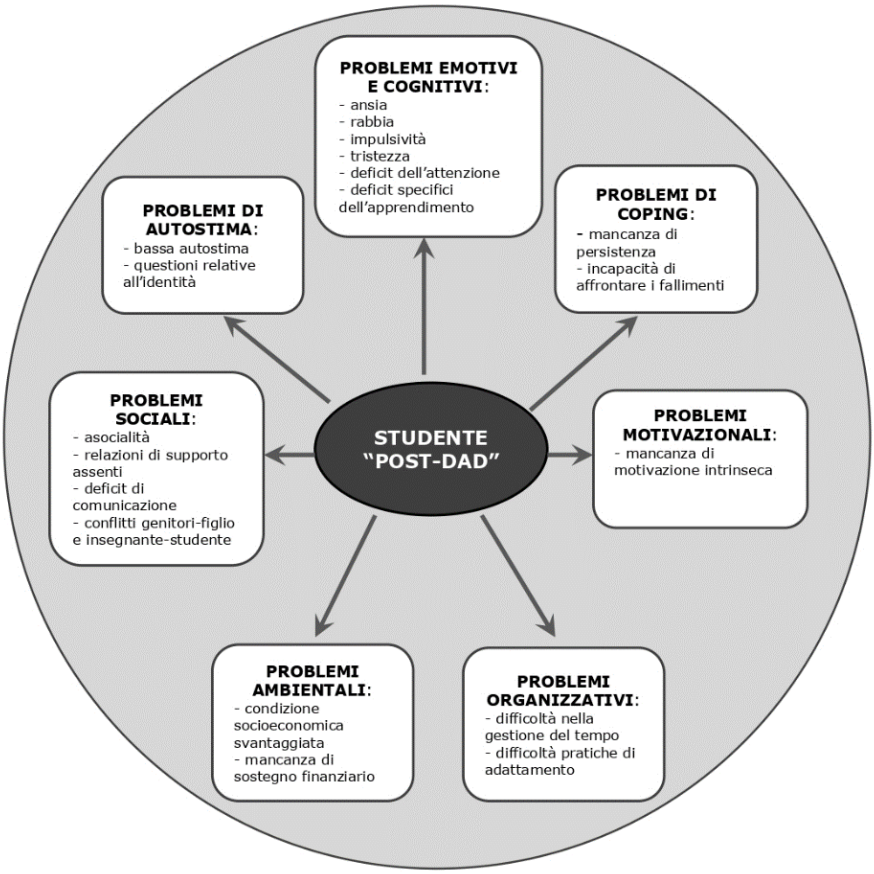


Fig. 3 - Fattori problematici emersi nel periodo della DAD

L'etichettamento e la minaccia dello stereotipo (essere gli "studenti della DAD", quindi meno preparati, con più lacune e più ansie) possono influire seriamente sul grado di autonomia che gli studenti sentono di esercitare sullo sviluppo della loro identità. La mancanza di motivazione o direzione e l'incapacità di sviluppare strategie di autoregolazione possono, di fatto, non solo influire sul rendimento scolastico, ma addirittura sul più generale stile di vita.

Il livello odierno di vulnerabilità degli studenti (a seguito di una scolarizzazione vissuta, negli ultimi due anni, "a singhiozzo"), diminuirà solo con una maggiore diffusione delle informazioni in merito ai loro specifici bisogni.

La DAD porta lo stigma di essere di qualità inferiore rispetto alla didattica in presenza, nonostante la ricerca abbia dimostrato il contrario.

I risultati della ricerca neuroscientifica mostrano come l'apprendimento a distanza e *lo smart working* abbiano un impatto almeno su tre pilastri che riflettono l'organizzazione del nostro cervello e sono al centro delle esperienze scolastiche e lavorative: senso del luogo, empatia e identificazione del gruppo, messi certamente a dura prova (ma non totalmente negati) nel periodo della DAD (Riva, Wiederhold, Mantovani, 2021).

Oggi sappiamo che l'esperienza e lo sviluppo dell'identità e del sé sono sia collettivamente che individualmente ancorati alla relazione con i luoghi (Li, Arleo, Sheynikhovich 2020).

Sebbene sia stato affermato che la coesistenza di un luogo fisico e di uno spazio digitale possa determinare una sensazione di assenza di luogo che, a sua volta, indebolisce il senso dell'identità di studente e insegnante (Ibarra, Deshpande 2007), tuttavia non dobbiamo dimenticare che il nostro cervello non conosce la differenza tra realtà e finzione, e che di conseguenza tratterà la situazione mediata e risponderà ad essa come se fosse un'esperienza reale (Reeves, Nass, 1996).

Poiché la ricerca ha di fatto dimostrato che la realtà virtuale è in grado di attivare i neuroni GPS (Harvey et al., 2009) e di generare empatia (Wiederhold 2020), permettendo lo sviluppo di relazioni più autentiche, di recente Microsoft ha deciso di sviluppare la modalità "Insieme" per i suoi strumenti di videoconferenza (Basu 2020), che utilizza l'intelligenza artificiale per ritagliare le diverse immagini video live dei partecipanti e collocarle in una posizione fissa all'interno di un setting (ad es. un'aula scolastica), al fine di aumentare la sensazione di condivisione di uno spazio comune.

È stato inoltre affermato che quando ci troviamo in videoconferenza, ad essere visibili sono perlopiù solo i volti, con conseguente perdita di quasi tutti gli spunti comunicativi provenienti dai segnali corporei non verbali. Eppure sappiamo che è l'affidarsi al volto come mezzo di comunicazione tra madre e figlio a creare la risposta limbica, la «sinfonia di scambio reciproco e adattamento interno per cui due mammiferi si sintonizzano sui reciproci stati interiori» (Lewis, Amini, Lannon 2000, p. 63). Essendo dunque il volto il mezzo attraverso il quale due sistemi limbici entrano in contatto e si influenzano a vicenda, una buona prassi nell'utilizzo delle videoconferenze sarà quella di aumentare le sessioni video di tipo faccia a faccia, in cui gli occhi possano stabilire un contatto reciproco in tempo reale.

Un fattore predittivo dell'impegno in classe e della qualità delle dinamiche sociali, in termini di cooperazione e percezione emotiva, è infine rappresentato dalla prolungata sincronia intercerebrale di gruppo, che la DAD renderebbe più complicata da realizzare (Dikker et al., 2017). È tuttavia possibile ricreare l'attenzione congiunta, necessaria a sincronizzare più cervelli tra loro, anche in assenza di un luogo fisico comune, attraverso la creazione di Comunità di Pratica virtuali, attivamente impegnate in attività congiunte, relative a specifiche aree d'interesse, che consentano agli studenti di collaborare e condividere conoscenze, sviluppando l'esperienza collettiva di un "flusso in rete" e *flow contagion* (Gaggioli et al., 2013).

Pilastri	Processi cerebrali coinvolti	Processi cognitivi coinvolti	Impatto della tecnologia
SENSO DEL LUOGO: l'apprendimento/lavoro avviene in un luogo fisico dedicato.	Neuroni GPS (GPS- *Global Positioning System* = Sistema di Posizionamento Globale) I neuroni GPS – situati nel circuito ippocampale-entorinale – codificano il comportamento di navigazione nello spazio reale/virtuale.	- Memoria autobiografica	- Assenza di luogo e sensazione di non trovarsi da nessuna parte - Ridotta identità sociale e professionale - Stress (*Zoom fatigue*) e burnout
EMPATIA, SIMULAZIONE INTUITIVA, MENTORING/SCAFFOLDING: l'apprendimento/lavoro viene svolto sotto la supervisione di un capo/insegnante/professore.	- Neuroni specchio - Risposta "attacco-o-fuga" - Network dell'auto-attenzione - Cellule fusiformi Neuroni specchio e cellule fusiformi supportano l'intelligenza sociale e l'intuizione.	- Sintonizzazione intenzionale - Empatia - Intuizione	- Leadership ridotta - Decisioni meno intuitive e maggiore carico cognitivo (*Zoom fatigue*) - Difficoltà nel mentoring/scaffolding
IDENTIFICAZIONE DI GRUPPO, IDENTITÁ SOCIALE, PERFORMANCE COLLETTIVA E CREATIVITÁ: l'apprendimento/lavoro è distribuito tra i membri del team/compagni di classe.	- Oscillazioni neurali intercerebrali Dette anche "onde cerebrali", rappresentano quegli schemi ritmici di attività neurale che consentono l'attività coordinata del cervello. Le interazioni sociali naturali producono, attraverso le oscillazioni neurali, una sincronizzazione da cervello a cervello, che è connessa non solo alla coordinazione fisica tra persone, ma anche alla loro sincronia comportamentale.	- Coinvolgimento del team - Dinamiche sociali - Attenzione congiunta	- Ridotta creatività e innovazione - Dinamiche di squadra più complesse

Tab. 2 - Impatto dello smart working e della formazione a distanza sui diversi processi cerebrali e cognitivi (Fonte: Riva, Wiederhold, Mantovani 2021)

3. Quale approccio formativo post-pandemia?

Marc Gold (1975), docente di Educazione speciale scomparso prematuramente, sosteneva che «maggiore è la quantità di competenza che viene percepita in un individuo, maggiore sarà la quantità di devianza dalle norme sociali in lui presente, che il resto di noi sarà disposto ad accettare» (p. 172). Tale teorizzazione è nota come **Ipotesi Competenza-Devianza**, attraverso la quale Gold ha sfidato la «schiacciante enfasi posta sull'eliminazione della devianza (ossia di quegli aspetti del comportamento dell'individuo che causano un'attenzione negativa), piuttosto che sullo sviluppo della competenza» (p. 173).

Laddove la ricerca educativa tende a concentrarsi sugli aspetti problematici, Gold ha invece provato a rinforzare il **principio di normalizzazione**, ponendo l'ac-

cento sul fatto che alle persone dovrebbe essere insegnato ad acquisire nuove abilità, che le portino a dimostrare di avere più competenze che deficit, anche (e soprattutto) a fronte di situazioni di vita difficili.

Originariamente tale approccio fu concepito pensando a coloro che mostravano gravi difficoltà di apprendimento, ma la sua rilevanza ed efficacia nel raggiungere una molteplicità di gruppi vulnerabili è divenuta presto palese.

Un primo passo nell'applicazione dell'Ipotesi Competenza-Devianza alla gestione dell'educazione formale post-pandemia consisterà nello smettere di puntare all'identificazione della devianza (in termini di stati ansiosi), per passare invece all'identificazione del potenziale di presilienza, per poter costruire la competenza, passando di fatto da una filosofia educativa votata alla correzione delle differenze, ad una filosofia educativa volta ad incanalare le differenze, attraverso il riconoscimento dei bisogni educativi.

Del resto sappiamo che la devianza in nessun caso diminuirà con l'aumentare della competenza, ossia non sarà "espulsa" dall'organismo, piuttosto verrà assorbita e digerita da quest'ultimo, attraverso un processo enzimatico di riadattamento positivo alle esigenze di espressione personale dell'individuo.

È risaputo che l'essere sottoposti a fattori di rischio non determini tout court una flessione comportamentale in negativo, ma possa anzi determinare un irrobustimento immunitario del soggetto, attraverso un aumento della sua resilienza, contribuendo alla costruzione di una personalità forte, ottimista ed empatica verso il prossimo.

La domanda che ci si deve porre è: come possiamo raggiungere un simile stato di equilibrio, costruendo la competenza post-pandemia negli ambienti scolastici, per rispondere nel modo più efficace possibile ai bisogni attuali dei nostri studenti?

Recentemente è stato affermato che, se in passato i bisogni educativi degli studenti rappresentavano la priorità, ora sono diventati l'ultima delle preoccupazioni, nel processo di conformità agli standard della programmazione scolastica. La DAD ha avuto il merito di ricordarci che è tempo che riprendano il sopravvento.

Ci sono molti modi in cui educatori e insegnanti possono aiutare gli studenti a gestire la loro ansia in modo presiliente. È possibile, ad esempio, misurare la temperatura emotiva degli studenti e discutere alcune delle ragioni per cui "si sentono in un certo modo" (Silverman 1989). Queste interazioni possono spesso far seguito ad una discussione su come gli studenti si sentono riguardo a se stessi, ai loro punti di forza e alle loro difficoltà e vulnerabilità. Quando questi problemi vengono portati allo scoperto, gli studenti spesso provano un grande senso di sollievo e saranno più propensi a parlare dei loro bisogni emotivi in futuro.

Le cosiddette **Storie sociali** sono un buon esempio di intervento che introduce gli argomenti e le situazioni potenzialmente difficili o fonte di confusione per gli studenti che stanno sperimentando difficoltà di funzionamento sociale e di comunicazione post-pandemia, attraverso la presentazione delle informazioni dal loro personale punto di vista, affinché possano essere accompagnati a sviluppare modi appropriati per reagirvi.

Tre di queste storie riguardano il controllo dello spazio interpersonale, la gestione della rabbia e lo sviluppo di un ottimismo intelligente.

1. Controllare lo spazio interpersonale

- A volte le persone hanno bisogno di uno spazio personale; ciò significa che non dovrei avvicinarmi troppo a loro.
- Se sto troppo vicino a qualcuno o invado il suo spazio personale, posso turbarlo o farlo sentire a disagio.
- Per mantenere un adeguato spazio personale, posso sempre "dare il cinque", "fare il pollice in su" o dare una stretta di mano, ma dovrei evitare di abbracciare qualcuno, quando ciò possa essere interpretato come un'invasione del suo spazio personale.
- Dovrei anche assicurarmi che ci sia abbastanza spazio personale tra me e i miei amici: quando concedo agli altri il loro spazio personale, non si sentiranno turbati o a disagio.

2. Gestire la rabbia

- Quando partecipo ad un programma scolastico, prenderò parte a molte attività dentro alla classe e fuori da essa; alcune attività potranno essere semplici, altre difficili.
- Quando le cose sembrano difficili, le persone possono sentirsi frustrate o arrabbiate. Tutti si arrabbiano in un'occasione o in un'altra. Le persone possono anche arrabbiarsi con altre persone.
- Quando mi arrabbio non va bene colpire, spingere o urlare alle altre persone.
- Invece, avrò diverse buone opzioni alternative: una possibilità è chiedere aiuto al mio insegnante. Se sono in classe, un'altra opzione è dire alla mia insegnante che ho bisogno di una pausa dalla lezione per un po', e chiederle se posso andare in un posto tranquillo, che avrò già identificato insieme a lei.
- Il posto tranquillo è una stanza o un angolo dell'aula dove posso andare a calmarmi per sentirmi meglio.
- Dovrei però usare il posto tranquillo solo quando lo ritengo strettamente necessario.
- In alternativa posso chiedere di poter parlare con un membro del personale, riguardo a quello che è successo.

3. Costruire l'ottimismo intelligente nei momenti di crisi

L'ottimismo intelligente consente di eseguire un processo ponderato di esplorazione attenta delle molteplici sfaccettature di una situazione, per evitare che i problemi ci allontanino dai nostri obiettivi.
È possibile accompagnare gli studenti a sviluppare l'ottimismo intelligente, a partire dal loro potenziale di crescita della resilienza, attraverso le seguenti strategie da praticare su base quotidiana:

- cercare diversi punti di osservazione, piuttosto che un unico punto di vista, per raccogliere i dati ed interpretarli in molteplici modi. Di fronte ad un problema, è possibile porsi una serie di domande che offrono punti di vista diversi, ad esempio: *chi conosco che ha già affrontato questo problema e può offrire alcuni spunti di riflessione? Quando penso a qualcuno che ammiro particolarmente, che consiglio mi darebbe? Quando penso al peggio che potrebbe accadere, quanto è possibile che accada realmente? Fino a che punto la mia immaginazione sta solo creando una storia di fantasia?*
- Considerare una riformulazione delle possibilità positive, attraverso un processo di riformulazione terminologica, ad esempio: *una giornata "con brutti capelli" diventa una giornata "per indossare un cappello". Un "ritardo di 3 ore all'aeroporto" diventa "un'ottima scusa per leggere un buon libro o per cenare in modo più rilassato, di quanto non farei sull'aereo".*
- Mandare giù "un boccone per volta", soprattutto quando ad incombere è un dialogo interiore negativo: chiedersi qual è un piccolo passo che potremmo fare verso il risultato che preferiamo, farlo e poi farne un altro ancora.
- Festeggiare le piccole vittorie: quando si è fatto anche solo un piccolo passo, occorre sempre premiare lo sforzo compiuto. Il cervello, infatti, ha bisogno di prove di successo, prima che possa ridurre ansie e paure. Più si riesce ad essere costanti nelle proprie "auto-celebrazioni", più coraggio e resilienza si sarà in grado di sviluppare. Le esperienze di successo costruiscono un bagaglio di risorse che insegna a fidarsi delle proprie capacità, a conoscere i propri punti di forza e a ritenere che il successo sia possibile anche in futuro.
- Controllare il controllabile: di fronte ad una decisione che occorre prendere o con cui bisogna convivere (perché qualcuno l'ha presa per noi), bisogna sempre chiedersi: *la situazione attuale è sotto il mio controllo? Cosa posso cambiare/evitare/alterare o accettare per andare avanti? Su cosa posso concentrarmi, in modo da poter lasciar andare ciò che non è sotto il mio controllo?*
- Costruire una comunità online per sviluppare strategie comunicative più forti: per comunicare apertamente ed efficacemente con gli altri e formare una base di fiducia, è importante costruire relazioni a partire da semplici interazioni nate attraverso la tecnologia. Oggi il networking è diventata una lifeskill imprescindibile, se è vero quello che dice Michael Fullan, ossia che "la pedagogia è il motore, la tecnologia è l'acceleratore" (McDargh, 2014).

Tab. 3 - Esempi di Storie sociali

Altro merito della DAD è di aver dato modo agli studenti di iniziare a prendere progressivamente le distanze da feedback e rinforzi costanti, più frequenti nella didattica in presenza (veicolati soprattutto attraverso messaggi corporei).

In linea con le più attuali riflessioni sui metodi di (auto)istruzione noti collettivamente come **Educazione Minimamente Invasiva**, Gold definì questo approccio

No News is Good News ("Nessuna notizia è una buona notizia"), uno dei suoi contributi formativi più convincenti, che si basa sul fatto che molti studenti, specialmente quelli che mancano di fiducia in se stessi e con una lunga storia di fallimenti alle spalle, cercano costanti rassicurazioni sul fatto che ciò che stanno facendo è corretto. Il problema è che ciò può determinare un'impotenza appresa (Gold, 1980).

Pur riconoscendo l'importanza del suo ruolo attivo nella formazione degli allievi, tale approccio chiede all'insegnante di fare sempre meno parte del successo dello studente, che diviene progressivamente responsabile dei suoi conseguimenti, attingendo ad un **feedback interno** per il riconoscimento del valore delle sue azioni (considerato che nella vita reale il rinforzo costante non funziona).

In sostanza, l'insegnante secondo Gold non deve diventare la ricompensa per lo studente che fa il suo lavoro, piuttosto la ricompensa dovrà derivare dalla scoperta, da parte del ragazzo, del proprio potenziale, indipendentemente dalle costanti sollecitazioni a dimostrare il conseguimento di risultati.

La rilevanza dell'approccio formativo di Gold nell'auto-aiuto e nell'acquisizione di abilità di vita indipendenti appare oggi più che mai attuale.

La DAD ha messo in luce il fatto che troppo spesso ragazzi intelligenti si arrendono di fronte al primo segnale di difficoltà, si sconvolgono anche per errori di poco conto, appaiono immotivati e fanno sforzi minimi, trovano intollerabili i ritmi di lavoro in classe, entrano in inutili lotte di potere con l'autorità adulta, si sentono soli e disconnessi, anche dai loro pari…

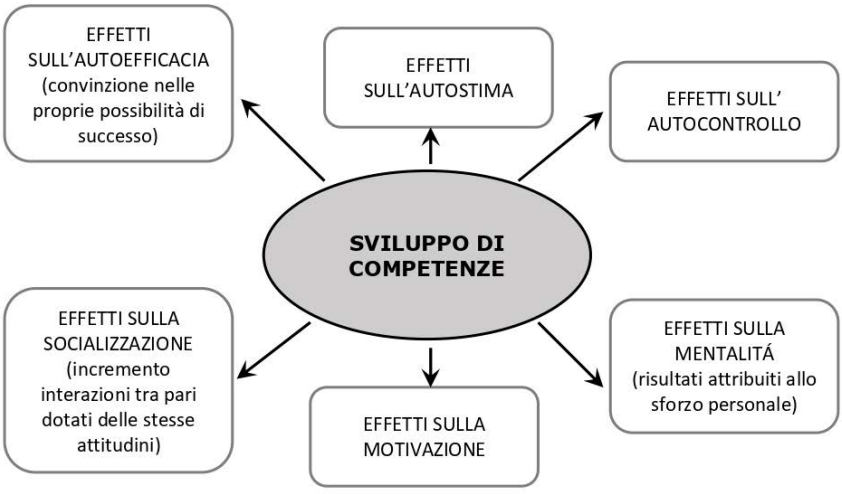


Fig. 4 - Vantaggi dello sviluppo della presilienza negli studenti a rischio educativo[3]

La nostra responsabilità oggi è quella di alleviare le influenze degli stereotipi all'interno delle aule, così che, nel caso in cui gli studenti dovessero imbattersi in stereotipi negativi (come quello legato agli "effetti devastanti" della DAD), siano capaci di non permettere a nessuno di definirli come capri espiatori o *folk devils*

3 Gli studenti a rischio educativo sono definiti come quegli studenti che rischiano di non raggiungere i risultati fondamentali dell'apprendimento scolastico, necessari alla manifestazione del loro potenziale.

(Cohen 1972). Etichettare uno studente come "un insuccesso"[4] (DAD o non DAD) significa dare un giudizio di valore sulla dignità non solo dei suoi risultati scolastici, ma anche dei suoi bisogni ed interessi!

Conclusioni

Nel romanzo fantascientifico distopico *Il mondo nuovo* (Huxley 1932), ambientato nel 2540, tutte le speranze vengono riposte nella tecnologia, affinché salvi il mondo dell'educazione e risolva tutti i problemi, un'illusione dalla quale siamo ripetutamente attirati e intrappolati.

Dimentichiamo, ingenuamente, che la tecnologia è solo uno strumento, non un fine.

L'insegnamento emergenziale a distanza o un'educazione a distanza riprogettata saranno chiamati nuovamente a fornire soluzioni tempestive in risposta a nuove crisi. Basti pensare ai recenti trasferimenti online della vita scolastica e universitaria, a causa sia di disastri naturali come incendi boschivi, uragani, terremoti e le inondazioni a New Orleans, sia di questioni sociali come i disordini politici a Hong Kong o le proteste studentesche in Sud Africa (Samson 2020).

È evidente che l'attuazione della DAD dovrà necessariamente diventare parte del set di competenze professionali che il personale coinvolto nella missione didattica di scuola e università sarà chiamato a sviluppare, così come è chiaro che la pandemia di Covid-19 abbia completamente sconvolto un sistema educativo che molti affermano stesse già perdendo di rilevanza. In *21 lezioni per il XXI secolo*, ad esempio, Harari (2018) delinea come le scuole continuino a concentrarsi sulle abilità accademiche tradizionali e sull'apprendimento meccanico, piuttosto che su abilità come il pensiero critico e l'adattabilità, che saranno più importanti per il successo in futuro.

Per ottenere il massimo vantaggio dall'apprendimento online è necessario uno sforzo concertato per andare oltre la replica di una lezione fisica attraverso funzionalità video, utilizzando invece una gamma di strumenti di collaborazione e metodi di coinvolgimento che promuovano l'inclusione e la personalizzazione.

Attraverso un uso più competente delle tecnologie digitali, gli insegnanti potranno risparmiare molto tempo sincrono, da poter dedicare prioritariamente all'apprendimento socio-emotivo e allo sviluppo della resilienza e del pensiero critico nei loro alunni (Tokuhama-Espinosa, 2021).

È indubbio, a tal proposito, che le più recenti ricerche sul cervello e sui meccanismi dell'apprendimento possano aiutarci a capire meglio i vantaggi delle tecnologie per la formazione a distanza, in relazione al particolare cablaggio cerebrale degli studenti della generazione Z.

È stato infatti ampiamente dimostrato che gli studenti di oggi sono in grado di apprendere più velocemente online, rispetto a quanto avviene in un'aula tradizionale, perché possono imparare al proprio ritmo personale, tornando indietro e rileggendo, saltando o accelerando i concetti a loro piacimento. Diverse indagini di neuroimaging hanno di fatto suggerito l'esistenza di collegamenti tra l'impatto cognitivo dell'attuale iper-digitalizzazione della vita quotidiana e cambiamenti strutturali a livello cerebrale (Small, Vorgan 2008).

I nativi digitali gravitano, per loro stessa natura, verso una modalità "superfi-

4 Con il termine "insuccesso" si definisce il livello di fallimento di uno studente nello svolgimento dei compiti accademici, commisurato al suo reale potenziale.

ciale" di elaborazione delle informazioni, caratterizzata da un rapido spostamento dell'attenzione e da una minore capacità riflessiva (Carr. 2011), ma anche da una migliore performance nel controllo dell'attenzione (Dye, Green, Bavelier. 2011). Il multitasking attraverso i videogiochi d'azione, in particolare, sembra migliorare la capacità di inibire le informazioni irrilevanti (Mishra et al., 2011) e di utilizzare le risorse cognitive in modo più efficiente (come dimostra la ridotta attivazione delle regioni visive e fronto-parietali dei videogamer esperti, tipicamente associata a migliori prestazioni a livello attentivo (Dux et al., 2009).

In conclusione, possiamo ipotizzare che la pandemia mondiale di Covid-19 possa aver indotto i nostri giovani a costruire la presilienza, ossia la capacità di controllare le proprie risposte prima che ulteriori eventi stressanti abbiano inizio. Questa è un'abilità che può essere sviluppata con la pratica, e i nostri giovani di tempo per fare pratica ne hanno avuto molto: circa due anni.

In particolare, la costruzione di un cervello presiliente consentirà ai bambini e agli adolescenti che hanno vissuto la pandemia attuale, "ondata" dopo "ondata", di anticipare futuri eventi negativi, attraverso l'attivazione dei loro centri del controllo emotivo, attualmente attivati come "stati ansiosi".

In altre parole, prima di imbattersi nell'evento negativo, il loro cervello si troverà già nella modalità di potersi calmare.

Certamente il supporto sociale – in contesti di perdita e isolamento, impattanti sulle funzioni cardiovascolari e sui processi immunitari – sarà tanto più d'aiuto, quanto più la tecnologia supporterà le connessioni limbiche, che dipendono da scambi emotivi fatti di contatto visivo, ascolto attivo e comunicazione aperta.

Riferimenti bibliografici

Basu T. (2020) Microsoft's solution to Zoom fatigue is to trick your brain. *MIT Technology Review*.

Bavelier D., Achtman R.L., Mani M., Föcker J. (2012) Neural bases of selective attention in action video game players. *Vision Res, 61*: 132-143.

Carr N. (2011) *The Shallows: What the Internet is doing to our brains*. New York: W.W. Norton & Company.

Cohen S. (1972) *Folk Devils and Moral Panics*. London: Mac Gibbon & Kee.

Davies L., Bentrovato D. (2011) *Understanding education's role in fragility. Synthesis of four situational analyses of education and fragility: Afghanistan, Bosnia and Herzegovina, Cambodia, Liberia*. International Institute for Educational Planning.

Dikker S., Wan L., Davidesco I., Kaggen L., Oostrik M., McClintock J., Rowland J., Michalareas G., Van Bavel J.J., Ding M., Poeppel D. (2017) Brain-to-brain synchrony tracks real-world dynamic group interactions in the classroom. *Curr Biol, 27*: 1375-1380.

Dux P.E., Tombu M.N., Harrison S., Rogers B.P., Tong F., Marois R. (2009) Training improves multitasking performance by increasing the speed of information processing in human prefrontal cortex. *Neuron, 63*: 127-138.

Dye M.W.G., Green C.S., Bavelier D. (2011) Increasing speed of processing with action video games. *Curr Dir Psychol Sci, 18*: 321-326.

Funston F., Wagner S. (2015) *Surviving and Thriving in Uncertainty*. New Jersey: John Wiley & Sons.

Gaggioli A., Milani L., Mazzoni E., Riva G. (2013) *Networked flow: Towards an understanding of creative networks*. Dordrecht: Springer.

Ghebreyesus T.A. (2020) Addressing mental health needs: An integral part of COVID-19 response. *World Psychiatry, 19*: 129-130.

Gold M. (1975) Vocational training. In J. Wortis (Ed.), *Mental retardation and developmental disabilities* (Vol. 7, pp. 254-264). New York: Brunnel/Mazel.

Gold M. (1980) *Did I say that? Articles and commentaries on the Try Another Way system*. Champaign, IL: Research Press.
Guterres A. (2020) *Policy brief: COVID-19 and the need for action on mental health*, https://un.org/coronavirus/mentalhealth
Harari Y.N. (2018) *21 lezioni per il XXI secolo*. Milano: Bompiani.
Harvey C.D., Collman F., Dombeck D.A., Tank D.W. (2009) Intracellular dynamics of hippocampal place cells during virtual navigation. *Nature, 461*: 941-946.
Huxley A. (1932) *Brave New World*. London: Vintage.
Ibarra H., Deshpande P.H. (2007) Networks and identities. In H. Guntz, M. Peiperl (Eds.), *Handbook of Career Studies* (pp. 268-282). Thousand Oaks, CA: Sage.
Istat (2019). *Cittadini e ICT*, comunicato stampa, 18 dicembre 2019, Roma, Istat.
Lewis T., Amini F., Lannon R. (2000) *A general theory of love*. New York: Random House.
Li T., Arleo A., Sheynikhovich D. (2020) Modeling place cells and grid cells in multi-compartment environments: entorhinal-hippocampal loop as a multisensory integration circuit. *Neural Netw, 121*: 37-51.
McDargh E. (2014) *Your resiliency GPS*. Loch Lomond Press.
Mishra J., Zinni M., Bavelier D., Hillyard S.A. (2011) Neural basis of superior performance of action videogame players in an attention-demanding task. *J Neurosci, 31*: 992-998.
Morris B. (2020) Why does Zoom exhaust you? Science has an answer. *Wall Street Journal*, https://www.wsj.com/articles/why-does-zoom-exhaust-you-science-has-an-answer11590-600269
Prove Invalsi 2021, danni per effetto Covid e DAD: peggiora in tutta Italia la preparazione degli alunni. *Il Fatto Quotidiano*, 14 luglio 2021.
Reeves B., Nass C. (1996) *The Media Equation*. Cambridge: CUP.
Riva G., Wiederhold B.K., & Mantovani F. (2021) Surviving COVID-19: The neuroscience of smart working and distance learning. *Cyberpsychol Behav Soc Netw, 24*: 79-85.
Samson P. (2020) The Coronavirus and Class Broadcasts. *EDUCAUSE Review, 3*.
Scheper-Hughes N. (2008) A talent for life: Reflections on human vulnerability and resilience. *Ethnos, 73*: 25-56.
Seligman, M. (2018) PERMA and the building blocks of well-being. *J Posit Psychol, 13*: 333-335.
Silverman L.K. (1989) Invisible gifts, invisible handicaps. *Roeper Rev, 12*: 37-42.
Small G., Vorgan G. (2008) Meet your iBrain. *Sci Am Mind, 19*: 42-49.
Southwick S.M., & Charney, D.S. (2012). *Resilience: The Science of Mastering Life's Greatest Challenges*. New York: CUP.
Stanger A. Make all courses pass/fail now. *Chronicle of Higher Education*, March 19, 2020.
Surry D.W., Ensminger D. (2001) What's wrong with media comparison studies? *Edu Tech, 41*: 32-35.
Tedeschi R.G., Calhoun L.G. (1995) *Trauma and transformation: Growing in the aftermath of suffering*. Thousand Oaks, CA: Sage.
Tokuhama-Espinosa T. (2021) Bringing the neuroscience of learning to online teaching. Presented at *EdMedia: World Conference on Educational Media and Technology 2021*.
UNESCO (2020a) *Distance learning solutions*, https://en.unesco.org/covid19/educationresponse/solutions
UNESCO (2020b) *Startling digital divides in distance learning emerge*, https://en.unesco.org/news/startling-digital-divides-distance-learning-emerge
Wiederhold B.K. (2020) Embodiment empowers empathy in virtual reality. *Cyberpsychol Behav Soc Netw, 23*: 725-726.

Pedagogia della cura e pensiero comunitario. Per una nuova democrazia cognitiva: teorie del gioco e pratiche di potere

Pedagogy of care and community thinking. For a new cognitive democracy: theories of play and practices of power

Gerardo Pistillo
StudioPAIDOS. *Psicologia e Pedagogia Clinica* - Lioni (AV) – gpistillo@unisa.it

ABSTRACT
This work is a *reflection* on the need to promote, from the earliest years of life, educational pathways aimed at the *care* – and formation – of *community thinking*. To this end, it highlights how the *playful nature* of the educational experience can enable the pupil "to cultivate" his or her *neotenic potential*. With a view to eco-sustainability, the question is therefore first and foremost: is it possible to educate, starting from school, to *shared reflection* and *democratic thinking*? What role does play, in this perspective, the *game*? Is it possible to act on *pedagogical devices* from a conscious co-management of the relevant *settings*? And what connection is there between *developmental dynamics*, the *dispositional organisation of bodies* and new *forms of contact*? These are original questions that place the work *on the borderline* between different areas of knowledge, involving not only *pedagogy* – and *theories of play* – but also *architecture* and *ecology*.

Il presente lavoro si configura come una *riflessione* sulla necessità di promuovere, sin dai primi anni di vita, percorsi educativi finalizzati alla *cura* – e alla formazione – del *pensiero comunitario*. A tale scopo viene messo in evidenza come il carattere *ludiforme* dell'esperienza educativa possa consentire all'alunno di "coltivare" il proprio *potenziale neotenico*. In un'ottica di ecosostenibilità, ci si chiede perciò in primo luogo quanto segue: è possibile educare, a partire dalla scuola, alla *riflessione condivisa* e al *pensiero democratico*? Che ruolo gioca in tale prospettiva il *gioco*? È possibile agire i *dispositivi pedagogici* a partire da una co-gestione consapevole dei relativi *setting*? E che nesso sussiste tra *dinamiche di sviluppo*, *assetto disposizionale dei corpi* e nuove *forme di contatto*? Si tratta di quesiti originari che situano il lavoro *al confine* tra diversi saperi, chiamando in causa non solo la *pedagogia* – e le *teorie del gioco* – ma anche l'*architettura* e l'*ecologia*.

KEYWORDS
School; Architecture; Setting; Circle Time; Care.
Scuola; Architettura; Setting; Circle Time; Cura.

Formazione & Insegnamento XX – 1 – 2022
Codice ISSN 2279-7505 (on line) © Pensa MultiMedia Editore
Codice doi: 10.7346/-fei-XX-01-22_27

Introduzione: corpi in gioco e agire comunitario

L'epoca contemporanea richiede un *radicale* ripensamento dei rapporti tra *pedagogia* e *politica* (Bertolini 2003).

Le domande a partire dalle quali sarebbe opportuno mettere in moto tale processo dovrebbero essere le seguenti: è possibile educare alla cura avendo-cura dei processi di sviluppo che caratterizzano la vita di comunità? In che misura e fino a che punto l'aver-cura della politica può essere concepito come tratto costitutivo delle diverse politiche di cura? È auspicabile, in un'ottica di eco-sostenibilità, promuovere la formazione di un *pensiero comunitario* che funga da modello orientativo nella co-costruzione delle diverse forme di cura – di sé e dell'altro – e di con-vivenza civile (Foucault 1984; Mortari 2021)? È dunque possibile, nelle scuole – e non solo –, educare alla riflessione condivisa e al pensiero auto-critico (Morin 2004)? Che ruolo gioca, in tale prospettiva, il gioco? Ai precedenti seguono, naturalmente, interrogativi ulteriori. Quali rapporti intercorrono tra le diverse pratiche di conduzione del gioco e la messa a punto di adeguate strategie di definizione dell'ambiente educativo? È possibile agire i diversi *dispositivi pedagogici* a partire da una co-gestione consapevole dei relativi *setting*? E che nesso sussiste tra *dinamiche di sviluppo*, *assetto disposizionale dei corpi* e nuove *forme di contatto*? Si tratta, come è evidente, di quesiti che rinviano in primo luogo alla necessità di pervenire ad un plausibile accordo circa un modello adeguato di *partecipazione sostanziale* alla vita di comunità.

1. Agone democratico e disposizione circolare dei corpi

Una definizione di "democrazia" potrebbe servire puntualmente allo scopo. N. Bobbio (1999), con riferimento all'accezione moderna del termine, definisce la *democrazia* come la forma più alta di «potere in pubblico» (p. 339), intendendo riferirsi con ciò a «tutti quegli espedienti istituzionali che costringono i governanti a prendere le loro decisioni alla luce del sole e permettono ai governati di "vedere" come e dove le prendono» (p. 339). Nel tentativo di individuare nella *forma mentis* democratica le basi di un modello di azione in grado di garantire l'equilibrio e il benessere collettivi, potremmo dunque provare a cogliere – partendo da tale definizione, ma provando ad arretrare sul terreno della memoria storica – il nesso sostanziale tra la *democrazia* come forma di governo e il concetto di *partecipazione diretta* (Canfora 2011) o di "militanza politica" (Cantarella 2021). A ritornare alla mente è l'immagine dell'«ἀγορά ateniese, l'adunanza all'aria aperta dove si riuniscono i cittadini ad ascoltare gli oratori e quindi ad esprimere la loro opinione alzando la mano» (Bobbio 1999, p. 339); contesto in cui l'ascolto reciproco, garantito dall'esserci-con-il-corpo, è *conditio sine qua non* per l'esercizio del potere (κράτος) del .

Nell'opera intitolata *Les maîtres de vérité dans la Grèce archaïque* (1967), M. Detienne ha ben documentato come in origine, in una società agonistica fondata sull'*eccellenza*, la partecipazione alle assemblee fosse riservata a un gruppo di uomini specializzati nella funzione guerriera: a pochi "scelti" o "maggiorenti" (ἄριστοι) – "uguali" (ὅμοιοι) – vincolati da un legame di natura contrattuale. Nel corso delle assemblee militari il diritto di parola veniva esercitato nel rispetto – in maniera simile a quanto accadeva nel corso dei *giochi funebri*, della *spartizione del bottino di guerra*, ma anche dei cosiddetti "*banchetti uguali*" – di un principio di *uguaglianza*. In particolare, Detienne (1967) osserva come lo spazio delle as-

semblee dei guerrieri non fosse affatto uno spazio informe: i partecipanti, nel rispetto di regole valide per tutti, si sarebbero dovuti disporre *in cerchio*. Il prendere parola a turno implicava, da parte di ognuno, l'assunzione di «due comportamenti gestuali» (Detienne 1967, p. 66): *avanzare* nel mezzo rimanendo in piedi e *afferrare* lo scettro consegnato dall'araldo. Il processo di ricerca della verità (ἀλήθεια) rifletteva ancora il legame tra λόγος e φύσις (Catoni 2008): il bastone o la lancia facevano *letteralmente corpo* con la *mano* del parlante che li impugnava (Gernet 1968; Vernant 1995). Lo scettro (da σκήπτω, "appoggiarsi su", "trovare appoggio su"), dotato – in virtù di un processo di "abduzione di soggettività" (Gell 1998) – di "*agency*" (Pisano 2015), consentiva al parlante di esprimere autorità e onore (τιμή). Alla stregua di un compasso descrivente il raggio del cerchio (κύκλος) (Pisano 2015), esso assurgeva così a simbolo della sovranità impersonale del gruppo (Detienne 1967). Per altro verso, *parlare al centro del gruppo* – «deporre l'affare nel mezzo» (Detienne 1967, p. 73) o «portare il proprio parere nel mezzo» (Detienne 1967, p. 73) – significava, «se non parlare a nome del gruppo, almeno parlare di ciò che interessa il gruppo in quanto tale» (Detienne 1967, p. 66). Le parole pronunciate nello spazio condiviso divenivano – alla stregua di premi o di beni – "cose comuni". Prende così forma un *modello di pensiero* inedito orientato al *bene* comune (Detienne 1967, p. 67), all'interno – come è evidente – di un dispositivo sociale solidale ai principi di *pubblicità* e *comunità*, di *reciprocità* e *reversibilità*: nell'ἀγών, il centro (μέσον) è «ciò che è sottomesso allo sguardo di tutti e ciò che appartiene a tutti in comune» (Detienne 1967, p. 68 e *passim*).

Lo statuto di tale gruppo sociale – di per sé singolare per i comportamenti e le tecniche di educazione – «sembra prolungarsi dall'epoca micenea fino alla riforma politica che segna la fine del guerriero come individuo particolare e l'estendersi dei suoi privilegi ai cittadini della Città» (Detienne 1967, p. 59).

Nell'Atene del V sec. a. C. l'antica idea di uguaglianza diviene – a seguito della democratizzazione della funzione guerriera e l'estensione al δῆμος dei privilegi prima riservati ad un gruppo ristretto di persone – «cavallo di battaglia dei fautori della democrazia» (Pepe 2018, p. 27). La partecipazione all'assemblea (ἐκκλησία) popolare era considerata in generale uno dei momenti più alti della παιδεία e della formazione del cittadino (πολίτης). Prendere parte all'assemblea e, attraverso il dialogo e la discussione, ai processi decisionali era da considerarsi come uno dei momenti educativi κατ'ἐξοχήν (Finley 1972). Nel rispetto dei principi di ἰσογονία e ἰσηγορία, all'interno della πόλις – dello "Stato-città" (Hansen 2006) – ogni cittadino avrebbe potuto contribuire alla ricerca, attraverso la πολιτική τέχνη, di una comune verità. In quanto tale, lo svolgimento dell'assemblea era strettamente correlato all'immagine del «corpo collettivo» (Bobbio 1999, p. 329). La formazione dell'assemblea deliberativa "ricalcava" l'idea della delimitazione di un luogo che avrebbe dovuto garantire l'equidistanza *ideale* dei partecipanti dal "centro" e la possibilità di prendere parola nell'interesse dell'intera comunità (κοινωνία): la rappresentazione mentale del cerchio – attestata dal linguaggio – avrebbe così contribuito alla formazione di un certo modo di pensarsi con gli altri (Kenzler 1999).

La ricerca di nuovi equilibri appariva contrassegnata in diverse città da un analogo movimento con-centrico, di ricerca di un centro di esercizio di un potere distribuito di per sé correlabile ad un adeguato assetto disposizionale dei corpi. Nella sfera dell'ἀγορά, luogo protetto – in diverse città – da Zeus ἀγοραῖος e da Apollo, non solo si riuniva la βουλή – nel βουλευτήριον –, ma anche l'ἐκκλησία: all'aperto – le antiche ἀγοραί erano sede anche di agoni atletici e poetici – o nell'εκκλησιαστήριον, che pure assunse in diversi casi forma circolare o semicircolare. Va peraltro ricordato che in diverse città le assemblee avevano luogo nell'emiciclo

dei teatri, pur essi preposti all'educazione dei cittadini (Greco 1999; Morachiello 2008), e che ad Atene le adunanze si svolgevano anche sulla Πνύξ.

2. La formazione del cerchio come archetipo di *con*-vivenza e di partecipazione

A tal proposito appare illuminante la prospettiva delineata da J. Huizinga in *Homo ludens* (1938), il quale, a più riprese, evidenzia il ruolo che, sin dagli albori dell'umanità, le modalità organizzative e le procedure regolamentali del *gioco* – e *dei giochi* – hanno giocato nella formazione delle idee e nella ricerca di specifici rapporti di forza e di potere. Nel dettaglio, l'idea, proposta dal filosofo olandese, del «cerchio magico» (1938, p. 15 e *passim*) – e della sua *formazione* – quale cornice ideale di pensiero e di azione ci sollecita a riflettere, con particolare riferimento all'antica Grecia, sul valore dell'«istinto agonale» (p. 72) – dell'ἀγωνισμός – che da sempre è alla base di ogni forma di vita collettiva e di creazione culturale. A divenire organico è dunque il rapporto stretto tra *messa in opera di una cornice d'azione artificiale* e *sviluppo del pensiero simbolico*: è in virtù della sua naturale inclinazione al gioco (παιδιά) – a battersi e a dibattere con angoscia (ἀγωνία) in vista dell'agognato "premio" (ἆθλον) – che l'essere umano entra in gara (ἀγών) nel mondo della vita: fa ingresso nella realtà sovra-ordinata della "finzione" per pervenire *con gli altri* a nuove *verità*. Per Huizinga, la cultura sorge in forma ludica ed è dapprima giocata; «nelle sue fasi originarie, porta il carattere di un gioco, viene rappresentata in forme e stati d'animo ludici» (1938, p. 55): tutte le attività della società umana – la lotta, il linguaggio, il mito, la poesia, la filosofia, il diritto, la scienza, l'arte, ecc. – sono «intessute di gioco» (p. 7 e *passim*).

A ritornare alla mente è qui il *portato ludico*, evocato da W. Golding nel romanzo *Lord of the Flies* (1954), della "formazione del cerchio" come *archetipo* di equilibrio e di organizzazione comunitaria del territorio.

Nel corso della mia esperienza professionale, ho avuto più volte l'occasione di narrare la trama complessa del romanzo: nei corsi di formazione rivolti ad adulti, ma soprattutto nei *percorsi di orientamento* e *di aiuto alla persona* condotti, a partire dal 2012, in diversi istituti scolastici della provincia di Avellino, che hanno visto coinvolti non solo gli alunni delle scuole secondarie di primo grado e di secondo grado ma anche i loro genitori e insegnanti.

Come ho già osservato in più occasioni (Pistillo 2020), nell'opera in questione si narra di un gruppo di bambini e di ragazzi, di età diverse, precipitati con un aereo su di un'isola e costretti, in assenza di adulti, a riorganizzare la loro esistenza, a stretto contatto con la natura, su una piccola crosta di terra situata nel bel mezzo dell'oceano. Ralph e Piggy, due dei protagonisti principali, decidono sin da subito di organizzare delle adunate. Provano così a richiamare i compagni dispersi sull'isola attraverso il suono emesso con il guscio di una conchiglia di mare trovato sulla spiaggia. I ragazzi presenti sull'isola decidono così, provando ad incontrarsi e a dibattere, di stabilire delle prime regole di convivenza. Disposti *in cerchio*, stabiliscono che è possibile prendere la parola solo dopo essere entrati in possesso, a turno, della preziosa conchiglia. Una tale organizzazione sarà tuttavia destinata, con il passare dei giorni, a disfarsi. La "rottura del cerchio" sarà causata dall'influenza negativa di Jack – uno dei ragazzi più in vista del gruppo – e dei suoi sodali (Pistillo 2020).

Passo dopo passo, all'inizio di ogni singolo incontro, ho avuto modo di narrare ad adulti e ragazzi la trama complessa del racconto. Sin da principio, la meraviglia impressa sui loro volti testimoniava il processo di rispecchiamento in atto. Più

chiaro diveniva il senso profondo del *circle time*: dell'essersi ritrovati – come i loro coetanei immaginari – seduti in cerchio e del prendere a turno la parola attraverso l'uso dello "scettro-conchiglia" – nella fattispecie una palla di gomma-piuma – che avrebbe conferito ad ognuno diritto di parola. Le apicalità pedagogiche rilevate hanno consentito agli alunni di soffermarsi, in particolare, sulle naturali difficoltà che derivano dalla necessità di stabilire con gli altri le regole di convivenza civile. Rispetto alla possibilità di ristabilire, in una ideale "terra promessa", nuovi diritti di proprietà e più equilibrati rapporti di potere, è ritornata l'idea recondita che in assenza di un'adeguata educazione bambini e ragazzi "civilizzati" avrebbero potuto sviluppare una "nuova natura". In questo senso, l'ancoraggio alle attività progettuali è avvenuto grazie all'adozione della struttura matriciale – archetipica e simbolica – della Cura, concepita, dal punto di vista *ecologico*, come pratica "comunitaria" (Foucault 1984): la *conchiglia*, in quanto "mezzo comune", è stata considerata simbolo di fecondità e di rinascita, mentre la disposizione in *cerchio* è stata assunta come stemma più alto della "coralità" soggiacente – in chiave evolutiva – alla *prima forma di organizzazione del territorio* (χώρα) e *dello spazio sociale* (Pistillo 2020).

3. Nel cerchio del gioco: senso di responsabilità e pratiche di potere

Alla luce di quanto detto sin qui, appare evidente come la stessa nozione di *paideia* venga a delinearsi, *sub specie ludi*, quale eco-sistema formativo *capacitante*.

Il nesso tra gioco e democrazia si fa più chiaro in alcuni passi delle opere di J. Dewey (1916, 1938). In *Experience and Education* (1938), il filosofo americano riprende, con riferimento alla scuola, la *metafora pedagogica* del *gioco* come modello ideale di *co-ordinamento* delle azioni individuali e di gruppo. Nel gioco, egli afferma, la presenza di regole condivise educa i partecipanti al rispetto dell'altro. Un elemento fondamentale del gioco – anche del più competitivo – è, secondo Dewey, l'impegno collaborativo, alimentato dal principio secondo cui "agire liberamente" non significa né sottostare ad una volontà superiore né vivere in assenza di regole: il "controllo" è di tipo inter-soggettivo. Potremmo anche dire, da questo punto di vista che è l'*inter-campo* delineato (Chiocchi 2015) – inteso come multiverso di menti in cui ogni forma di accentramento è negata – a garantire ogni forma di *transazione* (Dewey 1938, p. 31 e *passim*): la mediazione dei conflitti e la *transizione* dei partecipanti al gioco verso modelli di comportamento condivisi. Nel gioco dell'apprendimento, dunque, l'esperienza può dirsi *educativa* se ben calibrata nel rispetto reciproco delle esigenze di tutti. L'educatore apparirà in essa non più come "dittatore" o "dissolutore" bensì come un *direttore* (Dewey 1938, p. 47) d'esperienza. Solo in quanto tale la scuola – ambito d'elezione privilegiato per una metodica riflessione su *come pensiamo* (Dewey 1910) – potrà assolvere al suo compito educativo più alto.

Il pensiero di J. Dewey trova una eco significativa negli scritti di E. Fink. Nelle opere intitolate *Oase des Glücks* (1957) e *Spiel als Weltsymbol* (1960), il filosofo tedesco sostiene infatti la tesi secondo cui il gioco sia una struttura fondamentale dell'Esser-ci. Il "giocare" come possibilità fondamentale del divenire sociale – egli afferma – è una «forma intima della comunità umana» (Fink 1957, p. 23). Se il *gioco* dell'uomo è reso possibile dal rispetto di regole, il *giocare* è garantito da un insieme di obblighi e di vincoli. La libertà esperita in gioco non scaturisce tuttavia dalla presenza di leggi immutabili, bensì da regole modificabili con il consenso di tutti i partecipanti. Il gioco dispone dunque gli uomini «alla socialità e alla se-

renità in comunità piacevoli e temporanee» (Fink 1957, p. 45): ogni gioco, anche «il gioco ostinato del bambino più solitario, avviene in un orizzonte di comunione con gli altri» (Fink 1957, p. 6) e promuove un contatto accomunante.

Dal canto suo, nei suoi scritti Dewey delinea i contorni sfumati di una visione sistemica *ante litteram* destinata a trovare una rispondenza significativa negli studi sul tema che di lì a poco G. Bateson (1956) avrebbe intrapreso relativamente alla possibilità di favorire, per entro le cornici d'azione delineate dal gioco, l'emergere del pensiero simbolico e una più puntuale comprensione dei confini del *proprio-potere*. Sarebbe perciò opportuno rileggere, in una prospettiva eco-sistemica (Maturana & Varela 1980), le riflessioni condotte nella *Theory of Games* da J. Nash (1996) e in campo psicologico da L. S. Vygotskij (1934): la cornice d'azione delineata dal gioco genera *apprendimento profondo*, determinando un'*espansione* (Engeström 1987) della *zona di sviluppo prossimo* della persona. Lo spazio-tempo del gioco viene dunque a configurarsi come luogo *u-topico*, preposto alla formazione di un pensiero assembleare, di partecipazione egualitaria e di co-appartenenza, di dialogo e di co-tutela dell'"oggetto terzo". Ed è a partire dall'adozione di tale modello disposizionale che le comunità di apprendimento potrebbero ritrovarsi a tradurre il *formare-come-fare* in un processo generativo di resilienza trasformativa, garantendo ad ogni essere umano la possibilità di riscoprire la natura primariamente intersoggettiva (Minello & Margiotta 2011) del *proprio-poter sapere* e del *proprio-poter-agire*.

Il processo di "formazione del cerchio" – considerato come il risultato di un movimento con-centrico, di centratura del gruppo dei partecipanti – diviene in tal senso simbolo di un corpo unico che si evolve in direzione di una *plurale comunanza di pensiero* e che ricalca su larga scala il principio di autoorganizzazione cellulare e di riduzione dell'entropia.

Per altro verso appare evidente che se il *camminare* e il *disporsi in cerchio* sono da sempre pratiche di emancipazione e di denuncia[1], nell'epoca contemporanea il mondo appare organizzato «in modo da tenerci il più possibile seduti» (Kagge 2018, p. 71). La struttura latente dei dispositivi del potere risulta infatti visibile dalla configurazione dei *setting* educativi e dalle limitate possibilità di azione dei corpi: l'obiettivo è creare *profitto*, rendendoci tutti produttori-consumatori *efficienti*. Proprio a scuola il "gioco" di coercizione e irreggimentazione dei corpi è il sintomo visibile di una silenziosa "lotta di classe" dialetticamente imperniata sul rigido controllo delle modalità espressive: la lettura delle emozioni da parte di ogni alunno sui volti dei "compagni" sembrerebbe essere concepita come un'azione "sovversiva" foriera di un pericoloso "contagio". La prima *mossa* "pedagogica" dell'insegnante coincide infatti col *far sedere* i bambini nel *chiuso* di aule grigie e senza mondo, tra file pre-ordinate di banchi disposti frontalmente rispetto alla cattedra. In tale consesso, in cui l'unico a poter controllare – *simultaneamente* – il tracciato delle emozioni sul volto di ognuno è il docente, ad essere ostacolata, a ben vedere, è l'adeguata alfabetizzazione emotiva degli alunni. Questi ultimi, infatti, in assenza dell'insegnante, si accorgerebbero ben presto di essere un "plotone di reclute" disposte "faccia al muro". "Inchiodati" nel perimetro ristretto che dalla sedia conduce al banco, ai fanciulli e ai ragazzi non resta che sperimentare l'inerzia e la compostezza artefatta: dal "posto fisso" assegnatogli svilupperanno

1 Il valore *pedagogico* ed *educativo del camminare* come pratica riflessiva, di meditazione e di liberazione, propedeutica alla definizione dello spazio-tempo assembleare e alla formazione di un pensiero democratico, è testimoniato dall'opera di eminenti pensatori, tra cui C. Freinet, P. Freire, A. Boal, D. Dolci, M. Ghandi, M. L. King, ecc. (Solnit 2000).

la tendenza a guardare il mondo da pochi punti di vista. È solo di rado che ci si affida alla *disposizione circolare* dei corpi – simbolo archetipico di una comunicazione democratica – per favorire il mutuo scambio di sensazioni e la maturazione di una nuova percezione del proprio *poter-sentire*, *poter-pensare* e *poter-agire*.

4. Il gioco come dispositivo generativo di neotenia

Nell'ottica sin qui delineata si potrebbe dunque affermare, in linea con quanto sostenuto da Dewey (1938), che il gioco è metafora di un'organizzazione generale che rende ogni esperienza educativa un'impresa co-operativa basata su un principio di co-evoluzione; vale a dire, in chiave ecologica, su una proficua inter-retroazione dinamica fra sistemi complessi diversi. Uno degli aspetti più significativi del pensiero di Dewey è possibile rinvenirlo, in particolare, nel principio secondo cui la definizione dell'ambiente sia un momento indispensabile nell'assetto disposizionale del gioco. Ed è necessario in tal senso che la scuola, a partire da una più puntuale ri-configurazione dei diversi *setting* educativi, nel farsi garante di un eterogeneo assetto disposizionale dei corpi, valorizzi il carattere *ludiforme* (Visalberghi 1988) delle diverse esperienze educative, permettendo così ad ogni alunno di coltivare e di nutrire il proprio potenziale neotenico: la sua costitutiva plasticità – neuronale e non solo – e la sua naturale flessibilità.

In una delle opere più importanti dell'epoca contemporanea, *Growing Young* (1981), A. Montagu definisce in maniera chiara il concetto di *neotenia* (o *pedomorfosi*). La neotenia – afferma – concerne il «rallentamento del ritmo di sviluppo e l'estensione delle fasi di sviluppo dalla nascita alla vecchiaia» (Montagu 1981, p. 11; Sini & Pievani 2021). Noi esseri umani, infatti, «siamo programmati per restare in molti sensi bambini; non siamo stati concepiti per "crescere" trasformandoci in quel genere di adulti che quasi tutti siamo diventati» (Montagu 1981, p. 12). Lo scienziato mette inoltre in luce come sia possibile individuare i tratti dominanti della neotenia dal punto di vista comportamentale: la tendenza a *fingere* e a *giocare*, «la curiosità […] l'immaginazione, l'allegria, l'apertura mentale, il desiderio di sperimentare, la flessibilità, l'umorismo, l'energia, la sincerità, la sete di apprendere, e infine il bisogno di amare» (Montagu 1981, p. 13); caratteristiche che tendono a scomparire col passare degli anni. Una scuola che sia luogo di elaborazione di *esperienze significative*, in grado di valorizzare le *diversità* – l'unicità e irripetibilità di ogni singolo alunno –, dovrà perciò attenersi al principio secondo cui «lo spirito del bambino è, nel senso più profondo, lo spirito dell'umanità, e la caratteristica evolutiva di maggior valore biologico» (Montagu 1981, p. 152). Non a caso, Montagu fa notare come nell'antica Grecia, Pericle (495-429 a. C.) facesse ricorso al termine ευτραπελια per descrivere «la lucidità di pensiero degli Ateniesi, la chiarezza e la proprietà di linguaggio, la mancanza di pregiudizi e di ostinazione, l'apertura della mente, l'amabilità dei modi, tutte qualità che vanno di pari passo con una forma di giocosa flessibilità della natura» (Montagu 1981, p. 221).

A tal proposito, Montagu fa cenno anche a un modello di *scuola nuova* denominata *Neoteny Hall*. Una scuola ideale, progettata con la collaborazione di P. Tuttle, che avrebbe dovuto accogliere bambini tra i due e i diciotto anni: una comunità di mutuo apprendimento che avrebbe favorito la formazione di persone responsabili animate da flessibilità, affidabilità, spirito critico, ecc. (Montagu 1981, pp. 291-292). Il pensiero di Montagu (1971) ci aiuta a capire meglio l'importanza di una *pedagogia dei luoghi* che contempli la definizione dell'ambiente – ludica-

mente pre-disposto per favorire il risveglio dei sensi e il *con-tatto autentico* con il mondo (Pistillo 2019) – quale parte costitutiva di un processo orientato alla formazione del pensiero comunitario. L'idea di *casa* (οἶκος) come "luogo" educativo – e di scuola come "casa", costituita da ambienti e sfondi integratori inclusivi, ridefinibili e tecnologicamente flessibili (Capaldo & Rondanini 2021) – è divenuta peraltro, come messo in luce da S. Vanistendael (1995), una importante metafora atta a rappresentare il processo di costruzione del sé (Inghilleri 2021). Nell'ottica delineata merita di essere menzionata la "Balena" di Guastalla, nido di infanzia costruito in provincia di Reggio Emilia dopo il terremoto del 2012. Progettata dall'architetto M. Cucinella, è una struttura ecosostenibile e antisismica in grado di accogliere bambini di età compresa tra 0 e 3 anni. In linea con l'opera innovatrice del pedagogista L. Malaguzzi – convinto sostenitore di una pedagogia fondata sull'idea di "spazio" come "terzo educatore" –, per il suo valore simbolico essa è un chiaro esempio di resilienza comunitaria e rappresenta un nuovo modo di concepire, sulla scorta di una rinnovata *sensibilità* pedagogica, la definizione dei *setting* e le esperienze del corpo e della mente (Gardner 1983).[2]

Conclusioni: educazione *al* e formazione *del* pensiero comunitario

Una pedagogia a vocazione "sociale" dovrebbe dunque ripartire dalla riscoperta – oltreché dell'educazione al gioco – dell'*educazione quale* dispositivo ludico (Cambi & Staccioli 2007) in grado di favorire processi di *resilienza* e di educazione ad una sana «democrazia cognitiva» (Morin 2004, p. 151): di un metodo di coesistenza basato sulla coscientizzazione (Freire 1967), «sulla libera discussione, sul pluralismo e sull'autocorreggibilità» (Abbagnano & Fornero 1992, p. 411), così come sulla prontezza nel riconoscere e nel valorizzare i propri errori (Baldini 1986; Popper 1945). Nell'ottica della "clinica della formazione" (Massa 1986), e in una prospettiva di interdisciplinarità, sarebbe inoltre opportuno ripensare *en pédagogie* – attraverso il confronto tra pensatori come K. Marx, A. Gramsci (Baldacci 2011; Manacorda 1966) A. S. Makarenko e J. Dewey – un *modello interiore* di *comunità* secondo cui l'"agire comunitario" non sia più un ideale cui conformarsi, bensì un *modus operandi* atto a ridefinire lo stato di cose presente. Una rinnovata *pedagogia del curricolo*, dovrebbe pertanto fondarsi sulla co-costruzione, sin dalla prima infanzia, di nuove *u-topie* – di tempi e di spazi idonei alla partecipazione democratica –, consentendo così agli educatori e agli educandi di ri-agire i dispositivi pedagogici a partire da una ri-configurazione consapevole dei *setting* educativi. In tal modo si aprirebbe il cerchio della riflessione e del *potere* umano alla sfera della *Lichtung*: alla "radura dell'essere" che è campo generativo di possibilità e luogo elettivo del nuovo Umanesimo.

2 Negli ultimi anni, una rinnovata filosofia dei luoghi ha inoltre animato la realizzazione, in diversi contesti "comunitari", di nuovi "interni" pedagogici. In questa sede vale la pena ricordare anche la casa denominata "Mama" – "casa degli affetti" – realizzata da R. Piano con P. Posocco, inaugurata nel 2021 e situata in uno spazio verde del carcere di Rebibbia, con lo scopo di consentire alle mamme detenute di ricevere i bimbi che hanno compiuto i quattro anni d'età. Si tratta, anche in questo caso, di esempi di come i processi di resilienza siano da correlarsi ad un diverso modo di concepire i rapporti tra *pedagogia*, *ecologia* e *architettura*.

Riferimenti bibliografici

Abbagnano, N., Fornero, G. (1992). *Filosofi e filosofie nella storia*, vol. III. Milano: Paravia.
Baldacci, M. (2011). *Oltre la subalternità. Praxis e educazione in Gramsci*. Roma: Carocci.
Baldini, M. (1986). *Epistemologia e pedagogia dell'errore*. Brescia: La Scuola.
Bateson, G. (1956). The Message "This Is Play". In B. Schaffner (Ed.), *Group Processes: Transactions of the Second Conference* (pp. 145–242). New York: Josiah Macy Jr. Found.
Bertolini, P. (2003). *Educazione e politica*. Milano: Raffaello Cortina.
Bobbio, N. (1999). *Teoria generale della politica*. Torino: Einaudi.
Cambi, F., Staccioli, G. (2007). *Il gioco in Occidente. Storia, teorie, pratiche*. Roma: Armando.
Canfora, L. (2011). *Il mondo di Atene*. Roma-Bari: Laterza.
Cantarella, E. (2021). *Sparta e Atene. Autoritarismo e democrazia*. Torino: Einaudi.
Capaldo, N., & Rondanini, L. (2021). *Normativa scolastica*. Trento: Erickson.
Catoni, M. L. (2008). *La comunicazione non verbale nella Grecia antica*. Torino: Bollati Boringhieri.
Chiocchi, A. (2015). *L'intercampo. Archetipi, simbolica e semantica*. Ass. Cult. Relazioni, Avellino.
Detienne, M. (1967). *I maestri di verità nella Grecia arcaica*. Tr. it. Roma-Bari: Laterza 2008.
Dewey, J. (1910). *How We Think*. Boston (MA). D. C. Heat & Co.
Dewey, J. (1916). *Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education*. New York: The Macmillan Company.
Dewey, J. (1938). *Esperienza e educazione*. Tr. it. Milano: Raffaello Cortina 2014.
Engeström, Y. (1987). *Learning by Expanding: an Activity Theoretical Approach to Developmental Research*. Helsinki: Orienta Konsultit.
Fink, E. (1957). *Oasi del Gioco*. Tr. it. Milano: Raffaello Cortina 2008.
Fink, E. (1960). *Spiel als Weltsymbol*. Stuttgart: W. Kohlhammer
Finley, M. I. (1972). *Democracy Ancient and Modern*. New Brunswick: Rutgers University.
Foucault, M. (1984). *Histoire de la sexualité: vol III. Le souci de soi*. Paris: Gallimard.
Freire, P. (1967). *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
Gardner, H. (1983), *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*. Tr. it. Milano: Feltrinelli 1999.
Gell, A. (1998). *Art and Agency: An Anthropological Theory*. Oxford: Clarendon.
Gernet, L. (1968). *Anthropologie de la Grèce ancienne*. Paris: F. Maspero.
Golding, W. (1954). *Lord of the Flies*. Boston: Faber & Faber.
Greco, E. (1999). (Ed.). *La città greca antica. Istituzioni, società e forme urbane*. Roma: Donzelli.
Hansen, M. H. (2006). *Polis. An Introduction to the Ancient Greek City-State*. Oxford: Oxford University.
Huizinga, J. (1938). *Homo ludens*. Tr. it. Torino: Einaudi 2002.
Kagge, E. (2018). *Camminare. Un gesto sovversivo*. Tr. it. Einaudi, Torino 2018.
Kenzler, U. (1999). *Studien zur entwicklung und Struktur der griechischen Agora in archaischer und klassischer Zeit*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
Inghilleri, P. (2021). *I luoghi che curano*. Milano: Raffaello Cortina.
Manacorda, M. A. (1966). *Marx e la pedagogia moderna*. Roma: Editori Riuniti.
Massa, R. (1986). *Le tecniche e i corpi*. Milano: Unicopli.
Maturana, H. R., & Varela, F. J. (1980). *Autopoiesi and Cognition. The Realization of the Living*. Dordrecht: Reidel Pub. Company.
Minello, R., & Margiotta, U. (2011). *Poiein. La pedagogia e le scienze della formazione*. Lecce: Pensa MultiMedia.
Montagu, A. (1971). *Touching. The Human Significance of the Skin*. New York: Perennial.
Id. (1981). *Saremo bambini*. Tr. it. Como: Red 1992.
Morachiello, P. (2008). *La città greca*. Roma-Bari: Laterza.
Morin, E. (2004). *Il metodo 6. Etica*. Tr. it. Milano: Raffaello Cortina 2005.
Mortari, L. (2021). *La politica della cura. Prendere a cuore la vita*. Milano: Raffaello Cortina.
Nash, J. F. (1996). *Essays on Game Theory*. Cheltenham: Edward Elgar Pub.
Pepe, L. (2018). *Il mondo antico in un bicchiere. Gli eroi bevono vino*. Roma-Bari: Laterza.

Pisano, C. (2015). 'Autorità senza autore' nella Grecia antica: il caso dello scettro. *I quaderni del ramo d'oro*, 7, 1-14 (Reperibile in https://journals.openedition.org/mythos/2712).
Pistillo, G. (2019). Alle origini della cura. Il sistema madre-bambino come paradigma del cambiamento e la dinamica del contatto, *Attualità Pedagogiche*, I, 1, 116-125.
Id. (2020). Per una ecologia della cura. Ri-pensare le differenze tra natura e cultura, *Attualità Pedagogiche*, II, 1, 116-124.
Popper, K. R. (1945). *The Open Society and Its Enemies*. 2 voll. London: George Routledge & Sons.
Sini, C., & Pievani, T. (2020). *E avvertirono il Cielo. La nascita della cultura*. Milano: Jaca Book.
Solnit, R. (2000). *Wanderlust. A History of Walking*. New York: Penguin Book.
Vanistendael, S. (1995). *La résilience ou le réalisme de l'espérance*. Genève: BICE.
Vernant, J.-P. (1995). *Passé et Présent. Contributions à une psychologie historique réunies par Riccardo Di Donato* (2 voll). Roma: Edizioni di Storia e Letteratura.
Vygotskij, L. S. (1934). *Myšlenie i reč'. Psichologičeskie issledovanija*. Moskva-Leningrad: Gosudarstvennoe Social'no-Ekonomičeskoe Izdatel'stvo.
Visalberghi, A. (1988). *Insegnare ed apprendere. Un approccio evolutivo*. Firenze: La Nuova Italia.

Dalla metodologia di ricerca alla metodologia della formazione negli ecosistemi educativi

From research methodology to training methodology in educational ecosystems

Qualità e validità della ricerca qualitativa in educazione. Alcune riflessioni da un caso di studio

Quality and validity of qualitative research in education. Some reflections from a case study

Salvatore Patera
Università degli Studi internazionali di Roma – UNINT – salvatore.patera@unint.eu

ABSTRACT
This paper aims to provide some theoretical reflections and methodological and operational proposals about the processes that ensure quality and validity of qualitative research in education. This evaluation processes on the research constitutes a basis for strengthening the co-belonging of all people engaged in the research. The evaluation of quality and validity of qualitative research in education is an opportunity for these people to increase both an eco-systemic training and co-belonging within models and procedures aimed at promoting shared awareness and decision-making on what the research produced, how it was carried out and how to improve its processes and results. The issues related to the quality and validity of qualitative research in education have preliminarily guided the development of this work both through a theoretical and methodological review of these frameworks and through their operationalization and application in a specific case study.

L'articolo offre alcune riflessioni teoriche e indicazioni metodologiche e operative sui processi che assicurano la qualità e la validità della ricerca qualitativa in educazione. Questi processi di valutazione sulla ricerca costituiscono la base per rafforzare la co-appartenenza dei soggetti coinvolti a diverso titolo nella ricerca stessa. Ciò in ragione del fatto che i processi di qualità e validità rappresentano un'opportunità di formazione eco-sistemica e di co-appartenenza all'interno di modelli e procedure che promuovono consapevolezza e decisionalità condivise su cosa ha prodotto la ricerca, su come è stata realizzata e su come eventualmente migliorarne processi e esiti. Le questioni riferite alla qualità e alla validità della ricerca qualitativa in educazione hanno guidato preliminarmente lo sviluppo del presente lavoro sia attraverso una disamina teorica e metodologica di tali costrutti sia attraverso la loro operazionalizzazione e applicazione in uno specifico caso di studio.

KEYWORDS
Educational Research, Qualitative Research Methodology, Quality, Validity, Teacher's Training.
Ricerca Educativa, Metodologia di Ricerca Qualitativa, Qualità, Validità, Formazione Docente.

Formazione & Insegnamento XX – 1 – 2022
Codice ISSN 2279-7505 (on line) © Pensa MultiMedia Editore
Codice doi: 10.7346/-fei-XX-01-22_28

Introduzione

L'articolo propone alcune riflessioni teoriche e indicazioni metodologiche e operative sui processi che assicurano qualità e validità della ricerca qualitativa in educazione. Il coinvolgimento in tali processi, a carattere valutativo sulla stessa ricerca, costituisce la base per rafforzare la co-appartenenza dei soggetti coinvolti a diverso titolo nella ricerca stessa (Patton 2015). Da un lato, la valutazione della ricerca qualitativa in educazione rappresenta un'opportunità partecipativa per i soggetti coinvolti in quanto incoraggia sia processi di revisione congiunta sulla ricerca e i suoi esiti sia pratiche di apprendimento collettivo. Dall'altro lato, la valutazione della ricerca qualitativa in educazione mira a rendere più inclusivi e democratici i processi di conoscenza-decisione-azione nei soggetti coinvolti in riferimento sia agli esiti e alle modalità con le quali è stata svolta la ricerca sia alle possibili indicazioni migliorative per ri-orientare i futuri interventi educativi e formativi oggetto di ricerca (House & Howe 2000; Guba & Lincoln 1994). La valutazione della ricerca qualitativa in educazione è orientata, pertanto, alla qualità e alla validità del processo e dei risultati di ricerca e assume significato per i soggetti coinvolti in quanto opportunità di formazione eco-sistemica e di coappartenenza all'interno di modelli e procedure che promuovono consapevolezza e decisionalità condivise su quanto realizzato e su come eventualmente migliorarlo (Becchi, Bondioli & Ferrari, 2000). Da tale prospettiva, qualità e validità sono assunti come orientamento di senso e di azione nella ricerca qualitativa in educazione in quanto rappresentano percorsi di coinvolgimento e di consapevolezza per i soggetti implicati in un processo di riflessione, revisione e apprendimento sulle proprie pratiche nella prospettiva di rafforzare un ecosistema educativo e formativo quale luogo di negoziazione intersoggettiva tra esperienze e significati in costruzione (Margiotta 2015). Nella prospettiva co-evolutiva e formativa eco-sistemica, infatti, la qualità della ricerca in educazione, quale validazione intersoggettiva della qualità del processo di ricerca e dei suoi risultati, rimanda alla costruzione di consenso tra posizionamenti e valori nella loro pluralità (De Monticelli 2015, p. 34) ove «*questa coappartenenza di cognizione, valutazione e azione non cessa mai*».

A partire dalla presentazione di un caso di studio, infatti, si affrontano questioni sul tema ritenute attuali nel dibattito pedagogico e già per certi aspetti prese in esame sia dalle principali organizzazioni internazionali che hanno prodotto documenti di indirizzo in questa direzione (EERA 2019; SETRA 2014) sia dalla letteratura scientifica.

Dal punto di vista della letteratura scientifica, il tema della qualità e della validità della ricerca qualitativa in educazione si interseca, come brevemente introdotto, con quello della valutazione in considerazione del fatto che, come riprende Scriven (1981, p. 53) la valutazione consiste nel determinare il merito intrinseco *merit* o estrinseco *worth* o il valore di qualcosa. Il tema della qualità e della validità della ricerca qualitativa in educazione rimanda, pertanto, al processo valutativo sulla ricerca in ragione di aspetti inerenti sia alla sua coerenza interna (approcci, metodologie, strategie, procedure, tecniche, ecc.) sia alla coerenza esterna (significato e valore della ricerca e dei risultati per i soggetti coinvolti, impatto sul miglioramento delle pratiche educative sulle quali si fa ricerca, ecc.).

A tal proposito, la cogenza di tale tema nell'ambito del dibattito scientifico è rappresentata da più parti (Denzin & Lincoln 2018; Creswell & Miller 2000; Seale 1999; Lincoln & Guba 1985) seppur con alcuni particolari distinguo tra le diverse posizioni. In riferimento al *merit* «*oggi più che mai necessario sviluppare in ambito educativo e scolastico una cultura dell'evidence based*» (Trinchero 2012, p. 76)

come anche, riguardo al *worth*, risulta altrettanto importante (Hostetler 2005, p. 16) considerare che: «*Good education research is a matter not only of sound procedures but also of beneficial aims and results; our ultimate aim as researchers and educators is to serve people's well-being*»[1].

In sintesi, le questioni essenziali riferite a questi due grandi aspetti hanno guidato preliminarmente lo sviluppo del presente lavoro attraverso sia una disamina teorica e metodologica sia l'operazionalizzazione dei costrutti di qualità e validità in funzione del caso di studio presentato.

1. Caso di studio

Il caso di studio si riferisce al progetto di ricerca educativa *Escuela como contexto educativo salesiano que capacita al ser humano*[2] promosso dai coordinatori scolastici e da un gruppo di insegnanti di due istituti comprensivi in Guayaquil (Ecuador) (Ellerani & Patera 2020). Il progetto è stato proposto nel 2019 al Gruppo di ricerca "Mentoría y gestión del cambio" (MyGC) dell'Università Politecnica Salesiana (Ecuador), il quale lo ha presentato al Consiglio Superiore di Ricerca della medesima università ottenendo un finanziamento nel tema "innovazione educativa".

Negli ultimi dieci anni, invero, i coordinatori e il gruppo di insegnanti hanno consolidato un modello educativo nei due istituti comprensivi al fine di contrastare il fenomeno della povertà educativa (Save the children 2016).

A tal proposito, la ricerca educativa assume una valenza formativa e trasformativa poiché offre ai soggetti coinvolti la possibilità di utilizzare i risultati prodotti quale mezzo per assumere maggior consapevolezza e capacità di promuovere cambiamento nelle pratiche educative e didattiche nei contesti in cui la ricerca è stata prodotta (Fabbri, 1994).

Tale ricerca nasce, pertanto, in relazione a un problema sociale sentito tale dai soggetti promotori da riconfigurare come problema di ricerca educativa a partire dal quale proporre un progetto educativo di intervento.

In sintesi, il **problema sociale** concerne il contrasto alla "*pobreza educativa y dispersión explícita y implícita*" nel territorio di Guayaquil (UNESCO 2021; Save the children 2016). Il **problema di ricerca** educativa è: "*A quali condizioni, le pratiche educative e didattiche messe in atto negli ultimi dieci anni nelle due scuole possono essere migliorate al fine di rispondere al problema esposto?*". Il conseguente **obiettivo di ricerca** è: "*Far emergere dal punto di vista degli insegnanti dei due istituti le pratiche educative e didattiche messe in atto negli ultimi dieci anni al fine di offrire indicazioni per il loro miglioramento in relazione al problema*". In ultimo, la **domanda di ricerca**: "*Dalla prospettiva degli insegnanti coinvolti, in ragione delle pratiche educative e didattiche messe in atto nelle due scuole negli ultimi dieci anni, quale proposta educativa può contribuire a contrastare il problema esposto?*".

I risultati prodotti dall'esplorazione delle pratiche educative e didattiche nei due istituti comprensivi può restituire conoscenza utile per migliorare la consa-

1 Una buona ricerca in educazione non riguarda solo procedure valide, ma anche obiettivi, risultati e benefici; il nostro obiettivo finale come ricercatori ed educatori è servire il benessere delle persone.

2 La scuola come contesto educativo salesiano che forma l'essere umano

pevolezza degli insegnanti rispetto al loro "agire didattico" (Rivoltella & Rossi 2012) e potenziarne le competenze professionali in risposta al problema presentato. L'intento dei partecipanti alla ricerca, infatti, è stato quello di costruire una mappa della qualità percepita a livello locale in merito alle pratiche educative e didattiche messe in atto negli ultimi dieci anni così da proporre possibili migliorie in risposta al problema sociale. Da questo punto di vista, «*The selection of a research topic in qualitative research is heavily reliant on the researcher's views of his world*[3]» (Guba & Lincoln 1994, p. 71).

In ultimo, dal termine del progetto è in corso un **progetto di intervento formativo** nei due istituti teso a coltivare un processo di riflessività e di formazione continua degli insegnanti sulle proprie pratiche professionali a partire dai risultati di ricerca.

Contesto di ricerca: Unità Educative "Domingo Comín" (UEDC) e "Cristóbal Colón" (UECC) site in Guayaquil, Ecuador: gradi scolastici "Básica Elemental; Básica Media; Básica Superior".

Gruppo di ricerca: 12 componenti (1 ricercatore MyGC, 2 ricercatori esterni, 7 insegnanti, 2 coordinatori scolastici).

Oggetto di studio: Rappresentazioni e pratiche educative e didattiche messe in atto negli ultimi dieci dagli insegnanti nelle due Unità Educative.

La **metodologia di ricerca** è qualitativa in quanto la ricerca culturale considera centrale la rappresentazione culturalmente connotata che si manifesta in pratiche, simboli, significati e valori che guidano l'agire didattico (Bruner 1996). A tal proposito, in riferimento alla ricerca qualitativa «*Si tratta di un'attività situata che localizza l'osservatore nel mondo, e consiste in un insieme di pratiche interpretative e materiali che rendono il mondo visibile, lo trasformano e lo restituiscono in una serie di rappresentazioni* […]. *A questo livello la ricerca qualitativa comporta un approccio naturalistico e interpretativo; il ricercatore cioè studia i fenomeni nella loro quotidianità indagando come le persone conferiscano senso o interpretino i fenomeni*» (Denzin & Lincoln 2018, p. 10).

Lo **strumento** utilizzato è l'intervista semi-strutturata su 3 temi in relazione all'oggetto di studio ove l'**unità di analisi** è il *corpus* di interviste.

La **strategia di ricerca** è descrittiva a finalità esplorativa (Guba & Lincoln 1994; Denzin & Lincoln 2018; Silverman 2016). La **metodologia di analisi** è lo studio di caso descrittivo (Bassey 2003). La **strategia di analisi** è induttiva, non guidata dalla teoria e orientata al contesto della scoperta (Patton 2015) mentre la **procedura di analisi** è qualitativa di dati qualitativi con **tecnica di analisi** "Thematic Coding" (Creswell 2007). Pur non entrando nel dettaglio in questa sede (Ellerani & Patera 2020), si restituisce una panoramica sinottica dei risultati prodotti sul *corpus* testuale di interviste al fine di far emergere gli aspetti salienti delle pratiche educative e didattiche esplorate attraverso le interviste agli insegnanti coinvolti (Tabella 1).

3 La selezione di un argomento di ricerca nella ricerca qualitativa dipende fortemente dalla visione del mondo del ricercatore.

Codici tematici superiori	Temi qualitativi	Categorie interpretative
Pilastri pedagogici del modello	Programmazione annuale e progettazione didattica collettive	Progettazione interdisciplinare su problemi reali ritenuti di interesse e motivanti per gli studenti
	Funzione "formativa" della valutazione	Utilizzo valutazione formativa
	Funzione "sommativa" della valutazione	Continua negoziazione tra procedure standardizzate del curricolo ministeriale con pratiche di valutazione autentica
	Funzione "diagnostica" della valutazione	Centralità sul processo di apprendimento e non di insegnamento
	Apprendimento per progetti	Sviluppo di progetti tra scuola e comunità
	Apprendimento cooperativo	Attenzione allo sviluppo di competenze trasversali e abilità personali e sociali
	Ruolo del docente	Continuo scambio di pratiche professionali tra docenti
Caratteristiche del modello	Progetto educativo con la comunità	Strutturazione di forme di *aprendizaje servicio*
	Progetto educativo con le famiglie	Attivazione forme di sostegno alla genitorialità per la continuità educativa
	Progetto educativo con la scuola	Centralità di compiti autentici dotati di senso per gli studenti
Visione iniziale	Prodromi del progetto	Confronto con buone pratiche locali, nazionali e internazionali
Tappe future	Formazione docenti	Consolidamento di attività di formazione e condivisione estese a nuovi insegnanti e all'intero corpo docente
	Contestualizzazione proposta educativa	Contestualizzazione proposta educativa in ragione della diversità culturale del paese (Costa, Sierra, Amazzonia, Galapagos).

Tabella 1: Principali risultati dall'analisi delle interviste con Coding Tematico

A seguito della presentazione sintetica del caso di studio e della tabella di risultati si delineano le scelte epistemologiche, metodologiche e operative che hanno guidato la valutazione della qualità e della validità della ricerca qualitativa in educazione in ragione del caso di studio.

2. Qualità e validità della ricerca qualitativa in educazione: criteri e procedure

Da un punto di vista epistemologico e metodologico, i costrutti di qualità e validità per la ricerca qualitativa in educazione si fondano sulle posizioni teoriche e sulla criteriologia metodologica adottate dalla principale letteratura tematica e da autorevoli istituzioni e organizzazioni che, come sintetizzato, hanno prodotto documenti e indicazioni in questa direzione (Denzin & Lincoln, 2018, Creswell & Miller, 2000; Lincoln & Guba, 1985).

In ragione del disegno di ricerca proposto, (Peshkin, 1993, p. 23) «*la ricerca non guidata da teoria, verifica di ipotesi o produzione di generalizzazioni può essere liquidata come carente o pessima. Questa concezione ristretta rende un'ingiustizia alla varietà di contributi che la ricerca qualitativa può dare*»[4]. Già Popper, infatti, in *Logica della scoperta scientifica* sottolineava l'importanza del controllo intersog-

4 Traduzione dell'autore.

gettivo per tendere a una pratica di oggettività che non è insita nell'oggetto ma nel metodo, così come già Weber aveva evidenziato. L'oggettività non è quindi un prodotto individuale dell'atteggiamento neutro di chi fa ricerca ma concerne il carattere sociale e pubblico del processo di ricerca in riferimento all'esplicitazione del posizionamento assiologico, epistemologico e metodologico del ricercatore, dei criteri, delle modalità e delle procedure utilizzate nel costruire la base dati e nel pervenire ai risultati proposti.

In tal senso, il dibattito europeo sulla qualità e la validità della ricerca in educazione e formazione è orientato a superare la falsa alternativa quantità/qualità all'interno di criteri univoci di pertinenza, validità e attendibilità (De Ketele, 2010; Minello, 2011) quantunque si ravvedi la necessità di disambiguare e specificare una criteriologia che per certi versi accomuni, ma che al contempo sappia distinguere, le specificità proprie della ricerca qualitativa e quantitativa. In ragione di tale posizionamento, la scelta dei criteri per la qualità e la validazione della ricerca in educazione ha prediletto le prospettive qui presentate (Denzin & Lincoln, 2018; Creswell & Miller, 2000; Lincoln & Guba, 1985). In particolare, secondo Denzin e Lincoln (2018) vi sono cinque passaggi che caratterizzano la qualità dell'indagine qualitativa e che hanno costituito un riferimento metodologico per il presente lavoro.

1) Posizionamenti culturali di intervistato e intervistatore

La scelta del disegno di ricerca presentato è coerente con la costruzione della base empirica utilizzata quale discorso interculturale e intersoggettivo tra l'intervistato e l'intervistatore nella consapevolezza metodologica di dover tener traccia, come nel caso del diario di bordo prodotto, dei posizionamenti culturali del primo in ragione delle risposte del secondo all'interno di un processo intersoggettivo di valutazione da parte degli attori coinvolti in merito al processo svolto, ai dati prodotti e al risultato ottenuto.

2) Prospettive interpretative

In ragione delle scelte metodologiche descritte, assume centralità la dimensione narrativa su rappresentazioni e pratiche quotidiane degli insegnanti da validare in termini intersoggettivi tramite le procedure adottate.

3) Strategie d'indagine

L'attività di ricerca ha necessariamente contemplato la triangolazione di punti di vista (*inter-rater agreement*) tra ricercatore, coordinatori scolastici, insegnanti intervistati e nuovi insegnanti sia nelle fasi di costruzione del dato sia del processo e delle interpretazioni prodotte sul fenomeno oggetto di ricerca.

4) Metodi per la costruzione della base empirica e per l'analisi del corpus testuale

L'accordo su protocollo di ricerca, trascrizione e analisi del *corpus* testuale tra i soggetti coinvolti ha favorito il loro ingaggio in termini di qualità della partecipazione al progetto con la conseguente riduzione di forme di desiderabilità sociale e di ricorso all'utilizzo di etichette generiche nelle risposte fornite alle interviste.

5) Interpretazione dei dati

La scelta di condividere con i partecipanti disegno, processo ed esiti della ricerca – secondo le procedure di validazione riportate – ha rafforzato il processo di interpretazione quale accordo intersoggettivo tra i partecipanti in ragione

anche della presenza di eventuali casi anomali evidenziati dal ricercatore nel proprio diario di bordo discussi nella fase di restituzione e validazione a seguito dell'interpretazione fornita al corpus testuale delle interviste.

Da un punto di vista metodologico, conformemente alla letteratura tematica (Lincoln, Guba, 1985) sono stati applicati i seguenti criteri di qualità per la validazione della ricerca qualitativa in educazione. La soddisfazione di tali criteri è stata triangolata sia attraverso la disamina qui di seguito brevemente riportata sia attraverso un processo di co-valutazione sui medesimi 5 criteri effettuata dai partecipanti al progetto (tabella 2). Per ciò che concerne la disamina si segnala:

Credibilità (*credibility*), analogo alla validità interna è stata realizzata sia attraverso una prolungata presenza sul campo in qualità di *visiting researcher* sia attraverso la triangolazione con altre fonti di dati (primarie e secondarie) durante le fasi di stesura del progetto in coerenza anche con quella che viene definita credibilità (validità in approccio quantitativo) esterna riferita al confronto sincronico e diacronico su quanto si è già indagato circa un determinato tema.

Trasferibilità (*trasferability*), analoga alla replicabilità è consistita in una minuziosa descrizione del contesto studiato grazie anche al coinvolgimento attivo dei soggetti sul campo al fine di poter valutare l'applicabilità dei risultati in altri contesti. Il bando di finanziamento della ricerca prevedeva come premialità la modellizzazione del processo di ricerca al fine dell'applicabilità, comunque già avviata in altri contesti di scuole in Ecuador. Le condizioni considerate per l'applicabilità sono: (condivisione del disegno della ricerca e delle fasi, adeguatezza del database, tipicità dei dati appurata tramite: *Collaboration*, *Member checking*, *Peer debriefing* descritte nel paragrafo risultati (tabelle 5, 6, 7). La trasferibilità riferita alla *thick description* (descrizione densa) geertziana ripresa da Guba e Lincoln (1985) è presente nel diario di bordo di cui si evidenzia un estratto utilizzato in fase di validazione (*Reflexivity*) del processo e dei risultati (tabella 4).

Affidabilità (*dependability*), che sostituisce l'attendibilità, è consistita nel documentare tutte le fasi del lavoro, come riportato nel report finale del progetto finanziato (Ellerani & Patera 2020) insieme alla revisione esterna con il coinvolgimento nel processo di validazione sia di insegnanti intervistati e coordinatori (*Collaboration* e *Member checking*) sia dei nuovi insegnanti non partecipanti alla ricerca (*Peer debriefing)*.

Autenticità (*authenticity*), raggiunta con la restituzione dei risultati e del processo di ricerca messo in atto attraverso: *Reflexivity, Collaboration, Member checking, Peer debriefing* a conferma del fatto che i ricercatori hanno dimostrato di aver rappresentato insiemi di diverse realtà.

Confermabilità (*confirmability*), concerne le implicazioni dell'attendibilità (*inter-rater agreement*) svolta tramite *Collaboration, Member checking, Peer debriefing* ma in particolare *Reflexivity* in riferimento alla descrizione densa inerente i presupposti utilizzati nella ricerca (Viganò 2002) nella consapevolezza dell'influsso delle nostre prospettive sullo studio della realtà educativa (Lucisano 2014).

Con riferimento ai criteri di qualità per la validazione della ricerca qualitativa (Lincoln & Guba 1985; Seale 1999) è stata sviluppata una checklist con una scala Likert a 4 punti (1 = criterio per nulla raggiunto e 4 = criterio massimamente raggiunto) proposta a tutti i 18 partecipanti al progetto di ricerca. Nella tabella 2, sono riportati i criteri di qualità per la validazione della ricerca e la media dei punteggi calcolata sulla compilazione della checklist da parte dei partecipanti.

Criteri	Media punti
Credibilità (credibility)	3,5
Trasferibilità (trasferability)	2,5
Affidabilità (dependability)	3
Autenticità (authenticity)	2,5
Confermabilità (confirmability)	3,5

Tabella 2: Media dei punteggi su criteri di qualità per la validazione della ricerca qualitativa (Lincoln & Guba 1985) assegnati dai partecipanti al progetto di ricerca

A tali punteggi sono associati dei commenti narrativi approfonditi da parte dei rispondenti che in questa versione del lavoro, per ragioni di spazio, non riportiamo. In tal senso, sostengono Creswell e Miller (2000) chi fa ricerca qualitativa utilizza una prospettiva non basata su punteggi, strumenti o progetti di ricerca, ma utilizza le opinioni delle persone che conducono, partecipano o leggono e rivedono uno studio.

In ultimo, in coerenza con il processo descritto sulla base delle principali criteriologie (Denzin & Lincoln 2018; Lincoln & Guba 1985) si è scelto di operazionalizzare il processo di validazione seguendo l'approccio critico nonché alcuni aspetti propri dell'approccio post-positivista (Creswell & Miller 2000, p. 126) in ragione delle specificità del lavoro di ricerca e del contesto locale nel quale essa è stata realizzata (Tabella 3).

Paradigm assumption/Lens	**Postpositivist Paradigm**	**Constructivist Paradigm**	**Critical Paradigm**
Lens of the researcher	Triangulation	Disconfirming evidence	Researcher reflexivity
Lens of study participants	Member checking	Prolonged engagement in the field	Collaboration
Lens of people external to the study	The audit trail	Thick, rich description	Peer debriefing

Tabella 3: Procedure di validità entro obiettivi qualitativi e ipotesi paradigmatiche (Creswell & Miller 2000)

Tali criteri sono stati operazionalizzati e triangolati in coerenza con una prospettiva di *inter-rater agreement*:

Ricercatore: riflessività del ricercatore rispetto ai propri asserti di fondo e alle modalità interpretative in termini di background culturale (*researcher reflexivity*).

Insegnanti partecipanti e coordinatori:

1. coinvolgimento in merito al disegno della ricerca, alla costruzione congiunta della domanda di ricerca e dei nuclei tematici da approfondire, al tipo di metodologia e di strumento per la fase di raccolta dei dati sul campo e di costruzione della base empirica (*collaboration*).
2. partecipazione alla restituzione dei risultati prendendo parte, in questo caso, a un focus group con tema: processo e risultati di ricerca. Quanto emerso dal focus group è esitato in un lavoro di gruppo per discutere e rimandare al ricercatore alcuni feedback sull'oggetto allo scopo di irrobustire, ed eventualmente ricalibrare, quanto da egli presentato (*member checking*).

Nuovi insegnanti: partecipazione alla restituzione dei risultati prendendo parte a gruppi di lavoro per validare i risultati e le modalità per pervenire a tali risultati offrendo indicazioni per il proseguo del lavoro (*Peer debriefing)*.

Si riportano le fasi del processo di validazione.
Avvio ricerca:

1. Definizione del disegno della ricerca con coordinatori e insegnanti (*collaboration*);
2. Condivisione (ricercatori, coordinatori, insegnanti) delle modalità operative di svolgimento del processo di validazione (*member checking*);

Termine ricerca:

3. Restituzione dei risultati e del processo di ricerca;
4. Focus group con coordinatori, insegnanti intervistati e nuovi insegnanti (in qualità di osservatori) (*member checking*);
5. Raccolta dei feedback prodotti da gruppi di lavoro di coordinatori e insegnanti intervistati in merito a risultati e processo di analisi e interpretazione dei dati (*member checking*);
6. Validazione collettiva dei feedback presentati dai gruppi di lavoro (*member checking*);
7. Raccolta dei feedback di nuovi insegnanti prodotti prima in forma individuale e poi gruppale in merito a risultati e processo di analisi e interpretazione dei dati (*peer debriefing*);
8. Validazione collettiva dei feedback presentati dai gruppi di lavoro di nuovi insegnanti (punto 7) (*member checking*);
9. Presentazione a cura dei ricercatori degli asserti utilizzati (*researcher reflexivity*);
10. Raccolta dei feedback di coordinatori e insegnanti intervistati su asserti (*member checking*);
11. Restituzione del ricercatore dell'elaborazione dei feedback raccolti nei passaggi precedenti (*member checking*);
12. Pubblicazione report finale (*member checking*).

3. Risultati del processo di validazione

Si riporta, in forma analitica ma sintetica i principali passaggi del processo di validazione.

Ricercatore: *Researcher reflexivity:* Riportiamo i principali asserti di fondo esplicitati dal ricercatore in ordine cronologico e annotati in forma interrogativa così come formulati nel diario di bordo. Si riporta il punteggio relativo all'importanza data dal ricercatore a questi asserti (tabella 4).

N.	Punteggio	Tempo	Note di campo	Asserti in forma interrogativa
1	5	01-2019 04-2019	Durante la formulazione del disegno di ricerca e durante lo svolgimento delle interviste abbiamo sottovalutato come il modello educativo proposto dai promotori si trasmettesse ai nuovi insegnanti.	A quali condizioni il modello può essere fatto proprio, modificato e/o replicato nella comunità degli insegnanti dei due Collegi?
2	5	01-2019 04-2019	Durante la formulazione del disegno di ricerca e durante lo svolgimento delle interviste abbiamo sottovalutato l''importanza dei fattori organizzativi come abilitanti o inibenti lo sviluppo del modello educativo.	Quali fattori organizzativi all'interno dei Collegi possono promuovere o inibire la messa in pratica del modello nei due Collegi?
3	4	10-2019	Non abbiamo associato alcun riferimento epistemologico alle specificità dei pilastri pedagogici del modello. Ciò al fine di non rivestire di teorie la sovrabbondanza di realtà propria degli aspetti peculiari del modello. Successivamente sarà formulato un dispositivo riflessivo che permetta a insegnanti e a ricercatori di formulare un'epistemologia condivisa che riesca a tener dentro gli aspetti peculiari del modello educativo.	Alla luce delle specificità pedagogiche del modello individuate nei risultati di ricerca, quali riferimenti epistemologici possono essere utilizzati per supportare da un punto di vista teorico il modello educativo e per renderlo disponibile alla comunità scientifica?
4	3	02-2020	Abbiamo appreso che colui che ha dato impulso al modello è stato trasferito in da un anno così come il più anziano insegnanti promotori è ora in pensione. Si notano differenze di motivazione e di partecipazione alla messa in pratica del modello tra i promotori ancora in servizio e i nuovi insegnanti.	Quali sono le opinioni dei promotori ancora in servizio e dei nuovi insegnanti su possibilità e limiti nell'implementare il modello educativo maturato nel corso di questi dieci anni?

Tabella 4: Principali risultati procedura *researcher reflexivity*

Con riferimento alla procedura *Researcher reflexivity*, gli asserti di fondo del ricercatore sul tema oggetto della ricerca e sul processo di interpretazione dei dati sono stati esplicitati e successivamente discussi nel momento di restituzione ai partecipanti (coordinatori, insegnanti promotori). I feedback sono stati integrati nella versione rivista del diario di bordo: "diario di bordo collettivo".

Insegnanti partecipanti alle interviste e coordinatori: *Collaboration*

Durante la restituzione dei risultati sono stati esplicitati i contributi da essi forniti nell'elaborazione iniziale di: disegno della ricerca, domanda di ricerca, nuclei tematici, costruzione e pilotaggio dello strumento. Tali contributi sono stati riportati nei risultati del processo di validazione esplicitando sia quale lettura sui dati aveva proposto il ricercatore sia la motivazione alla base dell'accordo tra ricercatore e partecipanti (Tabella 5).

N.	Scelta del Ricercatore	Scelta dei Partecipanti	Accordo motivato
1	*Progettazione dell'intervista semi-strutturata e definizione dei temi da esplorare*		
1.1	Esplorare durante l'intervista il tema "esordi del modello".	Esplorare durante l'intervista il tema "esordi del modello" ricostruendo le fasi salienti ma soffermandosi sulle difficoltà riscontrate nel corso degli anni per far dialogare il modello proposto con il curricolo nazionale	Esplorare durante l'intervista il tema "esordi del modello" ricostruendo le fasi salienti ma soffermandosi sulle difficoltà riscontrate negli anni per far dialogare il modello proposto con il curricolo nazionale e le modalità del gruppo promotore per affrontare tali difficoltà.
1.2	Esplorare durante l'intervista il tema "i pilastri epistemologici del modello" soffermandosi sul rapporto con il modello salesiano.	Esplorare durante l'intervista il tema "i pilastri epistemologici del modello" considerando implicita l'adozione del modello salesiano.	Esplorare durante l'intervista il tema "i pilastri epistemologici del modello" soffermandosi sul rapporto con il modello salesiano ed esplicitando i punti di contatto/differenza così come sono emersi nel corso degli anni.
1.3	Esplorare durante l'intervista il tema inerente all'implementazione del modello educativo in aula.	Esplorare durante l'intervista il tema inerente all'implementazione del modello educativo in aula soffermandosi sulle difficoltà quotidiane riscontrate dai docenti.	Esplorare durante l'intervista il tema inerente all'implementazione del modello educativo in aula soffermandosi sulle difficoltà quotidiane riscontrate dai docenti e sulle soluzioni da essi rinvenute.
2	*Processo di validazione dei risultati*		
2.1	Attivare il processo di validazione dei risultati con i docenti che hanno preso parte alle interviste	Attivare il processo di validazione dei risultati con i docenti che hanno preso parte alle interviste ma anche con i nuovi docenti che ancora non conoscono il modello educativo.	Attivare il processo di validazione dei risultati con i docenti che hanno preso parte alle interviste ma anche con i nuovi docenti che ancora non conoscono il modello educativo.

Tabella 5: Principali risultati procedura *collaboration*

Insegnanti partecipanti alle interviste e coordinatori: *Member checking*

Si riportano gli esiti del *Member checking* che ha coinvolto i partecipanti in un focus group con tema "Punti di forza e aree di miglioramento del progetto di ricerca" a seguito del quale sono stati realizzati dei gruppi di lavoro per strutturare collettivamente i feedback utili a validare, *in primis*, i risultati. Tale elaborazione di feedback ha avuto come criterio guida all'interno dei gruppi di lavoro quello della costruzione di consenso. In sintesi, dalla restituzione dei risultati e dal processo di validazione si sono ottenuti 2 tipologie di feedback. La prima relativa alla validazione in senso stretto dei risultati presentati e, la seconda, relativa al momento riflessivo sulla pratica docente quali suggerimenti utili anche ai nuovi insegnanti. I feedback raccolti da ciascun gruppo (feedback sui risultati – *presente* / feedback sui risultati – *futuro*) sono stati da essi presentati in plenaria durante la giornata di restituzione. Agli altri gruppi presenti è stato chiesto di esprimere il grado di accordo/disaccordo sui feedback presentati da ciascun gruppo con un punteggio (1= per nulla d'accordo; 2= abbastanza d'accordo; 3= completamente d'accordo). In tal senso, ogni feedback elaborato da ciascun gruppo può raggiungere al massimo i 9 punti. Tali feedback sono stati presentati in ordine di punteggio assegnato complessivamente dai gruppi coerentemente alla procedura *member checking* (Tabella 6).

Punteggio	Feedback sui risultati (presente)	Punteggio	Feedback a partire dai risultati (futuro)
8	L'interdisciplinarietà come pilastro pedagogico	9	L'interdisciplinarietà come pilastro pedagogico evidenziato nei risultati, può essere realizzata solo con un ingaggio collettivo tra nuovi insegnanti e promotori, cercando modalità collaborative per favorire l'interazione. Ciò implica uno sforzo organizzativo da parte della scuola e degli insegnanti
6	L'apprendimento cooperativo cerca di sviluppare abilità socio-affettive in cui gli studenti devono aiutarsi a vicenda, quindi raggiungeranno gli obiettivi se uno avanza, tutti avanzano	7	È necessario approfondire il ruolo delle abilità socio-affettive per cercare strategie di promozione e valutazione in classe. Questo potrebbe essere un argomento di ricerca futura
6	Il ruolo degli insegnanti nel processo di innovazione	9	Va approfondito maggiormente il dialogo tra diverse generazioni di insegnanti

Tabella 6: Principali risultati procedura *member checking*

Nuovi insegnanti che non hanno preso parte alle interviste: *Peer debriefing*

Essi hanno avuto modo di porre delle domande sui risultati e sulle procedure di analisi fornendo in forma scritta dei feedback che sono stati raccolti dal ricercatore. Tale lista di feedback sui risultati (presente) è accompagnata da richieste esplicite e da proposte (futuro). Tali feedback sul presente e sul futuro sono stati inseriti nel report finale di modo che potessero essere ulteriormente sottoposti alla revisione dei nuovi insegnanti secondo la procedura *peer debriefing*. Anche in questo caso, i feedback sui risultati (presente) si riferiscono ad aspetti che essi hanno evidenziato nella restituzione mentre, i feedback sui risultati (futuro) sono formulati in termini di richieste esplicite di ulteriori attività di ricerca e formazione a partire da quanto emerso dalla loro lettura dei risultati (Tabella 7).

N.	Feedback su risultati (presente)	Feedback su risultati (futuro)
1	Non è stato approfondito il ruolo dei nuovi insegnanti nello sviluppo del modello educativo.	E' possibile realizzare una nuova ricerca qualitativa per esplorare le rappresentazioni e le pratiche dei nuovi insegnanti anche in relazione al modello educativo proposto?
2	Non si evincono riflessioni in merito alle condizioni organizzative che possono favorire il dialogo e la condivisione tra esperienze di insegnanti fondatori e nuovi insegnanti.	E' possibile realizzare una nuova ricerca in ambito organizzativo per approfondire se e quali modalità esistono nell'organizzazione per favorire il confronto e la contaminazione di esperienze tra insegnanti fondatori e nuovi insegnanti? A quali condizioni è possibile costituire una comunità di pratiche professionali tra insegnanti fondatori e nuovi insegnanti? Come garantire la tesaurizzazione delle esperienze degli insegnanti fondatori e dei nuovi insegnanti rispetto ai futuri docenti che arriveranno?
3	Non sono presenti riflessioni approfondite sulle aree di miglioramento relative al rapporto tra scuola e famiglia in considerazione di quanto espresso nei risultati circa l'ingaggio di nuove famiglie	E' possibile realizzare una nuova ricerca in ambito comunitario volta a esplorare quali sono le opinioni delle famiglie sul nuovo modello educativo nonché le difficoltà e le opportunità ad esso connesse
4	Non emergono riflessioni sull'importanza che l'insegnante assuma anche il ruolo di ricercatore per continuare a riflettere sulle proprie pratiche professionali e sull'impatto di esse in aula e nel rapporto con altri insegnanti e con le famiglie	E' possibile realizzare un'attività di formazione docente per potenziare le competenze degli insegnanti nel svolgere ricerca inerente il contesto scolastico e comunitario più ampio?

Tabella 7: Principali risultati procedura *peer debriefing*

In chiosa alla discussione teorica, metodologica e operative del processo svolto, riteniamo opportuno specificare un concetto fondante la qualità e la validità nella ricerca qualitativa in educazione (Schwandt 1997, p. 15): «*We define validity as how accurately the account represents participants' realities of the social phenomena and is credible them*»[5].

Conclusioni e prossimi passi

Al fine di migliorare la qualità e la validazione del processo e dei risultati nel tempo, quanto qui sinteticamente presentato (Ellerani & Patera 2020) ha permesso di evidenziare limiti del lavoro ma anche sfide metodologiche ed educative future, tra le quali:

– Irrobustire la validazione approfondendo il punto di vista anche dei nuovi insegnanti triangolando strumenti e strategie di analisi (osservazioni d'aula, rubriche);
– Documentare il processo di formazione tra pari (nuovi insegnanti e insegnanti promotori) per lo sviluppo di una comunità di pratiche professionali.

Riferimenti bibliografici

Bassey, M. (2003). Case study research. In J. Swann & J. Pratt (Eds.), *Educational research in practice: Making sense of methodology* (pp. 111 123). New York: Continuum.

Becchi E., Bondioli A., & Ferrari, M. (2000). La restituzione come momento centrale per l'elaborazione di indicatori contestuali. In A. Bondioli, & P.O. Ghedini (Eds.), *La qualità negoziata. Gli indicatori per i nidi della Regione Emilia Romagna* (pp. 99-114). Bergamo: Junior.

Bruner, J. S. (1996). *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*. Milano: Feltrinelli.

Creswell, J.W., & Miller D.L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory into Practice*, 39, 124-130.

Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: choosing among five approaches*. Thousand Oaks: Sage.

De Ketele, J.M. (2010). La recherche scientifique in éducation: Quels critères de qualité? *Education Sciences & Society. Formazione e società,* I, 1, 21-40.

De Monticelli, R. (2015). *Al di qua del bene e del male*. Torino: Einaudi.

Denzin, N. K., & Lincoln Y. S. (2018). Introduction: The discipline and practice of qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of Qualitative Research*. Los Angeles: Sage.

EERA, (2019). *Doing Educational Research Overcoming Challenges In Practice*. M. H. Hoveid, L. Ciolan, A. Paseka, & S. Marques da Silva (Eds.), London: Sage.

Ellerani, P., & Patera, S. (2020). *Il modello pedagogico–didattico «espansivo»: una ricerca culturale sulle pratiche quotidiane dei docenti. Dall'implicito all'esplicito*. Roma: Armando

Fabbri, L. (1994). *Ricerca pedagogica e pratiche educative. Per una pedagogia come scienza pratica*. Napoli: Tecnodid.

Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing Paradigms in qualitative research. In E. G. Guba & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research,* 2, 105-117. Thousand Oaks: Sage.

5 Definiamo la validità in termini di precisione con cui il resoconto rappresenta le realtà dei fenomeni sociali dei partecipanti ed è per loro credibile.

Hostetler, K. (2005). What Is "Good" Education Research? *Educational Researcher*, 34(6),16-21.
Lincoln, Y.S., & Guba, E.G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills: Sage.
Lucisano, P. (2014). Contro la cultura del 'giudizio senza critica'. *Italian Journal of Educational Research*, (4), 7-8.
Minello, R. (2011). Tendenze di ricerca educativa e formativa La prospettiva italiana nel contesto internazionale. *Formazione & Insegnamento* IX, 3. doi: 10746/-fei-IX-03-11_03.
Patton, M.Q. (2015). *Qualitative Research and Evaluation methods*. Thousand Oaks: Sage.
Peshkin, A. (1993). The Goodness of Qualitative Research. *Educational Researcher*, 22(2), 23-29.
Rivoltella, P. C., Rossi P. (Eds.), (2012). *L' agire didattico. Manuale per l'insegnante*. Brescia: La Scuola.
Save the children, (2016). *Adolescentes y jóvenes: un abordaje integral en América Latina y el Caribe*. Save the children International publication. Retrieved from: https://resourcecentre-drupal.savethechildren.net/node/10230/pdf/folleto_abordaje_integral_adolescentes_esp2.pdf.
Schwandt, T.A. (1997). *Qualitative inquiry: A dictionary of terms*. Thousand Oaks: Sage.
Seale, C. (1999). Quality in qualitative research. *Qualitative Inquiry*, 5, 465-478.
Silverman, D. (2016). *Qualitative research*. Thousand Oaks: Sage.
Trinchero, R. (2012). La ricerca e la sua valutazione. Istanze di qualità per la ricerca educativa. *ECPS Journal* 6, 75-96.
UNESCO, (2021). *Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019): reporte nacional de resultados; Ecuador*. Paris: OREALC.
United States Congress, SETRA (2014). *Strengthening Education through Research Act*. Retrieved from https://www.cbo.gov/publication/45300.
Viganò, R. (2002). *Pedagogia e sperimentazione: metodi e strumenti per la ricerca educativa*. Milano: Vita e Pensiero.

I principi della permacultura come sistema di progettazione didattica

Permaculture Principles as a teaching design system

Giovanni Arduini
Università di Cassino e del Lazio Meridionale – g.arduini@unicas.it

ABSTRACT

Nowadays, focus is laid on environmental health and climate changes as social justice issues. Permaculture can be considered a systems-based approach to problem-solving, based on cycles, processes, and principles observed in nature.

According to Permaculture principles, a garden or landscape, planting, sowing, growing, and the design of the landscape are practiced in ways that mimic processes in nature and reflect an understanding of water flow, wind patterns, earth and soil composition, beneficial plants and insects, zones of growth and many other elements.

In the last few years, permaculture principles have been extended from garden and landscapes to the realm of "social permaculture". Didactic gardens act as rich sustainable learning sites due to their ecological and socio-cultural advantages and provide students a practical way to commit themselves in interconnected issues and join in complex problem-solving.

Permaculture Design Approach, therefore, is a way to recreate nature's principles in our own lives, interactions, and educational and social contexts.

This article seeks to outline "permaculture" as the possible contribution within the definition of a new dimension of teaching and educational design, able to successfully embrace the most emerging issues led to sustainability.

Oggi viviamo un rinnovato interesse sulla salute ambientale e sui cambiamenti climatici come questioni di giustizia sociale. La permacultura può essere considerata un approccio sistemico alla risoluzione dei problemi basato su cicli, processi e principi osservati in natura.

Secondo i principi della permacultura in un giardino o paesaggio, piantare, seminare, coltivare e progettare il paesaggio sono praticati in modo da imitare i processi della natura e riflettono una comprensione del flusso d'acqua, dei modelli del vento, della composizione della terra e del suolo, piante e i benefici degli insetti, zone di crescita e molti altri elementi.

Negli ultimi anni, i principi della permacultura sono si stanno estendendo dai giardini e dai paesaggi all'ambito della «permacultura sociale». I giardini didattici fungono da ricchi siti di apprendimento della sostenibilità grazie ai loro vantaggi ecologici e socioculturali e forniscono agli studenti un modo pratico per impegnarsi in questioni interconnesse e iniziare a partecipare alla risoluzione di problemi complessi.

Formazione & Insegnamento XX – 1 – 2022
Codice ISSN 2279-7505 (on line) © Pensa MultiMedia Editore
Codice doi: 10.7346/-fei-XX-01-22_29

L'approccio alla progettazione riferita alla permacultura può essere, dunque, un modo per ricreare i principi della natura nelle nostre vite, nelle interazioni nei contesti educativi e sociali.
Nel presente lavoro si intende delineare il possibile contributo che la permacultura può fornire nella definizione di una nuova dimensione della progettazione didattica ed educativa in grado di accogliere in modo più efficace le istanze sempre più emergenti dettate dalla sostenibilità.

KEYWORDS
Permaculture, Educational Design, Ecology, Ethic, Nature.
Permacultura, Progettazione Educativa, Ecologia, Etica, Natura.

1. Introduzione

Il neologismo "permaculture" (in italiano permacultura), che viene dalla contrazione di "permanent agriculture", è nato nella metà degli anni '70 per descrivere un modello alternativo fondato sull'etica. Bill Mollison, confondatore della permacultura insieme a David Holmgren, la definisce come l'integrazione armonica del paesaggio e delle persone in grado di garantire cibo, energia, abitazioni e a soddisfare altri bisogni materiali e non materiali (Mollison & Holmgren, 1978). Come suggerisce il nome, è stato creato originariamente come metodo di agricoltura sostenibile e si è evoluto nel tempo per includere vari aspetti della vita o della cultura (Mollison & Slay, 1991). I criteri della progettazione della permacultura educativa e sociale è un modo per ricreare i principi della natura nelle nostre vite, nelle interazioni e relazioni sociali (Stavrinou, 2016). Il concetto è quello di imitare i modelli trovati in natura per fornire la minima resistenza e massimizzare la produttività. L'ideale in un sistema progettato dalla permacultura è quello che i rifiuti diventano risorse, la produttività aumenta e l'ambiente naturale viene ripristinato. Trattasi di una scienza applicata che, traendo ispirazione dalla natura, mira allo sviluppo di progetti resilienti e sostenibili, attraverso la simulazione dei modelli naturali in cui la permacultura guarda alla radice dei problemi del mondo e cerca risposte che siano ponderate, inclusive e a lungo termine, con l'obiettivo di costruire un'ecologia naturale e sociale rigenerativa, sana e fiorente (Chi, 2019).

Tenendo conto che il mondo naturale comprende un'amplissima varietà di forme di vita, possiamo affermare che uno dei principi cardine della permacultura sia quello della valorizzazione della diversità, considerata come antidoto fondamentale alla vulnerabilità, al fine di ottenere un sistema resiliente e rigenerativo. La pratica della permacultura non si basa sull'analisi dei singoli elementi, ma sulla valorizzazione delle relazioni tra le componenti di un sistema, esattamente come accade in natura: in un ecosistema non esistono organismi che vivono isolati, le interconnessioni positive tra di essi si concretizzano in relazioni reciprocamente vantaggiose.

Un importante contributo riguardo al modo in cui la comprensione dell'etica, dei principi e della progettazione nella permacultura possono essere utilizzati nelle nostre vite per potenziare il nostro benessere, le relazioni e la società in generale è stato fornito da MacNamara (2012).

È interessante notare come i principi della permacultura possano essere ap-

plicati alla didattica, utilizzandoli all'interno del contesto classe, al fine di poter sviluppare un curriculum scolastico più ampio. La separazione dalla natura e dai processi naturali può essere, infatti, motivo della scarsa comprensione e dell'uso improprio degli stessi, ed anche la causa di molti degli attuali problemi sociali.

2. I principi di progettazione della permacultura per una nuova didattica

I grandi cambiamenti che avverranno nella società nei prossimi decenni richiedono una nuova progettazione pedagogica e una metodologia didattica sostenibile (Riva, 2018). Si ritiene, pertanto, che l'utilizzo di un modello di progettazione di permacultura posso costituire una risorsa per creare una pedagogia ecologicamente rigenerativa per un futuro sostenibile. A fronte di quelle che vengono definite da KMPG (2012) come «megaforze», che molto probabilmente creeranno enormi cambiamenti nella struttura e nella fattibilità stessa della società nei prossimi decenni, ci si pone sempre più stringente la necessità di ridefinire la progettazione didattica con i suoi metodi e le sue strategie al fine di rispondere in modo più efficace a tali cambiamenti.

Burke (2017) spiega l'essenza della permacultura come strumento pedagogico. Essa è ampiamente utilizzata come strumento di progettazione, ma quando si fa riferimento all'educazione, l'attenzione si concentra sull'istruzione alla permacultura e non sull'utilizzo di quest'ultima come mezzo di progettazione educativa. È necessario, dunque, definire la «Pedagogia della Permacultura» come un approccio pedagogico che impieghi l'etica e i principi della permacultura nella progettazione dei curricula didattici (Iovino, 2008).

Applicati alla progettazione didattica, i principi della permacultura possono assicurare l'interazione tra gli elementi (materia, gruppi di età, insegnante-studente o studente-studente o comunità scolastica) e creano soluzioni individuali su misura per studenti con specifici bisogni e finalizzate alla sostenibilità e soluzioni rigenerative (Rimanoczy, 2020). Sviluppa un approccio all'apprendimento basato sull'indagine, sull'azione pratica e sulla soluzione di problemi, promuove il pensiero critico con un effetto onda sui diversi ambiti della conoscenza. Tali principi, dunque, consentono all'insegnante di utilizzare un insieme di strategie e di strumenti in grado di creare una miriade di soluzioni «pronte all'uso» e, allo stesso tempo, di sovrapporre e «impilare» le soluzioni in modo che influiscano su diversi elementi e funzioni che possono consentire la creazione di comunità di apprendimento che coinvolgono studenti, insegnanti ed anche genitori. Infatti, grazie al ricorso a metodologie orientate agli studenti, basate sull'indagine che mirano alla cooperazione, a gruppi di apprendimento possono far sì che gli studenti siano risolutori di problemi innovativi che possono evolversi in modo creativo e connettersi in un mondo sempre più integrato. Ecco, quindi, che i criteri della progettazione della permacultura possono costituire uno strumento per la progettazione basata su soluzioni olistiche, cioè sulle interazioni e sui processi naturali, sulla Terra e sui suoi cicli e sull'ecologia rigenerativa, definisce elementi e funzioni in un sistema, crea connessioni e relazioni cooperative, reciprocamente vantaggiose e produttive. L'approccio alla progettazione che ingloba i sistemi naturali, consente anche di entrare in sintonia con la natura stessa.

In un contesto scolastico e di apprendimento, i concetti e gli strumenti di progettazione della permacultura potrebbero servire a creare soluzioni individualizzate e personalizzate in grado dare risposte ai diversi bisogni educativi.

3. Etica della permacultura

La progettazione della permacultura si basa su tre etiche e su una serie di principi. Comprendere l'etica e i principi consente di creare ambienti di apprendimento naturali ed efficaci, che tengano conto del bambino come elemento naturale nel suo ambiente, non separato dalla natura, ma ne è parte unica e integrante.

Includere il bambino nell'ambiente naturale o meglio, riconoscere l'inclusione, aiuta a produrre atteggiamenti, sensi e sentimenti ambientali che portano alla responsabilità e alla motivazione in grado di contribuire allo sviluppo sostenibile della società (Mortari, 2018).

Le tre etiche della permacultura sono la cura della terra, la cura delle persone e la condivisione equa, costituiscono le basi per la sua progettazione. Nella misura in cui queste etiche entrano a far parte dell'azione educativa e didattica possono dare un forte impulso per lo sviluppo di una società sostenibile.

I principi, allo stesso modo, forniscono una struttura a livello didattico per gli insegnanti per favorire l'apprendimento:

1. Osserva e interagisci. L'apprendimento è il frutto dell'osservazione e dell'interazione con gli alunni nel loro ambiente.
2. Cattura e conserva le energie. Promuovere a mantenere l'energia motivazionale degli allievi.
3. Ottieni un raccolto. Assicurare il successo formativo di tutti gli alunni.
4. Applica l'autoregolazione e accetta il feedback. Utilizzare l'autoregolazione e la valutazione anche per identificare i punti deboli del processo didattico e allo stesso tempo gli alunni possono essere incoraggiati a creare le proprie misure di autoregolazione.
5. Usa e valorizza risorse e servizi rinnovabili. Ogni risorsa didattica può essere rinnovabile e utilizzabile in molti nuovi contesti.
6. Produci zero rifiuti. Fare uso di tutte le risorse umane e materiali disponibili, non sprecare il talento, l'energia, le abilità, le conoscenze o altre risorse fornite dagli studenti, dagli insegnanti o dalla comunità scolastica ed extrascolastica.
7. Progetta dal modello naturale al dettaglio. Privilegiare il ricorso al modello di progettazione a ritroso.
8. Integra invece di separare. Creare attività interdisciplinari, tenendo conto di abilità o di interessi.
9. Usa soluzioni piccole e lente. Prendere tempo per valutare e rivedere l'efficacia dell'azione didattica in classe e con vari gruppi di studenti.
10. Usa e valorizza le diversità. Creare e consentire una diversità di opportunità e offerte nel percorso scolastico. Tenere conto della diversità degli studenti, delle loro esperienze, interessi e inclinazioni.
11. Usa e valorizza i margini. Valorizzare le idee marginali, quelle che a prima vista sembrano fuori dagli schemi, a guardare oltre il convenzionale.
12. Usa e rispondi creativamente al cambiamento. Incoraggiare a usare e rispondere in modo creativo al cambiamento, poiché il cambiamento è inevitabile. Promuovere un cittadino equilibrato, ecologicamente orientato, flessibile, creativo, di capacità di pensiero critico e di risoluzione dei problemi in grado di rispondere e affrontare il cambiamento.

4. Nuove prospettive della ricerca educativa

In una sommaria analisi degli approcci all'istruzione ed all'azione didattico-educativa, possiamo individuarne principalmente due, uno ispirato all'idea su ciò di cui la società ha bisogno, in termini di formazione e abilità e di sviluppo delle capacità e competenze sociali e di cittadinanza, l'altro incentrato sulle filosofie e le teorie dello sviluppo del bambino.

Da un lato, quindi, ritroviamo la necessità di far fonte alle esigenze della società di avere una forza lavoro istruita, di avere uno standard culturale condiviso per garantire che tutti i membri della società abbiano competenze di base che possono essere utili per il cittadino e la società (Competenze chiave di cittadinanza). Dall'altra parte si può fare riferimento ai filoni di ricerca incentrati sul bambino, in particolare da Rousseau, Dewey, Montessori, Steiner e Vygotsky, i quali hanno basato la filosofia educativa sulla natura e sui bisogni del bambino, sostenendo, tra l'altro, che i bambini sono naturalmente curiosi.

Negli ultimi decenni, la spinta verso un'istruzione basata sui risultati è legata almeno in parte sui bisogni economici; man mano che le popolazioni occidentali invecchiano, infatti, la percentuale di persone economicamente attive diminuirà e la percentuale di persone economicamente dipendenti aumenterà (KPMG, 2012).

La ricerca educativa e la progettazione didattica dovrebbero mirare, quindi, a soddisfare i bisogni e la natura del bambino, a formare un cittadino che possa partecipare in modo produttivo alla società ed anche alla sua rigenerazione, infine promuovere lo sviluppo di mentalità, atteggiamenti e principi ritenuti importanti dalla società e per il suo futuro. Un approccio basato sull'ecologia può indubbiamente contribuire a soddisfare tutte e tre queste esigenze (Mortari, 2020).

Probabilmente non c'è mai stato un momento così importante perché ciò avvenga come adesso, quando i cambiamenti che la società e il mondo naturale stanno affrontando sono in una transizione così rapida come non si è visto nelle generazioni precedenti. In tale contesto è importante evidenziare il contributo che può dare la permacultura. Infatti, essa, anche se è spesso percepita come un semplice strumento di progettazione per lo sviluppo territorio ed alla cultura della natura, può essere considerata, invece, un vero e proprio protocollo di progettazione, un metodo per vedere e creare strutture e cicli sostenibili e rigenerativi, basato su principi ecologici (Angelini & Pizzuto, 2007). A tal fine, i suoi principi ed i suoi metodi di progettazione sono applicabili a tutte le entità strutturali, sia naturali che sociali. Infatti, oltre a fornire proposte risolutive naturali per risolvere i problemi nell'ambiente fornisce anche una metodologia per creare strutture sociali rigenerative.

Fino ad oggi la maggior parte degli interventi didattici nell'ambito della permacultura ha ruotato attorno all'insegnamento della permacultura stessa o alla progettazione di orti scolastici per bambini. In alcuni casi l'uso della permacultura in classe ha consentito di sviluppare nei bambini la comprensione di temi legati all'ecologia.

La permacultura è stata utilizzata anche nella progettazione sociale e culturale, dalla progettazione di piccole imprese alla pianificazione strategica nelle organizzazioni, alle iniziative di transizione ecologica in contesti degradati per via di calamità naturali o di inquinamento ambientale (MacNamara, 2012).

Il ricorso ai criteri della progettazione della permacultura nell'ambito della progettazione educativa risulta ancora poco diffuso. Tuttavia, le poche le ricerche sul campo, in particolare negli Stati Uniti, riferiscono sulle grandi potenzialità offerte da tale approccio (Wright, 2014).

Conclusioni

Con i criteri della progettazione della permacultura si può andare ben oltre l'etica, approfondendo il flusso di energia, la creazione, l'esaurimento e la rigenerazione delle risorse, l'abbondanza e la diversità, l'economia e le forme di capitale e le intersezioni delle strutture naturali e sociali.

Grazie allo studio dei modelli naturali e dei cicli di erosione e crescita è possibile acquisire la consapevolezza sui modi in cui le strutture si evolvono o si trasformano e sui modi in cui gli elementi e le persone interagiscono.

Tutti questi elementi possono fornire aree di ricerca sullo sviluppo della progettazione didattica rispecchiando la natura ed i suoi cicli e modelli.

Riferimenti bibliografici

Angelini, A., & Pizzuto, P. (2007). *Manuale di ecologia, sostenibilità ed educazione ambientale*. Milano: FrancoAngeli.

Burke, K. (2017). *Permaculture Design as a Pedagogical Resource*. San Francisco: Medium.com.

Chi, K. (2019). *Permaculture Design Teacher's Notes*. Canada: Permaculture Design.

Iovino, S. (2008). *Filosofie dell'ambiente: natura, etica, società*. Roma: Carocci.

KPMG (2012). *Sustainability Insight – Exect the Unexpected: Building business value in a changing world*. Swiss: Evalueserve.

MacNamara, L. (2012*). People and permaculture: caring and designing for ourselves, each other and the planet*. East Meon: Permanent Publications.

Malavasi, P. (2008). *Pedagogia verde. Educare tra ecologia dell'ambiente ed ecologia umana*. Brescia: La Scuola.

Mollison, B., & Holmgren, D. (1978). *Permaculture One*. Erskinevile: Tagari publications.

Mollison, B., & Slay, R. (1991). *Introduction to permaculture*, Erskinevile: Tagari publications.

Mortari, L. (2018). Pedagogia ecologica, educazione al vivere sostenibile. *Pedagogia Oggi*, 16(1), 17-18.

Mortari, L. (2020). *Educazione ecologica*. Bari: Laterza.

Rimanoczy, I. (2020). *The sustainability mindset principles: A guide to develop a mindset for a better world*. New York: Routledge.

Riva, M.G. (2018). Sostenibilità e partecipazione: una sfida educativa. *Pedagogia oggi*, 16(1), 33-50.

Stavrinou, K. (2016). *Permaculture principles in pedagogy*. Skoppum Norway: REAP - Regenerative Ecology as Pedagogy.

Wright, M. (2014). *From Alienation to Integration, Using permaculture to create a new ecological framework for K-12 education*. Seattle, WA: CEP, University of Washington.

Mindfulness Based Education for emotional awareness and prevent burn-out syndrome: an educational experience with teachers from kindergarten to high school*

Mindfulness Based Education per la consapevolezza emotiva e la prevenzione della sindrome da burn-out: un'esperienza educativa con gli insegnanti dalla scuola dell'Infanzia alla scuola superiore di Secondo grado

Maria Buccolo
Sapienza University of Rome – maria.buccolo@uniroma1.it
Valerio Ferro Allodola
eCampus University, Novedrate (CO) – valerio.ferroallodola@uniecampus.it

ABSTRACT
Mindfulness is the interconnection between the ability to direct attention to the present moment (self-regulation of attention) and the attitude connected to this moment, characterized by curiosity, openness and acceptance. Clinical efficacy of mindfulness has been demonstrated over the past two decades. Its potential within both nursing contests and formal learning for adult education has recently been investigated.
Aims of the research: to evaluate and describe the effects of a professional training for teachers of all levels, examining the pedagogical implications, in terms of personal transformation and in the professional context.
Methodology: the research presents and discusses - through the data emerging from a questionnaire - the professional training of n. 57 teachers entitled «Take the Next Step - Conscious Learning». The course was structured inspired by the Mindfulness-Based Stress Reduction (MBSR) program and the work of Jon Kabat-Zinn and Saki Santorelli of the Center for Mindfulness in Medicine, Health Care and Society University of Massachusetts (USA).
Results: the data showed that the teachers participating in the training course understood its meaning, usefulness and the importance of the experiential and reflective-transformative nature of the tools presented.
Conclusions: the possible implications of the results of this study concern the ability to use and promote the mindfulness techniques beyond clinical effectiveness, as important tools for growth and development within formal learning contexts.

La mindfulness è l'interconnessione tra la capacità di dirigere l'attenzione sul momento presente (autoregolazione dell'attenzione) e l'atteggiamento a esso connesso, caratterizzato da curiosità, apertura e accettazione. Negli ultimi decenni è stata dimostrata l'efficacia clinica della mindfulness e re-

* The research is the result of a joint work of the two authors. However, the Introduction and paragraphs 3 are attributed to Maria Buccolo, paragraphs 1 and 2 to Valerio Ferro Allodola. The Conclusions are common to the authors

Formazione & Insegnamento XX – 1 – 2022
Codice ISSN 2279-7505 (on line) © Pensa MultiMedia Editore
Codice doi: 10.7346/-fei-XX-01-22_30

centemente è stato studiato il suo potenziale all'interno sia dei contesti di cura sia di apprendimento formale per la formazione degli adulti.
Finalità della ricerca: valutare e descrivere gli effetti di un percorso di formazione professionale dei docenti di ogni ordine e grado, esaminando le implicazioni pedagogiche, in termini di trasformazione personale e nel contesto professionale.
Metodologia: la ricerca presenta e discute - attraverso i dati emersi da un questionario - il percorso formativo di n. 57 docenti che hanno partecipato al corso di formazione dal titolo «Fai il passo successivo – Apprendimento consapevole». Il corso è stato stato strutturato ispirandosi al programma Mindfulness-Based Stress Reduction (MBSR) e al lavoro di Jon Kabat-Zinn e Saki Santorelli del Center for Mindfulness in Medicine, Health Care and Society University of Massachusetts (USA).
Risultati: i dati hanno mostrato che i docenti partecipanti al percorso formativo hanno compreso il suo significato e utilità, nonché l'importanza della natura esperienziale e riflessivo-trasformativa degli strumenti presentati.
Conclusioni: le possibili implicazioni dei risultati di questo studio riguardano la capacità di utilizzare e promuovere l'uso delle tecniche di mindfulness oltre l'efficacia clinica, come strumenti importanti per la crescita e lo sviluppo all'interno di contesti di apprendimento formale.

KEYWORDS
Teacher Training, Mindfulness, Awareness, Emotional Education, Burn-Out, Transformative Learning, Reflexivity.
Formazione degli Insegnanti, Mindfulness, Consapevolezza, Educazione Emozionale, Burn-Out, Apprendimento Trasformativo, Riflessività.

Introduction

The health emergency we have been experiencing for about two years has created a significant revolution in the way we express emotions, in managing stress, in interpersonal relationships and in lifestyle. The constant transformations have affected above all the school world and have led to stressful conditions in teachers related to work commitment which, if prolonged, can be a source of physical and psychological discomfort. By accepting the challenge of our times, we want to read the current historical moment as a problem of commitment and responsibility for research to build answers for the future, starting with the reflection on the actions to be taken to re-design the lives of each one. In this perspective, pedagogy and other human sciences in general aim to build self-training paths that lead subjects to re-learn to dream, to hope, to plan a life projected towards tomorrow (Buccolo, 2015).

The Report published by the Istituto Superiore di Sanità (ISS, 2020), clearly indicated the existence of a risk to physical and mental health due to stressful factors such as isolation in the home, prolonged school closure and strong limitation of social relations.

In June 2020, the results of an exploratory research were published that concerned perceptions and emotional experiences during the first months of Covid-19 (Buccolo, Ferro Allodola & Mongili, 2020). The sample of subjects involved in the survey involved nearly 6,000 people across Italy.

It seems therefore useful to start from the first national data – with a pedagogical-educational perspective – that emerged from the aforementioned study, to reflect on emotions and stress management during the pandemic.

The prevailing emotions were: anxiety (42.3%), sadness (35.4%), vulnerability (31.3%), fear (33.1%). A few months ago, an article in the New York Times highlighted with the term «languishing» – coined, for the first time by Keyes (2002) – an emotional state produced by the pandemic, which is characterized as the absence of joy and purpose. in life. It is a feeling of stagnation and emptiness, which comes to take shape as the absence of well-being. There are no symptoms of psychological distress, but the subject is not at the best of his abilities.

In summary, languishing turns off motivation and undermines the ability to concentrate (Grant, 2021). However, it also emerged that 25.5% of the interviewed sample tried to implement resilience strategies (Buccolo, Ferro Allodola & Mongili, 2020). This last figure - although contrasted by strong feelings of fear of contagion with respect to Covid-19 corresponding to 46.8% of the sample – is corroborated by as many as 75.3% who tried to take note of the situation, trying to transform the negative emotions into positive. Resilience as a competence of the individual-time-context product allows subjects to act on their own narrative flow by interpreting events and reconfiguring their story by acting, in particular, on their own self and on their own context to improve living conditions, reducing dependence from the surrounding environment. Resilience is, therefore, a skill that can be learned, improved and implemented through educational technologies and training courses undertaken by teachers to improve emotional life and stress management. Among the methods applied in training contexts it seems useful to refer to the practice of Mindfulness. The term «mindfulness», although it has different definitions, in Italian the term is often translated as «awareness». Mindfulness means, according to Jon Kabat-Zinn's definition, "paying attention in a particular way: intentionally, in the present moment and in a non-judgmental way" (2003). In other words, it is a matter of voluntarily directing one's attention to what is happening in one's mind, body and around oneself, moment by moment, carefully listening to one's experience, suspending criticism and judgment, but simply listening in the «here and now». Mindfulness is characterized by two closely interconnected components (Bishop et. al., 2004):

– the ability to direct attention to the present moment (self-regulation of attention);
– the attitude with which it is done, characterized by curiosity, openness and acceptance.

Mindfulness, therefore, is a practice aimed at training people about «being present» by accepting the reality of what they consciously experience. In recent decades, the clinical efficacy of mindfulness has been demonstrated through studies that have shown the reduction of stress symptoms even in subjects with serious diseases (Branstrom et al., 2012). Furthermore, its potential within both nursing and formal learning contexts for adult education was analyzed (Baer et al. 2012) with an impact on cognitive skills to improve attention, memory and concentration (Zeidan et al., 2010). The awareness of the experience, which unfolds in the present moment, creates an attunement with ourselves that activates specific brain circuits, inducing a wide range of beneficial effects, from emotional balance to improving the functioning of heart activity (Siegel, 2009).

Therefore the practice of mindfulness applied to teacher training becomes a concrete tool, documented by scientific research and studies, to reduce stress

and maintain a conscious relationship with oneself, with students, with colleagues, with parents, with the environment and with the changes of scenery, pleasant or not. With mindfulness, subjects are helped to understand their way of reacting to the events of life. This develops emotional intelligence, or the ability to consciously recognize, use, understand and manage one's own and others' emotions (Buccolo, 2019). In this regard, it is useful to remember that the teacher represents the professional of educational growth who has to do with «the other in training» (Buccolo, Pilotti & Travaglini, 2021); the teacher must take seriously the weight and impact of relational aspects in the training processes, as well as being supported in the elaboration of one's fear, anguish, need for dependence, uncertainty, which are constitutive of human nature». Furthermore, teacher represents a point of reference for the students, in order to improve management and class dynamics and favor the development of relational well-being. Therefore, learning to read relational dynamics is an indispensable skill, considered a constitutive part of professionalism (Riva, 2004, p. 160). This leads to rethinking the identity of the teacher within social complexity (Morin, 2011), where the strong degree of contingency excludes the possibility of pre-established actions. That is, it requires the ability to act in a flexible participatory context, with different degrees of complexity and with different social subjects involved in the exercise to share the interpretation of the problems encountered. The professional profile of the teacher, therefore, changes in relation to the socio-cultural educational transformations that he is experiencing, especially in this historical moment, where the relationship with the meaning attributed to problems and educational action also changes, in the context of unprecedented and unexpected situations. Morin writes on the unpredictability of life and places at the center among the figures most exposed to Covid-19 infection – together with socio-health professionals – the teachers of every school grade who, without interruption, in the midst of the Pandemic have revealed themselves not so much of functionaries, but "missionaries", dedicating their time to care and relationship with others (Morin 2020, p. 35).

Education to unpredictable events is, therefore, what pedagogy in recent years has included in its evolutionary epistemological process, which includes among its knowledge also practices which, through reflective and transformative processes (Schön 1993, 2006; Mezirow 2003), they accompany individuals and communities to overcome new situations, consisting of unpredictable and unexpected experiences (Calaprice, 2020). To face these situations of uncertainty, teachers must be – at the same time – researchers able to identify the relationships between each phenomenon, applying customized procedures and strategies. In this perspective, the teacher learns by «educating», through the ability to «feel with the other» and to feel responsible for him. The need to change perspective and to understand that teachers, in their professional career, must also be trained in the emotional life, going beyond existential experience, is strongly highlighted (Iori, 2009). This need aims at the construction of self-reflective competences (Schön, 1993, 2006), also with respect to the problems and difficulties that constitute the emotional experience of different people.

A concrete answer to all this can be found in the application of the practice of mindfulness in educational contexts, which allows teachers to acquire emotional and relational skills, such as the ability to self-control, the regulation of negative emotions, the development of resilience and empathy, both in personal and professional life.

1. Research scenarios

Stress is the physiological response of the organism that involves the physical, neurological, hormonal, immune, psychological system, in biological, emotional and cognitive issues (Fink, 2016). A response that – in the short term (acute stress) – promotes dynamic phenomena of adaptation of the organism to the most varied environmental conditions but which – if it occurs too frequently and/or for long periods (chronic stress) – can have dysfunctional and pathological effects on various organs and systems (McEwen, 2017).

The brain represents the fundamental organ in the allostatic model as its structures – cortical and limbic – involved in cognitive and emotional processes (prefrontal cortex, anterior cingulum, insula, amygdala, hippocampus and striatum) play a fundamental role in the attribution of valence and personal salience to environmental stimuli and organize the behavioral and physiological response to stressful events.

In turn, these same brain structures are the main target of hormones and stress mediators; the latter, in fact, induces changes in both the structure and function of the brain (McEwen et al., 2015, 2016).

Chronic stress, therefore, causes important damage to the brain and in particular:

- a decrease in the prefrontal cortex, the consequences of which are a decrease in short-term memory, disturbances in the assessment of the context, in decision making and in self-control processes (Arnsten, 2015; McEwen et al., 2016).
- a decrease in the volume of the hippocampus, with negative consequences on episodic memory and on the regulation of mood (Gianaros et al., 2007; McEwen et al., 2016);
- a reduction of gray matter in many brain areas involved in emotional processes (medial prefrontal cortex, anterior cingulate and insula) (Vyas et al., 2022);
- a hypertrophy of the amygdala (Tost et al., 2015); consequently, there is a greater reactivity of the same to the presentation of negative stimuli, that can lead to increased anxiety, inability to extinguish negative memories and reduced cognitive and behavioral flexibility (Ansell et al., 2010). This increases the long-term risks of developing mental disorders, such as depression, post-traumatic stress disorder (PTSD) and addiction (Cohen et al., 2016; Schwabe et al., 2011).

The chronic element is decisive as it causes a progressive allostatic overload, i.e. the body uses all available weapons to adapt, until it is no longer able to react effectively to stressful events.

In this setting, chronic stress can overwhelm the body's overall ability to manage current and future stressors by diminishing the regulatory and coping skills, in particular, of teachers (i.e. stress management), as well as their physical and psychological health (Schaufeli & Greenglass, 2001), which can lead to burnout syndrome (Schaufeli et al., 1993) and increased allostatic load, as highlighted above (McEwen, 2004).

A particular form of work-related stress, the onset of which may derive from a large use of ICT during one's professional activity, is to be identified in the «technostress» (Salanova et al., 2007, 2013), a construct still little known and widespread in the Italian context.

In detail, it is possible to identify three types of technostress (Salanova et al., 2004):

1. Techno-anxiety: the best known and most well-known typology of technostress; in this case the subject who experiences it experiences, in addition to anxiety, a feeling of discomfort and tension for the current and future use of ICT. This form of anxiety affects not only the relationship with digital tools, but also with one's skills and competences as a professional in relation to technologies. There is a specific form of techno-anxiety, so-called "techno-phobia", which results in resistance and hostile/aggressive thoughts towards digital tools.
2. Techno-fatigue: peculiar form of technostress, linked to the feeling of tiredness and mental exhaustion caused by ICT.
3. Techno-dependence: tendency that occurs when the subject is unable to detach and move away from ICT for a medium-long period of time; in this case, we speak of "disconnection anxiety" (Brivio et al., 2018), which translates into an evident compulsiveness to remain "connected", a form of need that the subject tends to not find himself isolated from the rest of the world. Among the most recurrent compulsive actions, which these subjects resort to, there are: anticipatory control of notifications, conflicts with other activities, negative reactions in front of an interruption/disconnection, going in search of the latest model/software to keep up with times, "right to Wi-fi" (Albertini & Galimberti, 2017).

In Italy, technostress has been recognized as an occupational disease since 2007 and as such falls under the obligation of risk assessment pursuant to Legislative Decree 81/08, Article 28.

A prolonged and massive experience of technostress can also turn into burnout (Estrada-Muñoz et al., 2020).

According to the new definition of the WHO (World Health Organization), burnout is not identifiable either as a disease or as a medical condition, but rather appears in the ICD-11 (International Classification of Disease) – in force starting from January 2022 – as a picture, or rather a factor, which influences the health of the subject. In order for this syndrome to be diagnosed, however, it is necessary to exclude other disorders that present a similar picture, such as anxiety, depression or adjustment disorder (WHO, 2019).

Burnout syndrome is characterized by a depletion of one's emotional resources to cope with stressors and is defined by feeling cynical, irritable, having a negative attitude towards work and reduced self-efficacy and/or productivity (e.g. personal fulfillment; Maslach and Jackson, 1981; Maslach et al., 1996; Jennett et al., 2003).

The nature of their profession often requires teachers to invest substantially in students, colleagues and schools without receiving similar levels of mutual investment. Research shows that there are negative emotional, psychological and professional repercussions when teachers feel that their investments are not rewarded (Van Horn et al., 1999). Together, the chronic lack of mutual investment and related negative outcomes predicts the components of burnout, exacerbating the negative feedback loop that ultimately leads to burnout (Mearns & Cain, 2003). It is therefore important to examine the variables of individual differences in work stress research, in particular on expectations of negative mood regulation (Ibidem).

However, since this is a fairly well-known and widespread syndrome, there are various researches that have studied the construct in relation to other dimensions/factors, such as: perceived stress (Teles et al, 2020), emotional intelligence

(Colomeischi 2014), non-verbal communication, satisfaction and quality of life (Sestili et al, 2018), identification with the organization (Parrello et al, 2019). These studies show how, in reality, the factors that can increase, or vice versa decrease, the risk of experiencing burnout are equally varied.

According to Sternberg, nurses and teachers are among those at the highest risk of burnout. Sternberg writes: "These professionals face daily caregiving situations in their working life, often with inadequate pay, inadequate help in their jobs, and with too many patients or students in their care. Studies are beginning to show that burnout (nurses and teachers) can have not only psychological burnout, but physiological burnout as well: a flattened cortisol response and an inability to respond to any stress even with a mild cortisol burnout. In other words, chronic unrelenting stress can change the stress response itself. And it can change other hormone systems in the body as well" (Sternberg, 2008).

In a very recent research, which involved some Dutch primary school teachers, it emerges that "compared to other professions, teachers are more likely to drop out from work and develop mental illnesses. Almost one in five even choose a new profession within 5 years after starting as a teacher. This indicates an urgent need for interventions to reduce stress levels in teachers. However, few evidence-based effective interventions targeting stress and work-related problems in the primary educational system are available «(Lensen et al., 2021).

As regards Italy, the Professional Resilience of Teachers Scale – SRPI (Benvenuto, Di Genova, Nuzzaci & Vaccarelli, 2021) has recently been validated, which can be usefully applied in conditions of stress and traumatic situations that can be linked to personal experiences or emergency situations that lead teachers to face numerous unforeseen problems in their work and implement them, eg. evaluation and coping strategies related to the concept of resilience.

2. Methods

Setting and partecipants

The research aimed to evaluate and describe the effects of the application of mindfulness practices in the professional training of teachers of all levels, in order to examine the pedagogical implications and transformations on themselves and in the professional context. The training course was structured inspired by the Mindfulness-Based Stress Reduction (MBSR) program and the work of Jon Kabat-Zinn and Saki Santorelli of the Center for Mindfulness in Medicine, Health Care and Society University of Massachusetts (USA)[1]. The MBSR program applied to teacher training was designed to «learn at an experiential level» to take care of oneself, to develop a greater state of serenity and mental peace, to be protagonists in choosing to live the present as an opportunity for growth and discovery, letting go of expectations and fears. In the educational field, the practice of mindfulness is configured as a multi-faceted construct, given the numerous dimensions involved in a process, as well as, and consequently, multidimensionality also characterizing the practice proposed in the empirical phase, integrating different techniques: meditation, experiential exercises, metaphors, short stories and creative writing.

1 https://www.ummhealth.org/umass-memorial-medical-center/services-treatments/center-for-mindfulness

The online questionnaire was designed by the two authors of this article and administered by Maria Buccolo, as referent of training activities of the "Istituto Comprensivo Via del Calice» in Rome, during the last online lesson. This event promoted a collegial discussion on the potential and limits of a training course focused on awareness. The need arose from the dialogue to request a second edition of the training course - in in face-to-face mode - in order to work more effectively and with the five senses even in outdoor education contexts.

Below is a summary of the training course tested with the partecipants.

Course title TAKE THE NEXT STEP - MINDFUL LEARNING
Tranier John Angelori (MBSR Mindfulness Trainer)
Recipients n. 57 teachers of all types and levels of schools belonging to Area n. 5 of the city of Rome.
Procedure n. 10 meetings, of which the first and last in attendance at the High School for Science and Human Sciences «T. Gullace Talotta "- lead school. The other meetings took place online, via the G-suite (Meet) platform.
General Objective Developing a better ability to maintain contact with «difficult» emotions and achieve greater self-acceptance, moreover, mindfulness practices in the teaching profession, lead to the development of mental attitudes that reduce stress and promote attitudes, that counteract the phenomena of burnout . The research was aimed at testing and evaluating a training course focused on Mindfulness for teachers. The sample collected for this research consists of n. 57 teachers from Area n. 5 of the city of Rome (Italy), from kindergarten to high school.
Specific Objectives - Provide teachers with the skills related to the development of conscious thinking practices that they can use with themselves; in class with pupils; in life in all our interpersonal relationships. - Promote self-acceptance through greater awareness of one's experience which includes sensations, perceptions, impulses, emotions, thoughts and relationships with others. - Examine anger, anxiety, self-centeredness and how these limit the will to be "fully present"; - Explore the impermanence and interconnectedness of all things; - Get in touch, recognize and be able to better manage difficult emotions, passing from reactivity to response. - Improve the quality of communication and listening to make relations with pupils, their parents and colleagues more effective. - Be aware, in the present moment without judging yourself.

Procedure

The exploratory research carried out moves in the field of participatory research-action (Orefice, 2006), according to an integrated research approach that is carried out at the time of the survey through the collection and analysis of data, of education understood as self-training of the subject who develops a reflective and

transformative action (Schön, 1993, 2006; Mezirow, 2003; Striano, 2002, 2020), aimed at the development of emotional self-awareness (Buccolo, 2019).

The survey tool identified was the online questionnaire, to overcome the problem of the restrictive measures of the pandemic and reach all the teachers who participated in the training.

The data collected – even if referring to a non-statistically significant group of subjects – were analyzed using a qualitative and interpretative approach, with the help of the NVIVO software (ver. 2020), to analyze the texts, detect the frequency of words and related synonyms.

The research results represent a starting point to deepen the practice of Mindfulness as a training device for teachers, in particular, to prevent and stem the stress and burnout (Ancona & Mendelson, 2014) generated by the pandemic which, after two years, is having important consequences for the well-being and psycho-physical health of teachers.

Survey Development

The survey (Google Form), addressed to all teachers who participated in the training course, was built and managed through the Google Forms application, with the link to the survey sent by e-mail.

The answers to the questionnaire, which remained active from 19 to 26 November, were provided by 58 people, or by all the teachers who participated in the training course.

The questionnaire was divided into two parts: a) general data (sex, age, educational level and institution of belonging) and b) n. 12 specific questions on the training experience.

The questions were intended to investigate:

- previous knowledge of Mindfulness and in what context;
- the perception of the effectiveness of Mindfulness as a practice of regulating one's emotions and for the development of flexible thinking;
- the perception of the effectiveness of Mindfulness as a willingness to change;
- the perception of the effectiveness of Mindfulness as a transformative learning practice;
- the perception of self-efficacy of the training course carried out.

Research results

The results of the research presented here can be summarized by taking up the clusters of the survey built for the present study and aimed at teachers who participated in the training course: a) General data (sex, age, school grade, home institution); b) Specific questions.

Research results – General data

In the first cluster (General data), we find the following data on the total of subjects who completed the survey: Males: 0%; Females: 100%.

The age of the participants ranges from 35 to 64 years, with a statistical average of 49.9 years.

As regards the educational level of teaching, 49.1% (28 subjects) belong to pri-

mary school, 28.1% (16 subjects) to middle school, 12.3% (7 subjects) to kindergarten and 10.5% (6 subjects) in high school.

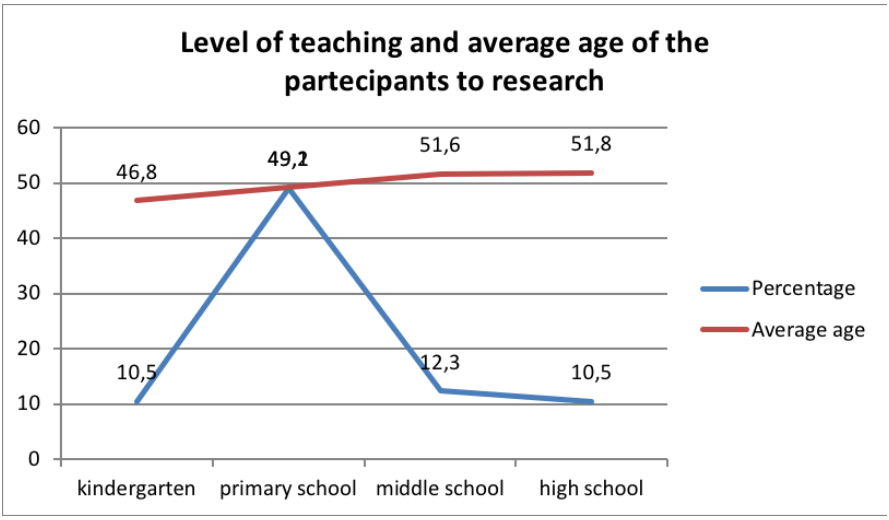


Figure 1 - Teaching level and average age of research participants.

Research results – Questions

To question 1) "Before the training course, had you ever experienced Mindfulness?", 78.9% answered NO, while 21.1% YES.

To question 1a) "If yes, in what context?", The answers concerned non-formal training contexts (courses organized by training agencies) and informal, face-to-face and online training.

To question 2) "Can Mindfulness help to regulate one's emotions and to perceive situations as less stressful?", Out of a total of 57 answers, 100% answered YES.

To question 3) "To what extent do you think you have integrated the practice of Mindfulness into your wealth of knowledge and experience?", The following results are reported on a total of 57 answers: a) nonexistent (0%); b) mild (10.5%, 6 subjects); c) moderate (45.6%, 26 subjects); d) good (40.4%, 23 subjects); e) extended (5.3%, 3 subjects).

To question 4) «Do you think you will use Mindfulness practices in your daily life in the future?», Out of a total of 57 answers, 98.2% answered YES and only 1.8% NO.

To question 5) «If you do not think you want to use it in your work in the future, it is because», out of a total of 56 answers, 37.5% believe they «do not know enough to be able to apply it in class». Other subjects, however, express a willingness to apply it in class, but need specific training.

To question 6) "6) To what extent do you think the course has helped you to develop greater flexibility of thought?", Out of a total of 57 answers, the following results are collected: a) nonexistent (0%); b) mild (8.8%, 5 subjects); c) moderate (35.1%, 20 subjects); d) good (49.1%, 28 subjects); e) extended (7%, 4 subjects).

In sub-question 6a) «Why?», Out of a total of 57 answers, we used the analysis of the frequency of words and synonyms processed with the NVIVO software (ver. 2020), as a basis for the identification of n. 3 macro-areas of investigation.

Word	Count	Weighted Percentage (%)	Similar Words
practice	16	3,36	good, practical, practice, practices, practicing, used
awareness	16	2,83	awareness, mind, mindful, mindfulness
reflect	12	2,19	observing, reflect, reflected, reflection, reflections, thought
think	12	2,15	believe, believed, consider, considering, think, thinking, thought

1) Area of (self) awareness and concentration on the «here and now»
2) Area of reflection on practice;
3) Area of reflection on one's emotions.

To question 7) "To what extent do you think this experience has helped you to have a greater availability for change ?, out of a total of 57 answers, the following results are collected: a) nonexistent (0%); b) mild (7%, 4 subjects); c) moderate (43.9%, 25 subjects); d) good (43.9%, 25 subjects); e) extended (5.3%, 3 subjects).

To question 8) "Do you believe that Mindfulness facilitates new ways of reading and interpreting one's emotions?", 100% of the sample answered YES.

To sub-question 7a) «How?», Out of a total of 57 answers, we used the analysis of the frequency of words and synonyms developed with the NVIVO software (ver. 2020), as a basis for the identification of n. 3 macro-areas of investigation.

Word	Count	Weighted Percentage (%)	Similar Words
awareness	16	3,56	aware, awareness, mind, mindfulness
emotions	13	3,47	emotional
take	22	3,11	acceptance, accepting, acquire, assuming, get, guides, lead, leading, leads, learn, learned, learning, reading, take, training
focusing	11	2,80	centered, concentrating, concentration, focus, focused, focusing, stress, stressful
helps	9	2,40	facilitates, helping, helps
makes	13	2,10	form, get, gives, giving, induce, makes, making, take, works

1) Area of managing one's emotions;
2) Area of (self) awareness and reflective practice;
3) Area of personal time.

To question 9) "Can the practice of Mindfulness in a training context such as school lead to transformative learning?", Out of a total of 57 answers, 96.5% (55 subjects) of the sample answered YES. Only 3.5% (2 subjects) NO.

To sub-question 9a) «How?», Out of a total of 57 answers, we used the analysis of the frequency of words and synonyms elaborated with the NVIVO software (ver. 2020), as a basis for the identification of n. 3 models which include the issues raised.

Word	Count	Weighted Percentage (%)	Similar Words
awareness	19	4,48	aware, awareness, conscious, mind, mindfulness
practice	17	3,69	applied, apply, exercise, good, much, practice, practiced, skills, used, using
pupils	12	3,36	pupils, pupils', students
know	12	2,29	experience, experiences, experimented, know, knowing, knowledge, learn, learned, recognize
help	8	2,24	facilitate, facilitates, help, helping, helps, supporting

The models that emerged from the analysis are the following:

1. *Transmissive model:* Mindfulness as a practice to be transferred to students.
2. *Participatory model:* Mindfulness as a practice to be experimented with students.
3. *Metacognitive model:* Mindfulness as a practice for self-regulating learning emotions.

To question 10) «Was this course effective for you?», Out of a total of 57 answers, 89.5% (51 subjects) answered YES and 10.5 (6 subjects) NO.

To question 11) «Would you do this experience again?», Out of a total of 57 answers, 98.2% (56 subjects) answered Yes and only 1.8% (1 subject) NO.

Finally, in sub-question 11a) «Would you change something?», Out of a total of 57 subjects who filled out the question, the following answers are collected:

1. No (5 answers)
2. I would take the course face to face (26 answers).
3. The length of the training
4. Build the course on more practice.
5. I would expand it by making lessons within classrooms where there are particular dynamics that undermine interpersonal relationships
6. Maybe two hours too long – only an hour and a half – much better in the presence – videos on – max 30 students
7. Some participants were too descriptive of their personal situations, plus a therapeutic session seemed to me, at times, the meeting
8. My willingness to take some time for myself
9. The number of participants

At the last question 12), the processing of recurring words with synonyms conducted with the NVIVO software, produced the following Word Cloud:

Figure 2 - Word cloud related to analysis of responses to question #12).

3. Discussion

In this study, we investigated the perception of effectiveness of Mindfulness as a practice of regulating one's emotions and for the development of flexible thinking, capable of facilitating transformative learning (Morris, 2020; Mezirow, 2003) and preventing burn-out.

To this purpose, we designed and tested a training course aimed at teachers in service from kindergarten to high school and, subsequently, we gave them an online questionnaire.

The analysis of the questionnaires shows that most of the interviewees had previous training experiences on the practice of Mindfulness, in informal and non-formal contexts, even online.

Consequently, the totality of the analyzed sample believes that Mindfulness can help to regulate their emotions and to perceive everyday situations as less stressful.

However, 37.5% believe they do not know enough to be able to apply it in the classroom, thus expressing a specific need for training in this regard.

On a 5-item Likert scale, the ability of the training path to help develop greater flexibility of thought is between moderate (35.1%) and good (49.1%).

Specifically, the macro-areas identified above include the following issues that emerged from the analysis of the answers to question 6a):

1) Area of (self) awareness: being better able to find alternatives, methods and practices suitable for the various situations to be faced on a daily basis. Self-awareness increases awareness of the outside world, of otherness and consequently every experience becomes more sustainable.
2) Area of reflection on practice: reflection on actions and construction of one's own thinking, which facilitates the exit from the «comfort zone» and makes thinking more flexible.
3) Area of reflection on one's emotions: stop and reflect on one's emotions and accept the positive and negative ones, as a foundation for personal growth, to achieve one's well-being.

The percentages collected from the analysis of the data – in relation to question 7) – indicate the perception of the effectiveness of the training course in relation to greater readiness for change (moderate for 43.9% and good for 43.9%).

Mindfulness, however, according to 100% of the sample interviewed facilitates new ways of reading and interpreting their emotions. The reasons given made it possible to identify n. 3 macro-areas, which include the following issues relating to question 7a).

Area of (self) awareness: focusing on the «here and now», removing anxiety and stress. "Looking at situations with different eyes allows you to face them with greater awareness".

Area of managing one's emotions: learning to listen to oneself; greater attention to bodily sensations; recognize, accept and welcome what you feel; "Cleanse the emotions from the» dross «of everyday life [to have] greater understanding and compassion not only for ourselves but also for others".

Area of personal time: devote more time to oneself; take a listening attitude towards yourself.

From the analysis of the answers to question 9a), three models of reference to the practice of Mindfulness emerge, which correspond to the practices capable of facilitating transformative learning.

Models emerged	Practices identified
Transmissive model	• Transmit to the students some elements of the practice that can be implemented in the classroom • Ttransmit serenity and awareness • Transmit certain stimuli to children through targeted reflections • Introduce compassion for pupils and ourselves
Participatory model	• Working with children on a daily basis • Create peace of mind and collaboration. • Help and support pupils, through constant practice in the classroom
Metacognitive model	• Stimulate teaching as a motivation and not a transmission of notions • Develop a critical ability • Promote attention and concentration. • Promote the acquisition of the ability to recognize and manage one's emotions • Guide pupils in difficulty and with low self-esteem to reformulate their mental schemes, changing their point of view and developing their potential • Facilitate the development of flexible and empathic thinking, capable of continually rethinking and redesigning itself over the course of life.

The points of convergence and operational suggestions of mindfulness practice with Mezirow's theory of transformative learning require caution, both because they are complex systems of dimensions of knowledge and action, to be developed and integrated, hopefully, in future research, which originate from extremely different contexts and intentions. Both because the research in this direction is is practically still to be developed (De Simone 2017).

From the analysis of the interviews, we can assert that there is agreement in believing that the training path has helped them in developing greater flexibility of thought, in particular with respect to the ability to learn to manage their own mental processes, as well as to develop a broader willingness to change.

Conclusions

While the world of education and school is once again severely tested by contingent situations and the natural process of renewal, the practice of mindfulness applied to teacher training can represent an alternative that broadens the horizon.

Conceiving other ways of thinking and acting, but also of investing in innovative ways of training – which put the person at the center to reduce the impact of stress at work, increase concentration, self-esteem and self-awareness – is fundamental. As well as allowing the subject to live in society by establishing relationships of civil coexistence, tolerance and to seek «happiness» (Pagano, 2018).

The path of awareness does not simply represent a «practice» to be learned in a short time – for example limited to a training course – and to be used without constancy and occasionally. Instead, it represents a different way of «being in the world», that should be cultivated as an existential attitude within the whole of everyday life. We are aware that this is by no means an easy path to take, but a path that requires effort, especially in the field of educational research.

In this research there are some data that have also highlighted the fear that the commitment spent is in vain or exceeds the benefits received. It is completely normal, therefore, for teachers to find it difficult to introduce mindfulness practices to develop daily awareness in personal professional life. Awareness that also concerns the critical use of digital technologies referring, in particular, to the «paradigm of digital care» (Mannese & Lombardi, 2018). However, we believe that teachers' outreach practices, and the help we can provide them, are a gift of inestimable emotional and educational value.

Carrying out a «kind» thought and action, imbued with a desire for understanding and loving openness to the world is by no means impossible. What is a priority, in this particular historical moment, is that teachers are also trained in resilience; that is, put in a position to face the adversities and unforeseen events of life. Mindfulness, in this sense, provides them with the tools to be less reactive, not to get carried away by negative thoughts and emotions and, finally, to clearly discriminate between situations, choosing the most appropriate behaviors. It would be desirable for mindfulness to become a practice present in school education, thus taking shape as a collective knowledge that binds different individuals in a free and transversal way in a global society (Morin, 2011) and, therefore, interconnected.

A society truly heals when it is taken care of at the root: educating citizens to awareness is one of the possible cures, because it could allow the emergence of a society founded on the assumptions of attention and kindness. A society capable of eliminating discrimination by welcoming diversity, of restructuring the universe and its inhabitants, to re-establish the foundations of a pedagogy that supports the emotional intelligence of those who govern the future of the planet.

References

Albertini E. Galimberti C. (2017). *Il Tecnostress (1), ovvero cosa succede quando si esagera con la tecnologia*… RSPPIItalia. Available link: https://www.rsppitalia.com/media/-posts/315/RSPPITALIA_COM_Tecnostress1.pdf (date of consultation: 14/02/2022).

Ancona, M.R., & Mendelson, T. (2014). Feasibility and preliminary outcomes of a yoga and mindfulness intervention for school teachers. *Advances in School Mental Health Promotion*, *7*(3), 156-170. https://doi.org/10.1080/1754730X.2014.920135

Ansell, E., Pinto, A., Edelen, M., Markowitz, J., Sanislow, C., Yen, S. et al. (2011). The association of personality disorders with the prospective 7-year course of anxiety disorders. Psychological Medicine, 41(5), 1019-1028, DOI:10.1017/S0033291710001777
Arnsten A. F. (2015). Stress weakens prefrontal networks: molecular insults to higher cognition. *Nature neuroscience*, *18*(10), 1376-1385. https://doi.org/10.1038/nn.4087
Baer, R., Lykins, E. & Peters, J. (2012). Mindfulness and self-compassion as predictors of psychological wellbeing in long-term meditators and nonmeditators.. *The Journal of Positive Psychology, 7*, 230-238. DOI:10.1080/17439760.2012.674548.
Benvenuto G., Di Genova N., Nuzzaci A., Vaccarelli A. (2021). Scala di Resilienza Professionale degli Insegnanti: prima validazione nazionale. *ECPS Journal*, 23, 201-218.
Bishop, S.R., Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L., Anderson, N. D., Carmody, J. C., Segal, Z. V. Abbey, A., Speca M., Velting, D., & Devnis, G. (2004). Minfulness: A proposed operational definition. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 11, 230-241.
Bränström, R., Kvillemo, P., & Moskowitz, J.T. (2012). A randomized study of the effects of mindfulness training on psychological well-being and symptoms of stress in patients treated for cancer at 6-month follow-up. *International journal of behavioral medicine*, *19*(4), 535–542. https://doi.org/10.1007/s12529-011-9192-3
Brivio, E., Gaudioso, F., Vergine, I., Mirizzi, C.R., Reina, C., Stellari, A. & Galimberti, C. (2018). Preventing Technostress Through Positive Technology. *Front. Psychol*. 9, 2569. doi: 10.3389/fpsyg.2018.02569
Buccolo, M., Pilotti F., Travaglini, A. (2021). *Una scuola su misura. Progettare azioni di didattica inclusiva*. Milano: FrancoAngeli.
Buccolo, M (2015). *Formar-si alle professioni educative e formative. Università, Lavoro e sviluppo dei talenti*. Milano: FrancoAngeli.
Buccolo, M. (2019). *L'educatore emozionale. Percorsi di alfabetizzazione emotiva per tutta la vita*. Milano: FrancoAngeli.
Buccolo, M., Ferro Allodola V., Mongili S. (2020). Percezioni e vissuti emotivi ai tempi del COVID-19: una ricerca esplorativa. *Lifelong Lifewide Learning - LLL*, *16*(35), 372-398, DOI: https://doi.org/10.19241/lll.v16i35.501
Calaprice, S. (2020). *Educatori e pedagogisti tra formazione e autoformazione. Identità, azioni, competenze e contesti per educare all'imprevedibile*. Milano: Franco Angeli.
Cohen, J.A., Mannarino, A. P., Jankowski, K., Rosenberg, S., Kodya, S., & Wolford, G. L., 2nd (2016). A Randomized Implementation Study of Trauma-Focused Cognitive Behavioral Therapy for Adjudicated Teens in Residential Treatment Facilities. *Child maltreatment*, *21*(2), 156-167. https://doi.org/10.1177/1077559515624775
Colomeischi A. (2014). Teachers Burnout in Relation with Their Emotional Intelligence and Personality Traits. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 180, 1067-1073. https://10.1016/j.sbspro.2015.02.207
De Simone, M.R. (2017). La pratica della mindfulness nel contesto formativo universitario: un apprendimento trasformativo? Ricerche di Pedagogia e Didattica. *Journal of Theories and Research in Education*, *12*(3), 97-133.
Estrada-Muñoz, C., Castillo, D., Vega-Muñoz, A., Boada-Grau, J. (2020). Teacher Technostress in the Chilean School System. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *17*(15), 5280. https://doi.org/10.3390/ijerph17155280
Fink, G. (2016). Stress, definitions, mechanisms, and effects outlined: Lessons from anxiety. In G. Fink (Ed.), *Stress: Concepts, cognition, emotion, and behavior* (pp. 3-11). Elsevier Academic Press.
Gianaros, P.J., Jennings, J.R., Sheu, L.K., Greer, P.J., Kuller, L.H., & Matthews, K.A. (2007). Prospective reports of chronic life stress predict decreased grey matter volume in the hippocampus. *NeuroImage*, *35*(2), 795-803. https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2006.10.045
Grant, A. (2021). *Think Again: The Power of Knowing What You Don't Know*. New York: Viking Press.
Iori, V. (2009) (ed.). *Quaderno della vita emotiva. Strumenti per il lavoro di cura*. Milano: FrancoAngeli.
ISS (2020). Gruppo di lavoro Salute mentale ed emergenza COVID-19. *Indicazioni di un programma di intervento dei Dipartimenti di Salute Mentale per la gestione dell'impatto*

dell'epidemia COVID-19 sulla salute mentale. Versione del 6 maggio 2020. Roma: Istituto Superiore di Sanità; 2020. (Rapporto ISS COVID-19, n. 23/2020).
Jennett, H.K., Harris, S.L., Mesibov, G.B. (2003). Commitment To Philosophy, Teacher Efficacy, And Burnout Among Teachers Of Children With Autism, Journal of Autism and Developmental Disorders, 33, 583-593.
Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-based interventions in context: Past, present, and future. *Clinical Psychology: Science and Practice*, *10*(2), 144-156. https://doi.org/10.1093/-clipsy.bpg016
Keyes, C.L.M. (2002). The mental health continuum: From languishing to flourishing in life. *Journal of Health and Social Behavior*, 43(2), 207-222. https://doi.org/10.2307/3090197
Lensen, J.H., Stoltz, S., Kleinjan, M., Speckens, A., Kraiss, J.T., & Scholte, R. (2021). Mindfulness-based stress reduction intervention for elementary school teachers: a mixed method study. *Trials*, *22*(1), 826. https://doi.org/10.1186/s13063-021-05804-6
Mannese, E., Lombardi, M.G. (2018). *La pedagogia come "scienza di confine". Il paradigma della cura digitale e le nuove emergenze educative*. Lecce: Pensa Multimedia.
Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. Journal of Occupational Behavior, 2, 99-113, DOI:10.1002/job.4030020205
Maslach, C., Jackson, S. E., & Leiter, M. P. (1996). Maslach Burnout Inventory Manual (3rd ed.). Mountain View, CA: CPP, Inc.
McEwen B.S. (2004). Protection and damage from acute and chronic stress: allostasis and allostatic overload and relevance to the pathophysiology of psychiatric disorders. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1032, 1-7. https://doi.org/10.1196/annals.1314.001
McEwen, B.S. (2017). Neurobiological and Systemic Effects of Chronic Stress. *Chronic Stress*, 1, 1-11, https://doi.org/10.1177/2470547017692328
McEwen, B.S., Bowles, N.P., Gray, J.D., Hill, M.N., Hunter, R.G., Karatsoreos, I.N., Nasca, C. (2015). Mechanisms of stress in the brain. *Nature neuroscience*, *18*(10), 1353-1363. https://doi.org/10.1038/nn.4086
McEwen, B.S., Nasca, C., & Gray, J.D. (2016). Stress Effects on Neuronal Structure: Hippocampus, Amygdala, and Prefrontal Cortex. *Neuropsychopharmacology : official publication of the American College of Neuropsychopharmacology*, *41*(1), 3-23. https://doi.org/10.1038/npp.2015.171
Mearns, J., & Cain, J. E. (2003). Relationships between teachers' occupational stress and their burnout and distress: Roles of coping and negative mood regulation expectancies. *Anxiety, Stress & Coping: An International Journal, 16*(1), 71-82. https://doi.org/10.1080/1061580021000057040
Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: RaffaelloCortina.
Morin, E. (2011). *La sfida della complessità*. Firenze: Le Lettere.
Morin, E. (2020). *Cambiamo strada. Le 15 lezioni del Coronavirus*. Milano: Raffaello Cortina.
Morris, T.H. (2020). Transformative learning through mindfulness: Exploring the mechanism of change. *Australian Journal of Adult Learning*, *60*(1), 44-65.
Orefice, P. (2006). *La Ricerca Azione Partecipativa. Teoria e pratiche*. Voll.1 e 2. Napoli: Liguori.
Pagano, R. (2018). *Educazione e interpretazione. Profili e categorie di una pedagogia ermeneutica*. Brescia: ELS La Scuola.
Parrello, S., Iorio, I., Carillo, F. & Moreno C. (2019) Teaching in the Suburbs: Participatory Action Research Against Educational Wastage. *Front. Psychol*. 10: 2308, DOI: 10.3389/fpsyg.2019.02308
Riva, M.G. (2004). *Il lavoro pedagogico. Ricerca di significati e ascolto delle emozioni*. Milano: Guerini Scientifica.
Salanova, M., Llorens, S. & Cifre, E. (2013). The dark side of technologies: technostress among users of information and communication technologies. *International Journal of Psychology*, *48*(3), 422-436, http://dx.doi.org/10.1080/00207594.2012.680460
Salanova, M., Llorens, S., Cifre, E. y Nogareda, C. (2007). El tecnoestrés: concepto, medida e intervención psicosocial. *Nota Técnica de Prevención*, 730, 21ª Serie. Instituto Nacional de Seguridad e Higiene en el trabajo.

Schaufeli, W.B. & Greenglass, E.R. (2001) Introduction to Special Issue on Burnout and Health. Psychology and Health, 16, 501-510. http://dx.doi.org/10.1080/08870440108405523
Schaufeli, W.B. & Van Dierendonck, D. (1993), The construct validity of two burnout measures. *J. Organiz. Behav.*, 14: 631-647. https://doi.org/10.1002/job.4030140703
Schön, D.A. (1993). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo.
Schön, D.A. (2006). *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*. Milano: FrancoAngeli.
Schwabe, L., Dickinson, A., & Wolf, O. T. (2011). Stress, habits, and drug addiction: A psychoneuroendocrinological perspective. *Experimental and Clinical Psychopharmacology, 19*(1), 53–63. https://doi.org/10.1037/a0022212
Sestili, C., Scalingi, S., Cianfanelli, S., Mannocci, A., Del Cimmuto, A., De Sio, S., Chiarini, M., Di Muzio, M., Villari, P., De Giusti, M., & La Torre, G. (2018). Reliability and Use of Copenhagen Burnout Inventory in Italian Sample of University Professors. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *15*(8), 1708. https://doi.org/-10.3390/ijerph15081708
Siegel, D.J. (2009). *Mindfulness e cervello*. Milano: Raffaello Cortina.
Sternberg, E. (2008). *The balance within: The science connecting health and emotions*. USA: Esther Sternberg.
Striano, M. (2002). *La razionalità riflessiva nell'agire educativo*. Napoli: Liguor.
Striano, M. (2020). L'apprendimento trasformativo. *Pedagogia e Vita*, *78*(2), 36-48.
Teles, R., Valle, A., Rodríguez, S., Piñeiro, I., Regueiro, B. (2020). Perceived Stress and Indicators of Burnout in Teachers at Portuguese Higher Education Institutions (HEI). *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *17*(9): 3248. https://doi.org/10.3390/ijerph17093248
Tost, H., Champagne, F.A., & Meyer-Lindenberg, A. (2015). Environmental influence in the brain, human welfare and mental health. *Nature neuroscience*, *18*(10), 1421-1431. https://doi.org/10.1038/nn.4108
Van Horn, J.E., Schaufeli, W., Enzmann, D. (1999). Teacher burnout and lack of reciprocity. *Journal of Applied Social Psychology, 1*, 91-108.
Vyas, A., Mitra, R., Shankaranarayana Rao, B.S., & Chattarji, S. (2022). Chronic stress induces contrasting patterns of dendritic remodeling in hippocampal and amygdaloid neurons. *The Journal of Neuroscience*, *22*(15), 6810-6818. https://doi.org/10.1523/JNEUROSCI.22-15-06810.2002
WHO (2019). *Burn-out an «occupational phenomenon»: International Classification of Diseases*. https://www.who.int/news/item/28-05-2019-burn-out-an-occupational-phenomenon-international-classification-of-diseases (online accessed on 02/21/2022).
Zeidan, F., Johnson, S. K., Diamond, B. J., David, Z., & Goolkasian, P. (2010). Mindfulness meditation improves cognition: evidence of brief mental training. *Consciousness and cognition*, 19(2): 597-605. https://doi.org/10.1016/j.concog.2010.03.014

La rappresentazione dei docenti della povertà educativa. Costruire comunità educante nelle aree interne
The teachers' representation of educational poverty. Building educating communities in inner areas

Nicolò Valenzano
Università degli Studi di Torino – nicolo.valenzano@unito.it

ABSTRACT
The recent Italian legislation introducing community educational Pacts is part of policies aimed at combating educational poverty. The assumption is that a healthy and collaborative educating community (learning society) constitutes a protective factor against educational poverty: in fact, if this is interpreted within the framework of the capability approach, it is necessary to refer to the ubiquity of educational processes, to the need for collaboration between the different agencies and, finally, to the educating community. This paper reports on an action research, carried out in a country in the inner areas, which investigated the teachers' representation of educational poverty; supported the construction of a territorial table to oppose educational poverty, intended as a reflexive device. This is a first step towards the construction of the educating community and the formalization of the community educational Pact. This experience teaches us something about what the dynamics of building the educating community in internal areas can be.

La recente normativa italiana che introduce i Patti educativi di comunità si inserisce nelle politiche volte a contrastare la povertà educativa. Il presupposto è che una sana e collaborativa comunità educante costituisca un fattore protettivo nei confronti della povertà educativa: infatti se questa è interpretata all'interno del framework del capability approach è necessario fare riferimento all'ubiquità dei processi educativi, all'esigenza di una collaborazione tra le diverse agenzie e, in ultima analisi, alla comunità educante. Questo paper rende conto di una ricerca-azione, realizzata in un paese delle aree interne, che ha indagato la rappresentazione dei docenti della povertà educativa; ha sostenuto la costruzione di un tavolo territoriale di contrasto alla povertà educativa, inteso come dispositivo riflessivo: un primo passo verso la costruzione della comunità educante e la formalizzazione del Patto educativo di comunità. Questa esperienza ci insegna qualcosa su quali possono essere le dinamiche di costruzione della comunità educante nelle aree interne.

Formazione & Insegnamento XX – 1 – 2022
Codice ISSN 2279-7505 (on line) © Pensa MultiMedia Editore
Codice doi: 10.7346/-fei-XX-01-22_31

KEYWORDS
Educational Poverty; Educating Community; Community Educational Pacts; Education And Inner Areas; Educational And Cultural Poverty
Povertà Educativa; Comunità Educante; Patti Educativi di Comunità; Educazione e Aree Interne; Povertà Educativa e Culturale

1. Dai Patti educativi di comunità alla povertà educativa

I Patti educativi di comunità sono strumenti operativi recentemente introdotti dal Ministero dell'Istruzione, nel Piano Scuola 2020-2021 e ripresi in quello per l'anno scolastico 2021-2022. Si tratta di uno strumento pensato per dare alle comunità la possibilità di un nuovo protagonismo educativo: il presupposto, cioè, è rafforzare non solo l'alleanza tra la scuola e la famiglia, ma anche quella tra la scuola e la comunità educante (Bianchi, 2020).

Questi Patti, realizzati e sottoscritti territorialmente, dovrebbero, da un lato, contribuire alla costruzione di un fattivo patto di corresponsabilità educativa con le famiglie e, dall'altro, andare oltre e in qualche modo includere i Patti educativi di corresponsabilità. Quest'ultimi sono stati introdotti dal DPR 249/1998 e messi a punto dal DPR 235/2007: benché avessero la potenzialità di divenire strumenti di aggregazione delle diverse agenzie educative presenti sul territorio, distribuendo e condividendo responsabilità formative, si sono nella pratica ridotti a «strumento normativo finalizzato a definire e a rendere trasparente compiti e doveri attribuibili ad ogni soggetto della comunità scolastica, in ragione del ruolo che ricopre» (Miur, 2012).

In ogni caso, i Patti educativi di comunità provano a porre ancora una volta al centro del dibattito pubblico il principio di corresponsabilità educativa (Pati, 2014). Il concetto di alleanza educativa (Dusi 2012) è indubbiamente un nucleo concettuale rilevante in questa proposta pedagogica, ma non esaurisce la complessità dell'impostazione e degli interventi possibili che questi patti possono prevedere. Si tratta, infatti, sia dal punto di vista organizzativo sia per quanto riguarda le pratiche e gli interventi, di rendere permeabili i contesti educativi formali e quelli non formali, agevolando le contaminazioni tra l'informale e gli altri ambiti, pur nella consapevolezza dell'intenzionalità che dovrebbe guidare i processi educativi.

L'obiettivo principale dei Patti educativi di comunità consiste nel tentativo di fronteggiare la povertà educativa, definita come «la privazione da parte dei bambini e degli adolescenti della possibilità di apprendere, sperimentare, sviluppare e far fiorire liberamente capacità, talenti e aspirazioni» (Save the Children, 2014, p. 4). Ciò significa, in via preliminare, riconoscere che i processi formativi che concorrono a contrastare la povertà educativa sono "ubiquitari", ovvero si esprimono in modi differenti e in una pluralità di contesti (Frabboni, Pinto Minerva, 2013; Damiano, 1984); sono, cioè, un processo continuo e diffuso che contraddistingue l'intera vita quotidiana: dalla famiglia, ai luoghi di lavoro e di apprendimento; dalle relazioni amicali al tempo libero (Tramma, 2019).

L'isolamento sociale, il distanziamento e la DaD, imposti dalla pandemia di Covid-19, hanno acuito questo quadro di diffusione della povertà educativa e

hanno accelerato la disgregazione o l'indebolimento della comunità educante. Un quadro reso ancor più complesso anche dalle conseguenze economiche della pandemia che ha reso più fitto e critico il nesso tra povertà materiale e povertà simbolica (Rosati, D'Avanzo, Zaino, 2020).

Il progetto di ricerca qui presentato si inquadra, quindi, all'interno della proposta dei Patti educativi di comunità e si propone di indagare due elementi a essi strettamente connessi: il costrutto di povertà educativa e quello della comunità educante. La ricerca-azione partecipativa (Orefice, 2006) ha in primo luogo realizzato tre focus group con docenti ed educatori per esplorare e approfondire il concetto di povertà educativa e le sue diverse dimensioni. In secondo luogo, in modo partecipativo, è stato costruito con un gruppo di docenti e di educatori un questionario che esplorasse in modo più approfondito la rappresentazione della povertà educativa in una piccola cittadina della provincia di Cuneo (Saluzzo). Il questionario è stato somministrato a tutti i docenti coordinatori di classe o sezione, di ogni ordine e grado. Infine si è accompagnato il processo di costruzione di un tavolo tematico, il Tavolo della povertà educativa, in cui attuare e concretizzare il Patto educativo di comunità individuando strategie di contrasto al fenomeno della povertà educativo.

2. Oltre la prospettiva esclusivamente economica

Come si è visto, la definizione di povertà educativa data da Save the Children è incentrata sulla privazione delle opportunità di apprendimento e di crescita personale, che non riguarda solo le risorse culturali e il funzionamento cognitivo, ma anche le dimensioni emotive, relazionali e di pianificazione della vita. Si tratta di un concetto che travalica la nozione tradizionale di povertà, intesa in termini esclusivamente economici, ma vi è intimamente connessa (Sottocorno, 2020). Infatti, i giovani che provengono da contesti svantaggiati, in situazioni di deprivazione materiale, sperimentano più frequentemente una condizione di povertà minorile multidimensionale (Musella, Capasso, 2018, p. 113).

La definizione di povertà educativa oltrepassa quindi i riferimenti a dimensioni esclusivamente economiche, quali anche quelle implicate dal concetto di "povertà di istruzione". Tale costrutto, ad esempio, è stato definito da Barbieri e Cipollone (2007) come una condizione caratterizzata da un livello di competenza inadeguato; i due studiosi hanno identificato come privazione assoluta di istruzione la situazione dei quindicenni che non raggiungono il livello di competenza più basso nei test Ocse-Pisa. Nella stessa prospettiva, uno studio più recente, utilizzando i dati dei test Invalsi, ha provato a fornire delle stime della povertà di istruzione nel nostro Paese (Minzyuk, Russo, 2016).

Tuttavia, nella prospettiva della povertà educativa non si tratta solamente di rilevare la presenza o carenza di competenze spendibili sul mercato del lavoro. Il framework più appropriato in cui inquadrare la nozione di povertà educativa pare essere quello del Capability Approach (Zoletto, 2020). Secondo Nussbaum e Sen, infatti, la possibilità di una effettiva uguaglianza sociale passa anche attraverso la promozione della libertà individuale, intesa come opportunità di realizzare i propri progetti di vita. Per raggiungere queste opportunità e per "agire" queste libertà non sono sufficienti le mere risorse economiche o cognitive, ma sono necessarie risorse di carattere culturale, accompagnate dalla riflessività e dalla capacità di discernimento (Natoli, 2010). In sintesi, la disponibilità e l'utilizzo di opportunità sociali e culturali ha un valore intrinseco per il processo di crescita personale (Eccles,

Barber, Stone, Hunt, 2003) e, contemporaneamente, produce vantaggi indiretti per l'apprendimento scolastico (Seow, Pan, 2014) e l'occupabilità.

Queste opportunità non vengono coltivate esclusivamente all'interno del contesto scolastico o di quello familiare, ma coinvolgono il più ampio ambiente di vita dei minori: la comunità. Il costrutto di comunità educante fa proprio riferimento a quella pluralità di attori e istituzioni locali che operano in un dato territorio, a diverso titolo, con funzioni educative e formative.

Dalla prospettiva pedagogica, il concetto di comunità educante è stato oggetto di un intenso dibattito internazionale, attivo tra gli anni Sessanta e Settanta del secolo scorso all'interno del più ampio ripensamento degli spazi e dei tempi dell'educazione, rispettivamente con le istanze critiche della descolarizzazione e con l'affermarsi dei principi dell'educazione permanente (Orefice 1975; Genovesi 1974; Tramma 2010; Marescotti 2012; Mariani, 2014). L'emblema di questa attenzione è certamente il Rapporto Faure, esplicito nel definire il principio della *cité educative*, secondo cui «tutti i gruppi, associazioni, sindacati, comunità locali, corpi intermedi, devono assumersi la responsabilità dell'educazione anziché delegare i poteri ad una struttura unica, verticale e gerarchica, come corpo separato rispetto alla società» (Faure, Herrera, Kaddoura, Lopes, Petrovski, Rahnema, Champion Ward, 1973, p. 265). Già in quel dibattito degli anni Settanta, veniva riconosciuta l'ubiquità dei processi educativi sia in termini temporali (l'intera esistenza) sia rispetto ai luoghi (non solo a scuola), pur non negando una qualche forma di centralità alle istituzioni scolastiche. In continuità con questa impostazione si pongono i Patti educativi di comunità: il riconoscimento del policentrismo formativo e il riconoscimento del ruolo centrale di coordinamento territoriale assegnato alle scuole.

Valorizzare i "corpi intermedi", quali per esempio scuola, famiglia, associazioni, enti educativi extrascolastici, non implica il loro isolamento e la reciproca chiusura; viceversa si devono ricercare forme di collegamento pedagogico intersettoriale che, pur nella diversità degli obiettivi, dei metodi e dei motivi ispiratori propri di ciascuno, contribuiscano a costruire una "sensibilità pedagogica ed una coscienza educativa" condivisa (Agazzi 1965, p. 25; Dalle Fratte, 1991). Si tratta, in altri termini, di superare la «chiusura della prospettiva educativa dentro le mura dell'istituzione scolastica» o dei rispettivi luoghi dell'educazione, e promuovere all'allargamento di responsabilità pedagogica all'intera comunità territoriale, nei confronti di quei soggetti che vi appartengono e a vario titolo svolgono compiti educativi (Orefice, 1982, p. 7). Il principio di coerenza consiste proprio in questo: si tratta di garantire armonia tra gli interventi dei vari enti, senza sacrificare la specificità dell'azione settoriale.

3. La ricerca-azione partecipata

Stante questo innegabile ruolo delle istituzioni scolastiche, la ricerca in una logica di co-progettazione ha inteso indagare la rappresentazione che hanno i docenti della povertà educativa. Ossia quali lenti interpretative hanno a disposizione le istituzioni educative nel ricoprire il ruolo di coordinamento dei Patti educativi di comunità e su quali basi è possibile l'incontro riflessivo tra docenti e comunità educante.

3.1 *Quadro metodologico*

Dal punto di vista metodologico la ricerca ha previsto tre focus group esplorativi, nell'autunno del 2020, con un gruppo di docenti e di educatori che a vario titolo operano nel territorio di progetto, al fine di approfondire le concezioni di povertà educativa e le sue varie dimensioni.

A partire dalla definizione di Save for Children (2014; 2016; 2017; 2018) e dell'Indice della Povertà Educativa (IPE) si sono analizzati gli aspetti legati alla partecipazione dei bambini alle attività ricreative, culturali e sportive fornite dalla comunità locale, tralasciando gli indicatori relativi al contesto scolastico e al sistema educativo (per esempio il numero di posti in asili nido pubblici o convenzionati, la percentuale di classi a tempo pieno nella scuola primaria, il tasso di dispersione scolastica ecc.).

Su queste basi si è costruito in modo condiviso un questionario e lo si è somministrato a tutti i docenti coordinatori di classe o sezione della città di Saluzzo. Questa è composta da circa 17.000, ma posizione strategica (ai piedi di tre valli) e tradizione è frequentata da un gran numero di studenti. Vi sono, infatti, circa 4700 studenti, suddivisi in un istituto comprensivo, in tre istituti di istruzione secondaria e in un centro di formazione professionale: nel complesso ci sono 204 classi o sezione, sommando tutti gli ordini di scuola. Al questionario hanno risposto, nel mese di febbraio 2021, gran parte dei coordinatori: il 89% degli insegnanti che avevano titolo hanno compilato il questionario online. In questo modo ne emerge una fotografia del territorio, della povertà educativa qui diffusa e della rappresentazione che ne hanno i docenti, piuttosto fedele.

3.2 *Alcuni risultati*

I dati che si ricavano dall'analisi dei focus group fanno emergere l'idea di povertà educativa dei docenti e le connessioni che questa intrattiene con la comunità educante intesa, in questo caso, come fattore di protezione. L'indagine ha permesso di ingaggiare e attivare una riflessione tra gli insegnati rispetto al ruolo che ricoprono in merito a questa problematica. I soggetti coinvolti si sono poi fatti promotori della ricerca-azione nelle rispettive scuole, innescando un processo di sensibilizzazione che ha fatto emergere alcune esigenze formative di assoluta rilevanza.

I focus group, in particolare, nei primi due incontri hanno consentito di individuare alcuni fattori connessi alla povertà educativa, considerati rilevanti e pertanto da indagare nel questionario: la scarsità di opportunità sportive, ricreative e culturali; l'insufficienza di relazioni con i coetanei al di fuori dei contesti scolastici; alcuni tratti piscologici come la grande insicurezza e la vulnerabilità; l'esposizione a stimoli non adeguati all'età; le deprivazioni materiali o la carenza di attenzioni genitoriali. Nel terzo incontro questi fattori sono stati operazionalizzati e, per ciascuno di essi, sono stati creati degli item per costruire il questionario.

Dalle risposte al questionario emerge, in chiave trasformativa, la rappresentazione dei docenti della povertà educativa, così come la riscontrano nelle loro classi. Il dato, senza dubbio più preoccupante, è quello che riguarda le opportunità sportive, ricreative o culturali che i minori hanno a disposizione nei contesti extrascolastici. Circa il 20% degli studenti non frequenta attività di questo tipo: un dato medio che se disaggregato per fascia di età si dimostra ancor più allarmante. Infatti, circa il 40% dei bambini della scuola dell'infanzia non pratica sport,

fruisce attività di svago attivate dalle famiglie di carattere ricreativo o culturale. Questo, d'altra parte, è un dato in sintonia con quello nazionale. L'Osservatorio sulla povertà educativa, promosso dall'impresa sociale Con i Bambini e Openpolis, ha infatti recentemente evidenziato come circa il 20% dei minori in Italia, già prima della pandemia, non praticasse alcuno sport; per un bambino su tre, in età compresa tra i 6 e i 10 anni, la causa è la condizione economica del nucleo familiare (Osservatorio sulla povertà educativa, 2021). Riappare in questa analisi tutta la complessità del binomio povertà economica e povertà educativa, due aspetti inestricabilmente collegati. Una percentuale analoga indica il numero di musei che dispone di percorsi e materiali informativi pensati specificamente per i bambini[1].

Come prevedibile, la situazione è ulteriormente peggiorata in questo periodo segnato dalla pandemia di Covid-19. Infatti circa il 30% dei bambini e dei ragazzi ha espresso il bisogno di rincontrarsi con i propri coetanei, in contesti extrascolastici.

I coordinatori di classe e di sezione mettono in evidenza come circa il 10% dei bambini della scuola primaria e quasi il doppio di quelli della scuola dell'infanzia utilizzi dispositivi tecnologici connessi e non presidiati da adulti. Anche questo può essere considerato un segnale preoccupante della diffusione di quei fattori connessi alla povertà educativa che tanto allarma le istituzioni pubbliche.

Una specifica attenzione, inoltre, è posta dai docenti alla responsabilità dei ragazzi (e delle famiglie) nei confronti dell'impegno scolastico. Ciò si esplicita in una frequenza scolastica altalenante, con numerose assenze o ritardi in ingresso: in particolare nella scuola dell'infanzia il 9% dei bambini presenta queste abitudini. Nella scuola secondaria di primo e secondo grado, invece, questo fattore si concretizza nel presentarsi a scuola con i compiti non svolti (rispettivamente il 11% e il 9% dei ragazzi).

Anche la partecipazione dei genitori ai colloqui con i docenti e ai momenti di scambio tra scuola e famiglia è segnalata come uno dei temi che più preoccupano coloro che hanno risposto al questionario. Soprattutto nella scuola dell'infanzia (10%), nella secondaria di primo grado (16%) e in quella di secondo grado (11%) ci sono genitori che evitano i momenti di condivisione e di costruzione della corresponsabilità educativa. Con lucidità di analisi, i docenti considerano questo fattore come uno degli elementi che facilitano lo sgretolamento dell'alleanza educativa e minano alle fondamenta la possibilità di una proficua collaborazione e la realizzazione della comunità educante, intesa in primo luogo come fattore protettivo nei confronti della povertà educativa.

Un significativo risultato operativo di questa azione di ricerca partecipata è stato l'emergere, in primo luogo dai focus group, dell'idea che un Patto educativo di comunità abbia bisogno dell'istituzione di un tavolo di confronto. I partecipanti all'indagine individuano in quella sede (il Tavolo della povertà educativa) il luogo per la formulazione, concretizzazione e monitoraggio di un'azione educativa condivisa. Viene, in questo modo, sottolineato il ruolo fondamentale della partnership e della cooperazione come strategie di azione decisive per costruire comunità educante e contrastare la povertà educativa (Aiello 2020).

1 https://www.openpolis.it/quanto-e-ampia-lofferta-di-musei-per-bambini-e-famiglie-in-italia.

3.3 *Il Tavolo della povertà educativa*

Il Tavolo della povertà educativa è stato costituito, su iniziativa dell'amministrazione comunale e degli educatori di comunità del territorio, a partire dal marzo 2021 ed è composto dai rappresentanti delle diverse scuole, dei servizi sociali e degli educatori di comunità che operano nella città. È interpretato come dispositivo riflessivo: come ha sostenuto Freire le pratiche educative dovrebbero partire dal "sapere fatto di esperienza" per superarlo (Freire, 2008, p. 76); così il Tavolo diviene l'occasione per partire dalla rappresentazione degli insegnanti (e degli educatori) per dare vita a un'esperienza trasformativa. Da questo punto di vista si può interpretare il Tavolo della povertà educativa come un esempio di vera e propria comunità pedagogica: non solo capace di riconoscere l'esercizio di una propria funzione educativa per la comunità, ma anche in grado di pensare criticamente se stessa (Fornaca 1993). In questo modo il Tavolo si è configurato come il luogo deputato per individuare le strategie di contrasto alla povertà educativa.

Senza dubbio non si può nascondere che tale dispositivo organizzativo presenta delle insidie. Potrebbe rischiare di trasformarsi nell'ennesima incombenza burocratica percepita come inutile. Per evitare tale pericolo, questo Tavolo è stato interpretato nella sua funzione metariflessiva più "alta" e allo stesso tempo come un luogo di progettazione di interventi e decisioni con una rilevante ricaduta pratica. Si sono alternati, quindi, momenti molto operativi a occasioni più riflessive: questa duplicità è stata anche resa possibile dall'incontro tra operatori, decisori e ricercatori, che hanno dialogato con spirito di apertura e interesse per le differenti prospettive. Da questo punto di vista, il Tavolo della povertà educativa è stato ed è una sostanzializzazione della comunità educante: il luogo in cui un principio pedagogico si esprime in tutta la sua concretezza.

Se non si possono negare i momenti di divergenza tra le varie parti coinvolte, è altrettanto importante enfatizzare i risultati operativi che questo Tavolo ha prodotto. Uno di questi è senza dubbio un progetto di attivazione della comunità in favore di quella fascia di ragazzi che frequentano la scuola secondaria di primo grado che non sono presi in carico dai servizi né mostrano situazioni di fragilità conclamata, ma che manifestano criticità incipienti: si tratta di quei minori che presentano alcuni indicatori che possono essere considerati fattori di rischio della povertà educativa[2]. Il progetto consiste in un'azione di rete preventiva e di promozione del benessere, offrendo alternative positive di occupazione del tempo libero che possano arricchire le possibilità di aggregazione virtuosa e agevolare la riuscita nel percorso scolastico. I consigli di classe individuano le situazioni che presentano fattori di rischio e segnalano all'équipe del progetto; l'educatore, in qualità di coordinatore dell'équipe, attiva i volontari per il supporto individuale dei ragazzi nei compiti e nello studio e le associazioni sportive che si rendono disponibili ad accogliere il minore senza costi per la famiglia.

Si tratta, evidentemente, di un progetto semplice, ma che richiede una comunità educante abituata a lavorare insieme e disponibile ad accettare i punti di vista e i suggerimenti delle diverse agenzie educative. Se analizzato alla luce di questa chiave interpretativa, siamo, in realtà, di fronte ad un progetto ad alta complessità organizzativa e gestionale, che richiede professionalità e figure differenti, che si

2 Il Progetto Attiviamoci, promosso dall'amministrazione comunale, è coordinato dagli educatori di comunità del Consorzio socioassistenziale locale, si realizza nei locali dell'Oratorio don Bosco, grazie al supporto dei volontari, e prevede l'attivazione della rete delle associazioni sportive del territorio.

configura come un rilevante esempio di sostegno alla genitorialità e di protezione dai rischi di povertà educativa.

4. Conclusioni

La ricerca, coerentemente con le indicazioni ministeriali relative ai Patti educativi di comunità, è partita dal riconoscimento del policentrismo formativo (Frabboni, Guerra, 1991), cercando però di uscire dalla contrapposizione tra un sistema formativo scuolacentrico e uno policentrico (Orefice, 1993). Tuttavia ha riconosciuto un ruolo decisivo alle istituzioni scolastiche, sia perché il contrasto alla povertà educativa che i Patti si prefiggono passa necessariamente attraverso la scuola sia perché solo a partire da un rinnovato confronto tra docenti ed educatori extrascolastici è possibile, in ottica trasformativa, costruire comunità pedagogiche che sostengano e orientino la comunità educante.

Queste considerazioni si fanno ancor più cogenti se si prende in considerazione la variabile territoriale: focalizzando l'attenzione sulle cosiddette Aree Interne del paese, sui piccoli comuni lontani dai grandi centri abitati, emerge chiaramente come la scuola sia l'unica (o quasi) agenzia educativa. Nelle aree del margine, quindi, non solo è auspicabile che siano le istituzioni scolastiche a farsi promotrici della comunità educante, come fattore protettivo della povertà educativa, è necessario. Hanno la responsabilità, cioè, di attivare le comunità e gli altri corpi intermedi, anche in una logica di territorialità diffusa, e promuovere la valorizzazione dell'educazione non formale e delle reti informali. Potrebbe sembrare un paradosso o una contraddizione che l'agenzia formale favorisca il protagonismo delle agenzie non formali o, addirittura, sostenga l'informalità. In realtà, si tratta esattamente della sfida che attende questi territori se vogliono fronteggiare la povertà educativa e invertire quello che sembra un inesorabile destino verso la marginalità (sociale, economica e culturale).

Non si può, però, ritenere che questo debba essere l'unico percorso possibile nella costruzione della comunità educante in questi territori del margine. Se, infatti, non si può negare il ruolo nevralgico che possono ricoprire le istituzioni scolastiche, le diverse esperienze che si possono raccogliere in questi spazi geografici ci mostrano una pluralità di strade possibili per raggiungere quel obiettivo. In una valle limitrofa al territorio analizzato nella ricerca-azione qui presentata, proprio nelle settimane in cui sto scrivendo questo contributo è iniziato un interessante esperimento: un gruppo informale di famiglie di un piccolo paese si è fatto promotore di alcuni incontri volti a costruire la comunità educante del territorio. Ovviamente, nelle valli alpine questa sfida pone problemi e apre questioni sostanzialmente inedite, che devono trovare soluzioni place-based. Proprio per ciò, questi territori non devono essere lasciati da soli: l'informale deve incontrare il formale e il non formale, in modi alle volte inediti, con il sostegno delle amministrazioni locali e delle unioni montane e con il supporto di enti sovralocali in grado di indirizzare il percorso aiutando a evitare eventuali conflittualità radicate e sedimentate nel tempo.

La costruzione di comunità educanti nelle aree interne è, indubbiamente, una sfida complessa che richiede competenze e abitudini riflessive, disponibilità all'ascolto e attenzione al territorio. In questo difficile compito è possibile intravvedere un ruolo per la ricerca pedagogica e per le istituzioni universitarie: la cura delle trame dei tessuti che compongono l'ecosistema educativo.

Riferimenti bibliografici

Agazzi, A. (1965). La società come ordine educante. In AA. VV., *Educazione e società nel mondo contemporaneo. Studi in onore di Sua Santità Paolo VI* (pp. 13-36). Brescia: La Scuola.

Aiello, L. (2020). Partnership e cooperazione tra gli attori della comunità educante come fattori di contrasto alla povertà educativa. *QTimes. Journal of Education, Technology and Social Studies*, 4, 63-75.

Barbieri, G., & Cipollone, P. (2007). I poveri in istruzione. In A. Brandolini, & C. Saraceno (a cura di), *Povertà e benessere. Una geografia delle disuguaglianze in Italia* (pp. 329-349). Bologna, il Mulino.

Bianchi, P. (2020). *Nello specchio della scuola. Quale sviluppo per l'Italia*. Bologna: Il Mulino.

Dalle Fratte, G. (1991). *Studio per una teoria pedagogica della comunità*. Roma: Armando.

Damiano, E. (1984). *Società e modi dell'educazione. Verso una teoria della scuola*. Milano: Vita e Pensiero.

Dusi, P. (2012). *La comunicazione docenti-genitori. Riflessioni e strumenti per tessere alleanze*. Milano: Franco Angeli.

Eccles, J.S., Barber, B.L., Stone, M., & Hunt, J. (2003). Extracurricular activities and adolescent development., *Journal of social issues*, 59, 4, 865-889.

Faure, E., Herrera, F., Kaddoura, A.-R., Lopes, H., Petrovski, A.V., Rahnema, M., & Champion Ward, F. (a cura di) (1973). *Rapporto sulle strategie dell'educazione*. Roma: Armando-Unesco.

Fornaca, R. (1993). Quale pedagogia per l'extrascolastico? In AA.VV., *La pedagogia tra scuola ed extrascuola* (pp. 1-25). Torino: Tirrenia Stampatori.

Frabboni, F., Guerra, L. (1991). *La città educativa: verso un sistema formativo integrato*. Bologna: Cappelli.

Frabboni, F., Pinto Minerva, F. (2013). *Manuale di pedagogia e didattica*. Roma-Bari: Laterza.

Freire, P. (2008). *Pedagogia della speranza. Un nuovo approccio a La pedagogia degli oppressi*. Torino: EGA.

Genovesi, G. (1974). Descolarizzazione, educazione permanente e scuole parallele. *Ricerche Pedagogiche*, 32.

Marescotti, E. (2012). *Educazione degli adulti. Identità e sfide*. Milano: Unicopli.

Mariani, A.M. (2014). *Diventare adulti. Formazione e nuovi modelli per contrastare la scomparsa degli adulti*. Milano: Unicopli.

Minzyuk, L., & Russo, F. (2016). La misurazione multidimensionale della povertà in istruzione in Italia. *Politica economica*, 1, 65-122.

Musella, M., & Capasso, S. (2018). *La povertà minorile ed educativa. Dinamiche territoriali, politiche di contrasto, esperienze sul campo*. Napoli: Giannini.

Natoli, S. (2010). *Il buon uso del mondo. Agire nell'età del rischio*. Milano: Mondadori.

Orefice, P. (1975). *La comunità educativa: teoria e prassi*. Napoli: Ferraro.

Orefice, P. (1982). Le stagioni dell'educazione permanente: dall'utopia della cité éducative ai modelli territoriali di formazione. In P. Orefice, V. Sarracino (eds.), *La formazione degli operatori locali. Un'esperienza di didattica territoriale*, Napoli: Loffredo.

Orefice, P. (1993). *Didattica dell'ambiente: guida per operatori della scuola, dell'extrascuola e dell'educazione degli adulti*. Firenze: La Nuova Italia.

Orefice, P. (2006). *La ricerca azione partecipativa. Teoria e pratiche*. 2 voll. Napoli: Liguori.

Pati, L. (2014). Famiglia e altre istituzioni educative: quali possibilità d'incontro? In Id. (eds.), *Pedagogia della famiglia* (pp. 353-362). Brescia: La Scuola.

Pratesi, M., Quattrociocchi, L., Bertarelli, G., Gemignani, A., & Giusti, C. (2021). Spatial Distribution of Multidimensional Educational Poverty in Italy using Small Area Estimation. *Social Indicators Research,* 156**,** 563-586.

Rosati, A., D'Avanzo, I.B., & Zaino, E. (2020). Povertà materiale e povertà simbolica: un difficile equilibrio oltre il Covid-19. *QTimes. Journal of Education, Technology and Social Studies*, 4, 12-33.

Save the Children, (2016). *Liberare i bambini dalla povertà educativa. A che punto siamo?*. Roma: Save the Children Italia.

Save the Children, (2017). *Futuro in partenza? L'impatto delle povertà educative sull'infanzia in Italia*. Roma: Save the Children Italia.
Save the Children, (2018). *Nuotare contro corrente. Povertà educativa e resilienza in Italia*. Roma: Save the Children Italia.
Save the Children, (2014). *La lampada di Aladino. L'indice di Save the Children per misurare le povertà educative e illuminare il futuro dei bambini in Italia*. Roma: Save the Children Italia.
Seow, P., & Pan, G. (2014). A literature review of the impact of extracurricular activities participation on students' academic performance. *Journal of education for business*, 89, 7, 361-366.
Sottocorno, M. (2020). Verso un'identità specificatamente pedagogica della povertà educativa minorile. In G. Zago, S. Polenghi, L. Agostinetto (a cura di), *Memorie ed Educazione. Identità, Narrazione, Diversità* (pp. 129-137). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
Tramma, S. (2010). *Pedagogia della comunità. Criticità e prospettive educative*. Milano: Franco Angeli.
Tramma, S. (2019). *L'educazione sociale*. Roma-Bari: Laterza.
Zoletto, D. (2020). Nuovi bisogni o capacità fondamentali? Prospettive pedagogico-sociali sul concetto di povertà educativa. *Scholé: rivista di educazione e studi culturali*, 58, 2, 87-100.
Osservatorio sulla povertà educativa (2021). *I minori e lo sport*. https://www.openpolis.it/wp-content/uploads/2021/06/minori_sport_.pdf.

Le parole scadute della pedagogia: *lingua, educazione e democrazia*
The expired words of pedagogy: *language, education and democracy*

Mario Caligiuri
Università della Calabria – mario.caligiuri@unical.it

ABSTRACT
The current scientific paths in the pedagogical scope that have encountered linguistics and related areas had some validity in the past, but they should be quickly updated in the face of the constant and unexpected evolutions in which we are immersed, as they are partly outdated.
Speaking about languages, it is necessary to work to reduce the artificial separations between humanistic and scientific skills, for a recomposition of knowledge, as a premise of the indispensable recomposition of the person, suspended between the revolt towards new commands and the supine acceptance of the technologies that guide existences.

Gli attuali percorsi scientifici in ambito pedagogico che hanno incontrato la linguistica e le aree collegate hanno avuto nel passato una certa validità, ma andrebbero rapidamente aggiornati di fronte alle evoluzioni costanti e inattese in cui siamo immersi, in quanto risultano in buona parte superati.
Parlando di linguaggi, bisogna operare per ridurre le artificiali separazioni tra competenze umanistiche e scientifiche, per una ricomposizione dei saperi, intesi come premessa della indispensabile ricomposizione della persona, sospesa tra la rivolta verso nuovi comandi e l'accettazione supina delle tecnologie che orientano le esistenze.

KEYWORDS
Pedagogy, Linguistics, Humanistic Skills, Scientific Skills, Technologies.
Pedagogia, Linguistica, Competenze umanistiche, Competenze scientifiche, Tecnologie.

Formazione & Insegnamento XX – 1 – 2022
Codice ISSN 2279-7505 (on line) © Pensa MultiMedia Editore
Codice doi: 10.7346/-fei-XX-01-22_32

Premessa

L'antropologo Arjun Appadurai argomenta "l'idea che il collasso del sistema finanziario statunitense abbia costituito anzitutto un cedimento linguistico" (Appadurai, 2016). Risulta infatti evidente che la complessità della realtà rende sempre più imprecisa la sua descrizione. Di conseguenza, il cambiamento dei paradigmi linguistici presenta delle evidenti ricadute nelle scienze pedagogiche e nelle pratiche dell'educazione che devono preparare alla comprensione del mondo.

Probabilmente, abbiamo difficoltà a comprendere il presente perché non sono state ancora coniate le parole adatte per descriverlo. Il Vangelo secondo Giovanni, il discepolo prediletto di Cristo che ha redatto il testo più teologico e poetico, inizia proprio così: "In principio era il Verbo"[1]. E questo in quanto le parole orientano le idee, fanno prendere corpo alla realtà, conferendo funzione ai soggetti e agli oggetti.

L'uomo è un animale sociale, come ricorda Aristotele. Le parole pertanto servono per comunicare mettendoci certamente in relazione ma nello stesso tempo ci svelano. Spiega Vera Gheno: "Ogni parola che scegliamo e non scegliamo di usare racconta di ciò che siamo o non siamo. Abbastanza letteralmente, le parole sono atti di identità" (Gheno, 2019, p. 12). Inoltre, le parole rivelano quello che vorremmo essere e il nostro modo di interpretare la realtà, soprattutto al tempo dei social (Gheno, Mastroianni, 2018, pp. 187-192).

La lingua produce sviluppo e negli ultimi due secoli è collegata con l'istruzione di massa. Carlo Maria Cipolla ha ben spiegato questa relazione profonda, ricordando come l'evoluzione si realizzi nell'Ottocento per sostenere la rivoluzione industriale e dunque a una logica economica, che si è andata sempre più affinando ai nostri giorni (Cipolla, 2002). Dunque la lingua è collegata con l'educazione, cioè l'elemento fondamentale attraverso il quale si trasmette la conoscenza.

Gli attuali percorsi scientifici in ambito pedagogico che hanno incontrato la linguistica e le aree collegate hanno avuto nel passato una certa validità, ma andrebbero rapidamente aggiornati di fronte alle evoluzioni costanti e inattese in cui siamo immersi, in quanto risultano in buona parte superati.

1. Lingua e comunità

La "Lingua è agorà", quindi è incontro di culture, fisiche e virtuali. L'opposto è la Babele descritta nella Genesi, uno dei miti su cui si fonda la nostra civiltà e che spiega l'origine della differenza del linguaggio tra gli uomini.

Il mondo virtuale è un immenso luogo di incontro frequentato dalla gran parte delle persone. Ci sono punti di vista diversi sulla partecipazione digitale, con tesi e antitesi che si contrappongono. La tesi: la Rete è un luogo di partecipazione, sviluppo, emancipazione umana, libertà. L'antitesi: la Rete è un luogo di falsa partecipazione, di falso sviluppo umano, falsa libertà, falso potere.

Argomentiamo le antitesi. Il filosofo coreano Byung-Chul Han parla di "effetto sciame" per descrivere l'illusione della partecipazione (Han, 2015), il sociologo

1 *Vangelo secondo Giovanni*, 1:1-3, in *La sacra Bibbia*, Conferenza Episcopale Italiana, 2 voll., Libreria Editrice Vaticana, Città del Vaticano 2008. Con lo stesso verso Umberto Eco inizia *Il nome della rosa*: «In principio era il Verbo e il Verbo era presso Dio, e il Verbo era Dio. Questo era in principio presso Dio e compito del monaco fedele sarebbe ripetere ogni giorno con salmodiante umiltà l'unico immodificabile evento di cui si possa asserire l'incontrovertibile verità» (U. Eco, *Il nome della rosa*, Bompiani, Milano 1980, p. 19).

bielorusso Evgeny Morozov considera la Rete come un esempio di falso sviluppo umano (Morozov, 2014), Zygmunt Bauman ritiene il web il luogo della sorveglianza e della falsa libertà (Bauman, Lyon, 2014), mentre lo storico israeliano Yuval Noah Harari ritiene che, di fronte alla dismisura delle informazioni, adesso il vero potere sia rappresentato "da quali informazioni ignorare"[2].

In questa immensa piazza virtuale, che modifica il modo di pensare, ci saranno notevoli conseguenze sociali, con gli Stati che saranno indotti a produrre due distinte politiche per i propri cittadini, quelli *online* e quelli *offline* (Schmidt, Cohen, 2013, pp. 25-93). Così come ampie saranno le conseguenze a livello educativo, perché gli studenti attuali possono essere considerati a tre dimensioni, per richiamare, allargandola, una definizione di Herbert Marcuse (1964): fisica, virtuale e aumentata[3]. In definitiva, però, queste tre dimensioni continuano a convergere nell'originaria impostazione di Marcuse, che considerava l'uomo ridotto soltanto alla sua dimensione economica. Infatti il ruolo delle istituzioni dell'istruzione è in gran parte finalizzato alla creazione di consumatori[4].

In tale contesto, proprio parlando di linguaggi e come da decenni indica Edgar Morin (2002), bisogna operare per ridurre le artificiali separazioni tra competenze umanistiche e scientifiche, per una ricomposizione dei saperi, intesi come premessa della indispensabile ricomposizione della persona, sospesa tra la rivolta verso nuovi comandi[5] e l'accettazione supina delle tecnologie che orientano le esistenze (Domingos, 2016).

Di conseguenza, nella duplice ibridazione in cui siamo immersi, le macchine diventano sempre più intelligenti, apprendono da sole, diventando creative e sensibili (Dusi, 2021), e l'uomo incorpora quantità sempre maggiori di tecnologie per potenziare le proprie capacità o ridurre i propri limiti[6].

Infine, altro aspetto su cui prestare attenzione è il rapporto tra lingua e dialetti, che accentua ulteriormente le identità (De Mauro, 1994). La scuola di massa per i giovani che provenivano da remoti universi contadini ha rappresentato il trasferimento da un luogo mentale a un altro, dove cambiava appunto il linguaggio. Al dialetto, che veniva usato per la vita quotidiana familiare, si aggiungeva e si sostituiva l'italiano, che descriveva i fenomeni nello stesso modo per tutte le classi sociali Scotto di Luzio, 2007)[7].

2 "Noi proprio non sappiamo a che cosa prestare attenzione, e spesso spendiamo il nostro tempo a indagare e a discutere su questioni marginali. Nei tempi antichi deteneva il potere chi aveva accesso alle informazioni. Oggi avere potere significa sapere cosa ignorare". Y.N. Harari, *Homo Deus. Breve storia del futuro*, Bompiani, Milano 2017, p. 603.

3 La dimensione "aumentata" è una conseguenza della progressiva e inevitabile ibridazione tra uomo e macchina. Infatti, quello che c'è oggi all'interno del cellulare, può essere inserito in un piccolissimo microchip che utilizzando le nanotecnologie può essere impiantato nel nostro cervello.

4 Vedi soprattutto i testi di Zygmunt Bauman: Z. Bauman, *Homo consumens. Lo sciame inquieto dei consumatori e la miseria degli esclusi*, Erickson, Trento 2007; Z. Bauman, *Consumo, dunque sono*, Laterza, Roma-Bari 2008; Z. Bauman, *Vite che non possiamo permetterci. Conversazioni con Citlali-Rovirosa-Madrazo*, Laterza, Roma-Bari 2011.

5 La globalizzazione accentua le disuguaglianze e le sudditanze che, dopo essere state da sempre subite, potrebbero portare a ribellioni di massa. Tendenze che Albert Camus aveva ipotizzato gli inizi degli anni Cinquanta: A. Camus, *L'uomo in rivolta*, Bompiani, Milano 2002. L'edizione originale in francese è del 1951.

6 A questo proposito di grande interesse è l'*Augmented Cognition Program* promosso nel 1994 dall'agenzia governativa statunitense Defense Advanced Research Projects Agency. Vedi D.D. Schmorrow, A.A. Kruse, *DARPA's Augmented Cognition Program-tomorrow's human computer interaction from vision to reality: building cognitively aware computational systems*, 19.9.2002, https://ieeexplore.ieee.org/document/1042859.

7 Vedi anche S. Soldani, G. Turi (a cura), *Fare gli italiani. Scuola e cultura nell'Italia contemporanea. Una società di massa (Vol. 2)*, il Mulino, Bologna 1993.

2. Il futuro dell'italiano

Per parlare del futuro dell'italiano dobbiamo necessariamente fare riferimento al passato. Grazie alla stampa, nel tardo Quattrocento e poi nel Cinquecento si afferma l'italiano come lingua letteraria nelle forme trecentesche di Dante, Petrarca e Boccaccio.

Nel 1861 però solo una minima percentuale dei cittadini del nuovo stato nazionale parlava l'italiano. Fino a quel momento e oltre, c'era la prevalenza dei rispettivi dialetti (De Mauro, 1994, pp. 67-94).

L'Italia unita è oltretutto segnata dalla differenza della competenza linguistica tra Nord e Sud, con tassi di alfabetizzazione diversi (a vantaggio del Nord) e su differenti percentuali di frequenze universitarie (a vantaggio del Sud) (Daniele, 2019, pp. 61-65). Nel 1861 è permesso di votare a chi è di sesso maschile, paga un determinato censo e sa leggere e scrivere, per cui la competenza linguistica è un discrimine, una barriera, una chiave di accesso ai diritti politici.

La diffusione scolastica è accidentata. Solo dopo 50 anni dall'Unità, con la legge Daneo-Credaro durante il governo guidato da Giovanni Giolitti, viene riconosciuto per legge che gli insegnanti vengano pagati dallo Stato[8].

Nella Prima Guerra Mondiale, gli ufficiali parlavano l'italiano, ma non i soldati e quindi la necessità di comprendersi contribuirà allo sviluppo della nostra lingua. Nel periodo fascista, come anticipato, c'è il rafforzamento nazionalista dell'italianità della lingua.

Dopo la Seconda Guerra Mondiale, la televisione svolge un ruolo decisivo. Umberto Eco nel 1961 scrive il saggio sulla *Fenomenologia di Mike Bongiorno*, con il quale si identificavano i cittadini italiani. Scriveva: "Mike Bongiorno convince dunque il pubblico, con un esempio vivente e trionfante, del valore della mediocrità. Non provoca complessi di inferiorità pur offrendosi come idolo, e il pubblico lo ripaga, grato, amandolo. Egli rappresenta un ideale che nessuno deve sforzarsi di raggiungere, perché chiunque si trova già al suo livello"[9]. Oggi una simile fenomenologia la potremmo identificare con i nostri attuali parlamentari.

Da questa prospettiva, l'Unità d'Italia, quindi, più che Garibaldi, sembrerebbe averla realizzata Mike Bongiorno attraverso la televisione (D'Amore, 2011). Un mezzo talmente potente che consente, tra il 1958 e il 1968, con trasmissioni quali *Telescuola* e *Non è mai troppo tardi*, a un milione e mezzo di italiani di conseguire la licenza elementare (Farné, 2003).

Negli anni Sessanta Don Lorenzo Milani sostiene che: "È la lingua che rende uguali", e poi aggiunge: "Non c'è nulla di più ingiusto di dare parti uguali a disuguali" (Scuola di Barbiana, 1967). Il priore di Barbiana dice ancora ai suoi studenti: "Una parola che non capite oggi è un calcio nel sedere che prenderete domani" (Scuola di Barbiana, 1967). Don Lorenzo propugnava non un'uguaglianza astratta ma l'uguaglianza dei diritti e il diritto a una lingua comune era la premessa di tutti gli altri.

Il funzionamento e gli effetti dei social andrebbero immediatamente studiati a scuola[10], perché siamo adesso soltanto agli inizi di una mutazione cognitiva che

8 Nel 1911 venne approvata la norma proposta dai deputati Edoardo Daneo e Luigi Credaro, che confermava per legge il pagamento degli stipendi a carico dello Stato, previsto nel 1906 dallo stato giuridico degli insegnanti. Si tratta della Legge 4 giugno 1911, n. 487.

9 Il testo venne poi inserito in U. ECO, *Diario Minimo*, Mondadori, Milano 1963.

10 "Se per trent'anni ci siamo focalizzati su sane pratiche di spegnimento, è arrivato il momento di occuparsi di tutto quello che succede da quando si accende [il dispositivo] in poi. Bisogna affrettarsi a costruire una cultura delle relazioni digitali, perché siamo in ritardo […] il passaggio, forse il più

pone fortemente in discussione il nostro rapporto con la lingua, infatti stiamo vivendo in contemporanea nelle dimensioni del reale e del virtuale, all'interno dell'infosfera, dove c'è la prevalenza schiacciante dell'inglese (Floridi, 2020).

In Italia abbiamo qualche problema aggiuntivo, in quanto siamo tra i pochi nel mondo a comprendere quasi perfettamente dei testi di centinaia di anni fa, rappresentando il segnale di una lingua che non sempre trova corrispondenza con la realtà. E questo vale ugualmente per il linguaggio adoperato nelle Sacre Scritture.

La dimensione demografica dell'Italia nei prossimi anni è più o meno segnata. Attualmente siamo circa 60 milioni, tra circa 30 anni saremo un poco di meno (Liguori, 2019); ci sono però proiezioni catastrofiche, che nel 2100 prevedono che in Italia ci possano essere circa 30 milioni di abitanti (Lancet, 2020).

L'italiano non è una lingua qualsiasi: è quella della cultura; inoltre è la seconda lingua più usata al mondo per insegne e marchio esposti per essere visti, fornendo termini universali, come *ciao*, *pizza* e tanti altri.

E sebbene la lingua ufficiale sia ancora il latino, lo Stato Vaticano comunica prevalentemente in italiano che è la lingua liturgica col pubblico di Sua Santità. Radio Vaticana, l'Osservatore Romano, il sito internet della Santa Sede, i profili social del Santo Padre hanno come lingua principale l'italiano.

A ciò si aggiunga che l'italiano è utilizzato negli atenei pontifici, dove a fine 2010 c'erano 12 mila iscritti. E non è un caso che nel 2005 su 96 cardinali che potevano votare nel conclave che elesse Joseph Ratzinger, 60 avevano studiato negli atenei pontifici e quindi conoscevano bene la nostra lingua (Rossi, 2010, pp. 84-85). Adesso, con Papa Francesco la situazione sembra si stia cominciando a modificare.

Tullio De Mauro parla di "rivoluzione linguistica" e dice che già a metà degli anni Cinquanta del secolo scorso due terzi non conoscevano l'italiano e c'era un esclusivo uso dei dialetti (De Mauro, 1994, p. 18). Non a caso, del tema della lingua si erano occupati intellettuali come Alessandro Manzoni, Benedetto Croce e Antonio Gramsci.

Nel 1861, la percentuale di analfabeti oscillava tra il 92,5% e il 96,5% e negli anni Cinquanta del Novecento era ancora del 64% (Id.).

Secondo Tullio De Mauro, nel 2010 chi non parla l'italiano è il 10%, e il 90% parla solo italiano o prevalentemente italiano. Commenta: "Mai in 3000 anni di storia le popolazioni italiane avevano conosciuto un simile grado di convergenza verso una stessa lingua, [è] il punto di partenza, come premessa di vita civile e democratica colta" (Id., pp. 18-19.).

Esistono innumerevoli casi di subordinazione linguistica. A proposito, ho svolto una piccola ricerca sui motti delle università e ne ho rilevato alcuni di quelle più celebrate: Oxford ("Dominus Illuminatio Mea"), Cambridge ("Hinc lucem et pocula sacra"), Yale ("Lux et veritas"), Harvard ("Veritas"), La Sorbonne di Parigi ("Hic et ubique terrarum"), Libera Università di Berlino ("Veritas Iustitia Libertas"). Il motto dell'Università Luigi Bocconi di Milano è invece "Knowledge that matters", "La conoscenza che conta".

L'inglese è una lingua universale che materializza l'egemonia linguistica e cul-

duro per genitori, insegnanti e opinionisti: conoscere la rete, frequentarla, essere presenti, capirne le dinamiche. Mettersi in condizione di vivere le stesse problematiche di chi in rete ci sta. Solo così ci si riapproprierà pienamente di un ambito educativo sconfinato, che non è un settore, ma ormai elemento integrante delle esperienze quotidiane di tutti". V. Gheno, B. Mastroianni, *Tienilo acceso. Posta, commenta, condivisi, senza spegnere il cervello*, cit., p. 44.

turale anglofona. In un certo senso, la geopolitica della lingua è l'interessante chiave di lettura di un mondo in rapida trasformazione.

3. Lingua e democrazia

L'uso della lingua favorisce i consumi culturali, perché incide sulla qualità della vita e sulla partecipazione democratica, anzi attraverso la lingua e quindi la parola si costruisce la democrazia. Secondo De Mauro, il 75% degli italiani non sa interpretare un semplice testo nella nostra lingua (De Mauro, 2010) . Inoltre, secondo un'indagine dell'OCSE del 2016, emerge che "l'analfabetismo funzionale riguardi il 27,9% degli italiani tra i 16 e i 65 anni. Il fenomeno riguarda anche un drammatico 20,9 per cento dei diplomati (uno su cinque), e un incredibile 4,1 per cento di laureati. È l'analfabetismo funzionale «la più grande emergenza dell'Italia" (Alterini, 2020). Si tratta delle stesse persone che viaggiano su internet, che rispondono ai sondaggi e che votano: tutto questo dovrebbe fare riflettere sulla reale natura della democrazia in Italia.

Quindi dobbiamo ancora compiere sforzi notevoli per fare conoscere meglio la lingua ai nostri connazionali, in modo da fornire il primo strumento per comprendere la realtà. Infatti, chi padroneggia la lingua ha potere, per cui una efficace azione di potenziamento della lettura è indispensabile, perché chi legge conosce più parole, ha più idee e riesce ad avere una visione del mondo.

Da rilevare l'aspetto essenziale di come lo Stato comunichi con i cittadini, che spiega attraverso i secoli i rapporti di potere, da cui discende la qualità della democrazia. Parliamo di quella che attualmente definiamo comunicazione istituzionale, la cui prima forma è rappresentata dalle leggi, che si fondano su due elementi: *ignorantia legis non excusat*, e cioè nonostante non si conosca l'esistenza delle leggi quando sono violate si incorre nelle sanzioni; e la reale alfabetizzazione dei cittadini che consente prima di redigere e poi di comprendere i contenuti delle norme (Caligiuri, 1996).

Si rifletta sul processo della redazione delle leggi e sulle caratteristiche dei componenti delle assemblee legislative che prima di tutto rappresentano gli interessi di chi li ha espressi. Per esempio, in Italia, come si è visto, all'inizio votavano uomini che pagavano determinate tasse ed erano alfabetizzati, per cui la produzione normativa era orientata verso la prevalente tutela del corpo elettorale. Dobbiamo attendere le elezioni del 1946 per avere il suffragio universale cioè il diritto di voto senza alcuna limitazione se non quella dell'età.

Ancora adesso, ma figuriamoci secoli fa, le leggi e quindi l'esercizio del diritto sono un potentissimo strumento di potere, nella storia probabilmente tra i più decisivi.

Alle leggi, con lo sviluppo esponenziale dei media si è aggiunta la comunicazione delle istituzioni pubbliche, attraverso la quale i cittadini vengono persuasi e orientati. Per Jacques Séguéla, riportato da Regis Debray (2003), la comunicazione di un ministro è semplicemente una pagina di pubblicità. Adesso siamo andati ben oltre, perché attraverso le immagini, gli annunci e gli algoritmi si convincono i cittadini dell'esistenza di reali politiche pubbliche, in realtà inesistenti (Ramonet, 2002, p. 47). Ma questo può avvenire appunto per il basso livello di alfabetizzazione sostanziale dei cittadini e quindi il limitato senso critico, peraltro sempre difficile.

Vediamo quindi come la lingua esprima inevitabilmente relazioni di potere all'interno della società.

4. Lingua e società della disinformazione: l'antidoto educativo

La democrazia si costruisce con il linguaggio. Questo passaggio, secondo me, rappresenta il cuore del problema, in quanto la lingua incide sulla qualità della democrazia.

L'antropologo Arjun Appadurai parla di "cedimento linguistico" sostenendo che le transazioni finanziarie sono così complesse che non ci sono le parole per poterle identificare in maniera precisa e questo ha contribuito in modo rilevante alla crisi economica del 2008 Appadurai, 2016). E questo può essere applicato a tutti i campi.

Il cedimento linguistico incide inevitabilmente sulla crisi della democrazia e del sistema sociale, in quanto nell'incertezza del linguaggio prolifera la corruzione, diventata, secondo Giorgio Galli, la struttura sociale nella gestione del potere italiano (Galli, 2015).

La crisi politica nazionale, secondo me, è dovuta in misura rilevante all'intolleranza del linguaggio, che è una forma sempre più raffinata di conquista e mantenimento del potere (Caligiuri, 2021). Infatti le parole che vengono usate nel dibattito pubblico rientrano nel campo semantico della guerra" (Gheno, 2019).

Inoltre, si osservi alcune volte la superficialità con cui vengono affrontate le questioni pubbliche. Tra il 2018 e il 2019 lo spread, cioè il differenziale di rendimento tra i Btp italiani e i Bund tedeschi a 10 anni, secondo alcune fonti avrebbe inciso sul bilancio dello Stato per circa 20 miliardi di euro, praticamente più del doppio del reddito di cittadinanza (Frattola, 2019). E lo spread era stato alimentato più dalle dichiarazioni dei rappresentanti politici che non dai concreti provvedimenti di governo.

La lingua influenza i mercati, perché contano molto le parole, utilizzate in forme di numeri. Scrive Luca Ricolfi: "Se ci dicono che l'inflazione è stata del 2.75% o che il PIL è cresciuto dello 0.4% o che il deficit è all'1.9% noi ci crediamo ma non dovremmo farlo. Almeno per tre ragioni: le informazioni su cui si basano (queste previsioni) sono inevitabilmente incomplete e frammentarie; le procedure di raccolta ed elaborazione prevedono una miriade di decisioni arbitrarie; il margine di errore delle stime è sconosciuto. Ma soprattutto il dato definitivo di norma esce 4 anni dopo" (Ricolfi, 2010, pp. 147-148).

La lingua conferisce potere alle persone, alcune delle quali la utilizzano in modo ingannevole, realizzando il discrimine tra cittadini e sudditi.

Oggi siamo vittime della società della disinformazione, che si materializza in un modo molto preciso: con la dismisura delle informazioni da un lato e il basso livello sostanziale di istruzione dall'altro (Caligiuri, 2018)[11].

Il capitalismo ormai è all'assalto sia del sonno, in quanto consumiamo 24 ore su 24 (Crary, 2015), che dell'infanzia, poiché i bambini stanno diventando consumatori compulsivi (Bakan, 2012). Siamo guidati dagli algoritmi che prevedono i nostri desideri, tanto che c'è chi non a torto sostiene che, in gran parte, "Google ci conosce meglio di nostra madre" (Talia, 2018).

E, come diceva Michele Apicella, il protagonista del film "Palombella rossa" di Nanni Moretti: "Chi parla male, pensa male e vive male. Bisogna trovare le parole giuste: le parole sono importanti" (Moretti, 1989).

11 Vedi anche l'interessante C. Wardle, H. Derakhshan, *Information disorder. Toward an interdisciplinary framework for research and policy making*, Council of Europe, Strasbourg 2017, https://edoc.coe.int/en/media/7495-information-disorder-toward-an-interdisciplinary-framework-for-research-and-policy-making.html.

Se non abbiamo le parole giuste, non siamo in grado neanche di pensare (Searle, 1990). Bisogna quindi usare meglio le parole, perché sono fondamentali nella manipolazione delle informazioni. Infatti, nell'era della post-verità è decisivo distinguere il vero dal falso, circostanza che, nella società digitale, diventa sempre più difficile[12]. Non a caso, sembra che la Russia spenda 1 miliardo di dollari per produrre *fake news* con le quali inondare i paesi occidentali per influenzare le opinioni pubbliche[13].

Come aveva anticipato Hannah Arendt, la verità diventa un'opinione, determinando la scomparsa della verità (Arendt, 2006). In questo quadro, vediamo che l'utilizzo – con funzioni critiche beninteso – di tecniche come quelle neuromarketing (Lindstrom, 2009), ricerche sul funzionamento della mente (Bargh, 2018), oppure le teorie di Chomsky (1970) che sostiene che quello che siamo e facciamo è soltanto linguaggio, potrebbero essere utilizzati per ricostruire le democrazie attraverso il linguaggio.

Attualmente assistiamo a un linguaggio politicamente corretto, che sembra aggiungere perplessità piuttosto che aiutare una effettiva parità di genere. Per esempio, durante la prima seduta del nuovo congresso Usa nel gennaio del 2021, la preghiera di insediamento, pronunciata da Emanuel Cleaver, pastore metodista e rappresentante democratico del Missouri, è stata conclusa con la formula "A-men and a-women", provocando notevoli polemiche[14]. Cleaver successivamente ha sostenuto che la sua osservazione fosse una battuta[15].

In Italia, il presidente emerito della Repubblica Giorgio Napolitano considera del tutto inappropriati termini come *sindaca* oppure *ministra* (Grilli, 2016). Da un punto di vista linguistico, Vera Gheno ha argomentato a volte con ironia tesi diverse (Gheno, 2019).

In un film del regista danese molto controverso Lars Von Trier si ascolta questo passaggio: "Dalle mie parti è un segno d'amore chiamare "negro" un nero. Ogni volta che una parola diventa proibita si toglie una pietra dalle fondamenta della democrazia. La società dimostra la sua impotenza di fronte a un problema concreto togliendo le parole dal linguaggio"[16]. Un altro punto di vista ritiene invece che non si tratti di togliere parole alla società, ma di usarle in modo più appropriato (Acanfora, 2021).

In tale contesto, è fondamentale il ruolo della scuola e delle università. Pur con tutti i limiti, l'istruzione rappresenta ancora la chiave per comprendere i cambiamenti e promuovere un critico adattamento sociale, in un contesto in cui le scienze dell'educazione potrebbero diventare una branca della medicina (Alexander, 2018, p. XIV). Pertanto, è fondamentale ibridare le discipline pedagogiche con le neuroscienze, la genetica, l'epigenetica insieme, come anticipato, alla neuro-

12 "[…] la verità sembra anacronistica rispetto alla trasparenza: essa vive della negatività dell'esclusione. Con la verità è *posta*, nello stesso momento, la falsità: una decisione produce contemporaneamente il vero e il falso. Anche la dicotomia di bene e male si fonda su questa struttura narrativa: è un *racconto*". B.-C. HAN, *Nello sciame. Visioni del digitale*, cit., p. 68.

13 *Fake news, la denuncia della Ue: «La Russia spende 1,1 miliardi l'anno per la disinformazione»*, in "Corriere della Sera", 5.12.2018, https://www.corriere.it/cronache/18_dicembre_05/fake-news-denuncia-ue-la-russia-spende-11-miliardi-l-anno-la-disinformazione-a66d1034-f88d-11e8-95fd-6a8b22868d97.shtml.

14 *«Amen e A-Woman». La chiosa delle polemiche*, 5.1.2021, https://www.huffingtonpost.it/entry/amen-e-a-woman-la-chiosa-delle-polemiche_it_5ff4c3f2c5b65a9229122d47.

15 *Il deputato Usa di 'Amen and Awoman' si spiega: «Era un gioco di parole»*, 5.6.2021, https://www.agi.it/estero/news/2021-01-05/deputato-americano-amen-and-awoman-10917489/.

16 Affermazione riportata nel Film *Nynfomaniac (Volume 2)*, di Lars von Trier (2003).

linguistica, alla sociolinguistica e al metodo dell'intelligence. Tutti saperi che aiutano a capire il mondo e a viverne la crescente complessità.

Quindi va ricostruita la democrazia per gestire l'impatto con l'intelligenza artificiale che sta producendo conseguenze sconvolgenti per la società, il lavoro e l'educazione.

Quindi corriamo il rischio di avere popoli superflui, destinati all'irrilevanza, perché non servono più operai nelle fabbriche, soldati in buona salute per gli eserciti, persone alfabetizzate per votare (Caligiuri, 2018).

C'è il rischio terribile dell'avvento di due distinte razze umane, cioè tra i pochissimi che possiedono e utilizzano a proprio vantaggio l'intelligenza artificiale e le moltitudini che ne saranno guidate[17].

Allora, bisogna usare nuove risorse, a cominciare da quella della democrazia, che rimane ancora quella più importante, poiché alla crisi della democrazia bisogna rispondere aumentando la qualità della democrazia, in quanto la democrazia non è solo la meno imperfetta forma di governo, ma anche la meno imperfetta forma di giustizia sociale (Caligiuri, 2019, p. 78).

Questi processi vanno costruiti già nell'età prescolare, dove si formano le capacità cognitive, e nella scuola, dove si apprendono le competenze alfabetiche, determinanti per la comprensione della realtà.

Va quindi esercitata la lettura, come premessa dell'acquisizione degli strumenti linguistici per approfondire la realtà. E proprio a una adeguata comprensione e uso della lingua andrebbero orientati trasmissioni televisive e algoritmi dei social.

A proposito, opportunamente adattate e integrate, mantengono in gran parte la loro validità le *Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica* che Tullio De Mauro ha elaborato nel 1975 (De Mauro, 2018, pp. 269-280).

5. Il linguaggio della pedagogia

Come ha ben descritto Tullio De Mauro, la lingua costruisce la democrazia, mentre John Dewey aveva identificato, filosoficamente e pedagogicamente, il rapporto tra educazione e democrazia, quest'ultima considerata "l'ideale etico definitivo" (Dewey, in Granese, 1973, p. 23).

Pertanto il linguaggio della pedagogia costruisce la democrazia. Riflettere su questo tema è quanto mai urgente, alla luce del "cedimento linguistico" in atto conseguenza della metamorfosi della società (Beck, 2017).

Le parole della pedagogia non sono parole qualsiasi perché contribuiscono a definire l'idea del mondo. Il lessico utilizzato è ancora attuale?

Riguardo al nostro Paese, dai risultati delle classifiche internazionali sull'istruzione[18], dal numero degli analfabeti funzionali[19], dal livello di comprensione della

17 "Quando gli algoritmi avranno estromesso gli umani dal mercato del lavoro, la ricchezza e il potere potrebbero risultare concentrati nelle mani di una minuscola élite che possiede i potentissimi algoritmi, creando le condizioni per una disuguaglianza sociale e politica senza precedenti". Y.N. Harari, *Homo Deus. Breve storia del futuro*, cit., p. 490.

18 "Nel 2018, l'Italia ha ottenuto un punteggio inferiore alla media OCSE in lettura e scienze e in linea con la media OCSE in matematica. La prestazione media dell'Italia è diminuita, dopo il 2012, in lettura e in scienze, mentre si è mantenuta stabile (e al di sopra del livello osservato nel 2003 e 2006) in matematica. Il rendimento in lettura è diminuito in particolare tra le ragazze (ed è rimasto stabile tra i ragazzi). Il rendimento in scienze è diminuito in modo più marcato tra gli studenti con i risultati più elevati, in misura simile sia per i ragazzi sia per le ragazze". *Italia. Nota Paese. Risultati PISA 2018*, p. 1. https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_ITA_IT.pdf.

realtà[20], sembrerebbe di rispondere negativamente, rappresentando l'inadeguatezza del linguaggio delle scienze dell'educazione un elemento fondante della fragilità delle democrazie del XXI secolo.

Nel corso degli ultimi anni vanno evidenziate alcune riflessioni pedagogiche di rilievo, come quelle, tra le altre, sulle conseguenze tecnologiche di Franco Cambi (2008, pp. 157-163). e sulla necessità di un approccio critico di Giuseppe Bertagna (2010), insieme all'approfondimento della dimensione sperimentale di Roberto Trinchero e Alberto Parola (2017)

Ci sono anche spunti interessanti nelle comparazioni di Franco Frabboni (Frabboni, Walnofer, Belardi, Wiater, 2007), che secondo altre interpretazioni è invece uno specchio della inadeguatezza del linguaggio pedagogico[21].

Molto interessante è anche l'approccio di Paolo Emilio Balboni sul versante della didattica delle lingue (Balboni, 2012), come è stimolante a livello di innovazione didattica l'incrocio tra musica e neuroscienze dal punto di vista pedagogico (Scaglioso, 2008).

Le ricerche sopra riportate confermano come il linguaggio sia inevitabilmente il risultato in gran parte del lavoro educativo, organizzato scientificamente attorno alla pedagogia. Potrebbe perciò essere utile uno sguardo su come venga percepito dall'esterno il linguaggio utilizzato dalla pedagogia nel nostro Paese. Claudio Giunta, che insegna letteratura italiana all'Università di Trento, ha espresso opinioni abbastanza severe sull'antilingua utilizzata in tanti testi pedagogici e sulle reali competenze degli insegnanti formati attraverso le attuali teorie educative (Giunta, 2017).

Rifacendosi a Italo Calvino, in tanti testi pedagogici ravvisa una "fuga di fronte a ogni vocabolo che abbia di per sé stesso un significato" (Calvino, 1980, p. 122), una "antilingua fatta di catene di parole assemblate a caso" (Giunta, 2007, p. 264) dove "il significato bisogna andare a cercarlo in mezzo a una selva di frasi sesquipedali, incisi, citazioni scriteriate, parole astratte […] e quando lo si afferra, questo povero significato, cadono le braccia" (Giunta, 2007, p. 253). Giunta riporta poi alcuni testi come esempio dello "strazio di un linguaggio che viene adoperato non per descrivere la realtà ma per eluderle" (Id.).

Per quanto riguarda i docenti, evidenzia che "le scuole sono piene di insegnanti inadeguati; così come le università, specie le facoltà 'deboli' come Scienze della Formazione e Lettere, sono piene di aspiranti insegnanti del tutto inadatti a questo ruolo. Sarebbe opportuno licenziare quegli insegnanti in ruolo […]; e sarebbe ancora più opportuno fermare in tempo gli insegnanti in pectore, per il loro bene e per quello degli altri" ((Giunta, 2007, p. 115).

Giunta argomento che "il linguaggio della nuova pedagogia scimmiotta la cattiva filosofia: spaccia cioè le sue ovvietà per profonde verità teoretiche, dice in una pagina ciò che potrebbe esprimere altrettanto bene (o male) in una riga, so-

19 Da un'indagine OCSE-PIAC del 2016 emerge che il 27,9% degli italiani tra i 16 e i 65 anni è da considerarsi analfabeta funzionale. Tra questi c'è il 20.9 per cento dei diplomati e il 4.1 per cento di laureati. OCSE, *Skills Matter Further Results from the Survey of Adult Skills*, in https://www.oecd-ilibrary.org/education/skills-matter_9789264258051-en.

20 Una ricerca internazionale dell'IPSOS nel 2018 ha rilevato che siamo la nazione dove la percezione dei fatti è più distante dalla realtà. Riportata in S. Disegni, *Cibo, salute, criminalità, disoccupati. É l'Italia il paese che sa meno di sé*, in "Corriere della Sera", 3.8.2018.

21 Vedi i commenti assai negativi del docente di letteratura italiana all'Università di Trento Claudio Giunta all'interno del capitolo "La didattica della fuffa", nel suo C. Giunta, *E se non fosse la buona battaglia? Sul futuro dell'istruzione umanistica*, il Mulino, Bologna 2017, p. 249-266. Nel capitolo ci sono alcuni riferimenti a Frabboni.

stituisce il linguaggio comune in un linguaggio velleitariamente tecnico, nobilita i propri enunciati con l'aura irradiata dai nomi dei Filosofi. Con una differenza: che mentre la cattiva filosofia parla a pochi aspiranti filosofi sedotti da frasi sibilline che fanno finta di comprendere, questa pedagogia – ormai inamovibile dal curriculum universitario – parla a tutti coloro che si preparano a diventare insegnanti" (Giunta, 2007, p. 252).

Ai quali vengono proposte riflessioni quali "restituire significatività ai saperi scolastici [e di] offrire elementi di operazionalizzazione della propria proposta" (Maccario, 2012, p. 22), oppure di sperimentare "un *personalismo* critico, non metafisico, storico e prassico […] che valorizza in particolare l'*esperienza* dell'uomo (heideggerianamente ma anche deweyanamente intesa)" (Frabboni, Pinto Minerva, 2001, p. 82).

Prosegue ancora Giunta: "si tratta di parole prive di senso, di un modo di argomentare puerile, di un uso del linguaggio e del pensiero, insomma, che sarebbe censurabile in un tema di terza media, figuriamoci in un libro, figuriamoci in un libro che dovrebbe *insegnare a insegnare*? […] termini deliranti come *alfabetiere ecologico*, o come *territorio paesaggistico* al posto di *paesaggio, coscientizzazione* al posto di *coscienza*, *responsabilizzazione* al posto di *responsabilità*, "complessuali "e "intersezionali" […] metafore balorde" (Giunta, 2007, pp. 263-264).

Per il docente siamo di fronte a "un dilemma tra una lucida dissennatezza e il dolo. Peggio: una dissennatezza, o un dolo, collettivi. O forse né dissennatezza né dolo: forse, e l'ipotesi non è meno allarmante, una generale mancanza di attenzione, una tendenza a non darsi troppa pena, ad accontentarsi di cose sciatte e approssimative…non si tratta soltanto di aberrazioni linguistiche, ma [di] gran parte della recente bibliografia pedagogico-didattica […], una bibliografia che… combina senza criterio, in un italiano da querela, un progressismo sloganistico, caricaturale […] velleità d'intervento sui problemi del mondi […] ovvero lapalissiane pronunciate col tono di chi annuncia grandi scoperte […] e più di tutto mostra di avere dell'educazione un'idea totalitaria, che progetta di estendere il raggio d'azione dell'educatore […] ad ogni piega dell'esistenza umana […] soltanto il riflesso della volontà di potenza di un settore 'scientifico' che non sembra avere nulla di serio da portare al dibattito delle idee, men che meno della vita della scuola (Giunta, 2007, pp. 264-266).

Personalmente, non ritengo che la deriva presente dell'educazione sia perseguita in modo intenzionale (Michèa, 2004) ma i risultati in tanti paesi lasciano adito a molti dubbi. Per restare ancora in Italia anche l'educazione è diventata oggetto di polemica politica.

Luigi Monti offre una sua visione del dibattito sostenendo che "Gli strali lagnosi contro le politiche scolastiche di destra e la loro visione burocratica e aziendalistica si possono liquidare facilmente rispedendoli al mittente. Nel vortice scomposto e senza fine dei piccoli aggiustamenti tecnocratici ai fallimenti conclamati della scuola è evidente ormai che destra e sinistra non c'entrano nulla [...]: la continuità pedagogica di fondo fra i ministeri che si sono susseguiti negli ultimi lustri […] è disarmante" (Monti, 2012, p. 12).

Moto severa è anche l'analisi di Walter Baroni che sostiene: "In sé la "cultura pedagogica" come sapere legittimo non è che una distesa sterminata di citazioni, di saggi e articoli scritti ma mai letti, di gesti di deferenza testuale e omertà cognitiva. Insomma, mi sembra che rinnovare la "cultura pedagogica" ancor prima che inutile, è impossibile" (Baroni, 2012). Citando alcuni autori, prosegue sostenendo che in quei testi "non c'è nessun riferimento alla realtà educativa o didattica né una qualunque apertura teorica – qualunque cosa si intenda con questa espres-

sione. Ci sono […] un bisogno, del tutto prosaico, di autolegittimazione di chi scrive in quanto portatore di un sapere riconosciuto e la volontà di intimidire chi legge. Il fatto che ci si aspetti della "teoria" da essi e che ci si indigni davanti alla loro pochezza intellettuale dimostra soltanto la capacità delle scienze dell'educazione di imporre la legittimità indiscussa del proprio punto di vista e delle proprie modalità di scrittura" (Baroni, 2012). Secondo l'autore sono testi che "perdono la loro sacralità scientifica, diventano semplici eventi discorsivi – rovine di un edificio epistemologico che non è mai esistito" (Baroni, 2012).

Conclusioni

Le parole scadute è un problema che riguarda l'intera società, ma per la pedagogia è ancora più grave perché si occupa di un settore determinante nella comprensione della realtà. Bisogna quindi porre la massima attenzione al linguaggio che viene utilizzato.

Una società politica che cede sulla parola, e in un certo senso sul sacro, e quindi sulla definizione e comprensione del mondo, può cedere su tutto (Maulin, 2021).

Leonardo Sciascia, da intellettuale illuminista qual era, collega la capacità di linguaggio con la profondità di ragionamento (Sciascia, 1989, p. 14). Nel romanzo *Una storia semplice*, in cui ricorda il furto del quadro di Caravaggio a Palermo nel 1969 nell'Oratorio di San Lorenzo, descrive questo dialogo tra il magistrato e il suo vecchio professore. «Ma lei si ricorda di me?» e il professore risponde «Certo che mi ricordo»; e il Magistrato continua «Posso permettermi di farle una domanda? ... Poi gliene farò altre, di altra natura … Nei componimenti d'italiano lei mi assegnava sempre un tre, perché copiavo. Ma una volta mi ha dato un cinque: perché?» e il Professore risponde «Perché aveva copiato da un autore più intelligente». Il Magistrato ridendo controbatte «L'italiano: ero piuttosto debole in italiano. Ma, come vede, non è poi stato un gran guaio: sono qui, Procuratore della Repubblica…»; e il professore risponde «L'italiano non è l'italiano: è il ragionare. […] con meno italiano, lei forse sarebbe ancora più in alto» (Sciascia, 1989, p. 14).

È dunque un dovere civile conoscere la propria lingua poiché aumenta il livello della democrazia e dell'economia, in quanto lo storytelling, cioè il modo con cui viene raccontata la realtà attraverso i media, ha una funzione condizionante (Salmon, 2008).

In tale quadro, la scuola è chiamata a svolgere un ruolo fondamentale nel campo dell'alfabetizzazione. Le distanze sociali non nascono a scuola, dove spesso si riproducono e si amplificano. Per riequilibrare le disuguaglianze di partenza, sarebbe più efficace intervenire prioritariamente sui contesti sociali, familiari e urbani dei singoli studenti (Daniele, 2021). Infatti, nei risultati scolastici sembrano incidere poco i programmi, le tecnologie, l'adeguatezza degli edifici, perché l'unico elemento che sembra produrre risultati è la qualità degli insegnanti (Id.)

Soprattutto in questo contesto emerge l'importanza del linguaggio e quindi della parola. In una ricerca statunitense del 2003, si è rilevato che dal punto di vista linguistico già nei primi anni di vita si realizza una differenza destinata a segnare tutta l'esistenza: nei primi quattro anni di vita i figli delle famiglie ricche ascoltano 48 milioni di parole, mentre quelli delle famiglie povere 13 milioni: "la prima catastrofe" è il titolo dello studio (Hart, Risley, 2003).

Concludendo questo saggio potremmo in definitiva sostenere che la lingua è

uno strumento di potere nella competizione senza limiti che avviene di fatto sia tra stati che tra ceti sociali. Dare per scontato o affrontare in modo superficiale questo problema decisivo significa accumulare ritardi determinanti nello scontro di intelligenze già in atto tra intelligenza umana e intelligenza artificiale (Alexander, 2021, pp. 88-93).

Allora è proprio dallo studio della lingua e dalla comprensione delle parole, spiegando a cosa servono che occorrerebbe ripartire per ricostruire la democrazia, che per essere reale e non una semplice procedura elettorale ha necessità di cittadini consapevoli ed élite responsabili (Caligiuri, 2008).

Appunto per questo occorrono strutture educative che riducano le disuguaglianze, puntando a livello nazionale sulla didattica interculturale[22] e a livello meridionale sul merito[23], aggiornando rapidamente il linguaggio della pedagogia che emoziona sempre di meno e non aiuta sempre di più.

Riferimenti bibliografici

Acanfora, F. (2021). *In altre parole. Dizionario minimo di diversità*. Orbetello: Effequ.

Alexander, L. (2018). *La guerra delle intelligenze. Intelligenza artificiale «contro» intelligenza umana*. Torino: EDT.

Appadurai, A. (2016). *Scommettere sulle parole. Il cedimento del linguaggio nell'epoca della finanza derivata*. Milano: Raffaello Cortina.

Arendt, H. (2006). *La menzogna in politica. Riflessioni sui «Pentagon Papers»*. Genova-Milano: Marietti.

Bakan, J. (2012). *Assalto all'infanzia. Come le Corporation stanno trasformando i nostri figli in consumatori sfrenati*. Milano: Feltrinelli.

Balboni, P.E. (2012). *Le sfide di Babele insegnare le lingue nelle società complesse*. Torino: UTET.

Bargh, G. (2018). *A tua insaputa. La mente inconscia che guida le nostre azioni*. Torino: Bollati Boringhieri.

Baroni, W.S. (2021). *Sociologia del lavoro educativo. Un'introduzione*. Roma: Carocci.

Bauman, Z. (2007). *Homo consumens. Lo sciame inquieto dei consumatori e la miseria degli esclusi*. Trento: Erickson.

Bauman, Z. (2008). *Consumo, dunque sono*. Roma-Bari: Laterza.

Bauman, Z. (2011). *Vite che non possiamo permetterci. Conversazioni con CitlaliRovirosa-Madrazo*. Roma-Bari: Laterza.

Bauman, Z., Lyon, D. (2014). *Sesto potere. La sorveglianza nella modernità liquida*. Roma-Bari: Laterza.

Beck, U. (2017). *La metamorfosi del mondo*. Roma-Bari: Laterza.

Bertagna, G. (2010). *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*. Brescia: La Scuola.

Caligiuri, M. (1996). *Lineamenti di comunicazione pubblica*. Rubbettino, Soveria Mannelli.

Caligiuri, M. (2008). *La formazione delle Élite. Una pedagogia per la democrazia*. Soveria Mannelli: Rubbettino.

22 Gli essere umani non sono programmati per la diversità, tanto che si manifesta una xenofobia istintiva verso chi consideriamo diversi da noi. Tra gli altri, vedi M. Fiorucci, *Nuovi volti sui banchi di scuola. Tra pedagogia e didattica interculturale*, in S. Ulivieri (a cura), *Le emergenze educative della società contemporanea. Progetti de proposte per il cambiamento*, Pensa Multimedia, Lecce 2018, pp. 41-57. Vedi in particolare per l'integrazione della popolazione islamica M. CaligiuriI, *La civiltà occidentale nel dialogo con l'immigrazione islamica. Un'analisi pedagogica della democrazia*, in "Il Nodo", n. 46-2016, pp. 37-55.

23 È questa l'idea di "scuola democratica" argomentata in M. Caligiuri, *La pedagogia meridiana. Un progetto culturale per fare ripartire l'Italia*, cit.

Caligiuri, M. (2018). Educazione per popoli superflui? L'avvento dell'intelligenza artificiale e gli studenti plusdotati: per una pedagogia consapevole. *Formazione & Insegnamento*, 2.
Caligiuri, M. (2018). *Introduzione alla società della disinformazione. Per una pedagogia della comunicazione*. Soveria Mannelli: Rubbettino.
Caligiuri, M. (2019) *Egemonia culturale. Venture e sventure di un'idea da Gramsci a Salvini*. Roma: Luca Sossella.
Caligiuri, M. (2021). Intelligence: una storia di frontiere. Pandora, 1.
Caligiuri, M., (2016). La civiltà occidentale nel dialogo con l'immigrazione islamica. Un'analisi pedagogica della democrazia. Il Nodo, 46.
Calvino, I. (1980). *Una pietra sopra*. Torino: Einaudi.
Cambi, F. (2008). L'epistemologia pedagogica oggi. *Studi sulla Formazione*, 1.
Camus, A. (2002). *L'uomo in rivolta*. Milano: Bompiani.
Chomsky, N. (1970). *La grammatica generativa trasformazionale*. Torino: Boringhieri.
Cipolla, C.M. (2002). *Istruzione e sviluppo. Il declino dell'analfabetismo nel mondo occidentale*. Bologna: il Mulino.
Crary, J. (2015). *24/7. Il capitalismo all'assalto del sonno*. Torino: Einaudi.
Daniele, V. (2019). *Il Paese diviso. Nord e Sud nella storia d'Italia*. Soveria Mannelli: Rubbettino.
De Mauro, T. (1970). *Storia linguistica dell'Italia unita*. Roma-Bari: Laterza.
De Mauro, T. (2010). *La cultura degli italiani*. Roma-Bari: Laterza.
De Mauro, T. (2010). Un'identità non immaginaria. LIMES, *Lingua è potere*, Quaderni Speciali, 2, 3.
De Mauro, T. (2018). *L'educazione linguistica democratica*. Roma-Bari: Laterza.
De Mauro, T., Lodi M., (1994). *Lingua e dialetti*. Roma: Editori Riuniti.
Debray, R. (2003). *Lo Stato seduttore. Le rivoluzioni mediologiche del potere*. Roma: Editori Riuniti.
Deleal, W., Mcginley, J., Pourier, P., Spradling, J. (2013). The Enduring Importance of Cultural Intelligence in the Post-COIN Era. *American Intelligence Journal*, 31, 2.
Dewey, J. (1888). The Ethics of Democracy. *University of Michigan Philosophical Papers*, 1, Andrews & Company Publishers, Ann Arbor.
Disegni, S. (2018). Cibo, salute, criminalità, disoccupati. É l'Italia il paese che sa meno di sé. *Corriere della Sera*, 3.8.2018.
Domingos, P. (2016). *L'algoritmo definitivo. La macchina che impara da sola e il futuro del nostro mondo*. Torino: Bollati Boringhieri.
Eco, U. (1963). *Diario Minimo*. Milano: Mondadori.
Eco, U. (1980). *Il nome della rosa*. Milano: Bompiani.
Falcinelli, R. (2020). *Figure. Come funzionano le immagini dal Rinascimento a Instagram*. Torino: Einaudi.
Farné, R. (2003). *Buona maestra TV. La Rai e l'educazione da «Non è mai troppo tardi» a «Quark»*. Roma: Carocci.
Fiorucci, M. (2018). Nuovi volti sui banchi di scuola. Tra pedagogia e didattica interculturale. In S. Ulivieri (ed.), *Le emergenze educative della società contemporanea. Progetti de proposte per il cambiamento*. Lecce. Pensa Multimedia.
Floridi, L. (2020). *Pensare l'infosfera*. Milano: Raffaello Cortina.
Frabboni F., Pinto Minerva F. (2001). *Manuale di pedagogia generale*. Roma-Bari: Laterza.
Frabboni, F., Walnofer, G., Belardi, N., Wiater, W. (eds.) (2007). *Le parole della pedagogia. Teorie italiane e tedesche a confronto*. Torino: Bollati Boringhieri.
Galli, G. (2015). *Il golpe invisibile. Come la borghesia finanziario-speculativa e i ceti burocratico-parassitari hanno saccheggiato l'Italia repubblicana fino a vanificare lo stato di diritto*. Milano: Kaos.
Gheno, V. (2019). *Femminili singolari. Il femminismo è nelle parole*. Orbetello: Effequ.
Gheno, V. (2019). *Potere alle parole. Perché usarle meglio*. Torino: Einaudi.
Gheno, V., Mastroianni B. (2018). *Tienilo acceso. Posta, commenta, condivisi, senza spegnere il cervello*. Milano: Longanesi.
Giglioli, D. (2014). *Critica della vittima*. Milano: Nottetempo.

Giunta, C. (2017). *E se non fosse la buona battaglia? Sul futuro dell'istruzione umanistica*. Bologna: il Mulino.
Granese, A. (1973). *Introduzione a Dewey*. Roma-Bari: Laterza.
Han, B.-C. (2015). *Nello sciame. Visioni del digitale*. Milano: Nottetempo.
Harari, Y.N. (2017). *Homo Deus. Breve storia del futuro*. Milano: Bompiani.
Hart, B., Risley, T.R. (2003). *The Early Catastrophe: The 30 Million Word Gap by Age 3*, "American Educator", Spring.
Lindstrom, M. (2009). *Neuromarketing. Attività cerebrale e comportamenti d'acquisto*. Milano: Apogeo.
Maccario, D. (2012). *A scuola di competenze*. SEI: Torino.
Marcuse, H. (1999). *L'uomo a una dimensione*. Torino: Einaudi.
Maulin, E. (2021). *La politica e il sacro. I fondamenti teologici del pensiero politico europeo*. Frattamaggiore: Diana.
Michèa, J.-C. (2004). *L'insegnamento dell'ignoranza*. Pesaro: Metauro.
Monti, L. (2012). Agonia della cultura pedagogica. Gli Asini, 9.
Morin, E. (2002). *Lo spirito del tempo*. Roma: Meltem.
Morozov, E. (2014). *Internet non salverà il mondo*. Milano: Mondadori.
Nardi, A. (2015). Lettura digitale vs lettura tradizionale: implicazioni cognitive e stato della ricerca. *Form@re. Open Journal per la formazione in rete*, 1.
Ramonet, I. (2002). *Propagande silenziose*. Trieste: Asterios.
Ricolfi, L. (2010). *Illusioni italiche. Capire il paese in cui viviamo senza dar retta ai luoghi comuni*. Milano: Mondadori.
Rossi, L. (2010). La Chiesa parla italiano. LIMES, *Lingua è potere*, Quaderni Speciali, 2, 3.
Sacra Bibbia (La) (2008). Conferenza Episcopale Italiana, 2 voll. Città del Vaticano: Libreria Editrice Vaticana.
Salmon, C. (2008). *Storytelling. La fabbrica delle storie*. Roma: Fazi.
Scaglioso, C.M. (2008). *Suonare come parlare. Linguaggi e neuroscienze. Implicazioni pedagogiche*. Roma: Armando.
Schmidt, E., Cohen, J. (2013). *La nuova era digitale. La sfida del futuro per cittadini, imprese e nazioni*. Milano: Rizzoli Etas.
Sciascia, L. (1989). *Una storia semplice*. Milano: Adelphi.
Scotto di Luzio, A. (2007). *La scuola degli italiani*. Bologna: il Mulino.
Scuola di Barbiana (1967). *Lettera a una professoressa*. Firenze: Libreria Editrice Fiorentina.
Soldani, S., Turi, G. (eds.) (1993). *Fare gli italiani. Scuola e cultura nell'Italia contemporanea. Una società di massa (Vol. 2)*. Bologna: il Mulino.
Talia, D. (2018). *La società calcolabile e i Big Data. Algoritmi e persone nel mondo digitale*. Soveria Mannelli: Rubbettino.
Trinchero, R., Parola, A. (eds.) (2017). *Educare ai processi e ai linguaggi dell'apprendimento*. Milano: FrancoAngeli.
Wardle, C., Derakhshan, H. (2017). *Information disorder. Toward an interdisciplinary framework for research and policy making*. Strasbourg: Council of Europe.

Riferimenti sitografici

http://dx.doi.org.
http://www.aft.org.
http://www.ditext.com.
http://www.senato.it.
https://blog.esl.it.
https://edoc.coe.int.
https://gliasinirivista.org.
https://ieeexplore.ieee.org.
https://tv.fanpage.it.
https://www.adnkronos.com.
https://www.agi.it.

https://www.corriere.it.
https://www.greenreport.it.
https://www.huffingtonpost.it.
https://www.ilgiornale.it.
https://www.oecd.org.
https://www.oecd-ilibrary.org.
https://www.repubblica.it.

Filmografia

Film *Nynfomaniac (Volume 2)*, di Lars von Trier (2003).
Film *Palombella rossa*, di Nanni Moretti (1989).

Altre fonti

Legge 4 giugno 1911, n. 487.

Verità e liberazione.
Per un'ermeneutica formativa nel tempo presente
Truth and liberation.
For a formative hermeneutics in the present time

Anita Gramigna
Università degli Studi di Ferrara – anita.gramigna@unife.it

ABSTRACT
The educational proposal to which these reflections arrive is to help our young people to elaborate interpretations on some fundamental issues for the existence of each one: freedom and knowledge, as moments of the educational process of liberation. Starting from the christian perspective.
The inspiration to give substance to our work comes from here: «*Then you will know the truth, and the truth will set you free*» (John 8:32).
We have decided to bring back the well-known Johannine phrase on the truth that makes you free, decisive in the formative field for every christian, because it is good to have in mind the context of that affirmation and, above all, those who expound it: Christ himself.
In front of those who recognized him, he presented himself as the word, that of creation, of the Father: «... *I do nothing on my own but speak just what the Father has taught me* « (John 8;28).
This is the knowledge that makes you free; therefore a theology that places freedom, or rather, its conquest through liberation, at the center of the investigation, remains worthy of attention over time, in its history and in the formative proposal of a new man, who must be redeemed from oppression.
The epistemological framework on which the reflection is based is of a hermeneutic type, the methodology of analysis is qualitative.

La proposta educativa cui approdano queste riflessioni è nell'aiutare i nostri giovani ad elaborare chiavi di lettura su alcuni nodi fondamentali per l'esistenza di ognuno: la libertà e la conoscenza, in quanto momenti di processo formativo di liberazione. A partire dalla prospettiva cristiana.
L'ispirazione per dare corpo al nostro lavoro proviene di qui: "conoscerete la verità e la verità vi farà liberi" (Giovanni 8,32). Abbiamo deciso di riportare la nota frase giovannea sulla *verità* che rende *liberi* – decisiva sul terreno formativo per ogni cristiano – perché è bene avere presente il contesto di quell'affermazione e, soprattutto, *chi* la espone: Cristo stesso. Egli, di fronte a coloro che lo hanno riconosciuto, si presenta come la *parola* – quella stessa della creazione – del Padre: "… e non faccio nulla da me stesso, ma come mi ha insegnato il Padre, così io parlo" (Giovanni 8,28). Questa la conoscenza che fa liberi; quindi una teologia che pone al centro dell'indagine la libertà,

Formazione & Insegnamento XX – 1 – 2022
Codice ISSN 2279-7505 (on line) © Pensa MultiMedia Editore
Codice doi: 10.7346/-fei-XX-01-22_33

o meglio, la sua conquista per mezzo della liberazione, rimane nel tempo degna di attenzione, nella sua storia e nella proposta formativa di un *uomo nuovo*, che va riscattato dall'oppressione. L'impianto epistemologico sul quale si colloca la riflessione è di tipo ermeneutico, la metodologia di analisi è qualitativa.

KEYWORDS
Education, Liberation, Epistemology, Dissidence, Sharing.
Educazione, Liberazione, Epistemologia, Dissidenza, Condivisione.

Introduzione. La teologia come "acto segundo"

Dal personale punto di vista, non teologico ma epistemologico-formativo, a colpire è proprio la volontà di far sì che gli ultimi diventino protagonisti della propria storia attraverso una presa di coscienza; *coscientizzazione* direbbe Freire, tale da produrre notevoli risultati e, soprattutto, da far nascere nei più poveri un crescente ottimismo sulle proprie capacità di realizzare una vita degna. La scelta dell'argomento di riflessione risente di un interesse profondo per l'America Latina, maturato in tanti anni di frequentazione, di studio e di ricerca, che hanno portato ad una conclusione priva di ogni dubbio: non si può argomentare su di un fenomeno di tale portata religiosa, politica e culturale, ma con effetti rilevanti anche sulla vita quotidiana, standosene in Europa. Non è nostro compito offrire un quadro di ricostruzione storica, né di critica teologica con riferimento all'ortodossia, gli eventuali cenni a tali circostanze saranno dovuti a semplici chiarimenti in ordine al filo conduttore individuato. Ci sembra opportuno anticipare che la svolta in direzione marxista di una parte della teologia della liberazione, con l'accettazione dell'uso della violenza in termini di difesa dei diritti o di una "giusta" rivoluzione, non è per noi accettabile se si è scelta la prospettiva evangelica. Per questo i riferimenti culturali espliciti saranno presi solo da due studiosi riconosciuti come emblematici di tale indirizzo di pensiero e di azione: Gustavo Gutiérrez e Leonardo Boff.

A questo punto è indispensabile rendere conto del significato che assume il concetto di teologia come *acto segundo*: essa come testimonianza di fede è chiamata ad entrare in scena in un secondo tempo, poiché il primo posto spetta all'azione, a quella capacità di trasformare il mondo che Gutiérrez riprende sì da Marx (XI *Tesi su Feuerbach*) ma all'interno di una precisa dimensione cristiana. Per non essere *oppio dei popoli*, secondo la definizione del pensatore tedesco, la religione che si richiama a Cristo ha il compito di trasformare la storia. Già nel 1968 il sacerdote peruviano, chiamato con altri a studiare i documenti conciliari nella cittadina di Chimbote, interveniva sul tema dello *sviluppo* con una scelta radicale, cioè sostituendolo con l'argomento della *liberazione* (G. Gutiérrez, 1969). Essa è tale se riesce a conciliare la salvezza cristiana con la liberazione sul terreno economico, politico e sociale. La trasformazione coinvolge tutti gli uomini di buona volontà, ognuno secondo i propri talenti, di qui la rilevante portata formativa. Un paio di anni prima (1966) nell'assemblea straordinaria di Mar del Plata, i

vescovi avevano dibattuto sull'opportuno rinnovamento della pastorale, secondo i presupposti del Concilio, ed erano giunti alla conclusione che lo sviluppo doveva seguire alcuni passaggi chiave: l'integrazione dei meno abbienti, le riforme necessarie a tal fine, l'alfabetizzazione. Risulta esplicito un concetto di integrazione come partecipazione e, per partecipare, occorre possedere le basi culturali. Spesso queste si formano attraverso esperienze collettive nelle comunità di base che sorgono in grande quantità e con entusiasmo, desiderio di libertà, volontà di apprendere. Rivive qui il mito della *comunità educante* in chiave cristiana: coloro che credono entrano in una sintonia reciprocamente formativa in base ai talenti, che sono un dono gratuito. In tal senso il "magistero" della Chiesa non può essere sancito su basi gerarchiche ma attraverso il riconoscimento della sua autorevolezza da parte del popolo di Dio. Varie esperienze di questo genere proliferarono in Brasile; mentre una menzione a parte merita il Movimento dei cristiani per il socialismo, fondato a Santiago del Cile nel 1972, durante il governo di Unidad popular di Allende, con la proposta di "camminare assieme", cristiani e marxisti, nella direzione di un progetto comune di liberazione.

Guitérrez (Cfr. 1972), da parte sua, nell'approfondire la svolta metodologica della teologia come *acto segundo*, approda ad un'ermeneutica volta a superare il dualismo tra storia della salvezza e storia umana: è Cristo stesso a rappresentare la sintesi nella sua duplice natura di Dio che si fa uomo. Ma la svolta epistemologica è altrettanto importante, quando sceglie come criterio fondamentale di giudizio sull'agire del *singolo*, della *Chiesa* e della *società* nel suo complesso l'impegno *nella* e *per la* liberazione. I poveri sono al centro del progetto e la partecipazione con loro alla lotta per una società più giusta rappresenta il fattore determinante.

Si tratta ora, proprio sulle questioni epistemologiche ed ermeneutiche, di valutare l'approccio critico della Sacra Congregazione per la Dottrina della Fede, così come emerge dal testo del 6 agosto 1984 *Istruzione su alcuni aspetti della "Teologia della liberazione"*. L'intento dell'allora Cardinale Joseph Ratzinger è di ribadire con puntiglio le posizioni della Chiesa ufficiale, nel suo Magistero pienamente riconosciuto e gerarchicamente operante. Da parte nostra, soprattutto come credenti oltre che come studiosi, non intendiamo entrare in inutili polemiche ma cercare di capire la sostanza di una condanna nelle argomentazioni teoriche che non ci sentiamo di condividere. Lo scopo del testo in oggetto è di mettere in guardia a diversi livelli sulle *deviazioni* e i pericoli che esse comportano. Un dato statistico non può passare inosservato: il termine *marxista* viene inserito decine di volte in negativo, il termine *capitalista* ricorre assai raramente e con blando tono di rimprovero. È una scelta di campo conservatrice in un momento in cui si andava consolidando il liberismo più tracotante con quella svolta chiamata "globalizzazione", che ha portato benefici solo ai grandi ricchi degli imperi multinazionali e aumentato a dismisura il numero dei poveri nel mondo. Ratzinger si preoccupa di segnalare che le sue parole non riguardano coloro che operano "con autentico spirito evangelico alla *opzione preferenziale per i poveri*"[1], ma quanti finiscono per tradire la causa sotto la pressione dell'ideologia. In America Latina non si tratterebbe, tuttavia, di individuare una sola ideologia violenta per la pratica della lotta di classe, dato che ve ne sono altre capaci di produrre dit-

1 Il corsivo è nostro per sottolineare che si tratta di un testo che trapassa dalla Conferenza episcopale dell'America Latina e dei caraibi (CELAM) di Medellìn (1968) a quella di Puebla (1979). Nel primo caso risente dell'influsso preciso della Teologia della liberazione, nel secondo viene fatto proprio da Giovanni Paolo II, nonostante la sua nota posizione di netta chiusura nei confronti della stessa.

tature sanguinarie, come in Cile e in Argentina, mentre serpeggiano residui di colonialismo che il Cardinale doverosamente richiama.

Il dato certo, a nostro parere, si coglie nella posizione di un prefetto coerente sostenitore di una Chiesa gerarchica che esercita il Magistero del cristianamente Sacro senza incertezze; mentre la teologia della liberazione, pur nelle sue diverse sfumature, intende la Chiesa come popolo di Dio, con un'urgenza di bisogni che richiedono scelte di campo radicali.

Certo, il futuro papa non manca di riconoscere la dignità del popolo di Dio come parte in causa della Nuova Alleanza "stipulata nel Cristo"; ma rifiuta l'idea di una Chiesa chiamata a *coscientizzare* gli oppressi "in vista della lotta liberatrice". Ciò sarebbe frutto di un approccio scientifico unilaterale, quello del materialismo storico, e non del confronto critico tra linee interpretative diverse che renderebbero la scientificità delle conoscenze in ambito sociale *neutrale*. Che il materialismo storico sia di parte non vi è dubbio ma, nella mia visione dell'epistemologia, non vi sono posizioni neutrali e nemmeno una scienza depositaria di verità certe e assolute. A livello ermeneutico si denuncia ulteriormente, da parte della Santa Congregazione, una matrice ideologica volta a individuare nei comportamenti della gerarchia ecclesiastica più di un cedimento nei confronti degli interessi del più forte, mentre in realtà resterebbe pur sempre centrale l'impegno a tener conto "di ogni realtà umana, di ogni ingiustizia, di ogni tensione, di ogni lotta" (Giovanni Paolo II, 1980).

Le parole di Giovanni Paolo II sono dense di significato perché fanno riferimento alla condizione di ogni individuo, quindi sembrano tese a voler uscire dalla genericità dell'impegno. Del resto Ratzinger, nella *Conclusione* dell'*Istruzione*, individua la Chiesa orientata dall'amore di Dio "a preoccuparsi costantemente del vero bene temporale degli uomini" e, pertanto, non esclusivamente del bene spirituale. Il futuro Benedetto XVI continua asserendo che, pur tenendo presente il fine ultimo della agostiniana *città di Dio*, i credenti sono chiamati "a contribuire – ciascuno secondo la propria vocazione e i propri mezzi – al bene della loro città terrena, a promuovere la giustizia, la pace e la fratellanza tra gli uomini, a prodigare il loro aiuto ai propri fratelli, soprattutto ai più poveri e ai più bisognosi". Ci sembra che quanti si sono mossi nella prospettiva della teologia della liberazione abbiano perseguito gli stessi obiettivi con lo sguardo rivolto allo stesso fine. Il duro contrasto, allora, risolto con l'aperta condanna di tale teologia, che rappresenta anche una concezione del mondo, nasce su di un altro terreno, forse lo stesso che per secoli ha contrapposto l'eresia al potere della Chiesa. È difficile, ad esempio, dimenticare l'immagine del sacerdote Ernesto Cardenal, ministro del governo sandinista del Nicaragua, che si inginocchia davanti a papa Wojtyla, al suo arrivo all'aeroporto di Managua, il quale alza minacciosamente il dito verso di lui. È nostra convinzione che all'interno delle gerarchie ecclesiastiche vi fossero, e vi siano, uomini peggiori che non sono stati minacciati. Nemmeno il papa è esente dalle pressioni ideologiche, soprattutto se ha vissuto sotto il dominio del socialismo reale. Quando egli è in volo, nel febbraio del 1985, verso il Perù tappa del viaggio apostolico che lo porterà in Venezuela, Ecuador e Trinidad-Tobago, considera che vi sia l'urgenza di dar vita ad un "nuovo uomo latinoamericano" ma, al tempo stesso, afferma di non voler dare troppo peso alla teologia della liberazione, visto che "interessa un gruppo ristretto di persone"; il suo scopo è invece di incontrare "gente semplice, che sa ben poco di questa teologia".

In un'intervista di un paio d'anni fa (W. Redzioch, 10/1/2019), il filosofo Rocco Buttiglione, amico e consulente di Giovanni Paolo II, ricorda come egli considerasse il povero latino-americano un soggetto non privo di cultura e che non aveva

niente a che fare con il proletario europeo. Proprio su questo aspetto è necessario aprire una parentesi di preciso orientamento formativo. Il punto focale ci sembra essere la dignità del lavoro, che è sempre esito di una volontà soggettiva di apprendere, ma anche di un riconoscimento sociale della rilevanza che il lavoro riveste per dare senso alla vita di ognuno. Le comunità indigene sono ancora oggi discriminate, e non integrate, poiché non ci si confronta con la loro visione della quotidianità del lavoro, non vissuta nell'ossessione del guadagno, ma con una ricerca di equilibrio tra i bisogni essenziali e salvaguardia della natura. Nelle radici della loro visione comunitaria che trasmette valori ancestrali appare spesso l'esigenza di non eccedere, di imparare a vivere con poco per non cadere nella schiavitù di un consumismo esasperato.

Dopo trent'anni di studi sulle popolazioni indigene di quel mondo, siamo ben consapevoli del valore della differenza nella formazione, che non può mai essere unilaterale, né sempre succube dell'interesse del più forte. Su questo bisognava lavorare con apertura e "misericordia" già da tempo, non sotto la pressione dei gruppi più conservatori del clero locale sempre pronti ad appoggiare il dittatore di turno. Di qui lo smarrimento di tanti vescovi, sacerdoti e laici che operavano nelle migliaia di comunità di base, richiamandosi ai principi di fondo della liberazione evangelica. Dalla sua posizione nettamente conservatrice Buttiglione riconosce una "buona" teologia della liberazione in Argentina, dove vi è un ampio movimento di lavoratori cristiano e non marxista, mentre ritiene "equivoca" la posizione di Guitérrez. Emblematico, a questo proposito, il dialogo che il filosofo riporta tra lui e il Papa: "*ma lui (p. Gutiérrez) ci crede, dice messa, confessa, prega la Madonna?* Io ho risposto di *sì*, allora il Santo Padre disse deciso: *Se è così, non possiamo condannarlo! Dobbiamo parlargli*"[2]. Si scorge un evidente pregiudizio di partenza, sia pure con la volontà di superarlo in buona fede. Ricorda ancora il filosofo che un giorno molti giornalisti stazionavano davanti alla casa del teologo peruviano nella speranza di carpirgli qualche affermazione anti-papale. In quello stesso giorno il Papa si sarebbe recato a Lima per incontrare l'ultimo discendente degli Incas e rendere omaggio a quel popolo; quindi Gutiérrez si rifiutò di parlare con questa motivazione: "Lasciate che io vada a fare festa con il mio popolo". Chiamato ad un'ultima considerazione sul presente di quella teologia tanto contrastata, Buttiglione non trova di meglio che individuare un passaggio dal marxismo "all'apologia della società radicale". La nuova colpa sarebbe l'adesione al movimento no-global, che a noi sembra cosa meno grave della globalizzazione neoliberale.

I teologi della liberazione, almeno quelli che ci interessano di più, pur avendo studiato anche in Europa, ritengono di dover affermare una differenza sostanziale tra la loro indagine e i modelli di pensiero europei, soprattutto per la diversa condizione esistenziale. Ad esempio non è rilevante come interlocutore nel mondo latinoamericano il *non-credente*, osserva Gutiérrez, ma il *non-persona*, relegato nella insignificanza da uno stato di dominio economico-politico che ordina il mondo secondo la propria unilaterale visione del potere. Per questo la distanza incolmabile non è tanto tra chi crede e chi non crede, ma tra chi opprime e chi è oppresso, tanto più che di frequente gli oppressori si ritengono "buoni" cristiani (Cfr. Gutiérrez, 1979). Certo, all'interno della gerarchia ecclesiastica non venne mai accettata di buon grado l'insistenza sui fondamenti sociali del peccato, che tendeva a togliere peso alle responsabilità individuali, così come il peso attribuito

2 Corsivi nostri nella citazione.

alla prassi della carità volta a ridimensionare il ruolo della fede. Eppure, nonostante i rilievi critici di Ratzinger, i vescovi latinoamericani nella disposizione assunta il 24 novembre 1984, pur ammettendo i pericoli di distorsione impliciti nelle posizioni della teologia della liberazione, non giunsero ad esprimere parole di condanna per il contributo di Gutiérrez. Egli, che da tempo ha fatto la scelta dell'ordine domenicano, ritiene che la teologia di cui è stato una delle fonti principali abbia il compito di confrontarsi sul terreno del pluralismo religioso, sulle inquietudini della post-modernità, ma perseverando nella propria vocazione a sostegno di una povertà, che ha raggiunto livelli abissali di inumanità anti-evangelica. Alla domanda se la teologia della liberazione è morta, Gustavo Gutiérrez ha risposto che, se è morta, non è stato invitato al funerale. Se fosse vero per lui sarebbe motivo di soddisfazione, poiché starebbe a significare, finalmente, la presenza di una condizione di giustizia nella realizzazione, a partire da questa terra, del regno di Dio e della libertà escatologica.

1. Per un'etica della vita

Il filosofo argentino Enrique Dussel partecipò attivamente ai dibattiti relativi alla connotazione di una teologia della liberazione, già dopo la II Assemblea di Medellin del 1968, dove i vescovi avevano tracciato un quadro desolante della realtà latinoamericana. Egli fu presente inoltre, nel 1970, ad alcuni incontri tra studiosi cattolici e protestanti, quindi nel 1971 alle Giornate Accademiche sui problemi della liberazione svoltesi a Buenos Aires. Lo studioso adopera l'espressione "epifania" per indicare la *manifestazione* del povero, dell'oppresso che, quando incontra la nostra attenzione e sollecita un atteggiamento etico responsabile, suscita "l'inizio della liberazione reale" (2011, p. 44) in quanto è riconoscimento dell'Altro come soggetto, a partire dalla sua stessa corporeità.

Si può affermare che il suo è un percorso nella filosofia della liberazione che approda all'etica, con un riferimento specifico alla presenza del tema in Rosa Luxemburg (Cfr. 1966)[3]. Per Dussel l'intellettuale polacca non è sostenitrice dello spontaneismo rivoluzionario, ma di una dialettica tra *Spontaneità* e *Organizzazione* che trae origine dagli scioperi di massa della classe operaia europea, soprattutto dopo la prima rivoluzione russa del 1905[4]. Per lo studioso argentino (Cfr. 1998) nella teoria della Luxemburg si può evincere un insieme di principi con fondamento etico o, meglio, una ragione strategico-critica di carattere strettamente etico. Tale etica, che ha valenza liberatrice, pretende un atteggiamento riflessivo e pratico posto al servizio di una vita buona e della felicità dei popoli; in sostanza di una umanizzazione che, per Dussel (Cfr.1974), è l'esatto contrario della globalizzazione neocapitalista. Egli afferma, ancora, che la sua non vuole essere tanto una filosofia critica, quanto piuttosto un'etica quotidiana, a favore di maggioranze immense che restano escluse da ogni beneficio dei processi economici globali.

Il filosofo argentino richiama anche i concetti foucaultiani (Cfr. Foucault, 1975) di Biopotere e Biopolitica, soprattutto per quel passaggio del pensatore francese

3 Rosa Luxemburg (1871-1919), marxista rivoluzionaria, si distingue, secondo Dussel, per una intellettualità brillante che la rende attuale in particolare per la consapevolezza che il potere era coercitivo, in modo insopportabile, nei suoi confronti, in quanto ebrea, donna e polacca.

4 L'interesse di Dussel per la teoria della studiosa marxista, è dovuto all'applicabilità del suo modello alle lotte di massa latinoamericane. Spontaneità e organizzazione non sono separabili, ma la spontaneità, fattore cruciale dell'esperienza di lotta delle popolazioni sudamericane, deve di necessità evolversi al livello superiore organizzativo.

dall'ordine formale del linguaggio all'ordine materiale che, in sostanza, riguarda la produzione, riproduzione e sviluppo della vita materiale di ogni soggetto, con preciso significato etico. La ragione strategico-critica, cui si è fato cenno, non è mai *strumentale* in quanto elemento di mediazione sul terreno pratico. Il suo valore prende corpo a fronte di un disconoscimento dell'Altro che si evidenzia a tre livelli: *oppressione*, tipica del dominio erotico machista; *dominio pedagogico* con l'assolutizzazione del sapere del maestro, fonte di verità indiscutibile (Cfr. Freire, 2005); *domino economico*, frutto del capitalismo neoliberale che aggrava le diseguaglianze, aumenta le ingiustizie e porta la povertà a punti estremi. L'attenzione all'Altro risente senza dubbio dell'influenza di Levinas (Cfr. 2016), tuttavia lo sguardo di Dussel è più decisamente rivolto all'esteriorità dell'oppresso, del povero, di chi soffre. I suoi molteplici riferimenti a pensatori soprattutto europei non sono stati esenti da critiche nel suo Continente, ma il filosofo argentino non ha mancato di evidenziare gli elementi di dominio presenti in una visione eurocentrica, e ciò ha un preciso effetto sul versante formativo. Ad esempio sostenere la necessità di una morale comunitaria, e quindi aperta all'alterità, e non individualistica, con il rischio che si traduca in un egocentrismo benché inconsapevole, ci sembra di grande rilievo.

Allo stesso tempo l'indagine sul capitalismo globalizzato con la messa in evidenza che in esso non si può più nemmeno parlare di ragione *strumentale* ma di aperta *irrazionalità*, apre la strada ad una presa di coscienza sulla necessità di un'educazione radicalmente *altra*, in nome della liberazione, capace di assumere un orientamento autonomo rispetto ad un modello di potere che si erge "in un sistema formale indipendente che, secondo la propria logica autoreferenziale e autopoietica, può distruggere la vita umana in tutto il pianeta" (Dussel, 1998, p. 62). Si tratta di mettere a nudo un'ideologia del dominio che ha radici antiche, che affondano nel colonialismo, perché solo così si approda ad una filosofia morale che sceglie di stare dalla parte della *vittima*: il povero, l'escluso. Con un'espressione forte l'autore, quando esorta ad avvicinarsi in fraternità, a tagliare le distanze, afferma: "È un agire *verso* l'Altro *come* Altro[5]; è un'azione o attuazione che si dirige verso la prossimità. La prassi è questo e niente di più: avvicinarsi alla prossimità (2011, p. 45).

Secondo la prospettiva del riconoscimento (Cfr. Ricoeur, 2005), l'affermazione della vita implica la lotta contro tutto ciò che la minaccia o che la disconosce, un combattere che ha sempre un fondamento comunitario, gli eroi solitari appartengono ad un'altra visione del mondo, quella che esclude e che considera le vittime in qualche modo colpevoli della propria situazione. Dussel, all'opposto, ci ricorda che essere vittime non rappresenta uno *status*, bensì una condizione cui si viene sottomessi per restare invisibili ed esclusi; quindi, dal punto di vista della liberazione, non si tratta di individuare che *cos'*è una vittima ma *chi* sono le vittime, nella loro peculiarità individuale. Per questo lo studioso parla di "riconoscimento della dignità dell'Altro soggetto, della vittima, però in una dimensione specifica: come vivente" (1998, p. 371). La responsabilità etica a favore delle vittime implica la categoria della possibilità, che comporta la capacità di trasformare la loro condizione; ma non vi è processo di trasformazione in assenza di coscienza critica, e questa è frutto del riconoscimento.

L'etica della liberazione ha un suo opposto specifico che, tradotto alla lettera, suona come "passione per la morte", o "amore" verso di lei. Bisogna conoscere bene l'America Latina per sapere in quante sfaccettature antropologiche essa si

5 Corsivi nostri

presenti: dal culto dei morti alla personificazione beffarda, e inquietante, della *Santa Muerte*, agli "squadroni della morte" che hanno seminato il terrore in diverse fasi storiche e in diversi luoghi di quel mondo, sempre al servizio dei poteri forti e della destra più estrema: poco importa che si trattasse di uccidere bambini di strada, studenti universitari inclini alla protesta, sindacalisti, intellettuali di sinistra, preti troppo desiderosi di compiere il proprio dovere verso i più bisognosi, o, addirittura, un vescovo.

Oscar Romero, trucidato in Salvador quando ha scelto di abbracciare il destino degli ultimi, impiega un'immagine indimenticabile dell'amore cristiano: *Gloria Dei vivens pauper*, cioè la Gloria di Dio è che il povero viva, e ciò dev'essere un'assunzione di responsabilità da parte di ogni cristiano: un'espressione dell'etica della responsabilità direbbe Dussel. Romero era stato nominato vescovo di San Salvador con un intento preciso: rassicurare i potentati locali in quanto conservatore convinto e vicino all'*Opus Dei*. In quest'ottica la teologia della liberazione dava corpo per lui a una "deviazione" pericolosa rispetto ai compiti della Chiesa, non ne approvava i contatti con il marxismo e l'*orizzontalità* politica. Tale posizione di ostilità rappresentava però un problema insidioso, in quanto lo poneva in contrasto con il gesuita Padre Rutilio Grande, cui era legato da un profondo sentimento di stima e amicizia. Egli arrivò comunque ad approvare la militarizzazione delle università, considerate covi di antagonismo politico e, quindi, da tenere sotto controllo anche con mezzi repressivi.

La sua parabola esistenziale subisce una svolta radicale con l'uccisione da parte degli squadroni della morte di Padre Rutilio e di due contadini che erano in sua compagnia, tanto da arrivare a chiedere perdono per il suo passato alla comunità di base, considerando che i poveri lo avevano convertito o, meglio *evangelizzato*. Come si può immaginare tale scelta viene considerata irresponsabile e dannosa per la Chiesa, a livello gerarchico, e l'esercito non si fa scrupolo di distruggere l'emittente radio con la quale il vescovo si rivolgeva ai poveri per "restituire" loro la speranza; l'aveva chiamata *Ysax* e voleva che fosse "la voce dei senza voce". La messa stessa diviene luogo d'incontro con gli ultimi, ed è nell'esercizio del proprio ruolo sacerdotale che viene ucciso da un sicario dell'estrema destra; ma Romero aveva già detto, offrendo della resurrezione un'immagine che induce a pensare: "se mi uccidono risorgerò nel popolo". Chiedersi se egli aveva aderito o meno alla teologia della liberazione è questione oziosa; colpisce, invece, il fatto che Giovanni Paolo II lo avesse minacciato di commissariamento nel 1979 e, ciononostante, durante l'anno successivo Romero si fosse rivolto direttamente alle forze armate affinché cessasse la repressione, ricordando loro il comandamento "Non uccidere" (Cfr. Romero, 2015).

2. Dall'oppressione al sapere che rende liberi

Sappiamo bene il peso che ha avuto la convinzione diffusa nel mondo occidentale di una razionalità universale a base ottusamente etnocentrica, priva di ogni autentico interesse per culture e tradizioni altre. In sostanza ogni popolo, a qualsiasi latitudine, doveva seguire la strada tracciata dal modello di sviluppo capitalistico, se voleva progredire. Vi è in ciò un implicito pedagogico umiliante: il povero lavoratore latinoamericano, o asiatico, deve stare agli ordini di chi ne sa di più, la sua formazione non suscita l'interesse né dei capitali stranieri, né della classe dirigente del suo Paese. Anzi, meno cose sa meglio è, poiché chi non conosce i propri diritti è facile preda di inganni e illusioni che non richiedono grande sforzo

per renderlo docile, passivo Ciò ha assunto una vera e propria dimensione "scientifica" con gli studi sulle neo-modernizzazioni, inerenti ai cambiamenti rilevabili nei Paesi in via di sviluppo. Kerr (Kerr et al., 1969) si è fatto promotore della teoria della "convergenza": i popoli si modernizzano seguendo fasi simili che *convergono* sull'industrializzazione come unica via d'uscita dall'arretratezza. Evidente il tratto ideologico teso ad individuare una gerarchia dei popoli, di matrice darwinistico-sociale, che vede l'Occidente come unico faro di civiltà. Frank (Cfr.1967), al contrario, focalizzando l'attenzione sull'America Latina, individuava quei Paesi come forzatamente dipendenti dagli interessi degli Stati Uniti, sia sul terreno socio-economico che più direttamente politico. È facile intuire dalla breve sintesi proposta la necessità di individuare una strada di liberazione dall'oppressione del capitalismo esterno, soprattutto con la presa di coscienza del fallimento delle pratiche statunitensi orientate non ad arginare il sottosviluppo, ma a potenziare la propria invadenza in tutti i settori della produzione e dello scambio. L'orientamento strategico, allora, doveva passare dal classico legame sottosviluppo-sviluppo ad un altro ben più denso di significati: dipendenza-liberazione. Non a caso durante la II Assemblea generale dei vescovi latinoamericani, tenutasi a Medellín nell'agosto del 1968, si inquadrava la situazione di quell'immenso territorio parlando di "ingiustizia istituzionalizzata", espressione efficace per dire che la dipendenza mostrava anche tratti specifici di illegalità con la connivenza di governanti corrotti, o subalterni ad interessi esterni; di qui l'esigenza di una liberazione non solo dal male del peccato, ma dall'oppressione ingiustificabile fonte di miseria.

A questo punto dobbiamo porre l'attenzione sul contributo del secondo personaggio chiave della teologia della liberazione: il francescano Leonardo Boff, brasiliano di origine italiana. Nel suo saggio su *Gesù Cristo Liberatore* (Cfr. 1972*)* il frate pone al centro della propria riflessione teologica non direttamente la Chiesa, ma l'uomo che essa doveva impegnarsi a rendere pienamente umano e, quindi, libero: il fattore *antropologico* viene anteposto a quello *ecclesiologico*. Al di là di tale evidenza, da subito individuata come pericolosa in Vaticano, è chiara la sottolineatura formativa che il compito umanizzante richiede, poiché si tratta di scommettere sul futuro dell'uomo sudamericano, cui è stato negato il passato dalla colonizzazione e, più in generale, dalla dominazione straniera. È da mettere in rilievo, tra l'altro, che Boff preferisce l'immagine di un Cristo *liberatore* a quella di un Cristo *rivoluzionario*, al fine di evitare strumentalizzazioni ideologiche e per ribadire che la liberazione rappresenta una totalità in termini di libertà: dalla povertà, dall'umiliazione, dalle malattie, ma anche dal peccato. Alcuni anni dopo Boff (Cfr.1977) coraggiosamente propone, addirittura, una rifondazione della Chiesa sulla base del modello rappresentato dalle comunità di base. Solo in questo modo, secondo lui, era possibile aprire un confronto radicale tra la storia di quel mondo oppresso dalla povertà e la storia biblica della salvezza-liberazione. Non si trattava di porre fine alla Chiesa istituzionale in nome di una comunità religiosa autogovernata dal basso, ma di fornirle una linfa vitale al fine di ripensare la propria burocratizzazione alla luce di una dimensione non più verticale, ma orizzontale, circolare e partecipativa. Essa può essere espressione di comunione, quando tutti i cristiani nell'uguaglianza hanno pari dignità. Qui tutta la comunità dei credenti si fa soggetto, dà testimonianza ed opera per la costruzione del Regno di Dio: ciò che deve emergere con la massima forza è quell'*amore* per il quale verremo *giudicati*.

A questo punto, il teologo francescano si è incamminato su di una strada sempre più a rischio e raggiunge il culmine con *Chiesa, carisma e potere* (Cfr. Boff,1981). Infatti il Cardinale Ratzinger nel settembre 1984 lo convoca a Roma per

rispondere ad alcune osservazioni critiche proprio sull'opera in questione, anche perché il suo testo aveva avuto larga diffusione. La convocazione era stata preceduta da una lettera resa pubblica in cui si esprimevano "serie riserve" sulla *ecclesiologia militante*; in particolare per certe espressioni che risentivano della terminologia marxiana, come "espropriazione dei mezzi di produzione religiosa" che la Chiesa istituzionale avrebbe esercitato a danno del "popolo cristiano". Nella sua storia il "potere sacro" si sarebbe trasformato in una macchina centralizzata di dominio. Boff si presentò all'incontro con il prefetto della Sacra Congregazione accompagnato da due Cardinali brasiliani come lui appartenenti all'Ordine francescano. Dopo una lunga trafila di colloqui, interventi, puntualizzazioni, l'8 maggio 1985 con l'accusa di *eterodossia* si impone al teologo di mantenere il silenzio "ossequioso" per un periodo indeterminato: sta di fatto che tra il 1986 e il 1991 Boff viene costretto a lasciare l'insegnamento e i propri incarichi in ambito culturale. Nel 1992 egli decide di uscire dal sacerdozio e, coerentemente, dall'ordine di appartenenza: "Come si fa a togliere ad un teologo l'unica sua forma di espressione; la parola, la scrittura? È una violazione dei miei diritti di uomo" (Cfr. S. Bonardi, 2006) Ciò non gli impedisce di ribadire il proprio impegno evangelico, facendosi *theologus peregrinus* e iniziando ad occuparsi sempre più di ecologia; ma non dimenticando, attraverso una formula che ricorda Protagora, grande pensatore della Grecia classica, la propria matrice originaria di interpretazione del messaggio di Cristo: "dal momento che Dio si è fatto uomo-povero, l'uomo-povero diventa misura di tutte le cose" (Ibidem)

Boff, nella sua visione della sostenibilità ambientale, si distacca strategicamente da ogni valutazione tanto scientifica quanto economica, dato che il fulcro della questione è etico, ma nel senso della formazione di una coscienza comune, secondo quell'universalismo che ha avuto in Jonas (Cfr, 1993) l'ultimo grande interprete nel secolo scorso. In opere come *Ecologia mondialità, mistica* (Boff, 1993) oppure *Spiritualità per un altro mondo possibile* (Boff, 2009), il teologo brasiliano individua un richiamo fecondo tra il Cosmo e l'esperienza mistica, seguendo le tracce profonde della cosmovisione indigena precolombiana, dove l'elemento solidale non riguarda solo le relazioni tra soggetti umani ma anche tra uomo e natura. Argomento che ci è particolarmente caro, essendo centrale nei nostri studi sulle popolazioni originarie, in particolare della Mesoamerica, e risultando fondamentale per il modo naturale di apprendere il proprio posto tra gli altri e nel mondo, che gli appartenenti al contesto occidentale hanno smarrito nel mare dell'egocentrismo. Da noi è ormai impossibile comprendere il senso del *creato in una carezza* (Boff, 2000), con tutto ciò che implica in termini di responsabilità, cura, valore delle cose dalle più piccole alle più grandi, soddisfazione per un lavoro ben fatto, onestà.

3. Conclusione. L'implicito educativo

Nell'ottobre 2020, nell'angoscioso clima prodotto dalla pandemia, Papa Francesco emana ad Assisi l'enciclica *Fratelli tutti*, dove il tema della fratellanza universale, e di una famiglia umana a più facce, non dimentica di porre al centro l'attenzione amorevole verso gli ultimi. Un tema, come abbiamo visto, centrale nell'impegno dei teologi della liberazione, tanto sul versante religioso che socio-politico. Del resto, durante il suo pontificato, Papa Bergoglio ha ricevuto sia Gutiérrez che Boff, dialogando con loro sui grandi temi che hanno connotato il suo approccio alla guida della Chiesa. Ciò non significa che egli abbia adottato la dimensione teolo-

gica in oggetto, lo spiega bene il teologo ex francescano nel libro *Papa Francesco e la teologia della liberazione* (Boff, 2013) quando nella presentazione considera: "L'importante non è essere della teologia della liberazione ma per la liberazione degli oppressi, dei poveri e dei senza-giustizia. E lui lo è, con indubbia chiarezza". Ciò che conta è puntare, con la guida di Francesco, alla *liberazione necessaria*, mettendo a disposizione il "capitale spirituale ereditato da Gesù" al fine di cominciare su questa terra ad edificare il Regno di Dio. Il Papa, fa notare Boff, ha puntualizzato con forza che la dimensione scandalosa della povertà non si sconfigge con la filantropia, "ma con politiche pubbliche che restituiscano dignità agli oppressi, e li rendano cittadini autonomi e partecipativi" (Ibidem). In tali scelte doverose della politica non si può dimenticare che l'istruzione pubblica deve avere un ruolo di particolare rilievo, poiché solo una buona formazione è in grado di attivare i talenti dell'*uomo nuovo* nel subcontinente latinoamericano.

In questa direzione non possiamo tralasciare *La pedagogia degli oppressi* di Paulo Freire (Cfr. 1968, pp. 189-212)), il cui scopo è *dare la parola al popolo*, favorendo la partecipazione di coloro cui il colonialismo ha imposto la *cultura del silenzio*. Lo strumento privilegiato è il *circolo di cultura*, metodo attivo e dialogico, si potrebbe dire socraticamente "maieutico", poiché motiva l'adulto analfabeta a ripercorrere le tappe della propria esperienza esistenziale e a non provare più un senso di inferiorità, poiché la circolarità della parola liberatrice non presuppone un centro che trasmette conoscenza, ma un passaggio che non umilia bensì fortifica. Il testo - che mai come oggi sembra suggerire un percorso pedagogicamente fondato - procede attraverso l'impiego di parole di forte portata simbolica nella loro contrapposizione: ogni uomo, essere *inconcluso*, vive tra *disumanizzazione* e *umanizzazione*, che è la tipica situazione della massa precaria di oggi, ad ogni latitudine, alla quale il lavoro non *insegna* nulla, se non a sopravvivere. Al potere economico-finanziario dominante restano, come sempre, solo i mezzi dei nemici della libertà: l'*antidialogo* e la *conquista*, retaggio coloniale. La loro anti-pedagogia consiste nel trattare gli esseri umani come cose, alternando repressione e paternalismo, servendosi in particolare della *mitizzazione del mondo*. Un modello di pseudo-formazione retorica, e "civilizzatrice", che fa ricorso a miti falsi: la libertà di lavoro, l'ordine da rispettare perché garantisce i diritti, l'esaltazione retorica di un'educazione alle buone maniere o, ancor peggio, la generosità dei ricchi e la pigrizia del poveri.

L'attualità della teologia oggetto della nostra riflessione, sul terreno formativo, permane nella centralità della *liberazione*, che richiede una presa di coscienza forte, talmente forte da chiedere all'oppresso di salire sulla scena per rappresentare le forme della propria oppressione, come richiede il *Teatro del Oprimido* di Augusto Boal, il quale affermava: "dobbiamo scoprire gli oppressori; essi sono nella testa" (A. Boal, 2014, p. 27).

Riferimenti bibliografici

Boal, A. (2014). *Il poliziotto e la maschera. Giochi, esercizi e tecniche del teatro dell'oppresso*. Molfetta: La Meridiana.

Boff, L. (1984). *Chiesa, carisma e potere. Saggio di ecclesiologia militante*. Milano: Borla.

Boff, L. (1977). *Ecclesiogênese. As comunidades eclesiais de base reiventam a Igreja*. Petrópolis.

Boff, L. (1993). *Ecologia, mondialità, mistica*. Assisi: Cittadella.

Boff, L. (2000). *Il creato in una carezza. Verso un'etica universale: prendersi cura della terra*. Assisi: Cittadella.

Boff, L. (1972). *Jesus Cristo Liberador, Ensaio de cristologia critica para o nosso tempo*. Petrópolis.
Boff, L. (2013). *Papa Francesco e la teologia della liberazione*. Rio de Janeiro: Saragana.
Boff, L. (2009). *Spiritualità per un altro mondo possibile. Ospitalità, convivenza, convivialità*. Brescia: Queriniana.
Bonardi, B. (intervista, 2006). *Leonardo Boff: dalla teologia della liberazione all'etica ambientale*, http://www.padrebergamaschi.eu› Scienza_ambiente.
Dussel, E. (2011). *Filosofia de la liberacion*. Fondo de cultura economica. Mexico.
Dussel E. (1998). *Ética de la Liberación en la Edad de la Globalización y de la Exclusión*. Editorial Trotta, S.A., Madrid.
Dussel, E. (2011). *Filosofia de la liberacion*. Mexico: Fondo de cultura economica.
Dussel, E. (1974). *Método para una Filosofía de la Liberación*. México: Salamanca.
Foucault, M. (1975). *Vigilar y Castigar*, Siglo XXI. México D.F.
Frank, G. A. (1967). *Capitalism and underdevelopment in Latin America*. New York: Monthly Review Press.
Freire, P. (1972). *La pedagogia degli oppressi*. Milano: Mondadori.
Giovanni Paolo II, *Discorso alla Favela «Vidigal» a Rio de Janeiro*, 2 luglio 1980: *AAS* 72 (1980) 852-858.
Gutiérrez, G. (1969). Hacia una teología de la liberación. *MIECJECI*, 1, 16, Montevideo.
Gutiérrez, G. (1979). *La fuerza histórica de los pobres*. Lima.
Gutiérrez, G. (1972). *Teologia della liberazione. Prospettive*. Brescia: Queriniana.
H. Jonas, (1993). *Il principio responsabilità, Un'etica per la civiltà tecnologica*. Torino: Einaudi.
Kerr, C. et al. (1969). *L'industrialismo e l'uomo dell'industria*. Milano: Franco Angerli.
Lévinas, E. (1016). *Totalità e infinito. Saggio sull'esteriorità*. Milano: Jaca Book.
Redzioch, W. (10/1/2019). *Ricordi del prof. Rocco Buttiglione, filosofo del Papa polacc, https://fjp2.com › giovanni-paolo-ii-e-la-teologia-della-liberazione*.
Ricoeur, P. (2005). *Percorsi del riconoscimento*, a cura di F. Polidori. Milano: Raffello Cortina.
Romero, O. A. (2015). *"La Chiesa non può stare zitta". Scritti inediti 1977-1980*, a cura di J. Delgado. Bologna: EMI.

La collaborazione come asset strategico per una formazione sostenibile dei futuri insegnanti

Collaboration as a strategic asset for sustainable teacher training

Ilaria Salvadori
Università degli Studi di Firenze – ilaria.salvadori@unifi.it

ABSTRACT
The paper shows an exploratory study carried out in the academic year 2020/2021 to investigate the role of the collaborative dimension in the perception of a sample of students in two Primary Education faculties. The survey carried out through the *Teacher Leadership Model Standard* questionnaire showed the opinion of the future teachers about an experienced teaching professionalism that gives importance to the collaborative dimension as an aspect of teaching practice and leadership that can be co-constructed. Teachers' choices move toward implementing forms of collaboration that each teacher must be able to ensure within the educational institution with colleagues, students, and families, in order to improve students' learning opportunities and communicate more effectively.

Il contributo presenta uno studio esplorativo per indagare che ruolo assuma la dimensione collaborativa nella percezione di un campione di studenti di due facoltà di Scienze della Formazione Primaria che è stato condotto nell'anno accademico 2020/2021. La rilevazione effettuata tramite il questionario *Teacher Leadership Model Standard* ha mostrato l'opinione dei futuri insegnanti in merito all'agire di una professionalità docente esperta che attribuisce importanza alla dimensione collaborativa come esercizio di una pratica didattica e di una *leadership* che si può co-costruire.
Le scelte dei futuri insegnanti vanno nella direzione di attuare forme di collaborazione che ogni docente deve essere in grado di garantire all'interno dell'istituzione scolastica con e tra colleghi, studenti e famiglie, per migliorare le opportunità di apprendimento degli alunni e comunicare in modo più efficace.

KEYWORDS
Teacher Training, Professional Leadership, Collaborative Professionalism.
Insegnanti, Leadership Professionale, Professionalità Collaborativa.

Formazione & Insegnamento XX – 1 – 2022
Codice ISSN 2279-7505 (on line) © Pensa MultiMedia Editore
Codice doi: 10.7346/-fei-XX-01-22_34

1. Nuovi modelli formativi per contesti trasformativi. Il ruolo centrale della collaborazione

Quali modelli formativi per gli insegnanti possono apparire coerenti con l'attuale contesto storico-economico per esprimere al meglio le istanze emergenti dell'attuale società segnata dalla profonda crisi pandemica e rispondere alle sfide culturali di un modello di educazione globale? Quale visione del ruolo che andranno a ricoprire hanno studenti dei corsi di laurea che si stanno formando? Come si possono costruire insieme percorsi di qualità per creare contesti trasformativi sostenibili? Da queste domande ha preso avvio un percorso di ricerca sulla percezione della professionalità di futuri insegnanti rilevata attraverso un campione di tre gruppi di studenti universitari frequentanti corsi di Scienze della Formazione primaria.

Il contesto intra-pandemico in cui ci siamo trovati immersi ha comportato una riflessione sui paradigmi educativi e formativi fino ad ora impiegati e anche una loro ri-definizione per strutturare percorsi adeguati che incidano anche sullo sviluppo professionale docente di un insegnante di qualità (Margiotta, 1999). Dopo un primo momento di smarrimento iniziale, la "coscienza collettiva", come la definiva Durkheim, si è risvegliata e l'atteggiamento comune è stato quello di cercare nuove possibilità, nuovi orizzonti per processi formativi ed educativi trasformativi che convergono su modelli pedagogici costruiti attorno alla valorizzazione della persona, basati su principi di individualizzazione e personalizzazione (Baldacci, 2014). Una possibile direzione di senso è stata delineata con il modello di una *welfare society* di comunità proposto da Stefano Zamagni (2020) in cui processi decisionali collettivi, alimentati dallo spirito di una "resilienza trasformativa", rappresentano un'alternativa al liberismo in un momento in cui la scuola si trova al crocevia tra leggi di mercato e l'urgenza di principi democratici (Baldacci, 2019). In ambito di formazione docenti si affrontano questioni di metodologia evolutiva che mettono a confronto più modelli di insegnanti (Franceschini, 2019) la cui marca identitaria è riassumibile nel praticare una pedagogia inclusiva con uno stile di insegnamento equo, democratico e deontologicamente formato (Salvadori 2021). L'esigenza di cambiamento rimanda anche a processi radicali come "reinventare la scuola" attraverso pratiche di "conazione", ovvero conoscenze e azioni mirate a cambiare il sistema di istruzione (Bertagna, 2020).

A livello macro si può pensare a governance globali non più di singoli paesi, a processi decisionali collettivi, a un futuro basato sulla cooperazione per raggiungere obiettivi comuni (Zakaria, 2020) e farci scoprire "quel che stavamo cercando", come recita il titolo della recente raccolta di pensieri-frammenti di Alessandro Baricco (2021): un bisogno spasmodico di fermarsi in un mondo in cui sono crollati i miti-pilastri che lo hanno sorretto fino ad ora come la sicurezza della scienza "sapere utile": «siamo rimasti senza sapere, quello scientifico, che si è arrotolato su se stesso» nei meccanismi del Game (frammento XXVII). Di fronte a tante improvvise incertezze, c'è anche il momento per interrompere il presente educativo e immaginarlo in modo diverso con "misure protettive" quali l'inventario di azioni da cambiare, da ripetere, da non rifare, come propone il filosofo Bruno Latour (2020).

Dalle riflessioni accademiche, dalla ricerca internazionale e dai documenti governativi attuali emerge una costante in linea con quanto già sostenuto da molto tempo: il valore della professione docente come elemento su cui far leva per innestare il cambiamento. Il recente rapporto dell'UNESCO *Education in a post-Covid World: Nine Ideas for Public Actions* (2020) indica come valore fonda-

mentale per il futuro proprio la dimensione della professione docente da sviluppare in termini di forte collaborazione garantita da una certa autonomia di azione e flessibilità di decisione. Vengono suggeriti investimenti per valorizzare le competenze professionali degli insegnanti e creare opportune condizioni affinché essi possano assumere pienamente il loro ruolo di facilitatori di conoscenze e guide pedagogiche. Il rapporto ha evidenziato come, nel periodo emergenziale, quei docenti che sono stati in grado di attuare un maggior coinvolgimento con colleghi, altri stakeholders e soprattutto con le famiglie, si sono dimostrati maggiormente resilienti nelle situazioni educative affrontate.

Già in periodo pre-covid alcuni autori avevano avvertito e rilanciato un certo disagio verso quelle certezze che sembravano ormai acquisite come il valore dell'expertise e delle competenze. In *The Death of Expertise. The Campaign against the Established Knowledge and Why it Matters*, Tom Nichols (2017) espone le conseguenze prodotte dall'accesso a tanta conoscenza, dalla diffusione capillare delle informazioni trasformate in beni di consumo immediato, ma anche velocemente deperibile, che hanno creato l'illusione di poter essere tutti degli esperti e competenti professionisti, anche nella scuola, conseguenza di processi di democratizzazione che, paradossalmente, hanno prodotto pseudo-competenze e persino una certa sonnolenza del pensiero critico (per riecheggiare il capolavoro *El sueño de la razón* di Francisco Goya).

È parere dell'autrice che occorra invece ristabilire il valore dell'expertise connotandolo con caratteri di democraticità facendo leva su principi di *democratic accountability in public education* (Bearzi, 2017; Cochran-Smith et al, 2018; Gottlieb, 2019) e pensare alla professionalità degli insegnanti come esercizio di una leadership esperta consapevole che si co-costruisce nella collaborazione inclusiva dando voce al «polifonico e ininterrotto canto delle divergenze» (Sadin, 2019, p. 189). Occorre anche focalizzare l'attenzione sui bisogni degli insegnanti per un efficace ma sostenibile sviluppo professionale per il quale entrano in gioco anche l'identità personale nelle sue tre dimensioni cognitiva, emotiva e motivazionale (Korthagen, 2017).

Si tratta di vedere la realtà da prospettive diverse, di pensare ad una *global education* che «mira a sviluppare comunità di apprendimento nelle quali chi apprende e chi educa siano incoraggiati a lavorare cooperando su questioni globali» (Cabezudo et al., 2010, p. 14) per la formazione del cittadino europeo (UNESCO, 2015), per costruire una cittadinanza attiva attraverso strategie e metodi partecipativi che rimandano alla necessità di assumere una prospettiva olistica.

I temi sopra solo accennati si condensano attorno all'importanza della collaborazione riscontrabile a molteplici livelli la cui centralità, come tratto costitutivo della professionalità esperta docente, emerge anche nel campione di studenti futuri insegnanti della presente ricerca.

Acclarato il valore della collaborazione nelle pratiche educative e formative, per cui non si pone più la questione se un docente debba o non debba collaborare con i colleghi (Hargreaves, O'Connor, 2018), resta da indagare in quale modo ciò possa essere attuato. L'idea di comunità di pratica (Wenger, 2206) e comunità professionali di apprendimento penetrata in molte pratiche didattiche, può ancora implicare la tensione tra i concetti di "autonomia", intesa come lavoro individuale e "collaborazione" tra colleghi. Tuttavia, costruire un'attitudine collaborativa non comporta la messa in discussione dei principi di autonomia; li reinterpreta bensì nei termini di una "autonomia collaborativa" più che individualistica (Vangieken et al., 2015). Una professionalità collaborativa (*Collaborative professionalism*) che non equivale a forme di collaborazione professionale (*Professional collaboration*)

e che comporta adottare pratiche professionali migliori e durature assieme ai colleghi (Hargreaves & O'Connor, 2018).

2. La ricerca empirica: metodologia, strumento, campione e obiettivi

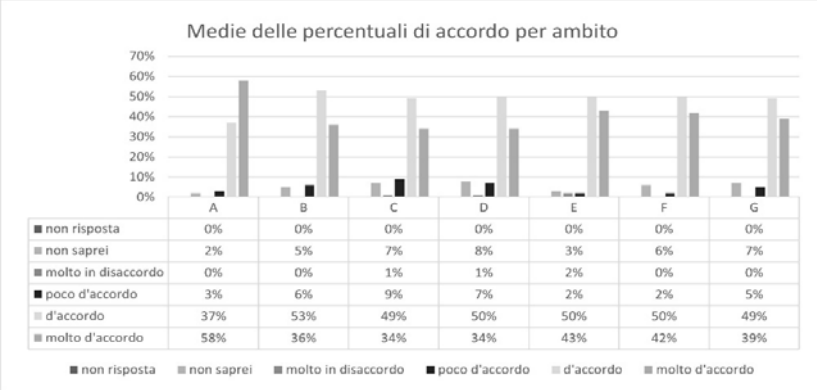
Per rilevare l'opinione dei futuri insegnanti sui tratti costitutivi del ruolo che andranno a rivestire, è stato utilizzato il *Teacher Leadership Model Standards* (TLMS), un questionario elaborato nel 2011 dallo statunitense *Teacher Leadership Exploratory Consortium* costituito da rappresentanti di agenzie e organizzazioni educative nazionali, dirigenti, insegnanti e insegnanti leader. Lo strumento era stato pensato come attivatore di processi di miglioramento per le scuole attraverso pratiche educativo-didattiche efficaci, facendo leva sull'expertise degli insegnanti rilevabile in sette ambiti:

- Ambito A: Promuovere una cultura collaborativa per sostenere lo sviluppo professionale e l'apprendimento degli studenti
- Ambito B: Accedere e utilizzare la ricerca per migliorare la pratica e l'apprendimento degli studenti
- Ambito C: Promuovere l'apprendimento professionale per il miglioramento continuo
- Ambito D: Facilitare i miglioramenti nell'istruzione e nell'apprendimento degli studenti
- Ambito E: Promuovere l'uso di valutazioni e dati per il miglioramento dell'istituto scolastico
- Ambito F: Migliorare la sensibilizzazione verso e la collaborazione con le famiglie e la comunità
- Ambito G: Sostenere l'apprendimento degli studenti e la professione insegnante.

Il framework è stato tradotto in italiano, adattato al nostro contesto scolastico suddividendo alcuni items in sotto-items, ottenendo in tal modo un totale di 55 items ed è stato sottoposto a un campione costituito da 92 studenti dei laboratori di due università in Corsi di studio per insegnanti di scuola primaria nel'a.a. 2020-2021. Il principale obiettivo della ricerca è stato quello di rilevare la percezione degli studenti in merito alle caratteristiche che un insegnante competente ed esperto dovrebbe possedere. L'ipotesi di ricerca che si è inteso verificare è se la dimensione collaborativa, sulla quale si è progressivamente focalizzato l'interesse di studi di settore e indicazioni normative, sia considerata un tratto distintivo della professione docente da coloro che si stanno formando per svolgere questo lavoro. Il questionario chiedeva di esprimere il livello di accordo riguardo frasi che descrivono le azioni di un'insegnante esperto distinguendo tra i seguenti punteggi della scala Likert: non saprei (1), molto in disaccordo (2), poco d'accordo (3), d'accordo (4) e molto d'accordo (5). I dati ottenuti dalla somministrazione del questionario sono stati sottoposti ad analisi monovariata, inseriti in una matrice riportando sull'ordinata i rispondenti sotto forma di numero e sulla ascissa i 55 items con il relativo punteggio in corrispondenza di ciascun rispondente. Da questa matrice originaria sono stati estrapolati i dati di interesse riportando sulla ordinata i cinque punteggi di accordo per ciascun item e ambito. Non è interesse del presente lavoro concentrarsi sui singoli studenti, piuttosto lo è rilevare l'opinione del campione.

3. Analisi dei dati e risultati della ricerca

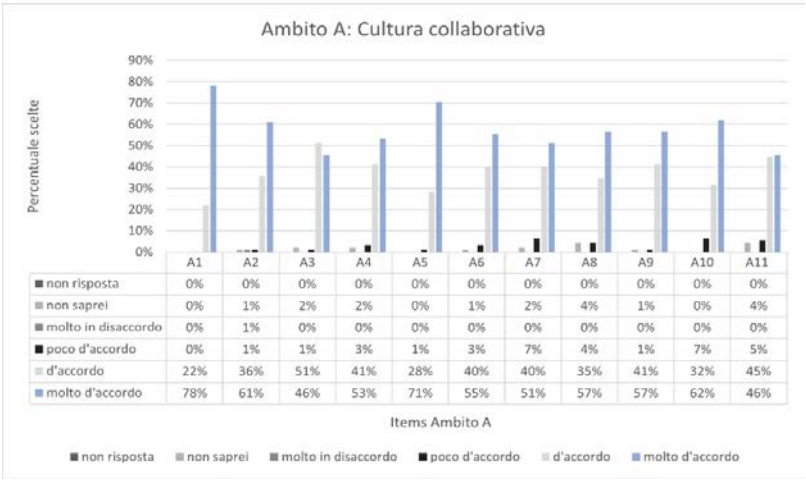
Dall'analisi è subito emerso che le risposte degli studenti si sono concentrate sui gradi di "accordo" (4) e "molto accordo" (5) per tutti gli ambiti; pertanto, è stato deciso di concentrare l'attenzione sui primi tre punteggi di accordo. Per ciascuno di essi si sono rilevate le percentuali medie dei punteggi di ogni item ed è risultato che, soltanto per l'ambito relativo alla cultura collaborativa, la percentuale media più alta di risposte ha riguardato il grado "molto d'accordo" in tutti gli items eccetto uno, mentre per gli altri ambiti è risultato maggiore il grado di "accordo", come indicato nella figura seguente (Figura 1):



	A	B	C	D	E	F	G
non risposta	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
non saprei	2%	5%	7%	8%	3%	6%	7%
molto in disaccordo	0%	0%	1%	1%	2%	0%	0%
poco d'accordo	3%	6%	9%	7%	2%	2%	5%
d'accordo	37%	53%	49%	50%	50%	50%	49%
molto d'accordo	58%	36%	34%	34%	43%	42%	39%

Figura 1: ***Percentuali medie dei punteggi Likert per ambito***

Si riportano di seguito i due grafici degli ambiti A e G che fanno riferimento ad aspetti della collaborazione con i valori relativi a ciascun item per commentare gli esiti e interpretare i risultati. Relativamente al primo ambito che ha per oggetto la cultura collaborativa, il campione ha indicato di essere "molto d'accordo" sull'idea che un insegnante sia esperto quando: 1. aiuta i colleghi a lavorare in modo collaborativo (A1=78%); 2. sa ascoltare i colleghi (A5=71%); 3. si sforza di creare una cultura inclusiva (A10=62%) (Figura 2).

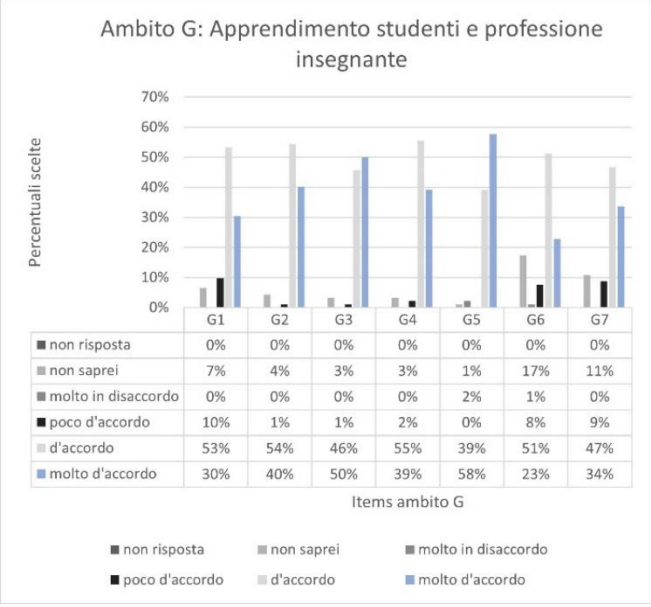


	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10	A11
non risposta	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
non saprei	0%	1%	2%	2%	0%	1%	2%	4%	1%	0%	4%
molto in disaccordo	0%	1%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
poco d'accordo	0%	1%	1%	3%	1%	3%	7%	4%	1%	7%	5%
d'accordo	22%	36%	51%	41%	28%	40%	40%	35%	41%	32%	45%
molto d'accordo	78%	61%	46%	53%	71%	55%	51%	57%	57%	62%	46%

Figura 2: ***Percentuali medie dei punteggi relativi a ciascun item dell'ambito A***

Nel secondo ambito ("Uso della ricerca per migliorare la pratica e l'apprendimento degli studenti") circa il 47% esprime il massimo accordo per l'indicatore "Collabora con i colleghi per interpretare i risultati".

Tra gli altri ambiti poi solo nell'ultimo, "Sostenere l'apprendimento degli studenti e la professione insegnante" e solo per due items, si rileva il grado di "molto accordo" e precisamente per gli items "Collabora con i colleghi per i bisogna apprenditivi degli allievi" (7.3=50%) e "Collabora con i colleghi per comunicare efficacemente con le famiglie" (7.5=58%). Per gli altri items invece che si riferiscono ad altre azioni, la percentuale maggiore si riscontra nel grado di "accordo" (Figura 3).



	G1	G2	G3	G4	G5	G6	G7
non risposta	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
non saprei	7%	4%	3%	3%	1%	17%	11%
molto in disaccordo	0%	0%	0%	0%	2%	1%	0%
poco d'accordo	10%	1%	1%	2%	0%	8%	9%
d'accordo	53%	54%	46%	55%	39%	51%	47%
molto d'accordo	30%	40%	50%	39%	58%	23%	34%

Figura 3: ***Percentuali medie dei punteggi relativi a ciascun item dell'ambito G***

Per gli altri ambiti il consenso maggiore o il molto accordo viene riservato a quegli items che si focalizzano sulle azioni afferenti alla collaborazione. Per il secondo ambito ("Utilizzo della ricerca per migliorare l'apprendimento degli studenti"), il 47% del campione si è dichiarato "molto in accordo" sul fatto che un'insegnante esperto debba collaborare con i colleghi al fine di interpretare i dati della ricerca.

Per il terzo, "Promuovere l'apprendimento professionale per il miglioramento continuo", il 43% del campione ha indicato il suo maggior accordo per l'item "Collaborare con colleghi e con il dirigente per pianificare l'apprendimento e lo sviluppo professionale".

Nell'ambito dell'uso di valutazioni e dati per il miglioramento, il maggior accordo si può rilevare nella capacità dell'insegnante di coinvolgere i colleghi in una riflessione critica (47%) e poi nel collaborare con loro per l'interpretazione dei dati (43%). "Promuovere interazioni efficaci tra i colleghi" viene indicato come primo tra gli items dell'ambito F (53%).

La distribuzione dei punteggi nella figura successiva (Figura 4) restituisce una

visione d'insieme delle risposte al questionario con i punteggi sopra la media, indicata dalla linea tratteggiata (M_a=15,33). I cerchi indicano i punteggi più alti per il "molto accordo" negli items che fanno riferimento ad azioni collaborative.

Figura 4: ***Distribuzione dei punteggi di grado 3, 4 e 5 nei sette ambiti del questionario***

Riassumendo quanto emerso, i risultati della ricerca indicano che il campione di 92 studenti in formazione esprime un alto grado di accordo verso le azioni di aiuto ai colleghi al fine di lavorare in modo collaborativo, anche per interpretare i dati di processi di ricerca attuati, saperli ascoltare e promuovere una cultura inclusiva cogliendo le diverse prospettive.

I dati rilevati si prestano ovviamente a ulteriori approfondimenti e suggeriscono altre piste di ricerca quali indagare la correlazione tra indicatori e rilevare criticità come il basso accordo nel considerare la "Conoscenza di teorie e strategie di apprendimento degli adulti" utili per il profilo docente esperto (Figura 4, item 20, ambito C).

Le scelte dei futuri insegnanti vanno dunque nella direzione di attuare forme di collaborazione che ogni insegnante esperto deve essere in grado di garantire all'interno dell'istituzione scolastica con e tra colleghi, studenti e famiglie, collaborando per migliorare le opportunità di apprendimento degli alunni e comunicare efficacemente con le famiglie.

Conclusioni

La ricerca condotta sul campione di studenti futuri insegnanti, seppur esiguo, ha messo in rilievo come l'aspetto della collaborazione sia percepito rilevante e come possa diventare un asset strategico per innestare processi trasformativi e sostenibili in direzione globale. Una cultura collaborativa si promuove agendo sull'apprendimento professionale dei colleghi con il supporto della ricerca per facilitare i processi di miglioramento nell'istruzione e nell'apprendimento degli studenti, selezionando e adottando adeguati strumenti e procedure di valutazione, promuovendo interazioni positive ed efficaci con colleghi e famiglie e sostenendo la professione di insegnante.

L'indagine INDIRE *La scuola che verrà* (2021) ha definito "crepuscolare" il periodo post-pandemico proprio perché, come la luce al tramonto non consente di distinguere bene certi tratti, i cambiamenti da attuare in ambito formativo e scolastico non sono ancora ben distinti all'orizzonte. In questo contesto una possibile direzione di lavoro per i futuri insegnanti può essere proprio la dimensione della

collaborazione come indicatore di professionalità e di expertise docente, la dimensione di collaborazione professionale come esercizio di una pratica didattica democratica e di una leadership consapevole da co-costruire.

Riferimenti bibliografici

Baldacci, M. (2014). *Per un'idea di scuola istruzione, lavoro e democrazia*. Milano: Franco-Angeli.

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

Baricco, A. (2021). *Quel che stavamo cercando. 33 frammenti*. Milano: Feltrinelli.

Bearzi, F. (2017). Cooperazione e democrazia nella scuola post Legge 107/2015. *International Journal of Psychoanalysis and Education*, 9, (2), 59-77.

Bertagna, G. (2020). *Reinventare la scuola: un'agenda per cambiare il sistema di istruzione e formazione a partire dall'emergenza Covid-19*. Roma: Studium.

Cabezudo, A., Christidis, C., Carvalho da Silva, M., Demetriadou-Saltet, V., Halbartschlager, F., & Mihai, G. P. (2010). *Global education guidelines: A handbook for educators to understand and implement global education*. NSC Council of Europe. https://www.developmenteducation.ie/media/documents/GEguidelines-web.pdf (consultato il 02/02/22).

Cochran-Smith, M. (2021). Rethinking teacher education: The trouble with accountability. *Oxford Review of Education*, 47, (1), 8-24.

Franceschini, G. (2019). Colto, competente o consapevole? Modelli di insegnante a confronto. *Studi sulla Formazione*, 22, (2), 253-270.

Gottlieb, D. (2019). On Democratic Accountability in Education. *Philosophical Studies in Education*, 50, 94-104.

Hargreaves, A., & O'Connor, M. T. (2018). *Collaborative professionalism: When teaching together means learning for all*. Corwin Press.

Korthagen, F. (2017). Inconvenient truths about teacher learning: Towards professional development 3.0. *Teachers and teaching*, *23,* (4), 387-405.

INDIRE (2021). Nel crepuscolo dell'ora di lezione. La "normalità" post-pandemica nell'immaginario degli insegnanti. IRPPS CNR "Progetto L@BED" INDIRE "Piccole scuole" ANDIS.

Latour, B. (2020). *Imaginer les gestes barrières contre le retour à la production d'avant-crise* (Vol. 30, No. 03, p. 2020) aoc.

Margiotta, U. (1999). *L'insegnante di qualità. Valutazione e performance*. Roma: Armando.

Nichols, T. (2020). *The Death of Expertise. The Campaign against the Established Knowledge and Why it Matters*. Oxford University Press.

Sadin, E. (2019). *Critica della ragione artificiale. Una difesa dell'umanità*. Roma: LUISS.

Salvadori, I. (2021). *L'insegnante esperto. Le possibili declinazioni della leadership docente*. Milano: FrancoAngeli.

Teacher Leadership Exploratory Consortium. (2011). *Teacher Leader Model Standards*. http://www.nea.org/home/43946.htm (consultato il 02/02/22).

UNESCO. (2015). Global citizenship education: Topics and learning objectives, (http://www.gced-compass.com/uploads/2/6/0/5/26050784/unesco_gced.pdf, (consultato il 02/02/2022).

UNESCO *Education in a post-Covid World: Nine Ideas for Public Actions*. (https://en.unesco.org/news/education-post-covid-world-nine-ideas-public-action)

Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E., & Kyndt, E. (2015). Teacher collaboration: A systematic review. *Educational research review*, *15*, 17-40.

Wenger, E. (2006). Comunità di pratica. *Apprendimento, significato e identità*, 72.

Zakaria, F. (2021). *Il mercato non basta. Dieci lezioni per il mondo dopo la pandemia*. Milano: Feltrinelli.

Zamagni, S. (2020). La lezione e il monito da pandemia covid-19. In Caporale, C., & Pirni, A. (eds). *Pandemia e resilienza. Persona, comunità e modelli di sviluppo dopo la Covid-19*, Roma: Cnr Edizioni.

Il rapporto scuola-museo nella formazione inziale degli insegnanti: la prospettiva dei tutor universitari di tirocinio

The school-museum relationship in student-teachers traineeship: the perspective of university tutors

Claudia Fredella
Università degli Studi di Milano Bicocca) – claudia.fredella@unimib.it

ABSTRACT
The research engaged university tutor teachers in focus groups to understand what role they give to the school-museum relationship in initial student-teachers' traineeship, through reflection on their representations and practices. It follows an initial exploratory phase that investigated, through the administration of questionnaires, the use of digital contents prepared by museums during the pandemic within the traineeships of Primary Education Sciences at the University of Milan Bicocca, which showed a mostly occasional use and little dialogue with the museums' educational services. From the analysis of the focus groups, carried out according to the constructivist approach of Grounded Theory, firstly came out several ideas of museum and relationships with the school, then the learning outcomes that tutors pursue through the dialogue with the museum in their classes, the strengths and weaknesses of this relationship encountered in their professional experience. Finally, they imagined how to promote a habit of dialoguing with museums in the traineeship paths, and some proposals emerged, especially concerning sharing of experiences.

La ricerca ha coinvolto tutor universitari in focus group per comprendere quale ruolo attribuiscano al rapporto scuola-museo nel percorso di formazione iniziale degli insegnanti, a partire da una riflessione sulle loro rappresentazioni e le loro pratiche. Fa seguito a una prima fase esplorativa che ha indagato, tramite la somministrazione di questionari, l'uso dei contenuti digitali predisposti dai musei durante la pandemia all'interno dei percorsi di tirocinio di Scienze della Formazione Primaria dell'Università di Milano Bicocca, restituendone un uso per lo più saltuario e uno scarso dialogo con i servizi educativi dei musei. Dall'analisi dei focus group, condotta con un sistema di codifica ispirato all'approccio costruttivista della Grounded Theory, sono emerse in primo luogo le idee di museo e di relazione con la scuola, quindi gli obiettivi d'apprendimento che i tutor perseguono attraverso il dialogo con il museo nelle loro classi, i punti di forza e le criticità di questa relazione incontrate nel loro vissuto professionale. Infine, hanno immaginato come promuovere nei percorsi di tirocinio un'abitudine al dialogo con i musei e sono emerse alcune proposte, soprattutto inerenti la condivisione di esperienze.

Formazione & Insegnamento XX – 1 – 2022
Codice ISSN 2279-7505 (on line) © Pensa MultiMedia Editore
Codice doi: 10.7346/-fei-XX-01-22_35

KEYWORDS
Teacher Education, Heritage Education, Museums, Primary School, Early Childhood Education.
Formazione Insegnanti, Educazione al Patrimonio, Musei, Scuola Primaria, Scuola dell'infanzia.

1. Background

La ricerca muove dal presupposto che relazione tra la scuola e le istituzioni culturali presenti sul territorio si debba sostanziare in uno scambio tra i saperi pedagogico-didattici e i saperi "sapienti" (Chevallard, 1985), per far vivere agli alunni un'esperienza realmente significativa del patrimonio culturale che permetta di sviluppare competenze trasversali di cittadinanza (Bortolotti et al., 2008).

Il museo in quest'ottica può svolgere un ruolo decisivo di mediatore e agente di cambiamento, diventare "un'aula decentrata per la ricerca" (Calidoni, 2008, p. 29) e contribuire a sviluppare un'assunzione di responsabilità nei confronti del patrimonio culturale stesso. Anche nelle *Indicazioni Nazionali* si auspica la promozione della "conoscenza e valorizzazione del patrimonio culturale ereditato dal passato, con i suoi 'segni' leggibili sul territorio" (MIUR, 2012, p. 73) attraverso percorsi didattici interdisciplinari, che connettano esperienze scolastiche ed extrascolastiche, formali e non formali.

Il dialogo tra scuole e istituti culturali è sostenuto a livello ministeriale anche attraverso il *Piano nazionale per l'educazione al patrimonio culturale*[1] che dal 2015 viene stilato annualmente dalla Direzione generale educazione, ricerca e istituti culturali del Ministero della Cultura. Si menziona esplicitamente la necessità di una progettazione condivisa nel rispetto delle specificità proprie di ogni istituzione, con l'obiettivo di costruire un un'offerta educativa integrata in linea con i principi di accessibilità e partecipazione fissati dalla Convenzione di Faro –Convenzione quadro del Consiglio d'Europa sul valore del Patrimonio culturale per la Società – del 2005.

Anche i risultati del progetto Erasmus Plus STEP – "Pedagogia della cittadinanza e formazione degli insegnanti: un'alleanza tra scuola e territorio" – mostrano come l'apertura del dialogo scuola-territorio richieda una fondamentalmente fase di co-progettazione, nella quale insegnanti e educatori delle diverse istituzioni coinvolte possano condividere contenuti, obiettivi e strategie (Balconi et al., 2017; Fredella & Zecca, 2020). Grazie all'analisi degli studi di caso condotti nei diversi Paesi è stato possibile codificare il rapporto con il territorio in diversi livelli di complessità –1. uscita didattica "chiavi in mano"; 2. scelta consapevole delle attività sul territorio in coerenza con la progettazione in classe; 3. co-progettazione (Fredella, 2018) – e portare evidenza di come, solo grazie allo scambio e al confronto tra i saperi dentro e fuori la scuola, alla concessione ai bambini dello spazio necessario per esplorare e fare ricerca, si possano promuovere apprendimenti significativi e complessi.

1 dger.beniculturali.it/educazione/piano-nazionale-per-leducazione-al-patrimonio

Un ruolo centrale per affrontare la complessità di questi percorsi riveste la formazione insegnanti, iniziale e in servizio, e cruciale è dunque promuovere, a partire dalla formazione universitaria, una "professionalità in ricerca" (Vannini, 2018, p. 18), aperta al dialogo e una postura riflessiva sulle proprie rappresentazioni e sul proprio agire didattico.

Una scarsa consapevolezza delle potenzialità educative del territorio in generale, e del museo in particolare, da parte degli insegnanti in formazione è emersa da un'indagine, che ha coinvolto studenti del primo e quinto anno di SFP presso l'Università di Milano Bicocca, rilevando come le uscite sul territorio, tra le pratiche didattiche che gli intervistati dichiarano di voler proporre ai loro futuri studenti, siano menzionate in percentuali assai esigue, 12% nel primo anno e 16% nel quinto anno (Fredella, 2022, p.157).

Quanto sia necessario promuovere la formazione iniziale e in servizio degli insegnanti per sostenere questo scambio proficuo tra scuola e territorio lo dimostrano anche i dati di una precedente ricerca, realizzata nel 2014 con un campione di 73 studenti del secondo anno di SFP, che rileva come il 55% non abbia visitato alcun museo nell'ultimo anno (Zuccoli, 2014, p. 300).

2. Le domande di ricerca e il quadro metodologico

La prima parte della ricerca, condotta tra fine 2020 e inizio 2021, ha indagato le relazioni attivate tra scuola primaria e museo durante il lockdown imposto dalla pandemia COVID-19, attraverso la somministrazione di questionari agli insegnanti tutor accoglienti e agli studenti tirocinanti di SFP dell'Università di Milano Bicocca[2]. Dall'analisi dei questionari è emerso come fossero rari i casi in cui sono stati utilizzati i contenuti digitali dei musei e in nessuna esperienza si sia instaurato all'interno del percorso di tirocinio un dialogo con i servizi educativi del museo (Fredella, 2021). Restituiscono dunque un grado di interazione scuola-museo molto basso, seppur legato a un momento estremamente problematico e circoscritto.

La seconda parte della ricerca, illustrata nel presente contributo, ha coinvolto i docenti tutor coordinatori, figure chiave di cerniera tra la formazione iniziale e la scuola (Balconi et al., 2020), in una riflessione sul rapporto scuola-museo con l'intento di far emergere le loro rappresentazioni di museo, le relazioni tra scuola e museo che abitualmente attivano nelle loro classi e nei percorsi di tirocinio che coordinano e individuare quali condizioni, a loro avviso, consentano un proficuo dialogo tra le due istituzioni.

L'obiettivo di condurre i tutor a esplicitare le proprie rappresentazioni (Moscovici, 2005) e condividere le pratiche in essere tra scuola e museo, sia nelle loro classi sia nei percorsi di tirocinio dei propri studenti, si è tradotto nella conduzione di focus group esplorativi con una traccia strutturata (Corrao, 1999), che ha permesso ai partecipanti di definire ed esplicitare significati soggettivi, arricchendoli via via con altri aspetti sollecitati dal dibattito (Acocella, 2005).

2 I questionari sono stati somministrati a 268 studenti (tasso risposta 21%) e 243 tutor (tasso risposta 24%).

Traccia dei focus group

- Che cosa vi viene in mente se dico museo?
- Che tipo di rapporto avete con i musei nella vostra progettazione? (Potete fare qualche esempio?)
- Il rapporto scuola-museo è presente nei percorsi di tirocinio che coordinate?
- Immaginate una modalità per far sì che all'interno del tirocinio le future insegnanti siano formate al dialogo con il museo e il territorio più in generale?

Fig. 1 Traccia dei focus group

Si è scelto di coinvolgere le tutor del T4[3] - tirocinio del quinto anno- con l'intento di focalizzarsi su esperienze con studenti giunti quasi al termine del percorso accademico, così da poter avere un quadro delle competenze in uscita. Si è deciso di dividere il gruppo delle 12 tutor (tra cui due insegnanti della scuola dell'infanzia, 9 della primaria e una dirigente) in due incontri (1h 32' e 1h 09'), per dare spazio a tutte nella discussione e favorire l'interazione, in considerazione anche della necessità di svolgerli online. La composizione dei gruppi è stata scelta casualmente sulla base delle disponibilità individuali.

L'analisi delle trascrizioni dei focus group è stata condotta con un sistema di codifica ispirato all'approccio costruttivista della Grounded Theory (Charmaz, 2016; Tarozzi, 2008) e si è scelto di seguire sia un metodo *bottom up*, sia una codifica *top down* ancorata alle rappresentazioni e ai modelli emersi dalla letteratura di riferimento (Krippendorff, 2004, p. 363).

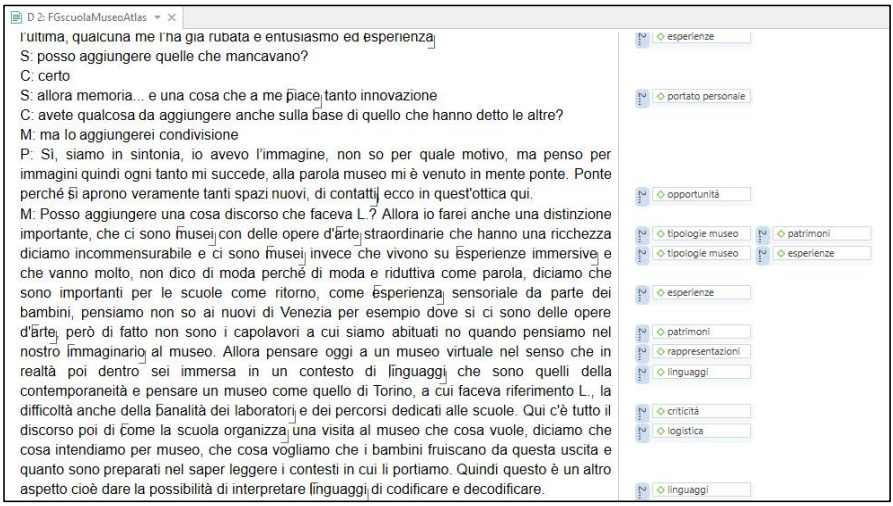


Fig. 2 Esempio della prima fase di creazione delle atichette (Atlas.ti 8.1)

3 Ringrazio sentitamente per la loro partecipazione e il loro prezioso contributo Maria Beverina, Carolina Cabrini, Samanta Cappucci, Mariagrazia Cavagna, Antonella Ester Colombo, Rita Contarino, Paola Gaiero, Milena Mor, Laura Moroni, Paola Soldi, Daniela Strada, Monica Tamburrini.

Nella prima fase di etichettatura dei testi con il software Atlas.ti si è utilizzata sia la funzione Auto Coding, sia una codifica aperta che è andata poi via via a integrarsi con la prima nelle letture successive, fino a giungere al raggruppamento delle etichette in categorie.

Nella fase di codifica aperta le etichette sono rimaste aderenti alle parole degli insegnanti, seguendo un processo analitico di "nominazione" dei dati (Tarozzi, 2008, p. 84) e in un secondo momento si sono identificati i concetti salienti (Tarozzi, 2008, p. 93) attraverso una "codifica focalizzata" (ibidem) con l'obiettivo di "esplodere (esplicitare) frammenti di testo per far emergere tutti i significati possibili che il testo è in grado di generare" (ivi, p. 86). Senza entrare nel dettaglio di un'analisi "parola per parola" secondo le indicazioni di Glaser (Glaser, 1998, in Tarozzi, 2008), le parole degli insegnanti hanno guidato nella seconda fase della codifica al raggruppamento delle etichette in categorie, e infine, seguendo il processo ricorsivo e ciclico tipico di un'analisi grounded, all'identificazione di macrocategorie significativamente rappresentative di "temi salienti che sono in grado di interpretare più estesamente ampie porzioni di dati" (ivi, p. 94).

3. Analisi dei dati

L'etichettatura del testo, l'estrapolazione e l'analisi delle citazioni ha condotto quindi a un'organizzazione dei temi principali in un sistema di macro-categorie e categorie illustrato in Figura 1.

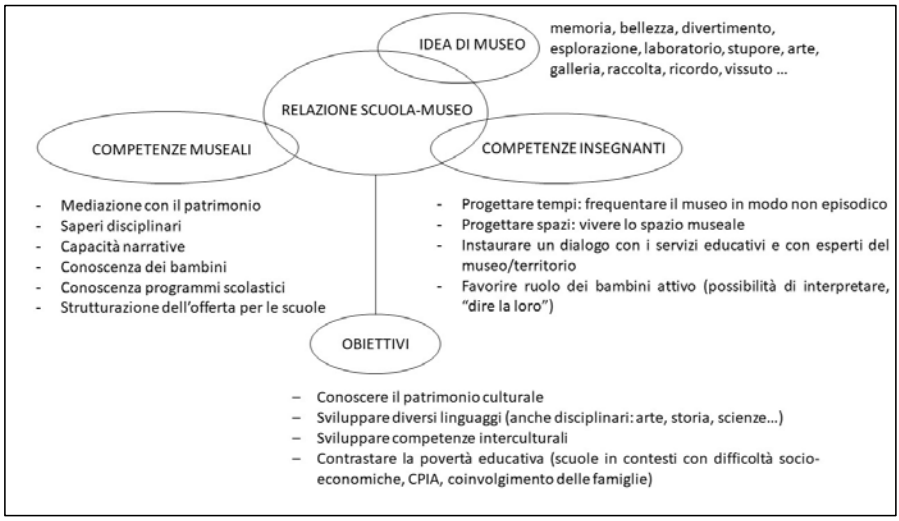


Fig. 3 Mappa delle categorie e macro-categorie

3.1 *L'idea di museo*

Per il primo tema, la definizione di museo, si riportano nei word cloud in Figure 4 e 5 le parole più frequenti. Si è deciso di mantenere distinti i due gruppi per restituirne le peculiarità.

Fig. 4 Word cloud dei termini utilizzati nel primo FG nella definizione di museo (memoria e bellezza 3x; divertimento, esplorazione, laboratorio stupore 2x, altri 1x)

Fig. 5 Word cloud dei termini utilizzati nel secondo FG nella definizione di museo (memoria 3x; arte, galleria, laboratorio, raccolta, ricordo, vissuto 2x, altri 1x)

Per questa prima domanda si è scelto di procedere con un giro di "tavolo" così da raccogliere le idee di tutte le partecipanti, che autonomamente, nonostante non fosse stata data alcuna indicazione in merito, hanno cercato di non ripetere parole già dette, talvolta sottolineando come fossero state "rubate" loro da qualche intervento precedente. Si rileva in questi scambi all'interno dei focus group

un certo grado di influenza reciproca, che ha condotto a una co-costruzione del discorso, nella quale risaltano gli aspetti del fenomeno condivisi (Acocella, 2005).

Ne emerge un quadro estremamente poliedrico di museo, evocato come "esperienza sensoriale a 360°", con caratteristiche molto differenti che spaziano dall'odore di muffa alla fisicità del laboratorio, dall'ascolto di storie alla visione di meraviglie. Per molte delle tutor il museo è un luogo d'affezione, vissuto nel privato ancor prima che nell'esperienza professionale.

Degno di nota nel secondo gruppo l'emergere di una polisemia del termine "casa-museo", che da alcune partecipanti è percepito come stereotipo di noia - "non ha niente di interessante, è vecchia, sorpassata" - o distanza - "qualcosa con cui tu però non ti puoi relazionare qualcosa di intoccabile di distante da te" - mentre per altre evoca un luogo affascinante, sia le Case Museo propriamente dette, sia case private ricche di "memoria", che permettono di "scoprire il vissuto delle persone attraverso gli oggetti".

È stato inoltre richiesto nel secondo gruppo di chiarire "cosa s'intende" per museo, di arrivare una definizione condivisa, dalla quale sono stati esclusi i "parchi giochi" come ad esempio l'Archeopark, e si è invece allargato lo sguardo comprendendo patrimoni presenti sul territorio seppur non conservati in un luogo circoscritto, avvicinandosi dunque a un'accezione di museo diffuso, che include patrimoni paesaggistici e immateriali.

3.2 *La relazione scuola-museo*

Una prima macro-categoria individuata riguarda gli obiettivi d'apprendimento, disciplinari e trasversali, che si intendono perseguire nella relazione con il museo, nella quale si sono individuate le seguenti sotto-categorie:

- conoscere il patrimonio culturale;
- sviluppare diversi linguaggi (anche disciplinari: arte, storia, scienze …);
- sviluppare competenze interculturali.

Come abbiamo già sottolineato nel riportare le definizioni di museo, la relazione tra scuola e museo risente molto del vissuto delle insegnanti e dai loro racconti emerge che spesso le proposte che progettano per le loro classi coinvolgano patrimoni con cui loro in primis hanno sviluppato familiarità. Il tema della familiarità si ritrova tuttavia anche in un'accezione negativa di "consuetudine" a riproporre negli anni alcune uscite (ad esempio all'Archeopark di Boario Terme per le classi terze, o al Museo Egizio di Torino per le quarte) come "un po' dei cliché, delle usanze", alle quali le insegnanti neo-immesse molto spesso si devono adeguare.

Nella relazione con il patrimonio emerge in modo preponderante il tema della "bellezza" (è il termine più ricorrente insieme seguito da "memoria"), che viene declinato come un'opportunità di sviluppo di un "senso estetico", di conoscenza delle opere d'arte, dei "capolavori", e viene anche sottolineato come l'incontro con l'arte possa diventare un'occasione per parlare di emozioni.

> "Bisogna dare [ai bambini] strumenti che aprano alla poesia del museo, a esperienze che sono educazione alla bellezza; non li hanno, sono analfabeti da quel punto di vista, che poi è legato anche tutta la parte delle emozioni."

Tra i diversi patrimoni museali menzionati si sottolinea anche l'importanza di realtà più piccole, la cui preziosità sta nel radicamento sul territorio e nella capacità di sapersi raccontare.

> "Dal punto di vista di opere esposte non stiamo parlando di grandi cose, la bellezza di questo piccolo museo [della città di Chiari] in realtà sta nel saper raccontare e nel saper attivare i percorsi con quel che c'è lì e poi saper lavorare in rete con le scuole."

Nelle esperienze riportate dalle tutor sono coinvolti musei di diverse tipologie – artistici, scientifici, storici e archeologici – e sono emerse appieno le potenzialità del dialogo con i saperi "esperti" presenti nei musei, che consente ai bambini di confrontarsi con una pluralità di linguaggi.

> "Pensando all'idea di museo, proprio come strumento educativo, c'è la possibilità di acquisire conoscenze nozionistiche, ma anche con delle modalità creative, c'è l'avvicinamento l'opera d'arte o alla storia, penso anche a tutti i siti archeologici. E comunque [si deve] dare valore sempre all'aspetto di rielaborazione creativa da parte dei bambini rispetto alla fruizione di quello che il museo propone. Questo ovviamente ha senso se poi è inserito con senso nella tua progettazione."

> "Il nostro obiettivo è proprio quello di trasformare il museo da spazio a luogo, il museo è un luogo della scuola. Poi va bene io vengo da una cultura umanistica […] e forse ho fatto anche dei percorsi che mi permettono di accompagnare i bambini con più facilità perché sono i linguaggi sui quali ho sviluppato delle competenze."

Il tema dei linguaggi viene sollevato anche in riferimento alla chiave interculturale evidenziandone le opportunità e le criticità.

> "Ho avuto una bellissima esperienza alla Pinacoteca di Brera coi bambini. Organizzano dei bellissimi laboratori, in più c'è anche multiculturalità, perché comunque l'arte diciamo che richiama un po' un linguaggio comune, che poi era una caratteristica del lavoro fatto a Brera."

> "Condivido assolutamente la difficoltà a volte di accompagnare i bambini, tanto più bambini che vengono anche da realtà completamente differenti dalle nostre, a conoscere il territorio e linguaggi di questo territorio, le manifestazioni artistiche; perché la scienza diventa un ponte di contatto, ma la manifestazione artistica volte un ponte di distanza o comunque di non comprensione con chi viene da un'altra cultura."

Gli obiettivi dell'incontro con il patrimonio, il cui valore viene sottolineato con ancor più urgenza in contesti "dove manca tutto", vengono anche collegati ai temi dell'educazione alla cittadinanza. Emerge uno stretto legame con il Goal 4 dell'Agenda 2030, relativamente al contrasto alla povertà educativa – in contesti con difficoltà socio-economiche o nei CPIA – e si solleva il tema delle opportunità che offre il coinvolgimento anche delle famiglie.

> "Bisogna fare in modo che il patrimonio museale entri veramente nella didattica quotidiana, che sia un'offerta che venga fruita il più possibile da tutti. Io penso veramente alle scuole di periferia, là dove c'è una povertà anche educativa, una cosa di questo genere, portata a regime, può avere un valore;

cioè portare la bellezza, la cultura, la sperimentazione là dove veramente manca tutto, diventa una cosa di senso. Dopodiché sarà anche più semplice poi coinvolgere i docenti nell'urgenza dell'educazione civica, perché se comunque c'è una comunità che pensa insieme delle cose, dopo la comunità partecipa alle proposte reciproche."

"Queste offerte dei musei nei confronti dei bambini rappresentano delle vere e proprie opportunità per alcuni di avvicinarsi [al museo] con un linguaggio comprensibile e quindi di creare anche un desiderio di trasmettere anche alle loro famiglie questa consuetudine di essere portati al museo, perché è difficile che una famiglia che non ha gli strumenti lo proponga, invece l'entusiasmo che il bambino riporta a casa rispetto a un'esperienza vissuta al museo può veramente essere un ascensore per quelle famiglie."

"Questa idea di patrimonio che ci siamo dette stamattina si lega in maniera fantastica a tutto il curricolo di educazione civica e perché lì c'è tutto il discorso anche dell'Agenda 2030, dove ci sono tutti questi temi e poi c'è l'educazione digitale, quindi secondo me la Bicocca dovrebbe davvero rimodernare tutti i curricula degli studenti e fare proprio un focus sull'importanza dell'educazione ampliando e aumentando questi sguardi."

3.3 *Competenze insegnanti*

Un secondo insieme di etichette è stato raggruppato nella macro-categoria delle competenze degli insegnanti. In questa categoria si ritrovano soprattutto aspetti logistici e relazionali della progettazione didattica:

- progettare tempi: frequentare il museo in modo non episodico;
- progettare spazi: dare ai bambini la possibilità di vivere lo spazio museale;
- instaurare un dialogo con i servizi educativi e con esperti del museo/territorio;
- favorire un ruolo attivo dei bambini (possibilità di interpretare, "dire la loro").

"Abbiamo chiesto di poter accedere in un orario dove non era molto alta l'affluenza di pubblico e abbiamo dato la possibilità ai bambini di scegliere un'immagine, una fotografia, […] di potersi mettere nella posizione che preferivano davanti a questa immagine, quindi sdraiati, seduti, in piedi, più vicini, più lontani, e immaginare la storia di queste persone."

In merito alle esperienze di tirocinio una docente, storica dell'arte, solleva il tema della scarsa preparazione degli studenti in educazione artistica e vede l'opportunità di colmare le lacune pregresse, proprio attraverso la strutturazione di esperienze in museo che tocchino diversi linguaggi.

"Gli studenti che non hanno o un interesse personale o non hanno precedentemente svolto un percorso in questa direzione [artistica], diversamente che ad esempio dalla matematica e dagli altri linguaggi, su questo non hanno un'adeguata preparazione, di conseguenza il tirocinio forse offre proprio le opportunità di far acquisire agli studenti queste attenzioni o di far sperimentare o condividere. Quindi magari la ricchezza e la fortuna del tirocinio è che appunto i linguaggi dei diversi studenti, come dei diversi tutor coordinatori, possono diventare proprio una base una base di lavoro e anche di conoscenza […] mettere in comune delle esperienze e stare attenti nel

> percorso di tirocinio a toccare tutti i linguaggi, che sono comunque la base per poi poter proporre esperienze di qualità in qualsiasi direzione, compreso un approccio al patrimonio culturale."

Sulla possibilità di avviare all'abitudine alla co-progettazione con i musei nel percorso di tirocinio emergono anche delle perplessità.

> "Non so come sia possibile fare, come dare questa possibilità agli studenti, perché è fatta dalle nostre esperienze."

Il tema delle competenze degli insegnanti viene anche affrontato con uno sguardo più ampio rispetto a quelle presenti nel gruppo, più in generale relativamente alle "abitudini" più diffuse nelle scuole, in particolare a partire dal contributo della dirigente scolastica.

> "Loro [le tutor] sono delle eccezioni, raramente è capitato di trovarmi con docenti che hanno queste abitudini, questa anche passione. Ero a scuola fino a un anno e mezzo fa e non ho mai avuto docenti che mi dicevano "Preside ho fatto la visita al museo virtuale". Vi dico quando tornerò a scuola venite tutte da me!"

> "Quella maestra che porta fuori spesso i bambini è tartassata dai suoi colleghi, perché lo provo anch'io, invece è una risorsa per il suo istituto. Se io fossi la mamma sarei felicissima, fossi la collega sarei felicissima, fossi la dirigente direi 'caspita è un fiore all'occhiello per il mio istituto', invece il contrario. È vero quello che dici tu L., succede proprio come dici tu, si cerca di omologare di appiattire."

Si è ragionato, infine, su come contrastare questo "appiattimento" e in entrambi i gruppi è emersa fiducia nelle future insegnanti e al tempo stesso timore di una loro rapida omologazione "al ribasso" una volta entrate nella scuola.

Si sono tuttavia individuati alcuni obiettivi da perseguire durante il tirocinio, per favorire l'abitudine al dialogo con il territorio, considerato anche che nel T3 il focus è il rapporto con il contesto:

- condivisione esperienze virtuose con musei e istituzioni culturali negli incontri di progettazione (creare un archivio a disposizione dei tirocinanti);
- favorire sviluppo di competenze ad hoc dei tutor: corsi di formazione (es tour virtuali con google maps, sviluppo competenze digitali);
- coinvolgere i tutor accoglienti: vivere il tirocinante in classe come opportunità per lavorare con il territorio.

> "Deve essere previsto all'interno del percorso di tirocinio un momento che sia specifico per questa cosa perché non deve capitare per caso, deve essere studiato, ragionato deve essere progettato a monte."
> "Secondo me nel tirocinio l'idea di questa educazione [al patrimonio] parte proprio da uno dei Focus del tirocinio stesso che è quello del contesto. Troppo spesso a volte rimaniamo ancorati a un contesto diciamo micro, chiamiamolo così, che è il contesto dell'aula, del plesso quando ti va bene, e molto spesso poi la vista anche in verticale viene a mancare nelle letture degli studenti e quindi su questo, grazie, perché questa occasione riporta l'attenzione anche sul fatto che il contesto è il dentro e il fuori la scuola, anche macro."

3.4 *Competenze museali*

Dal racconto delle esperienze emergono chiaramente anche le competenze incontrate all'interno dei musei, di educatori ed esperti, e le criticità che invece talvolta impediscono l'attivazione del dialogo.

I temi emersi sono stati raggruppati in queste principali categorie:

- mediazione con il patrimonio;
- saperi disciplinari;
- capacità narrative;
- conoscenza dei bambini (scuola dell'infanzia e primaria);
- conoscenza programmi scolastici;
- strutturazione dell'offerta per le scuole.

> "La mediazione dell'esperto è essenziale perché rende quell'oggetto… da normale lo rende meraviglioso. Perché assegna una storia a quell'oggetto, lo inserisce in un percorso, va a raccontare da dove è arrivato, magari aggiunge anche dei particolari emotivi che coinvolgono i ragazzi e poi l'oggetto se lo ricordano […]. Diventa parte della loro storia, da oggetto qualunque diventa un oggetto significativo."

Un tema sollevato a più riprese da alcune insegnanti è quello della difficoltà della scuola dell'infanzia a trovare un'offerta adatta ai bambini 3-6 anni.

> "Comunque diciamo che l'offerta per la scuola dell'infanzia negli ultimi anni si è arricchita per certi aspetti, nel senso che hanno aggiunto laboratori molto esperienziali e qualcuno è stato anche capace di aggiungere all'esperienza sensoriale, un'esperienza più immersiva attraverso anche l'utilizzo di grandi schermi interattivi, l'utilizzo della musica… e dove i bambini hanno vissuto una sorta di drammatizzazione. Quando siamo andate al Castello Sforzesco abbiamo fatto la vita nei castelli e i bambini si sono travestiti, hanno quindi drammatizzato delle esperienze."

> "Il museo è per noi appetibile soltanto quando riusciamo a concordare con il museo proposte adatte ai nostri bambini, 3-6 anni, ad esempio al MUBA dove permettono esperienze molto immersive con i bambini e i laboratori."

Nella relazione con il museo si ritrova in più di un intervento il fatto che l'insegnante si senta talvolta percepito dal museo come un "cliente" a cui fornire un prodotto "preconfezionato" e non un interlocutore, e si sottolinea come questo sentito non agevoli la propensione ad aprire un dialogo.

> "Forse potrebbe essere un'idea che le associazioni museali stesse pensassero a delle forme di co-progettazione con le scuole, potrebbe essere il museo a proporsi, non soltanto in occasione delle mostre. Perché cosa accade spesso: in occasione delle mostre il museo fa una presentazione agli insegnanti dove racconta quello che però già comunque ha confezionato, quindi la posizione è quella dove noi siamo considerati dei beneficiari e quindi anche da parte nostra tutto sommato c'è un approccio delegante rispetto a questa cosa qui."

4. Conclusioni

Dalle parole delle tutor il tirocinio emerge come luogo di scambio e incontro tra saperi e linguaggi, derivati anche dai diversi background e vissuti dei formatori e degli studenti.

Se da un lato per la maggior parte riportano un proprio vissuto professionale di relazioni proficue con musei di diversa natura, dall'altra emerge come l'interazione con il museo non sia un'abitudine diffusa nella scuola e rilevano anche negli studenti, futuri insegnanti, una scarsa familiarità con i linguaggi dei musei.

Per affrontare questa lacuna, si è ipotizzato di inserire all'interno del tirocinio attività in partenariato con Istituzioni culturali per permettere agli studenti di sperimentare in prima persona come co-progettare con il territorio e formarli a radicare maggiormente in esso il proprio sapere e conseguentemente la loro pratica insegnante. Riconoscendo la "forza del territorio si può appieno valorizzare il suo ruolo di mediatore nei processi di adattamento dei bambini al proprio ambiente di vita, in particolare attraverso la cultura e il patrimonio che racchiude e costituisce (Barthes, Champollion & Alpe, 2018).

I futuri insegnanti potrebbero in questo modo comprendere appieno il contributo prezioso che questa sinergia tra 'dentro e fuori' la scuola, può offrire a supporto delle discipline e come possa divenire funzionale allo sviluppo, in loro ancor prima che nei bambini, di competenze trasversali.

L'attivazione di un "patto" educativo scuola-museo diviene ancor più urgente nella contemporaneità della realtà pandemica, nella quale le memorie collettive, che i musei conservano e comunicano, possono avere un ruolo sociale fondamentale nella "riconciliazione degli antagonismi" (Gurian, 2021).

La sostenibilità di questa relazione si basa sulla capacità delle diverse istituzioni di mettere a servizio di un progetto comune i propri saperi e le proprie competenze, attivando una progettazione interistituzionale (Mascheroni, 2009, p. 365) con un intrinseco valore formativo per tutti gli attori coinvolti.

Nella terza parte della ricerca, in corso nell'anno scolastico 2021-22, si sono attivati studi di caso su esperienze di tirocinio di studenti di SFP, condotte tra scuola e museo, con l'intento di riportare "sul campo" il quadro emerso dai questionari e dai focus group.

Riferimenti bibliografici

Acocella, I. (2005). L'uso dei focus groups nella ricerca sociale: vantaggi e svantaggi. *Quaderni di sociologia*, 37, 63-81.

Balconi, B., Fredella, C., Nigris, E., & Zecca, L. (2017). Ciudadanía, sostenibilidad y patrimonio: un análisis curricular (educación para la ciudadanía entre escuela y territorio en Italia: curriculo formal y prácticas didácticas). In R. Martínez Medina, R. García-Morís, & C. R. García Ruiz (Eds.), *Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. Retos, preguntas y líneas de investigación* (pp. 324–332). Universidad de Córdoba y AUPDCS.

Balconi, B., Nigris, E., Reggiani, A., & Vannini, I. (2020). Il ruolo e le funzioni del tutor nella scuola. Valutare un corso di formazione attraverso sguardi qualitativi e quantitativi. *Lifelong, Lifewide Learning*, *16*(35), 215–239.

Barthes, A., Champollion, P. & Alpe Y. (Eds.) (2018). *Evolutions of the complex relationship between education and territories*. ISTE.

Bortolotti, A., Calidoni, M., Mascheroni, S., & Mattozzi, I. (2008). *Per l'educazione al patrimonio culturale. 22 tesi*. FrancoAngeli.

Calidoni, M. (2008). La didattica museale e l'educazione al patrimonio: dalla parte della

scuola. In M. T. Rabitti & C. Santini (Eds.), *Il museo nel curricolo di storia* (pp. 19–39). FrancoAngeli.
Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique. Du savoir enseignant au savoir enseigné*. La Pensée Sauvage.
Charmaz K. (2016). The power of constructivist grounded theory for critical inquiry. *Qualitative Inquiry*, *23*(1), 34-45.
Corrao, S. (1999). Il focus group: una tecnica di rilevazione da riscoprire, *Sociologia e ricerca sociale*, *XX*(60), 94-106.
Fredella C. (2018). Storia locale ed educazione alla cittadinanza attiva: un'alleanza tra scuola e territorio, in A. La Marca, G. Moretti, I. Vannini (Eds.), *La ricerca educativa e didattica nelle scuole di dottorato in Italia*, (pp. 185-210). Pensa MultiMedia.
Fredella, C. (2021). Il rapporto scuola-museo nella formazione iniziale degli insegnanti durante la pandemia COVID-19: il caso del tirocinio di Milano-Bicocca. *Formazione & Insegnamento. Rivista Internazionale di Scienze dell'educazione e della Formazione*, *XIX*(1), 702–720.
Fredella, C. (2022). *Educazione alla cittadinanza e didattica della storia. Territorio e patrimonio culturale per formare al futuro*. Junior-Bambini.
Fredella, C., & Zecca, L. (2020). Local history and identity building: a case study in the field of active citizenship education. *Revista Investigación En La Escuela*, *100*, 88–101.
Gurian, E.H. (2021). *Centering the Museum: Writings for the Post-Covid Age*. Routledge.
Krippendorff, K. (2004). *Content Analysis: An Introduction to Its Methodology* (2 ed). SAGE.
Mascheroni, S. (2009). Educazione al patrimonio culturale e cittadinanza europea nel contesto italiano in dialogo con l'Europa, in R.M. Avila, B. Borghi, I. Mattozzi (Eds.), *L'educazione alla cittadinanza europea e la formazione degli insegnanti. Un progetto educativo per "la strategia di Lisbona"* (pp. 363-372). Patròn.
Mortari, L. (2009). *Ricercare e riflettere. La formazione del docente professionista*. Carocci.
Mortari, L. (2010). Un salto fuori dal cerchio, in L. Mortari, (a cura di), *Dire la pratica. La cultura del fare scuola*, (pp. 1-44). Mondadori.
Moscovici, S. (2005). *Le rappresentazioni sociali*. Il Mulino.
Tarozzi, M. (2008). *Che cos'è la grounded theory*. Carocci.
Vannini, I. (2018). Introduzione. Fare ricerca educativa per promuovere la professionalità docente. Il 'qui ed ora' del Centro CRESPI", in G. Asquini (a cura di), *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive* (pp. 13-24), FrancoAngeli.
Zuccoli, F. (2014). *Didattica tra scuola e museo. Antiche e nuove forme di sapere*. Junior-Spaggiari.

La condivisione in ambito educativo di valori pedagogici ed ecologici mediati dagli animali nelle attività motorie e sportive*

Educational sharing of pedagogical and ecological values mediated by animals in physical and sports activities

Teresa Iona
Università della Magna Graecia, Catanzaro – iona@unicz.it
Daniele Coco
Università degli Studi Roma Tre – daniele.coco@uniroma3.it
Daniele Masala
Università della Magna Graecia, Catanzaro – masala@unicz.it

ABSTRACT

Human-animal interaction and its benefits have been a topic of interest in recent decades, but how this interaction can benefit both species remains unclear. In the case of companion animals, the focus of many studies is on human-dog interaction. When they live together, humans and dogs share activities, and when they share an enjoyment of daily activities such as walking and interacting with others, they are considered compatible in their activity preferences. Individuals who are more compatible with their dogs also report having a better relationship with them, which could explain some of the benefits of human-dog interaction. Recreational or functional walks with dogs represent authentic lifesavers, both in physical and cognitive health aspect, these promote impact programs of well-being and public health. There is a great ecological and pedagogical potential mediated by dogs in sharing physical activity, going out educational strategies are envisaged. Alongside individual factors, socio-ecological models underline the fundamental role of social and urban planning factors in supporting physical activity, in this perspective dog walking can represent the advance in nature. The emotional involvement in human dog interaction spontaneously leads to respect for natural environments and the adoption of conscious and correct behaviors towards nature.

Nel recente decennio, l'interazione uomo-animale, nello specifico uomo-cane, e i suoi benefici sono stati focus di molti studi scientifici, ma come questa interazione possa beneficiare i valori ecologi e pedagogici, per entrambe le specie, rimane poco chiaro. Quando vivono insieme, esseri umani e cani condividendo attività quotidiane, come camminare e interagire con gli altri,

* Tutti gli autori hanno curato, in egual misura, l'ideazione, lo sviluppo, la stesura e la revisione dell'articolo. In particolare, essi hanno contribuito alla stesura dei seguenti paragrafi: **Iona T.**: Introduzione; n. 6. Dalla condivisione motoria ai valori ecologici e pedagogici; Conclusione. **Coco D.**: n. 1. Camminare nel tempo libero: spazio e tempo di benessere da valorizzare; n. 2. Le qualità risorgive delle relazioni con gli animali nelle attività ludico-motorie n. 5. La performance motoria del dog walker; **Masala D.**: n. 3. Dog walking: un cammino condiviso; n. 4. La performance motoria del cane.

Formazione & Insegnamento XX – 1 – 2022
Codice ISSN 2279-7505 (on line) © Pensa MultiMedia Editore
Codice doi: 10.7346/-fei-XX-01-22_36

sono considerati compatibili nella scelta delle attività preferite. Individui che sono più compatibili con i loro cani riferiscono di avere un rapporto migliore con loro e questo potrebbe spiegare alcuni dei benefici dettati dall'interazione uomo-cane. Le passeggiate ricreative o funzionali con e per i propri animali domestici si sono dimostrate autentiche pratiche salvavita, sia per l'aspetto prettamente fisico salutistico che per quello cognitivo mentale, tanto da contribuire alla promozione di programmi con impatto sui livelli di benessere e salute pubblica. Esiste un grande potenziale ecologico e pedagogico mediato dai cani nella condivisione dell'attività fisica, motoria e sportiva, per cui si prospettano efficaci strategie educative. Accanto ai fattori individuali, i modelli socio-ecologici sottolineano il ruolo fondamentale dei fattori di progettazione sociale e urbana a supporto dell'attività fisica, in quest'ottica il dog walking può rappresentare una frontiera di compatibilità con la natura. La condivisione in ambito educativo di valori ecologici e pedagogici passa da modelli educativi incentrati sulla conoscenza della natura attraverso un processo di apprendimento attivo e continuo durante il quale la persona costruisce autonomamente il proprio sapere. Il coinvolgimento emotivo che si crea in seguito a un rapporto esperienziale con il cane porta spontaneamente al rispetto degli ambienti naturali e all'adozione di comportamenti consapevoli e corretti nei confronti della natura.

KEYWORDS
Human-Animal Interaction, Dog Walking, Well-Being, Environmental Education, Physical and Sports Education.
Interazione Uomo-Animale, Dog Walking, Benessere, Educazione Ambientale, Educazione Motoria e Sportiva.

Introduzione

Dalla stretta interazione tra cavaliere e cavallo che affronta un percorso di salto ostacoli, dalla gioia e giocosità di un bambino che lancia una palla al suo cane, al tranquillo conforto di un essere umano e di un gatto che si rilassano insieme sul divano, il tempo libero spesso coinvolge più esseri, a volte agiscono insieme, a volte separatamente e talvolta in opposizione. Il tempo libero è una pratica "multispecie", una collaborazione tra esseri viventi (Damnby, 2019). Questi intrecci condivisi e spesso disordinati tra gli animali umani e non umani sono parte integrante delle esperienze, delle pratiche e dei significati del tempo libero. Dashper (2018) sostiene che le nostre vite nel tempo libero sono spesso più ricche a causa dell'animale non umano, che gioca, si rilassa, gareggia e lavora con e per noi, e che gli studi sul tema del tempo libero hanno bisogno di riconoscere questi incontri per poter meglio capire alcune sfumature del "mondo delle diverse entità". Tali studi sono stati lenti nell'abbracciare la «svolta animale» come apportatrice di contributi alle più ampie scienze sociali e umanistiche e considerare questi incontri condivisi non come semplici azioni di svago ma vere esperienze attraverso cui i paesaggi vibranti e talvolta caotici prendono forma. Gli animali, presenza analogica in un mondo dettato dal 'metaverso', sono posizionati all'interno di condivisi ecologici, sociali, spazi culturali e politici. Dibattiti sociali legati all'etica e al benessere, preoccupazioni per l'ambiente e il cambiamento climatico, diritti umani

e responsabilità verso il resto del mondo, non sono distaccate dal campo degli studi sul tempo libero sul più ampio campo degli studi uomo-animale.

Nel tempo molti studi si sono concentrati su argomenti come la cura, il benessere e il lavoro, o specifici incontri uomo-animale, come quelli tra persone e animali da compagnia o animali domestici (Charles, 2014; Clarke & Knights, 2008; Coulter, 2016). Oggi la necessità è quella di pensare al di là delle nostre strutture umanistiche fortemente antropocentriche, che posizionano gli esseri umani come unico centro legittimo di studio e la concentrazione sulle priorità umane, le esperienze e pratiche date per scontate e a considerare esplicitamente i modi in cui gli spazi e le pratiche del tempo libero sono coprodotti, modellati e vissuti da "non umani" e ciò che quegli incontri tra diverse entità aggiungono alla comprensione del tempo libero come parte integrante del nostro benessere e della nostra felicità nelle società contemporanee.

Il lavoro seminale di Donna Haraway (2003) ha fortemente influenzato lo sviluppo teorico in questo campo riconoscendo l'inseparabilità di umano e non umano in quello che è innegabilmente un mondo condiviso. Gli ultimi approcci scientifici rendono esplicito questo rapporto e mirano a esplorare le «zone di contatto" in cui si sono spezzate le linee che separano la natura dalla cultura, dove gli incontri tra Homo sapiens e altri esseri generano ecologie reciproche e nicchie co-prodotte" (Kirksey & Helmreich, 2010, p. 546).

1. Camminare nel tempo libero: spazio e tempo di benessere da valorizzare

Il tempo libero è definito come "attività non forzata, voluta, soddisfacente e appagante svolta durante il tempo non dedicato alle attività lavorative, che le persone decidono di fare usando le proprie capacità e risorse per riuscire in questo" (Stebbins, 2007, p. 4). Motivazione intrinseca, libertà di scelta e godimento della propria esperienza sono fondamentali per definire il tempo libero. Ma il tempo libero è anche "serious": il perseguimento sistematico di un'attività principale amatoriale, hobbistica o di volontariato che le persone considerano sostanziale, interessante e appagante incentrate sull'acquisizione e l'espressione di una combinazione delle proprie abilità speciali, delle conoscenze e dell'esperienza.

Desiderio di una maggiore socialità (Glover, Shinew e Parry, 2005), interesse iniziale per un'attività (Kyle & Chick, 2004) ma anche social network e mondi virtuali veicolano interessi esistenti culturali e sociali più ampi, collettivi, che abbracciano diverse identità (Hunt, 2008). Secondo Stebbins (2002) ci sono sei qualità che distinguono il tempo libero serio dal tempo libero più casual: la perseveranza nonostante difficoltà occasionali; la progressione e il miglioramento dei propri progressi; la formazione e l'acquisizione di abilità specifiche; l'autorealizzazione e l'autoarricchimento della propria immagine di sé; l'associazione delle azioni a credenze, norme, eventi, valori e tradizioni; l'identificazione nelle attività svolte. La longevità nelle attività scelte e le ricompense delle amicizie che si sono formate nel mondo del tempo libero serio sono considerati fattori motivanti per mantenere una partecipazione seria e a lungo termine, ecco perché molto spesso le attività di tempo libero corrispondono alla scelta di attività di movimento meglio espresse in coppia o in compagnia. È il caso delle camminate con i propri amici cani, oggi meglio definito come Dog walking.

Camminare è un'arte, è salute, è benessere fisico e psichico, è ritrovare sé stessi (Giacchè, Benelli, 2020). Corretta postura, ritmicità muscolare, atti respiratori, battito cardiaco vengono mixati come musica per il nostro corpo nella pratica

della camminata, se possibile, a diretto contatto con la natura. Camminare migliora, dunque, la salute psico-fisica. La camminata è classificata la forma più comune e popolare di attività fisica, soprattutto tra gli adulti dai 20 anni in su. Camminare da soli, in paesaggi naturali avvolti dalle meraviglie bucoliche o dalle bellezze architettoniche, camminare in compagnia e scegliere per amico di viaggio qualcuno che soddisfa la propria voglia di immersione nell'esperienza motoria. La comunicazione con specie diverse dalla propria ha storicamente accompagnato la volontà dell'uomo di confrontarsi e di accompagnarsi nelle sue varie attività di vita quotidiana, ma anche nei vari momenti ludici e soprattutto nella gestione del tempo libero. Il rapporto affettivo e amicale che più si è mantenuto nel tempo è quello tra cane e padrone.

Oggi trascorrere il nostro tempo e condividere i nostri spazi con gli amici a quattro zampe è diventato non solo una tendenza fashion ma anche una necessità. Vivere con un animale domestico vuol dire imparare a vivere un rapporto empatico e di grande affetto, che ha davvero dell'inspiegabile.

Un legame speciale, basato sulla fiducia che cresce e si alimenta giorno dopo giorno e che dura tutta la vita e anche oltre (Ballarini, 2000). Il vincolo affettuoso che si crea tra cane ed essere umano è di tipo fisico ed emotivo. Dal punto di vista fisico, il legame è quello che si insatura quando ci si occupa in modo pratico del proprio animale domestico, nutrendolo, pulendolo, portandolo a spasso e proteggendolo dagli agenti atmosferici. Un legame, quello tra cane e padrone che è favorito anche dalla presenza di un particolare ormone che si chiama ossitocina, come è stato recentemente scoperto da numerosi studi scientifici. L'ossitocina viene prodotta nel corpo umano in seguito alla relazione profonda tra i due soggetti e si rafforza attraverso lo sguardo intenso. Il sentimento di appartenenza diventa indissolubile, come quello che lega i legami più forti.

2. Le qualità risorgive delle relazioni con gli animali nelle attività ludico-motorie

Sarà importante sottolineare sin da subito che durante il tempo trascorso con un animale, sia esso di compagnia, per sedute terapeutiche per bambini che presentavano difficoltà di apprendimento e di comunicazione (Montagner, 2001), che per attività ludico-motorie o sportive è sempre messo in evidenza il benessere della persona o del bambino, poiché ogni animale ha i suoi punti di forza ma anche le sue criticità e debolezze, pertanto bisognerà conoscerle e rispettarle.

"Il fatto che l'uomo e l'animale possano instaurare un rapporto di comunicazione e prossimità è dato dalla constatazione che alla base di tale relazione vi è il meccanismo innato dell'attaccamento: il bisogno di contatto, la spontaneità, il calore, la morbidezza, il bisogno di protezione presenti nell'animale conducono il fruitore allo stadio evolutivo originario in cui l'oggetto di affezione primario era ancora indifferenziato. […] Spesso seguono il loro padrone ovunque: mangiano con lui, dormono accanto a lui, fanno capire di essere offesi se vengono lasciati soli per troppo tempo. L'uomo crea con loro una relazione di attaccamento fatta di tante abitudini, che lo gratificano anche se a volte non favoriscono il benessere degli animali che assorbono i motivi patologici umani divenendo a loro volta 'strani'. L'animale entra a tutti gli effetti ad essere membro di una famiglia, attiva legami di fiducia e relazioni empatiche, meccanismi di proiezione ed identificazione (Cairo, 2013, p. 15)"

Dunque, anche la scelta dell'animale adatto per quella determinata persona è una valutazione che non dev'essere sottovalutata, sarà importante informarsi e

conoscere le peculiarità etologiche di ogni specie e le caratteristiche psicologiche di ogni animale in modo da non creare disagio né all'animale né al bambino. Attraverso la relazione con un animale, ad esempio, un bambino potrà scoprire parti di sé e parti dell'animale e solo così si attiverà l'attaccamento, questo transfert, questa relazione viene definita altamente significativa: il transfert è una sorta di flusso emozionale ed affettivo che si mette in azione sia tra le persone che tra persone ed altri esseri viventi.

"Per esempio, il coniglio è una preda, è timido, è bravissimo nelle modalità di fuga, è fragile; l'asino è stato riscoperto in questi ultimi anni per la sua mitezza, perché si lega molto alle persone, perché comporta meno rischi; il gatto è un felino, è intelligente, è un animale territoriale; il cane ha un buon livello intellettivo, è legato alla famiglia; il cavallo è grande e bello, è un erbivoro ed è una preda, attiva archetipi e fantasie... Ogni singolo animale ha inoltre una sua indole (un suo carattere). Solo valutando tutti questi aspetti si può arrivare a scegliere un animale che rappresenti un elemento di specularità significativa per un certo utente. Il tema dell'educazione e della figura professionale dell'educatore sono importanti e con loro la funzione degli animali" (Cavedon, 2016, p. 121). Una testimonianza concreta è stata da noi sperimentata in particolare durante il periodo Pandemico appena trascorso, che tristemente ha messo in evidenza tutte le nostre fragilità educative, relazionali e sociali.

In molte situazioni la compagnia di un animale domestico ha aiutato a restare in compagnia sia a chi era ammalato, o chi doveva superare un lutto.

"La cura e l'allevamento degli animali può aiutare, per esempio, ad acquisire life skills, poiché gli animali motivano all'apprendimento ed alla comunicazione. Eventi che succedono in natura possono rappresentare l'occasione per imparare a stare con gli altri, ad essere dei buoni cittadini, a relazionarsi in maniera competente. Prendersi cura degli animali aiuta a prendersi cura di sé stessi, ad apprendere il linguaggio del corpo e le conseguenze di comportamenti errati, ad imparare l'autocontrollo e l'autoconsapevolezza" (Cavedon, 2016, p. 122).

Il corpo è custode della memoria di eventi positivi ma anche traumatici ed in particolar modo le esperienze traumatiche rimangono tenute in forma somatosensoriale, il corpo dunque è custode delle esperienze significative della nostra vita. A tal proposito si tratteranno alcuni autori che hanno affrontato questo tema in modo specifico.

Lowen (1986, 1994), ci parla del linguaggio del corpo, della bioenergetica e della possibilità di racchiudere tutto ciò che viene tenuto nel corpo sia in termini di crescita e di sviluppo sia in termini di blocchi evolutivi anche in età evolutiva.

Bowlby (1972-1983, 1998) è conosciuto per la teoria dell'attaccamento e dei traumi dell'attaccamento che producono patologia e sofferenza e come è possibile poterli riconoscere.

Tale teoria dell'attaccamento formulata da Bowlby ha origine dagli studi etologici guidati da Lorenz (1973), sull'imprinting, fenomeno molto conosciuto anche ai giorni nostri, osservando i piccoli di anatroccolo che, privati della madre, furono costretti a seguire chi avevano di fronte, in questo caso un essere umano con il quale avevano maturato un legame sin dai primi istanti di vita fuori dal guscio: "si considera […] il comportamento di attaccamento come ciò che accade quando vengono attivati determinati sistemi comportamentali. Si ritiene che i sistemi comportamentali si sviluppino nel bambino come risultato dell'interazione con il suo ambiente di adattamento evolutivo e specialmente nell'interazione con la figura principale di tale ambiente, cioè la madre. Si ritiene che il cibo e l'alimentazione svolgano una parte soltanto secondaria nel loro sviluppo" (Bowlby, 1999, p. 181).

Un altro studioso molto rinomato è Winnicott (1974, 1988), che ha affrontato l'importanza dell'oggetto transazionale per il bambino.

In queste circostanze l'animale rappresenta l'oggetto transazionale che riaccompagna il bambino alla condizione di combinazione e relazione con la realtà esterna e di connessione alle cure materne, suscitando gradualità, dolcezza, pazienza, tranquillità, fermezza ed attenzione. Nella crescita del bambino l'oggetto transazionale si colloca come mediatore tra se e gli altri, fra mondo interno e mondo esterno, per dargli la possibilità di essere autonomo ed indipendente con lo sviluppo motorio e del linguaggio: "nel caso più semplice, il bambino 'normale' adotta un pezzetto di stoffa o un fazzoletto e ci si affeziona, cosa che succede fra i sei mesi e l'anno di età, o anche dopo. L'esame di questo fenomeno nel lavoro analitico ci dà la possibilità di riferirci alla capacità di formare simboli in relazione all'uso di un oggetto transazionale" (Winnicott, 1970, p.139).

Questi autori ci consentono di riconoscere i principali elementi scientifici per cui la relazione con l'animale può favorire in maniera efficace l'elaborazione dei vissuti del corpo.

"Il contatto sensoriale riattiva il mondo interno. Purtroppo, spesso, il nostro corpo ha delle saggezze su cui noi andiamo ad interferire facendo danni. Lavorando con gli animali abbiamo un'ampia possibilità di liberare i saperi del corpo: la respirazione diaframmatica è, per esempio, uno dei principali fattori di regolazione generale dell'organismo, produce ossigeno, è fondamentale per l'energia, agisce sull'attenzione e sugli altri processi cognitivi e sugli aspetti emozionali; l'omeostasi fisiopsicologica, in cui il corpo è capace di riprodurre equilibrio attraverso un sistema auto correttivo importante, un network, una rete integrata di stimoli; l'identità, per cui il coinvolgimento psico-corporeo nel lavoro con gli animali aiuta a scoprire il mondo interno ed esterno in modo nuovo (ripercorrendo le modalità di conoscenza senso-motoria delle prime fasi della vita); la resilienza, che non è una dote innata, ma che si costruisce attraverso esperienze che permettono sguardi sulla globalità, che aiutano a liberare energie e volontà (Cavedon, 2016, p. 122).

Il tempo e lo spazio mettono in evidenza la relazione sensoriale ed emozionale con l'animale che spesso libera i saperi del corpo, scoprendo il non verbale, il simbolico, l'inconscio e la dimensione di cura. Queste nuove dimensioni diventano contenuti di pensiero prima e di buone pratiche poi che conducono ad una nuova consapevolezza e che instillano un approccio rinnovato nei confronti della vita, della natura e di tutti gli esseri viventi.

"Dai progetti di ricerca nazionali considerati mi sento di dire che gli Interventi assistiti con gli animali sono particolarmente efficaci con le persone autistiche, con le persone con disabilità neuromotorie, con bambini ospedalizzati, con persone con disturbi psichiatrici (disturbi del comportamento alimentare, maltrattamenti e abusi, disturbi post traumatici da stress), con gli anziani (depressione), con pazienti in stato di minima coscienza, con persone che hanno comportamenti di dipendenza patologica (alcoolismo). Sono tutti progetti che hanno dei contenuti, ma hanno anche un impatto serio di valutazione" (Cavedon, 2016, p. 123). Potremo dunque affermare che ad esempio un cane, un gatto, un cavallo, trasmette messaggi concreti come: segnali di agitazione o di calma, di stress o di felicità, di difesa o di paura, di rabbia o di preoccupazione, tristezza o euforia, di affetto e coccole e di condivisione del tempo. Ma sicuramente un importante elemento soprattutto per i bambini è la possibilità di giocare con essi e di far stare bene anche gli adulti. Merita una particolare riflessione anche quello che sta succedendo in alcune parti del mondo dove migliaia di persone, donne e bambini scappano dalla guerra, portandosi con sé gli affetti più cari, compresi i propri animali.

Chilometri e chilometri in cammino verso una frontiera sicura, con pochi oggetti ma al seguito cani, gatti, uccellini, conigli. Le storie e le immagini si intrecciano e ci testimoniano quanto stiamo affermando, nei bunker bui ed attrezzati alla buona sembrano essere quasi l'unico svago, soprattutto per i più piccoli. Di notte e di giorno, i bambini stringono tra le loro braccia i loro amici animali, durante il rumore delle sirene e dei bombardamenti, sembrano alleviare il dolore, la tristezza, il pensiero dei rifugiati, nella speranza di non essere tra quelle abitazioni colpite e distrutte, attendendo il momento opportuno per lasciare tutto, forse solo temporaneamente la propria casa, salutando il proprio Papà alle stazioni in lacrime, nella speranza di riabbracciarlo. Ci domanderemo un giorno: perché? Si poteva evitare? I bambini avranno tante domande a cui dover rispondere e tanti incubi e ferite da superare e rimarginare. Forse gli animali potranno aiutare questi bambini a superare anche questo trauma, ce lo auguriamo tutti come ricercatori, formatori, educatori, genitori, figli, persone di speranza e di fede.

"Il trauma e la sofferenza liberate e finalmente percepite hanno bisogno di diventare contenuti di pensiero e consapevolezze che producano un nuovo approccio nei confronti della vita. Le aree di intervento sono ampie: affettivo-relazionale, cognitiva, senso-motoria, comunicazione non verbale, autonomia e senso di responsabilità" (Cavedon, 2016, p. 123).

Il movimento, il gioco motorio e sportivo, infatti, sono uno strumento che notoriamente promuove il benessere psico-fisico degli individui.

"L'aspetto ludico ricreativo soprattutto in età evolutiva, inoltre, è fonte di gratificazione e di motivazione alla pratica stessa. Per tale ragione rappresenta uno strumento efficace per potere ripristinare l'equilibrio venuto meno in seguito ad un evento traumatico. In poche parole, le attività motorie e sportive possono rappresentare lo strumento che fa emergere delle potenzialità latenti in quanto contribuiscono a promuovere alcuni aspetti fondamentali della resilienza" (Coco, Tortella, Casolo, 2020, p. 56). Pertanto, per i bambini sarà necessario trovare degli strumenti idonei all'età, come il gioco motorio e sportivo, per rielaborare quanto accaduto; infatti, questi sono un momento di evasione e libertà, di distensione e di rilassamento, con regole interne chiare e condivise. "Attraverso il gioco un bambino esplora, controlla, conosce il mondo, impara a costruirsi una immagine di sé, si confronta con le regole. In particolare, sono due gli effetti fondamentali che il gioco con un animale ha sullo sviluppo del bambino: la scoperta e il controllo del proprio corpo e l'esplorazione progressiva del mondo circostante. Questi aspetti diventano maggiormente rilevanti quando si tratta di bambini disabili, che spesso sono poco motivati e bloccati nell'iniziativa e nella curiosità a causa di deficit motori, fisici, intellettivi e sensoriali. Si assiste spesso da parte di questi bambini ad una rinuncia. La monotonia degli esercizi riabilitativi e didattici può essere interrotta se si utilizzano modalità ludico – ricreative, che stimolano la fantasia e sbloccano le rigidità: un animale può aiutare molto (Cairo, 2013, p.20)". Adesso si entrerà nel dettaglio di alcune attività specifiche che hanno come focus gli animali, in particolar modo il dog walking, attività che nell'ultimo periodo sta riscuotendo molto successo nella popolazione di tutto il mondo.

3. Dog walking: un cammino condiviso

Tra i tantissimi benefici che derivano dalla convivenza tra uomo e cane, sicuramente vale la pena distinguerne alcune, in particolare: la sensibilità di questi animali nei confronti delle persone. Sono molti gli studi che hanno dimostrato che il

cane è in grado di riconoscere gli stati d'animo umani e il suo comportamento si adatta ad essi, dimostrando comprensione e appoggio; è dimostrato che, per il fatto di dover occuparsi della nutrizione del proprio amico a quattro zampe, i padroni tendono a migliorare le proprie abitudini alimentari oltre che motorie. In parole povere, il fatto di dover allevare bene il vostro cane, porta l'uomo a mangiare meglio; da annoverare anche i benefici sul piano emotivo, psicologico e sociale. Chi possiede un cane è più felice, impara a relazionarsi più spesso con gli altri ed il mondo esterno (Johnson, Beck, McCune, 2011). Aumentano i contatti con le persone, la facilità nell'instaurare contatti fisici e visivi. Dunque, sono due i tipi di vincoli che possono instaurarsi tra cane e padrone: vincolo fisico e quello emotivo.

Nel primo caso, parliamo di una relazione basata sulle necessità basiche dell'animale. Il cane vede il proprio padrone come colui che può sopperire alle sue esigenze più elementari. Soprattutto il cibo, bere, sentirsi comodo o venire protetto dal freddo. Il vincolo emotivo è assai più complicato da costruire. Ma si può costruire attraverso il gioco. Dedicare tempo e attenzione al proprio cane significa non solo giocare in modo superficiale e fine a sé stesso, ma anche sfruttare il gioco come strumento di insegnamento (Ballarini, 2000). Fare lunghe passeggiate diventa il modo di trascorrere tempo prezioso insieme migliorando il rapporto tra persona e animale. La fiducia e il rispetto si consolidano. Fondamentale è scoprire insieme posti nuovi, assecondare la voglia del cane di esplorare. Passeggiare non soltanto durante il week end ma anche quando si hanno dei momenti liberi, durante la settimana, magari anche con amici che posseggano dei cani a loro volta (Ballarini, 1995).

Le richieste legate alla propria relazione, un serio coinvolgimento nel tempo libero e la compagnia canina richiedono alle persone di «camminare tra [diversi] mondi socialmente costruiti. . . che a volte sono in conflitto" (Gillespie et al., 2002, p. 300). I partecipanti sono spesso lasciati a negoziare tra le proprie identità sociali, individuali e priorità comuni, decisioni finanziarie, impegni familiari, formazione, concorrenza, e orari di lavoro. I cani (animali domestici) hanno un modo unico di influenzare la vita, sia in modo positivo che negativo.

Il Dog Walking è apparso nel 19° secolo in Australia e negli Stati Uniti, come un modo per consentire al cane da compagnia di entrare negli spazi pubblici in modo più controllato e supervisionato. I cani sembrano fornire un veicolo unico per incoraggiare i proprietari a intraprendere attività fisica regolare e sostenuta. Portare a spasso un cane potrebbe aiutare gran parte della popolazione ad aumentare la propria attività fisica. Il dog walking è un'attività quotidiana popolare nota per contribuire notevolmente alla salute umana motivando un'attività fisica aggiuntiva sostanziale. Camminare con un cane è diverso dal camminare senza cane, i proprietari dei cani camminano di più rispetto alle persone senza cane (Degeling, 2012); tuttavia, molti proprietari non camminano regolarmente con il proprio cane. Sono attualmente in corso ricerche per capire come promuovere il dog walking come mezzo per migliorare il benessere umano e animale, come attività quotidiana. Da ultime ricerche scientifiche il dog walking ha il potenziale di aiutare a raggiungere quattro degli Obiettivi per Persone Sane: Obiettivo 1: diminuire il numero di adulti che non praticano attività fisica nel tempo libero; Obiettivo 6 e Obiettivo 7: aumentare la percentuale di adulti e adolescenti che soddisfano le linee guida sull'attività fisica; Obiettivo 10, aumentare l'attività di walking.

Il dog walking è un esempio in cui le relazioni sociali durante la camminata si intersecano tra uomo e animale, tra il proprietario e il loro compagno, sono state

nel tempo identificate due tipi di pratiche di dog walking: funzionale e ricreativa. Il dog walking può essere eseguito per un semplice scopo funzionale per soddisfare le esigenze pratiche percepite dal cane, come un pò di esercizio ed espletare i suoi bisogni. Ci sono passeggiate con cani che sono altamente ricreative ed eseguite allo scopo di svago, sollievo dallo stress e gioia. Le passeggiate ricreative vanno oltre il soddisfacimento dei bisogni percepiti del cane e forniscono un'opportunità per ulteriori benefici per il proprietario del cane come rilassamento, sollievo dallo stress, accresciuta consapevolezza e piacere; in breve, molti benefici per la salute mentale.

Al contrario, le passeggiate funzionali vengono eseguite nel modo più rapido ed efficiente possibile, in un punto di equilibrio tra la riduzione al minimo dello sforzo da parte del proprietario e il massimo beneficio per l'animale. Di solito succede che il proprietario mescoli l'attività di dog walking funzionale o ricreativa con ciascuno dei tipi di passeggiata predominanti in momenti diversi (Oka, Shibata, 2012). Per le persone con tanto tempo a disposizione, il dog walking è un momento piacevole, la maggior parte delle passeggiate può essere di natura prevalentemente ricreativa. Per chi vive vicino a un grande parco, la passeggiata prima del lavoro può essere classificata come funzionale e quella dopo il lavoro come ricreativa, nonostante sia condotta nello stesso spazio (Christian, 2010). Per un proprietario che lavora per lunghe ore e non vive a pochi passi da uno spazio piacevole per le passeggiate, tutte le passeggiate con il cane possono essere funzionali tranne quelle nei fine settimana. Si può anche sostenere che il dog walking funzionale ha maggiori probabilità di essere mantenuto in quanto è visto come essenziale per il cane, piuttosto che uno svago.

Quando un proprietario aumenta la propria frequenza di camminata funzionale, inizia a percepire benefici personali e provare divertimento e quindi progredire per intraprendere più passeggiate, di natura ora ricreativa. Le passeggiate ricreative sono considerate le più piacevoli e benefiche sia per il proprietario che per il cane, sono più lunghe e possono includere, e quindi beneficiare, più membri della famiglia (Campbell, 2016). Le passeggiate ricreative soddisfano le esigenze sia dei cani che degli esseri umani e vengono eseguite come pratica integrale del camminare insieme in un ambiente adatto. Il dog walking potrebbe essere tra le strategie specifiche raccomandate e che possono aiutare una grande percentuale della popolazione a soddisfare le linee guida e le raccomandazioni sull'attività fisica.

4. La performance motoria del cane

Il dog walking è un'attività piacevole e di promozione della salute sia per le persone che per i cani, a condizione che venga affrontato anche il problema della sicurezza e del benessere del cane.

Per i cani, oltre alla stimolazione fisica e mentale fornita dalla deambulazione, l'esercizio ottenuto può essere un modo estremamente benefico per mantenerlo in forma e/o come parte di un programma di dimagrimento sotto la supervisione di un veterinario. Con il dog walking è possibile insegnare al cane la giusta condotta al passeggio e addestrarlo a comportamenti corretti. Perché per gli amici a quattro zampe, per i quali la passeggiata va ben oltre la semplice uscita per il bisognino quotidiano, il dog walking rappresenta un momento emotivo fondamentale per imparare a crescere e a convivere con il proprietario (Slater et al., 1995). Un momento di ritorno in natura, una porta aperta per il ritorno al mondo ancestrale, non solo divertente ma anche altamente energizzante e identificante.

È un indispensabile momento di identificazione con il proprio mondo peri nostri amici a quattro zampe, la potenza dei loro movimenti, l'estrosità della performance motoria mostrano il continuo legame con l'ambiente, ormai troppo umanizzato e globalizzato per la loro specie. Ma diventa anche il momento di confronto con quello che è oggi la supremazia dell'uomo sull'animale, e senza voli pindarici, la padronanza dei sistemi di intelligenza superiore sull'animale umano e non umano.

5. La performance motoria del dog walker

Camminare aiuta ad avere una vita più serena e regolare, a scaricare le proprie tensioni e a vivere meglio con sé stessi e in armonia con ciò che ci circonda (WHO, 2010; ACSM, 2020).

Camminando alleniamo tutto il corpo, dato che la maggior parte del carico di lavoro viene assorbito dai muscoli di gambe, glutei e addome ma vengono stimolati anche i muscoli della colonna vertebrale che servono per mantenere costantemente una postura corretta. Inoltre, il movimento oscillatorio degli arti superiori rafforza la porzione superiore del tronco. Di fatto manteniamo in moto tutto il nostro corpo, evitando che esso si abitui alla sedentarietà e a tutti i problemi che essa comporta. La camminata veloce porta benefici a livello di elasticità e tonicità articolare e tendinea, soprattutto nella zona dell'anca, del ginocchio, delle caviglie e degli arti superiori. A livello psicologico, chi cammina o chi fa movimento è generalmente più sereno e più tranquillo e rilassato rispetto a chi fa una vita sedentaria e priva di moto.

Muoversi aiuta ad allentare le tensioni e a sviare i pensieri, rilasciando endorfine utilissime contro lo stress e il nervosismo. Il dog walking ha il potenziale per conferire benefici alla salute umana attraverso l'aumento dell'attività fisica, svolgendo un ruolo caratterizzante nella prevenzione primaria e secondaria delle malattie croniche, ma anche di quelle mentali e non in ultimo dei disagi in ambiente sociale (Christian, 2013). Il dog walking dovrebbe essere incoraggiato nei programmi di attività fisica e dovrebbe essere sostenuto più energicamente come componente di intervento per uno stile di vita sano. Strategie di comunicazione specifiche rivolte ai proprietari di cani sarebbero un inizio generico e importante. Gli attuali sforzi di intervento per incoraggiare il dog walking coinvolgono soltanto piccoli campioni di volontari o gruppi speciali; questi programmi non avranno un impatto sui livelli di attività fisica della comunità e sulla salute della popolazione a meno che non siano resi più generalizzabili e abbiano una più ampia portata della popolazione. In conclusione, i proprietari di cani sono un grande target di popolazione e molti cani non camminano a sufficienza (Knight, 2008). Esiste un grande potenziale di salute pubblica per cui i cani possano diventare un'efficace strategia di attività fisica per la salute umana, ma ci sono grandi sfide nel raggiungere i molti milioni di proprietari di cani non sufficientemente attivi in tutto il mondo. Queste sfide includono la scarsa motivazione di molti proprietari di cani riguardo il dog walking, la mancanza di ambienti urbani per portare a spasso i cani e problemi relativi alla frequenza e alla durata con cui i cani vengono effettivamente portati a spasso. Quando il dog walking sarà percepito come una soluzione fattibile, conveniente e regolare per una popolazione più sedentaria, allora si potrebbe avere un impatto sulla salute pubblica.

I benefici per la salute dell'attività fisica sono numerosi, significativi e ben documentati. Le persone che sono regolarmente attive fisicamente hanno una salute

migliore e un minor rischio di sviluppare una varietà di malattie croniche rispetto alle persone che sono inattive. Inoltre, rispetto alle persone meno attive, gli adulti fisicamente attivi hanno livelli più elevati di fitness cardiorespiratorio aerobico e muscolare, composizione corporea e massa corporea più favorevoli, migliore qualità del sonno e migliore qualità della vita correlata alla salute; l'attività fisica regolare è anche associata a livelli più elevati di salute funzionale, minor rischio di cadute e miglioramento della funzione cognitiva (Joshanloo, 2019). L'attività fisica regolare è importante per prevenire l'obesità e altre malattie croniche, condizioni invalidanti e fattori di rischio per malattie croniche. Gli adulti più attivi hanno tassi più bassi di mortalità per varie cause, malattia coronarica, ipertensione, ictus, diabete di tipo 2, sindrome metabolica, cancro del colon, cancro al seno e depressione.

Le raccomandazioni per adulti e adolescenti consigliano almeno 30 minuti di attività fisica di intensità moderata nella maggior parte dei giorni della settimana, preferibilmente in tutti (ACSM, 2021). L'attività fisica moderata viene eseguita a un'intensità equivalente alla camminata veloce per la maggior parte degli adulti sani. Un'indagine trasversale sul trasporto personale da parte della popolazione negli Stati Uniti è stata condotta dal Dipartimento dei trasporti degli Stati Uniti.

Da marzo 2001 a maggio 2002, sono stati segnati i viaggi effettuati con qualsiasi mezzo di trasporto per 160.758 persone, dai neonati agli adulti di età compresa tra 88 anni, utilizzando diari di viaggio di 24 ore. Gli individui sono stati ulteriormente classificati in base al fatto che abbiano portato a spasso il cane per almeno 30 minuti in un giorno, anche accumulati in passeggiate di almeno 10 minuti ciascuna. Questo studio dimostra che quasi la metà degli adulti in questo campione che ha portato a spasso un cane ha accumulato almeno 30 minuti di camminata in periodi di almeno 10 minuti ciascuno in un giorno, indipendentemente dal sesso e dal livello di reddito. Sebbene per alcune persone il ritmo del dog walking possa essere più lento di quanto raccomandato per l'attività fisica, il dog walking può contribuire alla pratica di un'attività fisica regolare. Il dog walking è stato associato a una maggiore attività fisica nella popolazione adulta. L'obiettivo dello studio di Dunn et al. (2018) era quello di esaminare il dog ownership e il dog walking e la loro relazione attraverso l'esercizio di riabilitazione cardiaca a casa, nei pazienti con cardiopatia ischemica. Un totale di 122 pazienti con cardiopatia ischemica sono stati inclusi in questo studio osservazionale prospettico. I pazienti che possedevano ma non portavano a spasso il loro cane hanno riportato livelli significativamente più bassi di esercizio a casa rispetto ai pazienti che hanno portato a spasso i loro cani almeno un giorno a settimana (36,8% per chi non cammina con il cane vs 73,9% per chi porta a passeggio). Questi risultati mostrano un effetto benefico sull'esercizio a casa per coloro che praticano il dog walking almeno un giorno a settimana.

La ricerca di Johnson ha dimostrato che l'eccitazione fisiologica diminuisce in risposta al dog walking. Quando gli anziani camminavano con un cane, avevano un'attività del sistema nervoso parasimpatico significativamente maggiore rispetto a quando camminavano senza cane. Inoltre, i dog ownership che hanno camminato più a lungo avevano livelli di trigliceridi e colesterolo inferiori rispetto a chi non possiede un cane.

6. Dalla condivisione motoria ai valori ecologici e pedagogici

A fianco fattori individuali, i modelli socio-ecologici sottolineano il ruolo dei fattori di progettazione sociale e urbana nel supporto attività fisica. Data la prevalenza della proprietà di cani nelle famiglie in Giappone, Canada, USA e nella stessa Europa investire sulla educazione al movimento dei proprietari dei cani diventa le strategie di promozione dell'attività fisica per avere impatto significativo sulla salute della popolazione.

Vi sono prove crescenti sugli effetti positivi del possesso di cani sull'attività fisica delle persone, studi condotti nel Regno Unito hanno rilevato che i proprietari di cani avevano maggiori probabilità di intraprendere attività ricreative come il cammino e hanno maggiori probabilità di rispettare le linee guida sull'attività fisica, rispetto ai non proprietari. Dunque, non solo migliora la salute fisica ma si limitano i danni dello Stress. Oggi la parola *stress* ha una connotazione negativa e ad essa vengono attribuite molte delle patologie più diffuse. In realtà lo *stress* è una reazione fisiologica ed utile di attivazione di sistemi per fronteggiare un'emergenza.

Le strutture sottocorticali, come il sistema limbico, il talamo e l'amigdala che sono strettamente collegate tra loro e al sistema neuro-ormonale, intervengono anche nella modulazione della risposta immunitaria e nella produzione di endorfine, cioè degli ormoni del benessere e non ultimo nelle reazioni di *stress*. Ma il cronicizzarsi dello *stress* induce danni permanenti ai vari organi e apparati. La civiltà moderna produce *stress* cronico in grande quantità. L'uomo non è più in grado di vivere in maniera naturale e secondo il suo istinto, perché le macchine e la tecnica hanno preso il sopravvento (Cairo, 2016). L'uomo non è più attento ai messaggi del suo corpo, non si percepisce o se lo fa non non tiene più conto del suo sentire ma si affida a quello che gli altri dicono faccia bene (Galimberti 2000). La natura di cui pure fa parte è sconosciuta e solo apparentemente dominata. L'uomo ha perso la sua tradizione culturale millenaria in nome di un vuoto modernismo.

Dunque la necessità di *riscoprire le nostre radici e la nostra identità, anche attraverso il rapporto con gli animali e la natura*, di cui essi sono parte integrante. Potremmo ipotizzare alcuni requisiti essenziali per rendere una esperienza di incontro tra esseri viventi efficace:

imparare facendo: il coinvolgimento attivo della persona e dell'animale: il bambino, l'adulto, l'anziano o il disabile che scopre di persona il mondo della natura, del corpo dell'altro essere vivente, della differenza biologica ma anche comportamentale. Un laboratorio didattico all'aperto sulla scoperta delle proprie abilità all'incontro, alla realtà mutevole degli incontri e alle emozioni innescate dagli incontri. Una coesistenza adeguata tra le due specie è facilitata quando gli individui sono compatibili. La compatibilità è la misura tra un animale da compagnia e il suo proprietario per quanto riguarda l'assetto fisico, comportamentale e le dimensioni psicologiche (Budge et al, 1998).

Requisiti fisici e comportamentali sono relativamente facilmente identificabile: acqua, cibo, ricovero e assistenza sanitaria e la maggior parte degli animali da compagnia dipende dal loro proprietario per fornire questi requisiti, ma tra questi vanno inclusi anche esercizio e interazione giocosa. Un esempio della componente psicologica sarebbe invece la quantità delle azioni che una persona desidera ricevere da un animale rispetto alla quantità che l'animale è preparato a dare; *imparare i metodi*: uno sviluppo dei saperi trasversali, la persona si impadronisce del processo di apprendimento (pensa sul proprio pensiero). L'esperienza è, in-

fatti, centrata sul processo ("come imparo") piuttosto che sul contenuto ("che cosa imparo"). Il bambino, attraverso l'esperienza diretta, sviluppa la capacità di costruire i saperi attraverso il metodo induttivo, dal particolare per arrivare a conoscenze generali, dal concreto all'astratto, dal vicino al lontano.

Emozionarsi: un incontro di specie diverse pone attenzione alla dimensione emotivo-affettiva.

Vivere attività realizzate in stretto rapporto con l'ambiente naturale, a contatto diretto con gli animali, il cimentarsi in esperienze concrete fa vivere esperienze ad alto impatto emozionale.

Sono tutte occasioni per scoprire e vivere emozioni, sentimenti e sensazioni. Un'esperienza così non si scorda, ma diventa patrimonio personale di chi l'ha vissuta. Per chiarire il concetto di emozione bisogna soffermarsi sul concetto che una relazione è un legame diadico, cioè il legame di un individuo con un altro individuo quindi, si può dire che un essere umano ha un legame emotivo con il suo cane, indipendentemente da come l'animale percepisce la relazione (Rehn, 2013). La nostra è una *società a basso tenore emotivo*, caratterizzata dalla crescente perdita dell'affettività, della solidarietà e della disponibilità verso il prossimo e dalla perdita della capacità di sentire e di provare emozioni. I sentimenti hanno vita difficile in una cultura ove chi non li mostra è più apprezzato di chi li mostra. Ove i tratti caratteriali più duri e razionali risultano vincenti e i tratti di tenerezza e sensibilità risultano perdenti, i sentimenti fanno paura perché non possono essere ritrattati come le parole (Milonis, 2016 in Cairo).

Condividere: la vera attenzione alla dimensione relazionale. Le attività motorie e sportive in cui sono coinvolti i nostri amici animali offrono occasioni per sviluppare la socializzazione, per imparare a stare e a lavorare in gruppo. Molto spesso per realizzare le attività, i partecipanti devono contare sulla collaborazione cooperativa degli altri ma soprattutto del proprio animale. Ma dei rapporti non possiamo fare a meno, sono un bisogno fondamentale della natura umana.

La nostra sopravvivenza organica è legata al soddisfacimento di tre bisogni fondamentali: mangiare, bere e dormire. Il nostro equilibrio psichico è invece legato al soddisfacimento di due bisogni fondamentali: amare ed essere amati. Avere relazioni positive è dunque un bisogno irrinunciabile non una scelta. Il rapporto con la natura e l'animale ci proietta a recuperare una relazione positiva, possiamo asserire che l'uomo è un animale social e come tale ha bisogno di essere in relazione. Il cane, il cavallo, o l'asino piuttosto che il coniglio o il pesciolino rosso condividono la propria disponibilità nelle attività ludiche e ricreative, la propria accoglienza nelle attività educative, la propria affettività ed empatia nelle attività di aiuto ai soggetti in maggiore difficoltà (Purewal, 2017).

Ludicità: La ludicità è in tutte le età della vita un altro aspetto facilitante l'apprendimento. Una semplice passeggiata può diventare un gioco di osservazione, scoperta, contatto e anche un'occasione per condividere un'esperienza con genitori, nonni e amici e per socializzare con le persone che si incontrano e che condividono la presenza degli animali. Ma questo può avvenire anche nei contesti sportivi condivisi con gli amici a quattro zampe (es. dog agility, hunting, sleddog). La ludicità parte già dal contesto domestico. L'attaccamento bambino-animale domestico è stato identificato come importante per promuovere il benessere sociale ed emotivo nella prima infanzia. I bambini piccoli possono trascorrere più tempo con il cane di famiglia rispetto ai bambini più grandi poiché non frequentano ancora la scuola a tempo pieno; così, è possibile che ciò contribuisca a un attaccamento più forte al cane di famiglia e un migliore funzionamento socio-emotivo. Giocare con il cane trasforma l'ambiente circostante in ambiente insolito, ricco

di stimoli che promuovono la curiosità, l'attività di ricerca e la felicità della scoperta, tanto più la natura può gestire tale trasformazione e renderla unica e mutevole in qualsivoglia aspetto (Jalongo, 2015);

Corporeità: un potenziamento della sensorialità. Suoni, profumi, odori, sapori sollecitano costantemente la sensorialità del bambino, che partecipa allo "spiazzamento" provocato dal cambiamento di contesto (dai muri di casa, di scuola all'ambiente naturale).

Le generazioni 2.0 vivono la realtà circondata dalle nuove tecnologie e dal virtuale che ne caratterizza in particolar modo l'aspetto comunicativo, di relazione, di approccio, di conoscenza, sia interpersonale che del sapere in sé. "Questa tendenza, sta contribuendo alla determinazione di una scarsa attitudine alla gestione delle relazioni interpersonali e sociali, dando sempre minore acquisizione della consapevolezza di sé stessi. Il mancato utilizzo del proprio corpo, infatti, impedisce di sviluppare la padronanza di sé, delle percezioni e, non da ultimo, di sperimentare la soddisfazione che da esse deriva" (Coco, 2014, p. 209). In quest'ottica recuperare il legame che ciascuno ha con l'intreccio della vita a partire dal nostro essere soggetti corporei, biologicamente connotati diventa indispensabile.

Ripensare la propria appartenenza al mondo non solo con il congegno del ragionamento ma tramite la messa in gioco delle complete, spiazzanti, emozioni portate dall'agire, dallo sperimentare.

Il pensarsi come soggetto psicofisico, in cui corpo, mente e spirito sono parte indissolubile l'una dell'altra, apre la finestra all'iterazione tra entità diverse. Il soggetto corporeo, biologicamente, storicamente, descritto, si riscopre parte e non cardine del tutto, legame e connessione con il globo, possibilità e consapevolezza di quanto ogni personale movimento comporti conseguenze immediate e lontane. La nostra reale responsabilità verso l'intero, una modalità che oltrepassa l'idea di un pensiero diviso in compartimenti separati e una visione che scopre il punto di vista inserito e intrecciato al contesto (Bertagna, 2009).

Conclusioni

La condivisione in ambito educativo di valori ecologici e pedagogici passa da modelli educativi incentrati sula conoscenza della natura attraverso un processo di apprendimento attivo e continuo durante il quale la persona costruisce autonomamente il proprio sapere. Il coinvolgimento emotivo che si crea in seguito a un rapporto esperienziale con il cane porta spontaneamente al rispetto degli ambienti naturali e all'adozione di comportamenti consapevoli e corretti nei confronti della natura. La possibilità di esplorare e conoscere la propria realtà territoriale tramite il cane e di dialogare con le persone che vi operano e vi abitano, stimola il senso di appartenenza al proprio territorio. Si raggiunge così l'obiettivo principale di tutte le attività di educazione ambientale: non più una semplice lista di regole da apprendere e riprodurre nell'ambiente naturale, bensì lo sviluppo di un rispetto profondo che nasce dalla conoscenza. Numerosi studi, anche nell'ambito dell'educazione dell'infanzia, attestano che il bambino è attivo protagonista del proprio sviluppo e, nell'interazione con l'ambiente e gli animali, conosce sé stesso, sperimenta la gioia di vivere e la responsabilità di prendersi cura di ciò che lo circonda.

La presenza del cane età evolutiva della vita di una persona muovendo dalla cura di sé, dall'ascolto del proprio corpo e dalla decodifica del proprio linguaggio motorio, proietta ad una prospettiva ecologica e sostenibile. In tale orizzonte in-

terpretativo, a chi educa è richiesto di aver cura di sé per progettare ed offrire, secondo una logica riflessivo - trasformativa, ambienti, esperienze e percorsi educativi sostenibili che consentano alla persona di potenziare il proprio sé e di dare al contempo un significativo apporto alla costruzione nella ricerca del bene comune. Si parte da una introspezione psicologica sul proprio essere bio-emozionale per traslare se stesso sull'animale da compagnia e attraverso il linguaggio del movimento comune si giunge alla cura del sé in senso ecologico e sostenibile, in un'ottica di connessione e interazione con il mondo. Da sempre, ambiente e contesto, accompagnano il movimento umano in tutte le espressioni ad esso connesse. Questa operazione ci permette di effettuare una sorta di congiunzione tra il sé soggettivo, l'altro di specie diversa e il gruppo in un mondo sostenibile ed ecologicamente adatto alle possibilità e visioni umane conformi alle prospettive future. Dalla serena condivisione del mondo natura e del movimento con il nostro amico animale, nasce la possibilità di aprirsi agli altri, al noi, e all'ambiente che ci ospita.

Riferimenti bibliografici

ACSM, American College of Sport Medicine (2021). *Linee Guida Per La Valutazione Funzionale e La Prescrizione dell'esercizio fisico*. Ferriera (PG): Calzetti Mariucci.

Ballarini G., (1995). *Animali amici della salute*. Milano: Xenia.

Ballarini G., (2000). *Animali terapia dell'anima*. Brescia: Fondazione Iniziative Zooprofilattiche e Zootecniche.

Bertagna G. (2009). Individualizzazione e personalizzazione: tra fondamenti ed equivoci. In M. Baldacci, M. Corsi (eds.), *Un'opportunità per la scuola: il pluralismo e l'autonomia della pedagogia*, Napoli: Tecnodid.

Bowlby J. (1972-1983). *Attaccamento e perdita*. Vol. 1, 2, 3, Torino: Boringhieri.

Bowlby J. (1998). *Una base sicura: applicazioni cliniche della teoria dell'attaccamento*. Milano: Raffaello Cortina.

Bowlby, J. (1999). *Attaccamento e perdita*. 1-2-3. Trad.it., Torino: Bollati Boringhieri.

Budge, R.C.., Spicer, J., Jones, B.., St. George, R. (1998). *Health correlates of compatibility and attachment in human-companion animal relationships*. Società e animali: Journal of Human-Animal Studies, 6 (3), 219-234.

Cairo M.T. (2013). Interventi Educativi e Riabilitativi Assistiti con gli Animali (IAA). *Abilitazione e Riabilitazione*, XXII, 2.

Campbell, K., Smith, C. M., Tumilty, S., Cameron, C. & Treharne, G. J., (2016). How does dog-walking influence perceptions of health and wellbeing in healthy adults? A qualitative dog-walk-along study. *Anthrozoös* 29, 181–192. https://doi.org/10.1080/08927936.-2015.1082770.

Cavedon L. (2016). *Meccanismi psicologici alla base degli IAA in* M.T. Cairo, *Interventi Assistiti con gli Animali*. Milano: Educatt.

Christian H.E., Westgarth C., Bauman A., Richards E.A., Rhodes R.E., Evenson K.R., Mayer J.A., Thorpe R.J. Jr. (2013). Dog ownership and physical activity: a review of the evidence. *J Phys Act Health*. 10(5):750–9.

Christian, H., Giles-Corti, B. & Knuiman, M., (2010). I m Just a -Walking the Dog" Correlates of Regular Dog Walking. *Family & Community Health*, 33, 44–52. https://doi.org/10.1097/-FCH.0b013 e3181 c4e20 8

Coco D., (2014). *Pedagogia del corpo ludico-motorio e sviluppo morale*. Roma: Anicia.

Coco D., Tortella P., Casolo F., (2020). Alla scoperta della resilienza e la correlazione con le attività motorie e sportive. *Formazione & Insegnamento*, 18, 3, 50-66.

Degeling, C., Burton, L. & McCormack, G. R. (2012). An investigation of the association between socio-demographic factors, dog-exercise requirements, and the amount of walking dogs receive. *Can. J. Vet. Res*. 76, 235–240.

Dunn, S.L., Sit, M., DeVon, H.A., Makidon, D., Tintle, N.L. (2018). Dog Ownership and Dog Walking: The Relationship with Exercise, Depression, and Hopelessness in Patients with Ischemic Heart Disease. *J. Cardiovasc. Nurs.* 33, E7–E14.
Galimberti U., (2000). *Psiche e techne. L'uomo nell'età della tecnica*. Milano: Feltrinelli.
Gillespie, D.L., Leffler, A., & Lerner, E. (2002). If it weren't for my hobby, I'd have a life: Dog sports, serious leisure, andboundary negotiations. *Leisure Studies*, 21, 285–304.
Glover, T.D., Shinew, K.J., & Parry, D.C. (2005). Association, sociability, and civic culture: The democratic effect of community gardening. *Leisure Studies*, 27, 75–82. *Journal of Family Issues*, 9, 427–451.
Hunt, S.J. (2008). But we're men aren't we! Living history as a site of masculine identity construction. *Men and Masculinities*, 10, 460–483.
Jalongo, M. (2015). An attachment perspective on the child–dog bond: Interdisciplinary and international research findings. *Early Child Educ.* J. 43, 395–405
Joshanloo, M. (2019). Investigating the relationships between subjective well-being and psychological well-being over two decades. *Emotion* 19, 183-187. https://doi.org/-10.1037/emo00 00414
Knight S., Edwards V. (2008). In the Company of Wolves The Physical, Social, and Psychological Benefits of Dog Ownership. *Journal of Aging and Health*. 20-4; 437-455
Lorenz, K. (1973), *E l'Uomo incontrò il Cane*. Trad.it., Milano: Adelphi.
Lowen A., (1986). *Il linguaggio del corpo*. Milano: Feltrinelli.
Lowen A., (1994). *Arrendersi al corpo: il processo dell'analisi bioenergetica*. Roma: Astrolabio.
Montagner, H. (2001). *Il bambino, l'animale e la scuola*. Trad.it., Bologna: Perdisa.
Oka, K., Shibata AI (2012). *Prevalence and correlates of dog walking among Japanese dog owners*. J. Phys. Act. Health 9, 786–793. https://doi.org/10.1123/jpah.9.6.786
Purewal, R., Christley R., Kordas K., Joinson C., Meints K., Gee N., Westgarth C. Companion Animals and Child/Adolescent. (2017). Companion animals and child/adolescent development: a systematic review of the evidence. *Int. J. Environ. Res. Public Health* 14, https://doi. org/10.3390/ijerph14030234
Rehn, T. (2013). *Best of Friends? Investigating the Dog-Human Relationship*. University of Agricultural Sciences, Uppsala, Swedish. Uppsala: Print SLU Service/Repro,
Slater, M. R., Robinson, L. E., Zoran, D. L., Wallace, K. A. & Scarlett, J. M. (1995). Diet and exercise patterns in pet dogs. *J. Am. Vet. Med. Assoc.* 207, 186–190
WHO (World Health Organization), (2010). *Global recommendations on physical activity for health*. Geneva: World Health Organization.
Winnicott, D.W. (1974). *Gioco e realtà*. Roma: Armando.
Winnicott, D.W. (1988). *Sviluppo affettivo e ambiente: studi sulla teoria dello sviluppo affettivo*. Roma: Armando.

La prevenzione dei comportamenti estremisti nei giovani attraverso approcci formativi artistici. L'esperienza europea del *CineCommUnity*[*]

Preventing extremist behavior in youth through artistic educational approaches. The european experience of *CineCommUnity*

Valentina Guerrini
Università degli Studi di Sassari – vguerrini@uniss.it
Maria Grazia Proli
Università degli Studi di Firenze – mariagrazia.proli@unifi.it

ABSTRACT

The problem of youth discomfort and its related consequences, in particular with reference to extremist, violent and radicalising behaviour (UNESCO, 2019) appears in recent years to be an emergency both at national and international level.

Adolescence in itself represents a particularly critical and difficult phase of life where the search for a sense of appearance becomes stronger. The main aim of this paper is to highlight the potential of artistic educational approaches that involve young people through various forms of activities to create a sense of belonging and social cohesion. This concept was at the basis of the various campaigns carried out in the European project CommUnity in which the FORLILPSI Department of the University of Florence was a partner.

In particular, the contribution aims to be a reflection opportunity for pedagogical research on a film forum activity carried out in some Tuscan secondary schools and at the University itself.

Il problema del disagio giovanile e delle conseguenze connesse, in particolare in riferimento ai comportamenti estremisti, violenti e di radicalizzazione (Unesco, 2019) appare negli ultimi anni un'emergenza sia a livello nazionale che internazionale.

L'adolescenza rappresenta di per sé una fase particolarmente critica e difficile della vita dove la ricerca del senso di apparenza si fa sempre più forte. L'intento principale di questo paper è quello di evidenziare le potenzialità insite in approcci formativi artistici che vedano il coinvolgimento dei giovani attraverso varie forme di attività per creare senso di appartenenza e coesione sociale. Questo concetto è stato alla base delle varie campagne realizzate

* Il presente contributo è stato realizzato in maniera organica dalle autrici ma, ai fini dell'attribuzione delle authorship, Valentina Guerrini è autrice dell'abstract, del paragrafo 1, del paragrafo 2.1 e 3.2; Maria Grazia Proli è autrice del paragrafo 2.2 e 3.1., le conclusioni sono frutto di un lavoro congiunto delle due autrici.

Formazione & Insegnamento XX – 1 – 2022
Codice ISSN 2279-7505 (on line) © Pensa MultiMedia Editore
Codice doi: 10.7346/-fei-XX-01-22_37

nel Progetto europeo *CommUnity*[1] di cui il Dipartimento FORLILPSI dell'Università di Firenze è stato partner.
In particolare, il contributo vuole essere un'occasione di riflessione per la ricerca pedagogica su un'attività di cineforum realizzata in alcune scuole secondarie toscane e presso la stessa Università.

KEYWORDS
Youth, Art Approach, Extremism, Cinema Discussion, Sense of Belonging.
Giovani, Approcci Artistici, Estremismi, Cineforum, Senso di Appartenenza.

1. Disagio giovanile, comportamenti estremisti, importanza della prevenzione al tempo della pandemia

Il problema dei comportamenti antisociali e violenti e della radicalizzazione tra i giovani è un fenomeno in preoccupante crescita in gran parte dei Paesi dell'Unione Europea (Unesco, 2019 a, b).

In particolare, negli ultimi anni, tra i giovani è aumentata la necessità di forme di partecipazione civica che trovano nei social media nuove possibilità di espressione, iniziative nate sulla rete o trasferite e potenziate in rete (Murru, 2016). Queste tendenze rivelano l'esigenza di conciliare bisogni di individualismo con forme di collettivismo (Bauman, 2008), il desiderio di affermare la propria identità soggettiva, coltivando interessi personali e al contempo di condividere un senso di solidarietà, di sentirsi parte di un noi, entrando in una dimensione comunitaria (Iori, 2012).

Nella società odierna, la maggiore possibilità di sviluppo del sé, di libertà di esplorazione e scelta di valori e di legami può causare senso di disorientamento, di individualismo, relativismo e dissoluzione di legami (Besozzi, 2009). In particolare, per quanto riguarda i/le giovani provenienti da altre culture, possono manifestarsi conflitti e difficoltà di integrazione tra la cultura di origine e quella di arrivo, con la necessità di ricomposizione di una varietà e pluralità di esperienze (Guerrini, 2021).

L'aumentare delle disuguaglianze e dei conflitti sociali costituisce un terreno fertile per la radicalizzazione delle posizioni, che in alcune circostanze può esprimersi in forma violenta con modalità e intensità diverse: in molti casi si tratta di violenza verbale o discorsi d'odio, in altri casi si traduce in azioni discriminatorie e, nei casi più gravi, assume forme estreme che attentano alla vita stessa delle persone.

La situazione attuale post-pandemica, come rivelano vari studi e ricerche (Save the Children 2020, ISS 2020, Maltese, 2021) ha avuto conseguenze negative sui giovani, soprattutto su quelli già a rischio, particolarmente vulnerabili e con problemi. Dalle ricerche precedentemente citate emerge che gli adolescenti, nel periodo più intenso del lockdown, si sono sentiti stanchi, incerti, preoccupati, irritabili, ansiosi, disorientati, nervosi, apatici, scoraggiati**.** Rispetto alla sfera della socialità per quasi 6 studenti su 10 (59%) la propria capacità di socializzare ha subito riper-

1 https://www.theCommUnityproject.eu/

cussioni negative, così come il proprio umore (57%) e una quota non molto inferiore (52%) sostiene che le proprie amicizie sono state messe alla prova.

Alcune manifestazioni sintomatiche sono state in costante aumento nel 2021, come la mancanza di controllo degli impulsi, l'autolesionismo, i disturbi del comportamento alimentare. Accanto ad atti di autolesionismo e tentati suicidi, tra le patologie più frequenti riscontrate nei giovani ci sono: disturbi del comportamento alimentare, psicosi con compromissione dell'esame di realtà, aggressività e comportamenti distruttivi, ritiro sociale e dipendenza da internet (Centro Nazionale di Documentazione e Analisi per l'infanzia e l'Adolescenza).[2]

In particolare è proprio il rischio di isolamento sociale dei giovani con il loro conseguente ritiro in comunità virtuali negative e pericolose che sta diventando un'emergenza poiché quest'ultime anziché rafforzare la coesione sociale e il senso di comunità mettono in crisi l'identità individuale, la capacità di resilienza e facilitano la tendenza ad affidarsi a legami di dipendenza che potrebbero portare ad una perdita della libertà individuale (Bissaca, Cerulo, Scarcelli, 2021).

L'impegno della ricerca pedagogica e del lavoro educativo, in questa fase storica particolarmente delicata e complessa, sta proprio nel ripristinare o creare ex novo, forme diverse di comunità educanti dove, in particolare i soggetti in età evolutiva, possano sperimentare forme di aggregazione e socializzazione per crescere in modo armonico ed equilibrato sotto il profilo cognitivo ed emotivo.

Il periodo di chiusure e distanziamento sociale dettato dall'emergenza sanitaria, ha fatto emergere ancor di più l'importanza della scuola nel raggiungimento di nuove competenze, nella sperimentazione di relazioni extrafamiliari, nella crescita socio-emotiva e nella scoperta di sé stessi. È emerso in modo ancora più chiaro il valore della scuola non solo come agenzia educativa formale ma anche come elemento propulsore per creare reti e sinergie con le altre agenzie educative.

Oltre alle evidenti differenze incrementate dal digital divide, le conseguenze della pandemia negli adolescenti e dei giovani sono molto più sottili, ma potenzialmente anche più devastanti, sono i danni legati alle difficoltà psicologiche causate dal confinamento, dall'isolamento, dalla separazione dai propri riferimenti amicali e relazionali fuori dal contesto familiare (Mancaniello, 2020).

La fragilità emotiva e cognitiva tipica dell'età dello sviluppo, privata della dimensione relazionale, sottoposta alla cessazione e cesura di ogni attività propria delle routine e degli impegni funzionali alla crescita, diviene adesso fattore scatenante di molte reazioni problematiche. Soprattutto per gli adolescenti, che crescono per "discontinuità", per salti qualitativi repentini, per le esperienze vissute "nel qui ed ora", un tempo come quello vissuto ha inciso in modo indelebile sul loro mondo interno (Mancaniello, 2018).

Oggi più che mai, diviene particolarmente urgente prevenire il disagio giovanile e saper cogliere i primi segnali d'allarme, per questo è necessario formare i professionisti dell'educazione in un'ottica *longlife longwide learning* (Margiotta, Baldacci, Frabboni 2012) affinché siano in grado di promuovere e facilitare occasioni formative per i giovani, per creare comunità educative, sperimentare il senso di appartenenza ed esercitare forme di cittadinanza attiva e democratica (Cambi 2021, Santerini, 2021).

2 https://www.insalutenews.it/in-salute/salute-mentale-dei-minori-in-epoca-covid-innovativo-servizio-dei-fatebenefratelli/ ultima consultazione 5 febbraio 2022.

2. L'esperienza del *CineCommUnity*

2.1 *Il Progetto CommUnity. Creare comunità e costruire la pace tra i giovani*

Il progetto europeo *CommUnity – Building CommUnity Create Peace*, che ha visto la partecipazione delle Autrici[3], ha come obiettivo principale la prevenzione degli estremismi e della radicalizzazione in Europa incrementando la coesione sociale e il senso di appartenenza tra i giovani. L'approccio utilizzato dagli 11 Partner appartenenti a 7 Paesi (Belgio, Croazia, Francia, Germania, Grecia, Italia, Spagna, Paesi Bassi) si fonda sul potenziamento del dialogo interculturale e della creazione di comunità tra i giovani e tra le fasce più vulnerabili della popolazione attraverso la condivisione di varie forme di espressioni culturali ed artistiche.

Il progetto CommUnity ha previsto e realizzato cinque attività coordinate e un Festival internazionale: *CineCommUnity, Women's CommUnity, Men's CommUnity, Harmony CommUnity, Youth Creative CommUnity* e *Youth Festival Peaceful Together*.

La strategia utilizzata nel progetto ha cercato di trasformare il pubblico vulnerabile in alleato più efficace nella prevenzione della radicalizzazione. Conseguentemente, una parte essenziale dell'approccio utilizzato si è concentrata su l'empowerment dei giovani, delle donne e delle ragazze.

Recenti ricerche (Consiglio d'Europa, 2015; Caparesi, 2019; Antonacci, Gambacorti-Passerini, Oggionni, 2019) confermano la necessità di investire maggiormente a livello locale per l'individuazione precoce della radicalizzazione e degli estremismi violenti.

Il progetto CommUnity mira a prevenire e combattere i fattori di spinta verso i comportamenti estremisti come l'emarginazione, la disuguaglianza, la discriminazione e la negazione dei diritti per creare nuove opportunità e forme di aggregazione e socializzazione tra giovani in grado di favorire la pace e i valori condivisi attraverso l'espressione artistica e culturale. La formazione dei professionisti dell'educazione e degli attori locali che già operano sul campo è un elemento chiave per combattere il disagio giovanile, creare reti e senso di appartenenza.

Uno dei principi alla base di tutte le attività è la concezione dell'arte intesa come un linguaggio universale. L'espressione artistica, le arti e la cultura sono gli strumenti ideali per combattere i pregiudizi, eliminare la paura dell'altro e porre fine alle ostilità. Per mezzo dell'arte, possiamo ridurre le distanze e avvicinare gli individui e le comunità. Molti esempi di successo (in particolare a livello locale) hanno rivelato che i progetti artistici possono migliorare le comunità in difficoltà e rafforzare il senso di appartenenza. Infatti, alcuni studi hanno dimostrato che i progetti culturali giocano un ruolo fondamentale nel ravvivare e rilanciare le prospettive delle comunità povere, minoritarie e svantaggiate (Borrup 2006). Secondo Borrup, la partecipazione alle attività culturali connette le persone tra loro e con le istituzioni della loro comunità, fornendo percorsi per altre forme di partecipazione. Così, le arti e la cultura possono creare opportunità per l'espressione politica, il dialogo comunitario, le esperienze culturali condivise e il lavoro civico.

In particolare, in questo contributo, sarà descritto il lavoro svolto dal Gruppo di Ricerca dell'Università di Firenze nell'ambito della campagna *CineCommUnity* che ha coinvolto studenti e studentesse della scuola secondaria di secondo grado

3 Il Gruppo di Ricerca dell'Università di Firenze, Dipartimento FORLILPSI (Formazione, Lingue, Intercultura, Letterature e Psicologia), è stato coordinato dalla Prof.ssa Raffaella Biagioli ed ha visto la collaborazione della Dott.ssa Valentina Guerrini e della Dott.ssa Maria Grazia Proli.

frequentanti due scuole toscane e studenti e studentesse universitari iscritti ai Corsi di laurea in Scienze dell'Educazione e Scienze Umanistiche per la Comunicazione[4].

L'obiettivo generale è stato quello di avvicinare i giovani per poter condividere, seppur per un breve tempo, un'attività e una riflessione su questioni vive e importanti per la loro fascia di età come il senso di appartenenza e di esclusione, il dialogo interculturale e il rapporto con la differenza (etnica, culturale, di genere…), il rapporto con l'autorità, il rapporto tra libertà e dipendenza ed altre forme di disagio giovanile.

Al di là dei risultati e delle ripercussioni sui giovani partecipanti, che saranno discussi nei paragrafi successivi, l'esperienza ha aperto diverse piste di ricerca e di approfondimento al Gruppo di Ricerca stesso ed ha fatto mergere quanto sia forte tra i giovani il bisogno di confrontarsi e di condividere esperienze dolorose che hanno causato sofferenza, blocchi evolutivi ed isolamento sociale.

2.2 *Approcci artistici e creativi per una partecipazione trasformativa nei contesti sociali e educativi*

L'implementazione di approcci artistici e creativi nella ricerca educativa e sociale si è intensificata a partire dagli anni Novanta del XX secolo in un contesto transdisciplinare con forti sollecitazioni dovute ai progressi tecnologici e mediali. Pertanto, oggi è possibile rintracciare forme d'arte come la poesia, la musica, l'arte visiva, il cinema, il teatro, la danza, le arti performative e le digital art, in vari ambiti di ricerca, in particolare in ambito educativo e sociale (Chilton, Leavy, 2014). Nel contesto della ricerca sociale le arti possono esprimere i complessi intrecci relazionali basati sui sentimenti che animano le comunità, possono evidenziare la complessità dell'esperienza vissuta, indurre i ricercatori e i soggetti coinvolti a vedere e pensare in modo diverso (Barone, Eisner, 2012). L'arte come metodo di indagine ha il potere di evocare, ispirare, accendere le emozioni, risvegliare visioni e immaginazioni, per questo può facilitare i ricercatori nel far emergere storie non raccontate (Cole, Knowles 2001).

L'"Art-Based Research" (ABR)[5] può essere dunque definita come "ricerca che utilizza le arti, nel senso più ampio del termine, per esplorare, comprendere, rappresentare l'azione e l'esperienza umana"[6] (Savin-Baden, Wimpenny, 2014, p.1). Studi sviluppati a partire dagli anni Duemila (Brazg, Bekemeier, Spigner, et al., 2010) evidenziano come l'ABR richieda una visione del mondo caleidoscopica, aperta e ampia, e proprio per questa sua dimensione molti studiosi considerano l'ABR un metodo di ricerca in continua evoluzione (Gerber, Templeton, Chilton et al. 2012; Huss, Cwikel 2005; Rolling, 2010).

Dal punto di vista epistemologico, i metodi basati sull'arte aiutano ad accedere

4 Hanno partecipato: 175 studenti universitari del corso di Pedagogia sociale (Laurea in Scienze dell'Educazione e della Formazione) a.a 2019-2020; n. 142 studenti universitari del corso di Pedagogia sociale 2020-21; n. 214 studenti universitari di Teorie dei processi comunicativi e formativi (Laurea in Scienze della Comunicazione) a.a 2020-21; n. 556 studenti delle scuole secondarie da 16 a 19 anni (100 studenti in media per ogni evento).

5 Il termine "Art-Based Research" (ABR) è stato usato per la prima volta da Elliot Eisner nel 1993 per definire l'idea che l'arte può offrire modelli interessanti per le scienze sociali e le scienze dell'educazione (Coemans, Hannes, 2017). La ricerca basata sulle arti è emersa tra gli anni '70 e '90 e ora costituisce un approccio metodologico significativo (Sinner, Lego, Irwin, et al., 2006).

6 Testo tradotto in proprio.

alla vita interiore attraverso storie, metafore e simboli (Saldaña, 2011). In questa prospettiva assiologica, sono valorizzate le molte verità personali e intersoggettive che possono manifestarsi in un intreccio di ambiti sociali, emotivi, cognitivi, artistici e spirituali in una dimensione estetica partecipativa, che mira ad aumentare la comprensione umana, la capacità di empatia e la trasformazione positiva (Cole, Knowles 2008; Chilton, Leavy 2014). La ricerca basata sulle arti può essere considerata particolarmente utile per obiettivi di ricerca che mirano a descrivere, esplorare o scoprire esperienze sociali, emotive e altre esperienze metacognitive attraverso un approccio di ricerca olistico che fonde teorie e pratiche agite (Leavy, 2009).

La letteratura fornisce esempi di progetti ABR che, al termine del processo, hanno portato ad un incremento della fiducia e del senso di comunità nei soggetti coinvolti, tramite un potenziamento della consapevolezza del potere individuale e collettivo di sfidare stereotipi e pregiudizi, dando voce a realtà marginali per stimolare il dialogo come agente di trasformazione[7] (Clover 2011; Leavy, 2009).

Dal punto di vista metodologico, l'ABR può essere utilizzata per la raccolta, per l'analisi e per la disseminazione dei dati (Butterwick, 2002), per questo, le forme d'arte inserite nei progetti di ricerca possono essere considerate come dati della ricerca, oppure come supporto al processo di interpretazione del contesto e come via di comunicazione con i soggetti coinvolti (Coemans, Hannes 2017; Foster, 2012).

Il progetto CommUnity si colloca nell'ambito della ricerca basata sull'arte, e tramite l'implementazione di metodologie creative, ha potuto entrare in relazione con i soggetti coinvolti orientando le pratiche attuate verso la costruzione di comunità per prevenire la radicalizzazione e l'estremismo nei giovani. La riflessione che ha accompagnato il lavoro di ricerca si è basata sull'idea che l'isolamento degli individui dalla società, il sentirsi soggetti a discriminazioni, o considerare gli altri come potenziali minacce o addirittura come nemici, può portare alla radicalizzazione e all'estremismo (Huion, Sayer, Aycicek et al., 2021). Come evidenziato dalla letteratura, le attività artistiche incoraggiano la connessione tra le persone, garantiscono il coinvolgimento degli individui ponendoli in interrelazione. Ciò facilita lo sviluppo di nuove reti, promuove la fiducia, l'impegno civico, la coesione sociale e il rafforzamento del senso di appartenenza alla comunità (Peter 2004; Green, Haines, 2002). Il gruppo di ricerca del progetto CommUnity ha posto al centro delle pratiche agite la necessità di definire spazi sicuri per permette la partecipazione, l'interazione, la condivisione, l'espressione di idee e pensieri e il dialogo tra i soggetti coinvolti in un modo libero e spontaneo. Questo avvalora le caratteristiche di prevenzione di estremismi e radicalizzazione e di risoluzione dei conflitti delle pratiche basate sull'arte (Huion, Sayer, Aycicek et al., 2021).

7 Darlen Clover (2011) dà conto della sua partecipazione ad un progetto di ricerca partecipativa condotto in Canada con un gruppo di donne senza fissa dimora, basato sulle arti femministe, dove ha utilizzato interviste di gruppo e la creazione di opere d'arte collettive e individuali per esplorare le realtà personali delle donne coinvolte per condividerle con un pubblico ampio. Secondo l'autrice, il progetto ha costruito fiducia e un senso di comunità, ha incoraggiato lo sviluppo di abilità creative permettendo l'emergere di identità artistiche utili per combattere lo stigma dell'etichetta 'homeless'. L'empowerment individuale e collettivo è venuto dalla creazione collettiva di opere d'arte, ma anche dal riconoscimento che le donne hanno ricevuto attraverso la condivisione pubblica delle loro opere.

2.2.1 Il cineforum come strategia per affrontare il tema della radicalizzazione e dei comportamenti antisociali nei giovani

La realtà attuale richiama costantemente l'importanza di educare i giovani al pensiero complesso, a saper cogliere l'incertezza e la molteplicità dell'esperienza per essere in grado di comprendere le trasformazioni e la pluralità dei contesti all'interno di una realtà che muta rapidamente ad ogni latitudine. È necessario promuovere il valore della disomogeneità contemporanea per superare l'omologazione a favore di un dialogo che valorizzi l'alterità e faciliti l'incontro e la convivenza di identità che possono essere veicolo di rinnovamento culturale (Proli, 2020). Occorre formare i giovani a saper decodificare la nebulosa di messaggi, immagini, informazioni che ininterrottamente investono il loro tempo e condizionano scelte e comportamenti che riguardano la sfera personale e sociale.

È anche in questa prospettiva media-educativa che si inquadra l'interesse del gruppo di ricerca del progetto CommUnity nel proporre metodologie creative basate sull'arte e sui media per prevenire i comportamenti antisociali nei giovani. In questa ottica, si è scelto di progettare un'attività di cineforum destinata agli studenti delle scuole secondarie di secondo grado e universitari, dove il cinema diviene strumento di conoscenza e dispositivo utile a promuovere l'incontro con l'altro per entrare in contatto con un mondo diverso dal proprio. Il dispositivo filmico può infatti contribuire ad ampliare e moltiplicare i punti di vista sulla realtà, a mostrare percorsi diversi, narrare noi e l'altro da noi. Data l'universalità dei linguaggi dell'arte (Goodman, 2017), partecipare ad una attività che prevede la visione di film e la riflessione condivisa sui temi affrontati, permette a tutti gli studenti di essere coinvolti e interagire al di là delle loro conoscenze, competenze e difficoltà di apprendimento.

La dimensione narrativa dei film selezionati per il cineforum *CineCommUnity*[8] affronta attraverso storie molto diverse, spesso ispirate a fatti realmente accaduti, il tema della difficoltà di comprendere e porsi in relazione con l'altro da sé fino a giungere a fenomeni di isolamento, esclusione sociale, razzismo, perdita di identità per affiliazione a gruppi estremisti, derive violente. La narrazione cinematografica, nella pluralità di significati negoziabili, costituisce per il soggetto un dispositivo intenzionale che interviene sul piano della rielaborazione simbolica del reale e della costruzione dei significati, nella strutturazione dell'identità e nella narrazione di sé (Angrisani, Marone, Tuozzi, 2001). La visione di un film che intercetta temi sociali rilevanti genera nel pubblico un impegno empatico con la possibilità di giungere alla compassione e allo scardinamento di stereotipi (Chilton, Leavy, 2014). Nei contesti educativi e formativi diviene quindi importante integrare metodologie creative, dispositivi artistici e digitali per promuovere l'acquisizione di linguaggi che possano favorire l'educazione emotiva come processo generativo (Ianes, 2007). In questo modo è possibile far emergere i punti di forza di ognuno ponendoli in sinergia con le potenzialità dell'altro, stimolando le abilità proprie dell'intelligenza emotiva in particolare l'abilità di gestire le proprie e altrui emo-

8 I film sono stati scelti in base alle finalità del progetto, ai temi e alle problematiche più vicine e interessanti per il target di riferimento. In particolare, nelle scuole secondarie coinvolte, gli insegnanti hanno selezionato quattro film da proporre in classe tratti da una lista fornita dal gruppo di ricerca UniFi: "Il professore cambia scuola", O. Ayache-Vidal (2017); "Made in France", N. Boukhrief (2015); "The Help", T. Taylor (2012); "L'onda", D. Gansel (2009). Nel contesto universitario, il gruppo di ricerca ha proposto i seguenti titoli: "Made in France", N. Boukhrief (2015); "L'onda", D. Gansel (2009); "Elephant", G. Van Sant (2003); "Offside", J. Panahi (2006); "Viaggio a Kandahar", M. Makhmalbaf (2001); "La classe. Entre les murs", L. Cantet (2008).

zioni in modo che siano favoriti lo sviluppo personale, il benessere e le relazioni sociali (Ivi).

2.2.2 Approccio metodologico nella *CineCommUnity Campaign*

All'interno del progetto *CommUnity,* la campagna *CineCommUnity* attuata dal gruppo di ricerca dell'Università di Firenze, articolata in sessioni di cineforum per i giovani, ha avuto l'obiettivo di potenziare le capacità di pensiero critico e di resilienza verso l'indottrinamento e l'estremismo violento tra i giovani; offrire alternative narrative in grado di guidare i giovani verso il dialogo interreligioso e interculturale, e verso la promozione dei diritti umani e dei valori democratici; costruire comunità di giovani che condividano la loro passione per il cinema.

CineCommUnity ha riguardato due target e due contesti diversi: studenti della scuola secondaria (16-19 anni) presenti in due scuole toscane in contesti multiculturali, e studenti universitari (19-20 anni) afferenti a corsi di laurea della Scuola di Studi umanistici e della Formazione Università di Firenze. Gli incontri si sono svolti in modalità duale, in presenza e a distanza, a causa dell'emergenza pandemica. Nonostante le preoccupazioni iniziali per la variazione repentina della modalità attuativa, la dimensione distance learning ha permesso di raggiungere un alto numero di partecipanti che hanno mantenuto una presenza costante a tutti gli eventi proposti, dimostrando un interesse significativo per film presentati e per le tematiche affrontate, praticando una visione attenta delle storie rappresentate che è stata testimoniata dalle opinioni espresse al termine di ogni proiezione.

La metodologia utilizzata per la ricerca è stata di tipo partecipativo-attivo: ogni studente è stato libero di partecipare alla visione dei film scegliendo se accendere o meno la webcam nella fase del dibattito, ed è stato libero di intervenire o ascoltare in silenzio.

Facendo riferimento alla metodologia ABR e agli studi effettuati in relazione alla creatività come via per la risoluzione di criticità e *wicked problems* nei contesti professionali e educativi, il gruppo di ricerca ha implementato la metodologia del *design thinking*[9] come percorso partecipato orientato alla riflessione sui film visionati, per far emergere temi e problemi tratti dall'esperienza dei giovani nel contesto scolastico/universitario, nei contesti familiari e sociali. Tale metodologia ha consentito di raccogliere idee ispirate anche dal confronto fra pari e con gli insegnanti, utili per progettare soluzioni creative e alternative alle criticità vissute all'interno del proprio percorso di vita. Il *design thinking* favorisce il pensiero progettuale e dà valore alle esperienze dei partecipanti al processo per generare nuove soluzioni ai problemi "malvagi" intesi come questioni apparentemente non risolvibili che affliggono soggetti e contesti sociali, come ad esempio il razzismo o la radicalizzazione violenta (Buchanan, 1992). L'apprendimento esperienziale e la ricerca sul pensiero progettuale hanno caratterizzato l'approccio metodologico

9 Il design thinking è un processo reiterativo che attiva il pensiero creativo e progettuale, ed è caratterizzato da cinque fasi: 1) Inquadrare una domanda, un tema emergente empatizzando con i partecipanti; 2) Ispirare il gruppo a pensare a ciò di cui hanno effettivamente bisogno per affrontare il problema di ricerca. Raccogliere idee e ispirazioni aprendo lo sguardo su realtà distanti dalla propria. 3) Generare idee. Utilizzare le ispirazioni raccolte per provare a superare l'ovvio e trovare nuove soluzioni al problema preso in considerazione. 4) Rendere le idee tangibili. Pensare ad azioni possibili. 5) Testare per imparare. Condividere le azioni ideate per affrontare il problema, raccogliete i feedback, e reiterare il processo. Una volta che si è giunti a possibili azioni/soluzioni condivise è possibile pensare alla disseminazione di tali risultati (Huion, Sayer, Aycicek et al., 2021).

applicato al *CineCommUnity* per permettere agli studenti di impegnarsi in sfide complesse. L'idea di base è stata sempre quella di problematizzare la realtà e riflettere su possibili alternative a comportamenti e soluzioni presentate nei film.

3. Raccolta dei dati e primi esiti dell'esperienza di ricerca

3.1 *CineCommUnity nella Scuola Secondaria*

Le due scuole secondarie di secondo grado che hanno partecipato al progetto *CineCommUnity*[10] hanno una popolazione di studenti non omogenea, caratterizzata dalla presenza di giovani con background migratorio, con casi di disagio sociale e incidenza di studenti provenienti da precedenti percorsi di studio interrotti. Nel periodo 2019-2020 e 2020-2021, il gruppo di ricerca ha realizzato12 eventi di cineforum in modalità duale (in presenza e a distanza) durante i quali sono state coinvolte complessivamente 40 classi (terze, quarte e quinte), per un totale di 556 studenti (età 16-19 anni) che hanno partecipato collegandosi in videoconferenza dalle classi o dalle proprie abitazioni, secondo quanto previsto dalle prescrizioni per la pandemia. In ogni istituzione scolastica sono stati presentati i medesimi film selezionati dai team di insegnanti che hanno partecipato al progetto.

Le singole sessioni di attività *CineCommUnity* sono state introdotte da una breve presentazione del film in programma a cura del gruppo di ricerca, a cui è seguita la visione della pellicola, e al rientro in plenaria è stata attuata una discussione sulla visione effettuata articolata in due fasi consecutive:

– la prima fase, più libera e spontanea, incentrata sul brainstorming orientato a far emergere le possibili chiavi di lettura e i temi centrali dei film. L'obiettivo in questa fase è stato far emergere le idee degli studenti e ciò che già conoscevano e avevano sperimentato rispetto agli argomenti trattati. Attraverso la metodologia del design thinking, il gruppo di ricerca ha stimolato il pensiero creativo degli studenti empatizzando e cercando di sollecitare idee e ispirazioni in relazione ai contesti e alle storie narrate nel film, per generare idee utili ad affrontare criticità rilevate nel loro contesto di vita. L'audio degli interventi è stato registrato per successive analisi del testo.
– La seconda fase dell'interazione, più strutturata, ha previsto l'erogazione di questionari costruiti dal gruppo di ricerca tramite Google form con l'inserimento di domande a risposta multipla e domande aperte, da compilare in forma anonima. Sono stati restituiti 243 questionari.

L'obiettivo di questa seconda fase è stato di valutare l'efficacia di ogni sessione di attività, per poter rilevare eventuali elementi di miglioramento da implementare nelle sessioni successive; misurare il gradimento dei partecipanti; rilevare esperienze personali, visioni e criticità individuali sollecitate dalla visione del film proposto; cogliere possibili traiettorie di riflessione suscitate dall'attività nel suo complesso.

In base ad una prima lettura dei dati raccolti, è emerso che gli studenti delle scuole secondarie hanno ritenuto estremamente necessario e utile avere uno spazio di confronto simile a quello definito dalle attività del *CineCommUnity*, per af-

10 IIS Sassetti Peruzzi di Firenze, IIS Vespucci Colombo di Livorno.

frontare insieme ai compagni e ai docenti temi e problemi che sentono molto vicini, come il rischio di esclusione sociale e di marginalizzazione, i conflitti tra gruppi e all'interno del gruppo classe, le forme di devianza giovanile, il razzismo e bullismo.

Sia gli studenti che i docenti hanno chiesto la possibilità di ripetere l'esperienza del cineforum per mantenere aperto il dialogo tra pari e con gli insegnanti in uno spazio sicuro e libero. Dall'entusiasmo registrato e dalla partecipazione di un numero crescente di studenti nell'avvicendarsi degli eventi in programma, si è evinto che nei contesti scolasti coinvolti si è creata una comunità basata sull'interesse per i temi affrontati e sulla condivisione dei bisogni espressi dai gruppi di giovani che hanno partecipato.

3.2 *CineCommUnity all'Università di Firenze*

Le attività realizzate all'interno della campagna *CineCommUnity* all'Università di Firenze si sono svolte dal 2019 al 2021 e hanno coinvolto studenti e studentesse di due Corsi di Laurea presso il Dipartimento FORLILPSI[11]. La visione del film e il relativo successivo dibattito sono state offerte agli studenti come occasioni formative di approfondimento di tematiche inerenti al loro percorso di studio, collaterali ai corsi. A causa delle restrizioni sanitarie previste, soltanto tre attività sono state realizzate in modalità mista (un numero ristretto di studenti in presenza e un numero molto più elevato a distanza), mentre le altre tre sono state realizzate completamente a distanza.

La rappresentazione filmica riflette la realtà in cui viviamo con tutte le sue contraddizioni e problematicità e rappresenta, quindi, un mezzo per immergersi in una realtà "altra", che può avere similitudini e differenze con il proprio contesto di vita (Angrisani, Marone, Tuozzo 2001). Proprio per questo attraverso il distaccamento da sé, la visione del film può aiutare a comprendere meglio la propria realtà. In questo senso abbiamo cercato di scegliere dei film che presentassero situazioni e problematiche vicine a quelle dei giovani per permettere loro di poter ripensare e riflettere sulle loro esperienze. La partecipazione al dibattito è stata libera e visto anche l'alto numero di partecipanti abbiamo proposto loro delle domande-stimolo di riflessione a cui sono stati liberi di intervenire direttamente o di inviare le risposte in forma scritta ad un Google form.

Complessivamente ci sono stati 531 partecipanti totali alle sessioni di *CineCommUnity* organizzate in Università negli a. a. 2019-2020 e 2020-2021.

Dalle discussioni e dai questionari compilati dagli studenti universitari è emersa innanzitutto una diffusa e condivisa soddisfazione per aver partecipato agli eventi e per essersi confrontati con i coetanei su tematiche spesso vicine alla loro realtà. Molti di loro hanno raccontato di avere vissuto situazioni di disagio soprattutto nell'età adolescenziale in riferimento a fenomeni di discriminazione di varia natura: per l'aspetto fisico, per difficoltà comunicative, per difficoltà di inserimento sociale, per difficoltà scolastiche.

A causa di questo disagio, diversi di loro hanno intrapreso comportamenti

11 Hanno partecipato: 175 studenti universitari del corso di Pedagogia sociale (Laurea in Scienze dell'Educazione e della Formazione) nell'a.a. 2019-2020; n. 142 studenti universitari del corso di Pedagogia sociale (Laurea in Scienze dell'Educazione e della Formazione) nell'a.a. 2020-21; n. 214 studenti universitari di Teorie dei processi comunicativi e formativi (Laurea in Scienze della Comunicazione) nell'a.a. 2019-2020.

"devianti" e autolesivi nei confronti innanzitutto di sé stessi ma anche della società. Uso di sostanze stupefacenti e alcool, disturbi alimentari, gesti di autolesionismo e forme depressive sono stati spesso descritti come forme di vie di fuga da una realtà considerata troppo opprimente, difficile o non abbastanza appagante.

In particolare, gli studenti e le studentesse hanno ringraziato per aver avuto lo spazio di raccontarsi ed essere ascoltati durante un percorso di studio universitario, segno evidente della mancanza di supporto e di ascolto che hanno vissuto, come a titolo esemplificativo riportano le parole di questa studentessa:

> "[…] Vi ringrazio per avermi dato la possibilità di riflettere dopo la visione del film, di ripensare alla mia vita e di raccontarmi, anche scrivendo e rileggendo si impara a superare le proprie difficoltà. In particolare vorrei sottolineare l'importanza della famiglia e della scuola durante l'adolescenza, per sapere ascoltare e aiutare i ragazzi ed evitare che si lascino andare in situazioni dannose e pericolose per loro".

Uno dei problemi maggiormente diffusi tra i giovani e che determina gravi forme di disagio sociale è proprio la mancanza del senso di inclusione sociale e di appartenenza. Talvolta essi non riescono a comprendere e inserirsi nella realtà e la visione di film può rappresentare una rielaborazione della vita vissuta, può sollevare la questione del confine tra ciò che è possibile e ciò che non è possibile. I giovani possono dare un significato personale agli eventi rappresentati e analizzare la realtà sociale in modo critico, acquisendo consapevolezza di sé, nonché capacità di pensare e di interpretare i contesti, abbandonando i ruoli sociali e aprendo ad uno spazio di possibilità (Mercurio, Napolitano, 2012).

Tra le tematiche emerse dalla visione dei film, particolarmente interessanti sono state quelle relative alla discriminazione e agli stereotipi di genere e conseguentemente alcuni studenti hanno dichiarato il loro interesse e impegno per poter migliorare la società verso il raggiungimento della parità di genere:

> "Ciò che più mi ha colpita e mi è rimasto del film è che "l'unione fa la forza". Le ragazze non si sono fatte intimorire, ma hanno combattuto pacificamente per un loro diritto. Un altro messaggio che ho percepito è che le nuove generazioni capiscono quali sono le leggi ingiuste e fanno fatica (anche se le devono far applicare per forza) ad essere d'accordo con esse".

Oltre a queste sono risultati molto interessanti e vicini alla realtà giovanile i temi legati al disagio giovanile, al bullismo, al rapporto con l'autorità e al difficile equilibrio tra conformismo e libera espressione di sé, il rapporto con la famiglia e con i docenti a scuola.

Conclusioni

L'uso del linguaggio cinematografico può servire come una valida strategia per connettersi con i giovani, stabilire un dialogo e aiutarli a capire il rischio e le conseguenze del comportamento estremista. A questo proposito, i giovani possono riflettere e comprendere meglio le motivazioni dietro i comportamenti antisociali ed estremisti di oggi, così come l'influenza politica e sociale dei media su questi comportamenti. Inoltre, il linguaggio cinematografico può rappresentare una strategia per educare al pensiero critico, ad un approccio problematizzante e attivo,

alla comprensione della realtà e dell'altro, visto come un individuo diverso da sé, ma con gli stessi diritti e doveri.

Questi aspetti rappresentano i principi fondamentali della costruzione del senso di appartenenza e della coesione sociale che devono essere avviati e sviluppati fin dalla prima adolescenza e dalla giovinezza.

In questo periodo storico, particolarmente delicato e complesso, dove il rischio di individualismo, frammentazione delle esperienze formative e isolamento sono incrementati dalle attuali condizioni sociali, risulta ancora più urgente, promuovere occasioni di socializzazione per i giovani, per farli sentire protagonisti attivi del loro percorso di crescita e di cittadinanza.

In base alla nostra esperienza possiamo affermare che, per costruire il senso di comunità e appartenenza tra i giovani, sarebbe opportuno programmare regolarmente eventi di questo tipo dove ciascuno può trovare uno spazio di riflessione, di ascolto e per raccontarsi. In particolare quest'ultimo aspetto, nonostante risulti particolarmente difficile in presenza, è stato in questo caso facilitato dal lavoro a distanza e dalle parole che i giovani hanno potuto scrivere, è come se ci avessero lanciato un chiaro messaggio ad essere ascoltati, a ricevere forme di cura e di attenzione a partire dalla famiglia e dalla scuola poiché laddove è mancato l'adeguato supporto educativo, come hanno raccontato nei loro scritti, hanno vissuto "percorsi di devianza" più o meno lunghi e difficili che hanno inevitabilmente segnato il loro percorso di crescita.

Riferimenti bibliografici

Angrisani, S., Marone, F., Tuozzi, C. (2001). *Cinema e cultura delle differenze*. Pisa: ETS.

Antonacci, F., Gambacorti-Passerini, B., Oggionni, F. (2019). *Educazione e terrorismo: posizionamenti pedagogici*. Milano: Franco Angeli.

Baldacci, M., Frabboni, F., Margiotta, U. (2012). *Longlife/Longwide Learning. Per un trattato europeo sulla formazione*. Milano: Mondadori.

Barone, T., Eisner, E.W. (2012). *Arts based research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Bauman, S. (2005). *Vita liquida*. (Trad. it. 2008). Roma-Bari: Laterza.

Besozzi, E. (a cura di) (2009). *Tra sogni e realtà. Gli adolescenti e la transizione alla vita adulta*. Roma: Carocci.

Bissaca, E., Cerulo, M., Scarcelli, C.M. (2021). *Giovani e social network. Emozioni, costruzioni dell'identità, media digitali*. Roma: Carocci.

Borrup, T. (2006). *The Creative Community Builder's Handbook: How to transform communities using Local assets, Arts and Culture*. Saint Paul, Minnesota: Turner Publishing Company.

Brazg, T., Bekemeier, B., Spigner, C., et al. (2010). Our Community in Focus: The Use of Photovoice for Youth-Driven Substance Abuse Assessment and Health Promotion. *Health promotion practice*, 12, 502-11. 10.1177/1524839909358659.

Buchanan, R. (1992). Wicked Problems in Design Thinking. *Design Issues*, 8(2), 5–21. https://doi.org/10.2307/1511637

Butterwick, S. (2002). Your story/my story/our story: Performing interpretation in participatory theatre. *Alberta Journal of Educational Research*. 48. 240-253.

Cambi, F. (2021). *Scuola e cittadinanza. Per la formazione etico politica dei giovani*. Roma: Studium.

Caparesi, C. (2019). Prevenzione dei radicalismi tra prospettive e buone prassi. In M. Bombardieri, M.C. Giorda, S. Hejazi. *Capire l'Islam. Mito o realtà* (pp. 265-294). Brescia: Morcelliana.

Centro Nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza (2022). *L'impatto della pandemia di Covid 19 su natalità e condizione delle nuove generazioni*

https://www.minori.gov.it/it/notizia/impatto-della-pandemia-su-natalita-e-nuove-generazioni-secondo-rapporto, ultima consultazione il 10 febbraio 2022.
Chilton, G., Leavy, P. (2014). Arts-Based Research Practice: Merging Social Research and the Creative Arts. In P. Leavy (ed.) *The Oxford Handbook of Qualitative Research,* 403-422. Oxford Library of Psychology.
Clover, D. (2011). Successes and challenges of feminist arts-based participatory methodologies with homeless/street-involved women in Victoria. *Action Research*, 9(1), 12–26. https://doi.org/10.1177/1476750310396950
Coemans, S., Hannes, K. (2017). Researchers under the spell of the arts: Two decades of using arts-based methods in Community-based inquiry with vulnerable populations. *Educational Research Review,* 22, 34-49. http://dx.doi.org/10.1016/j.edurev.2017.08.003
Cole, A.L., Knowles J.G. (2001). Qualities of Inquiry: Process, Form, and "Goodness." In L. Nielsen, A. L. Cole, and J. G. Knowles (Eds.), *The Art of Writing Inquiry*, (pp. 211–29). Halifax, Nova Scotia, Canada: Backalong Books.
Conrad D., Sinner, A. (eds.) (2015). *Creating Together: Participatory, Community-Based, and Collaborative Arts*. Wilfrid Laurier University Press.
Consiglio d'Europa (2015). Prevenzione della radicalizzazione e delle manifestazioni di odio al livello locale. Reperibile al sito https://rm.coe.int/16807194ba, ultima consultazione il 15 febbraio 2022.
Foster, V. (2012). The pleasure principle: Employing arts-based methods in social work research. *European Journal of Social Work*, 15(4), 532-545.
Gerber, N., Templeton, E., Chilton et al. (2012). Art-based research as a pedagogical approach to studying intersubjectivity in the creative arts therapies. *Journal of Applied Arts & Health*, 3(1), 39–48. doi: 10.1386/jaah.3.1.39_1
Goodman, N. (2017). *I linguaggi dell'arte*. Milano: Il Saggiatore.
Guerrini, V. (2021). Studenti e studentesse non italiani/e nella scuola secondaria tra inclusione e rischio di emarginazione. Risultati da una ricerca qualitativa prima e durante la pandemia da Covid 19. *Formazione & Insegnamento*. XIX, 1, 459-469. https://doi.org/10.7346/-fei-XIX-01-21_40
Huss, E., Cwikel, J. (2005). Researching creations: Applying arts-based research to Bedouin women's drawings. *International Journal of Qualitative Methods*, 4(4), 1–16.
Huion P., Sayer H., Aycicek H. et al. (2021). Methodological Guide. The CommUnity Project. https://www.theCommUnityproject.eu/CommUnity-methodological-guide/
Ianes, D. (2007). *Educare all'affettività. A scuola di emozioni, stati d'animo e sentimenti*. Trento: Erickson.
Leavy, P. (2009). *Method meets art: Arts-based research practice*. New York: The Guilford Press.
Iori, V. (2012). I giovani e la vita emotiva. *Education, Sciences & Society,* 3, (1), 23-35.
ISS (2020). Rapporto dell'Istituto Superiore di Sanità sulla promozione della salute mentale infantile in tempo di Covid. Reperibile al sito: https://www.iss.it/coronavirus/-/asset_publisher/1SRKHcCJJQ7E/content/covid-19-tre-rapporti-iss-dedicati-a-neomamme-bambini-e-ragazzi, ultima consultazione il 10 gennaio 2022.
Maltese, S. (2021). Non è una pandemia per giovani. Le adolescenze in stand-by e la metafora che non c'è. *Journal of Health Care Education in Practice,* 3, (1), 3-11.
Mancaniello, R. (2018). *Per una pedagogia dell'adolescenza. Società complessa e paesaggi nella metamorfosi identitaria*. Lecce: PensaMultimedia.
Mancaniello, M. R. (2020). Adolescenti al tempo del Covid-19: una riflessione sul significato di vivere "attimi della catastrofe adolescenziale" in uno spazio-tempo negato, nella separazione corporea dal gruppo dei pari e in una relazione scolastica digitale. *Studi sulla Formazione*, 23, 21-51.
Mercurio, S., Napolitano, V. (2012). Il cineforum come strumento di formazione nella scuola di oggi. In F. Marone, M. Striano (eds.), *Cultura postmoderna e linguaggi divergenti* (pp. 139-166). Milano: Franco Angeli.
Murru, M. F. (2016). Giovani e cittadinanza nei social media. In C. Riva, M.C. Scarcelli (a cura di). *Giovani e media. Temi, prospettive, strumenti* (pp. 200-222). Milano: McGraw-Hill Education.

Pearson, K. R., Backman, M., Grenni, S. et. al. (2018). *Arts-based methods for transformative engagement: A toolkit*. Susplace. https://doi.org/10.18174/441523
Peter, S. (2004). *The Art of Building CommUnity: The Role of the Arts in Community Development*. Retrieved from, https://pol.illinoisstate.edu/downloads/conferences/2004/-Sally_Peters_aced.pdf, reached on 19.01.2020.
Proli, M.G. (2020). La formazione multimediale nella scuola multiculturale. In R. Biagioli, M. G. Proli, S. Gestri, *La ricerca pedagogica nei contesti scolastici multiculturali* (pp. 83-128). Pisa: ETS.
Rolling, J. H., Jr. (2010). A paradigm analysis of arts-based research and implications for education. *Studies in Art Education*, 51(2), 102-114.
Saldaña, J. (2011). *Ethnotheatre: Research from page to stage*. Walnut Creek, CA: Left Coast Press.
Santerini, M. (2021). Crisi della democrazia e competenze civiche a scuola. *Scuola Democratica*, n.s, 233-242.
Savin-Baden M., Wimpenny K. (2014). *A Practical Guide to Arts-related Research*. Rotterdam: Sense.
UNESCO, (2019). *Guida per insegnanti sulla prevenzione dell'estremismo violento* https://www.cci.tn.it/content/download/142458/1925383/version/2/file/Guida+per+insegnanti+sulla+prevenzione+dell%27estremismo+violento.pdf, ultima consultazione: 5 febbraio 2022.
UNESCO, (2019). *Prevenire l'estremismo violento attraverso l'educazione. Guida per amministratori pubblici* http://unescoblob.blob.core.windows.net/pdf/UploadCKEditor/-Prevenirelestremismoviolentoattraversoleducazione.Guidaperamministratoripubblici%201.pdf ; ultima consultazione: 5 febbraio 2022.
Wang, Q., Coemans, S., Siegesmund, S. et al. (2017). Arts-based Methods in Socially Engaged Research Practice: A Classification Framework. *Art/Research International: A Transdisciplinary Journal*, 2(2), 5-35.

Quando l'apprendimento si fa green: spazi aperti di educazione ed inclusione sociale

When learning goes green: open spaces for education and social inclusion

Patrizia Oliva
Università degli Studi di Catanzaro "Magna Graecia" – poliva@unicz.it

ABSTRACT

The current generation of young people is experiencing an «orphan» adolescence of nature. Young people report spending less and less time outdoors, due to a lack of time and space dedicated to recreational school activities and the inability of parents to engage in moments of leisure to be enjoyed together in the open air. These circumstances actually indicate a reduced recognition of the educational value attributed to experiences lived in nature by adults, with important repercussions on the structuring of beliefs and perceptions relating to the relationship with the natural environment. The combination of this inattention to environmental problems and how significant it can be to learn from nature exposes the youngest to a so-called «environmental deficit». The main objective of this study is, therefore, to evaluate the effectiveness of educational programs focused on the enhancement of educational-didactic approaches that exploit the learning of doing, on the level of children's connectedness to nature and how it is possible to hypothesize changes in dysfunctional behavioral repertoires with reference to environmental conservation.

L'attuale generazione di giovani vive un'adolescenza "orfana" della natura. I giovani riferiscono di trascorrere sempre meno tempo all'aperto, per mancanza di tempo e spazi dedicati ad attività scolastiche ricreative e per l'impossibilità da parte dei genitori di impegnarsi in momenti di svago da vivere insieme all'aria aperta. Queste circostanze indicano di fatto un ridotto riconoscimento del valore educativo attribuito alle esperienze vissute in natura da parte degli adulti, con importanti ricadute sulla strutturazione di convinzioni e percezioni relative al rapporto con l'ambiente naturale. La combinazione di tale disattenzione ai problemi dell'ambiente e a quanto possa essere significativo apprendere dalla natura, espone i più giovani a un cosiddetto "deficit ambientale". L'obiettivo principale di questo studio è, pertanto, valutare l'efficacia di programmi educativi incentrati sulla valorizzazione di approcci educativo-didattici che sfruttano l'apprendimento del fare, sul livello di connessione con la natura percepito dai più giovani e come da questo sia possibile ipotizzare cambiamenti in repertori di comportamento disfunzionali in riferimento alla salvaguardia dell'ambiente.

KEYWORDS

Connectedness To Nature, Outdoor Education, Environmental Education, Didactic Garden, Inclusive Education.
Connessione Con La Natura, Educazione All'aperto, Educazione Ambientale, Orto Didattico, Educazione Inclusiva.

Formazione & Insegnamento XX – 1 – 2022
Codice ISSN 2279-7505 (on line) © Pensa MultiMedia Editore
Codice doi: 10.7346/-fei-XX-01-22_38

1. Introduzione

L'ambiente, il luogo in cui "viviamo, lavoriamo e giochiamo", è composto da elementi naturali e artificiali con cui l'individuo interagisce costantemente (Notovtny, 2000). Numerose ricerche rivelano che i bambini trascorrono sempre meno tempo all'aperto (Loukaitou-Sideris, 2010; MacKerron e Mourato, 2013), con un impatto negativo sul benessere psicologico ed emotivo dell'individuo (Berman et al., 2008; Mayer et al., 2009; Nisbet et al., 2011; White et al., 2013).

L'esperienza diretta con la vita all'aria aperta sembra appartenere ad abitudini passate, intrappolati sempre più in aree urbane cementificate; d'altro canto, l'ambiente naturale continua inesorabilmente a cambiare e a deteriorarsi (Mindell e Barrowcliffe, 2005; Geelen et al., 2009) e questo sembra sollecitare un tiepido ritorno verso la vita agreste e bucolica (Saylan, Blumstein, 2011).

Louv (2005) utilizza il termine *nature deficit disorder* per spiegare la disconnessione dalla natura vissuta dai giovani contemporanei, una sorta di mancanza di intimità (vicinanza, fiducia) con la natura. Le principali agenzie educative, in primis scuola e famiglia, sono ritenute responsabili della strutturazione/destrutturazione di determinati valori e convinzioni: i contesti educativi attribuiscono sempre meno valore all'ambiente naturale, preferendo quelli artificiali e virtuali, a discapito di una connessione funzionale con la natura.

In particolare, si registrano resistenze da parte dei genitori, che tendono a sovra strutturare le attività dei figli nel timore che i pericoli ipotizzabili (animali selvatici, estranei e rischi di infortunio) superino gli eventuali benefici che il gioco all'aperto avrebbe sui propri figli (Saylan, Blumstein, 2011). La diminuzione delle esperienze vissute in natura non si verifica solo a casa, anche quelle a scuola sono in netto calo. Molti istituti hanno eliminato la ricreazione dalla giornata scolastica, riducendo inoltre drasticamente le ore dedicate all'insegnamento delle scienze naturali e all'educazione ambientale (Pellegrini, 2005).

La scarsa esposizione dei giovani all'ambiente naturale, attraverso la riduzione delle esperienze dirette, sembra modificare la percezione che questi hanno dell'ambiente, contribuendo alla strutturazione di convinzioni disfunzionali ed errate sulla natura stessa, non ritenendola più parte rilevante delle esperienze quotidiane. Affinché la natura ridiventi importante per i giovani, sin da piccoli, è necessario esporli ed inserirli in contesti naturali e fargli sperimentare direttamente come determinati processi presenti in natura influiscono sulla loro vita (Louv, 2005), comprendendo così quanto è importante il ruolo della natura nella vita di ognuno (Grønhøj & Thøgersen, 2009). Per non parlare dei benefici che l'esposizione al mondo naturale apporta in termini di riduzione di comportamenti e stati negativi (aggressività, ansia, depressione, malessere) e di aumento di aspetti positivi (affettività, salute, capacità cognitive) (Berman et al., 2012).

Tuttavia, la natura – il mondo non artificiale – non può essere considerata elemento rilevante per la vita di ognuno se questo non ne ha accesso ed esperienza diretta. Perché ciò avvenga, la natura non può essere vista come un'entità lontana e separata dall'esperienza dell'uomo (Cronon, 1995). L'atteggiamento e le convinzioni nei confronti dell'ambiente derivano di fatto dal contatto, dal grado di connessione che il giovane saprà costruirsi con l'ambiente natura.

La capacità di entrare in contatto con la natura, una sorta di empatia ambientale, dipende dal grado di esposizione e certamente dalle influenze degli adulti significati che ne hanno definito l'orientamento pro/contro ambientale (Peterson e Hungerford, 1981). La preoccupazione per l'ambiente è influenzata dal contatto con la stessa (Piaget, 1983), e da quanto l'individuo creda che tale rapporto sia pre-

zioso e significativo per la sua vita (Maccoby, 2007). Pertanto, educare i giovani a percepire e ricercare il contatto con la natura preparerà la generazione futura ad affrontare i problemi ambientali in maniera più strategica e funzionale.

Dal momento che la famiglia rappresenta la prima fonte di esperienza per l'individuo, il senso di connessione con la natura sembra si formi proprio a partire dalle prime esperienze vissute dentro l'ambiente domestico.

È risaputo quanto sia importante esplorare l'ambiente per lo sviluppo psicologico e sociale del bambino. L'esplorazione del mondo "fuori di sé" inizia nell'infanzia, a partire dal riconoscimento del volto umano. Nel riconoscere un volto diverso da sé, il bambino realizza che qualcosa esiste al di fuori di se stesso, collocando le persone concettualmente all'interno di un contesto, di un ambiente esterno. E poiché i bambini imparano collegando le nuove conoscenze a ciò che già conoscono, l'esplorazione consente proprio di espandere il concetto di ambiente, attraverso il contatto diretto con ciò che li circonda (Vygotsky, 1978).

Oltre ad apprendere attraverso il contatto diretto con l'ambiente circostante, i bambini imparano imitando i comportamenti degli adulti (Vygotsky, 1978), i quali li istruiscono su quali siano i comportamenti ritenuti socialmente accettabili, trasferendo loro set di comportamenti e convinzioni che saranno interiorizzati e concettualizzati, andando di fatto a strutturare e formare la personalità e il modus operandi del giovane (Maccoby, 2007).

Come per tutte le altre convinzioni acquisite ed ereditate, il valore assegnato all'ambiente da un genitore si trasferirà con molta probabilità con la stessa intensità e nella stessa direzione al figlio (Grønhøj & Thøgersen, 2009), sebbene a plasmare tale convinzione contribuisca anche la scuola e le altre agenzie educative.

In ambito prettamente educativo, l'interesse per l'ambiente inizialmente ha avuto la sua concretizzazione nel movimento Scout, un movimento di carattere nazionale, internazionale e universale che ha come fine ultimo la formazione fisica, morale e spirituale della gioventù mondiale. Nato nel 1907, si configura come metodo educativo, fondato sul volontariato e sull'imparare facendo, attraverso attività all'aria aperta e in gruppi. Offre ai giovani la possibilità di fare amicizia e vivere esperienze formative divertendosi, attraverso pratiche rivolte alla tutela e conservazione ambientale; li incoraggia ad assumere atteggiamenti positivi e di salvaguardia nei confronti della flora e della fauna. Più recentemente, l'educazione ambientale ha assunto una prospettiva più ampia e internazionale, con l'obiettivo specifico di creare maggiore consapevolezza nei giovani circa le tematiche ambientali, maggiore sensibilizzazione verso le problematiche, atteggiamenti e comportamenti positivi, e un aumento delle competenze necessarie per migliorare l'ambiente oltre che un maggiore desiderio di prendere parte attivamente al processo decisionale che riguarda le questioni ambientali. Ecco quindi la partecipazione delle scuole alla Giornata della Terra, le scuole piantano alberi, si interrogano su come risparmiare energia, su come riciclare per meno inquinare; in sostanza, le scuole di oggi si fanno più ecosostenibili. È ovvio, però, che parlare di ambiente una volta l'anno non basta a modificare le menti e i comportamenti…

Educare all'ambiente, attraverso la partecipazione attiva, appare il metodo più funzionale, quello in grado di creare cittadini che partecipano attivamente alla costruzione del proprio ambiente di vita e ne promuovono una sana gestione (Montessori, 1965). Tale approccio tende a formare i più giovani attraverso il contatto diretto con l'ambiente che li circonda, sia interno all'aula che all'esterno dell'aula. Stare "dentro la situazione di apprendimento", con l'insegnante facilitatore di conoscenza, contribuisce a creare senso di comunità tra gli studenti e a

percepire maggiore responsabilità nei confronti di un ambiente di cui ci si sente realmente partecipi e addentro.

In quest'ottica, l'intervallo ricreativo a scuola, definito come tempo non strutturato, solitamente all'aperto, acquista un valore educativo, sebbene è da molti considerato come tempo perso, sottratto all'insegnamento (Pellegrini, 2005). In realtà, il tempo non strutturato si è rivelato cruciale per l'apprendimento, è un tempo in cui i bambini si immaginano in ruoli diversi da quello che effettivamente ricoprono nella società. Attraverso il gioco non strutturato, i bambini imparano l'interconnessione tra sé e gli altri, comprendendo e assumendo molteplici prospettive (Vygotsky, 1967), che in uno spazio strutturato, quale ad esempio la classe, sarebbe impossibile anche solo immaginare. Inoltre, gli stessi alunni che non riescono ad usufruire di tempi e spazi non strutturati a scuola, sono gli stessi che a casa non hanno possibilità di compensare tale mancanza, continuando a rimanere limitati e vincolati in spazi iperstrutturati (Dale et al., 2000).

Louv (2005) sostiene che l'impossibilità da parte dei ragazzi di poter vivere, nel tempo libero, spazi all'aperto sia correlata con la comparsa sempre più frequente di disturbi dell'apprendimento e deficit di attenzione e iperattività, e che per correggere e limitare tali difficoltà bisognerebbe cominciare proprio con il garantire maggiore libertà di movimento e contatto con la natura.

In tal senso, molti istituti scolastici si stanno impegnando ad attivare programmi e iniziative rivolti a un maggiore rispetto dell'ambiente, anche con proposte educative mirate a sollecitare negli studenti atteggiamenti di cura verso l'ambiente, sempre più devastato (Hines, 2010; Campagnoli, 2016; Porporato e Bandolin, 2010).

In particolare, gli sforzi per riciclare carta e plastica, per compostare i rifiuti solidi, per offrire agli studenti la possibilità di apprendere pratiche sostenibili da trasferire anche nelle proprie case sono esempi ormai frequenti nelle nostre scuole e confermano l'intento di voler compensare il gap di disconnessione con la natura (Salomone, 2013; 2014).

Ciononostante, Saylan e Blumstein (2011) ritengono che sia inutile e inefficace investire, anche economicamente, in iniziative di questo tipo, se a cambiare non sono gli atteggiamenti e i comportamenti dei singoli cittadini, tali da promuovere maggiore responsabilità collettiva in riferimento alle problematiche ambientali.

Ciò premesso, l'obiettivo dello studio è verificare l'efficacia di un progetto didattico *green*, realizzato con alunni di scuola primaria; in particolare, si intende valutare l'impatto delle attività previste dal progetto sui livelli di conoscenza delle tematiche ambientali, sui comportamenti ecologici e sulla sensibilità nei confronti dell'ambiente in un gruppo di bambini di scuola primaria coinvolti nell'iniziativa, rispetto ad un gruppo di controllo con caratteristiche analoghe che non ha preso parte all'iniziativa.

2. Metodologia

2.1 *Partecipanti*

Hanno partecipato al progetto 50 bambini, di scuola primaria, di un istituto comprensivo del centro città. Di questi 28 erano femmine e 22 maschi. Si tratta di un campione di convenienza, suddiviso in due gruppi: 25 soggetti costituiscono il gruppo sperimentale, gli altri 25 il gruppo di controllo. Per quanto concerne la classe, 24 bambini frequentano la IV elementare, mentre 26 la V elementare.

2.2 *Strumenti*

Per la valutazione delle *conoscenze* è stato creato un questionario ad hoc sulle principali tematiche affrontate dal programma, costituito da 11 item con quattro possibilità di risposta, di cui una corretta.

Per la valutazione dei *comportamenti* è stato creato un questionario ad hoc costituito da 12 item, ognuno dei quali descrive una particolare azione/comportamento. Il soggetto deve riportare quale tra i comportamenti indicati è solito svolgere.

Per la valutazione della *sensibilità green* è stato utilizzato il **CATES** (The Children's Attitudes Toward the Environment Scale- Malkus & Musser, 1994), costituito da 25 affermazioni circa le abitudini, credenze e comportamenti, a cui attribuire un livello di frequenza con cui si è soliti svolgere quella determinata azione. Nella fase di somministrazione, al bambino viene chiesto, per ogni item, di indicare a quale set di azioni si sente più vicino, ovvero quale di quelle descritte rientra più frequentemente nel suo repertorio comportamentale. Ad ogni item viene attribuito un punteggio compreso tra 1 (scarsa presenza del comportamento) e 4 (elevata presenza del comportamento). Ad un elevato punteggio corrisponde un maggior livello di competenza circa le tematiche indagate da ogni singola area. Il CATES prevede 4 sottoscale:

- *Recycling*: valuta il livello di conoscenza circa i temi della raccolta differenziata; comprende gli item 3, 10, 13 e 16.
- *Conservation*: valuta il livello di conoscenza circa i temi della salvaguardia ambientale; comprende gli item 1, 2, 7, 17, 20 e 24.
- *Animal Rights and Protecion*: valuta il livello di conoscenza circa i diritti e la protezione degli animali; comprende gli item 4, 8, 12, 18, 21 e 23.
- *Nature Appreciation*: valuta il livello di apprezzamento della natura da parte dei bambini; comprende gli item 5, 6, 9 e 11.
- *Pollution*: valuta il livello di conoscenza circa i temi dell'inquinamento; comprende gli item 14, 19, 22 e 25.

2.3 *Procedura*

La ricerca ha previsto tre fasi:

– ***Pre-Training***: nella fase iniziale, sono stati somministrati tutti i questionari ai 50 bambini coinvolti (sia al gruppo sperimentale che di controllo) durante l'orario scolastico, in aula. Prima di procedere con la somministrazione, ci si è rivolti ai genitori chiedendo, successivamente all'esposizione delle finalità del progetto, di firmare il consenso informato.
– ***Training***: Durante questa seconda fase i bambini appartenenti al gruppo sperimentale hanno preso parte alle attività previste dal progetto.

Il progetto "Ortogreen"

Si tratta di un progetto pilota, svoltosi da ottobre a giugno, rivolto alle allieve e agli allievi delle quarte e quinte classi di un istituto comprensivo, che ha l'obiettivo di integrare educazione ambientale, alimentare e la sostenibilità ecologica, coinvolgendo direttamente la scuola. Tante sono state le discipline coinvolte e i professionisti intervenuti, al fine di realizzare un'aggregazione culturale e territoriale intorno al tema ecologico-ambientale, su cui si è intervenuti da una pro-

spettiva interdisciplinare, facendo leva soprattutto sull'aspetto educativo-formativo. Le tematiche affrontate hanno riguardato principalmente: Ecologia e riciclo, Tutela dell'ambiente, Rischio idrogeologico e prevenzione, Inquinamento e riscaldamento globale, Agricoltura biologica e permacultura, Alimentazione sana e culturale, Cultura del cibo stagionale a km Zero, Conoscenza delle piante e degli animali, Valorizzazione delle risorse locali, Ortocultura, I beni primari: Acqua, aria, semi biodiversità, Piante autoctone e piante tropicali, Geografia del territorio.

Obiettivi generali del progetto:

- Motivare i bambini a conoscere le problematiche ambientali e ad agire per la difesa e la conservazione della natura;
- Educare al rispetto dell'altro e alla biodiversità;
- Educare alla solidarietà, al dialogo ed alla partecipazione democratica;
- Sviluppare un'attitudine critica e anticonformista;
- Rafforzare i rapporti tra scuola, università e territorio in un'ottica di cittadinanza attiva e solidale;
- Potenziare l'interdisciplinarità dei saperi;
- Rileggere l'educazione in un'ottica di sostenibilità ambientale, sociale e culturale;
- Attivare le conoscenze dei bambini in ambito ecologico attraverso il contatto diretto con la natura, il lavoro dell'orto, l'offerta di cibi sani e biologici e la sperimentazione di percorsi didattici innovativi portati avanti da diversi esperti della formazione.

Obiettivi specifici

- Insegnare alle bambine e ai bambini le tecniche di coltivazione dell'orto e dell'agricoltura biologica (mettendo anche a confronto le tecniche di coltivazione tradizionali con quelle della permacultura). Per il raggiungimento di tale obiettivo è stato messo a disposizione dei partecipanti al progetto un piccolo appezzamento di terra e dei piccoli attrezzi da lavoro utilizzati sotto la supervisione di esperti.
- Diffondere la cultura della sensibilità, sollecitando negli allievi l'attenzione verso le tematiche ambientali, ecologiche, del consumo critico e responsabile del rispetto dell'altro. Per il raggiungimento di questo secondo obiettivo sono state organizzate delle attività didattico-lucido-ricreative durante il trimestre Ottobre-Dicembre, che hanno coinvolto diversi esperti, i quali hanno messo a disposizione dei bambini la loro competenza, insegnando loro i "segreti" della campagna.
- Attuare una sana educazione alimentare attraverso la presentazione di cibi genuini e di stagione, la cui origine è controllata e protetta. Per il raggiungimento di questo obiettivo, sono stati preparati cibi leggeri a base di ortaggi accompagnati da formaggi, frutta, pane casereccio ecc. tutto proveniente dalla coltivazione diretta della terra da parte dei bambini.

Svolgimento del Progetto. Una giornata tipo prevedeva:

- Partenza da scuola ore 8.30, giunti all'orto didattico, durante la prima parte della mattinata, i bambini erano impegnati a lavorare nell'orto. In questo spazio

verde, con l'aiuto di genitori, nonni e volontari delle associazioni coinvolte, è stato realizzato un orto, per aiutare a sviluppare il senso di cura, ad allenare la pazienza, a familiarizzare con la storia e le tradizioni del proprio territorio. Nel periodo invernale è stata effettuata con i bambini una prima attività di semina in vasetti. A marzo, prima di effettuare i trapianti e seminare si sono osservati i diversi tipi di terreni e poi progettato la suddivisione dell'orto in base alle esigenze culturali delle specie scelte per la coltivazione. Settimanalmente a rotazione, gli alunni si sono occupati della cura delle piantine in crescita: annaffiare, ripulire, mettere i tutori ecc.

- Momento di riposo e di ricreazione con colazione abbondante preparata con i prodotti di altissima qualità: biologici, provenienti dall'orto;
- Coinvolgimento dei bambini in attività ludico-didattiche e ricreative, incentrate ogni volta su una tematica diversa e che hanno rappresentato un momento di confronto ed approfondimento delle competenze teoriche acquisite tra i banchi di scuola;
- Rientro a scuola ore 13.30.

Post-training: Al termine delle attività previste dal progetto, è stato riproposto il medesimo protocollo di valutazione a tutti i partecipanti per evidenziare le eventuali differenze nelle conoscenze, comportamenti e sensibilità in merito alle tematiche ambientali.

3. Analisi dei dati

L'analisi dei dati è stata condotta con test statistici non parametrici. È stato utilizzato il Mann-Whitney per valutare le differenze tra i gruppi (sperimentale vs. controllo) e il test di Wilcoxon per la valutazione pre/post training.

3.1 *Differenze tra i gruppi*

Dall'analisi dei dati condotta tra i due gruppi nella fase di assessment, non sono emerse differenze significative né sulle conoscenze pregresse nei temi di ecologia e ambiente [p=,858], né in riferimento ai comportamenti ecologici messi in atto dal soggetto [p=,575], né per quanto riguarda gli atteggiamenti indagati dal questionario CATES: [Recycling; p=,816], [Conservation; p=1,000], [Animal Rights and Protection; p=,110], [Nature Appreciation; p=,591], [Pollution; p=,094].

Il grafico 1 mostra i punteggi medi ottenuti dai gruppi nella fase pre-training in tutti i fattori indagati.

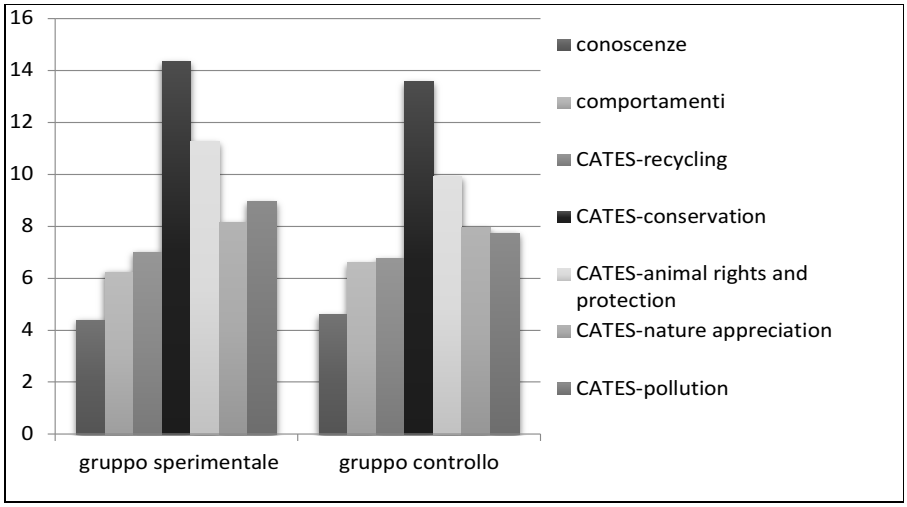


Grafico 1-Fase Pre-Training

Dall'analisi dei dati condotta nella fase post-training sono emerse differenze significative tra i gruppi di alunni. In particolare, i partecipanti al progetto mostrano un incremento nelle conoscenze circa le tematiche ecologiche [U=78,000; p=,001], manifestano comportamenti positivi rivolti al green [U=118,000; p=0,26], e maggiori punteggi nelle aree della raccolta differenziata [Recycling; U=121,000; p= ,033], conservazione dei beni ambientali [Conservation; U=58,000; p=,000] e nell'apprezzamento della natura [Nature Appreciation; U=53,500; p=,000] rispetto ai coetanei che non hanno usufruito dell'iniziativa formativa.

Mentre per quanto riguarda le sottoscale [Animal Rights and Protection; p=0,76] e [Pollution; p=,121] non si sono registrate differenze significative.

Il grafico 2 mostra i punteggi medi ottenuti dai gruppi nella fase post-training in tutti i fattori indagati.

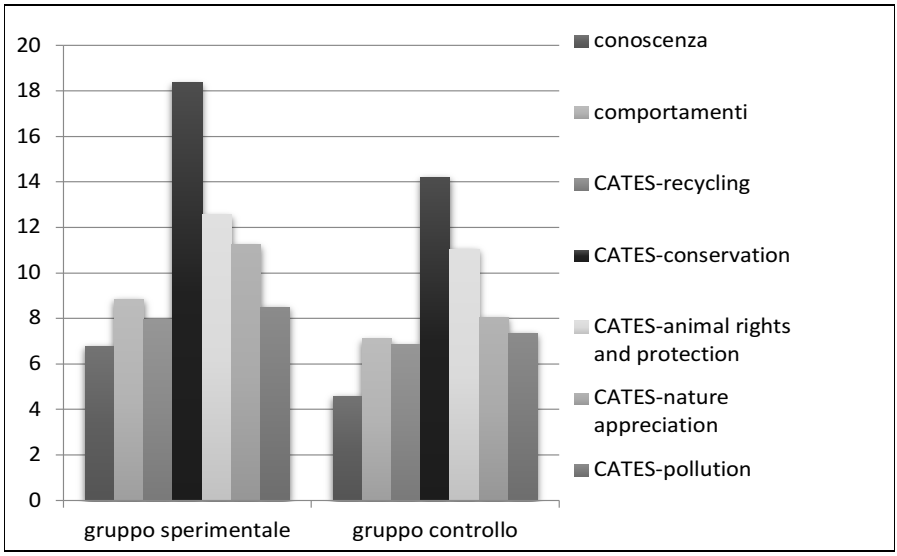


Grafico 2- Fase Post-Training

3.2 *Differenze pre-post training*

Dall'analisi dei dati condotta per valutare eventuali differenze all'interno del gruppo di controllo tra la fase pre-training e fase post-training, non sono emerse differenze significative né nel questionario sulla conoscenza ecologica [p=,758], né nel questionario sui comportamenti ecologici [p=,538]. Per quanto riguarda la sensibilità ecologica, non si registrano differenze significative in nessuna delle sottoscale indagate dallo strumento: [Recycling; p=,359]; [Conservation; p=,461]; [Nature Appreciation; p=,603]; [Pollution; p=,705]; [Animal Rights and Protection; p=,051].

Il grafico 3 mostra i punteggi medi ottenuti dal gruppo di controllo nella fase pre e post training.

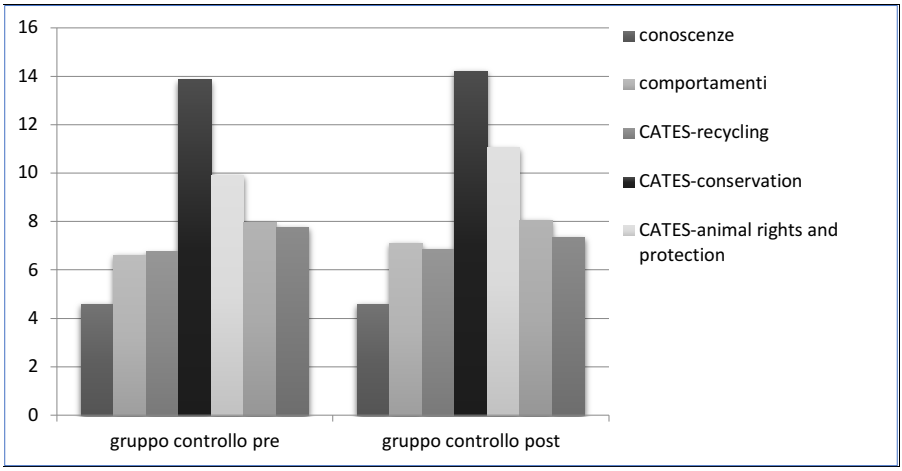


Grafico 3 - Gruppo Controllo Pre – Post Training

Dall'analisi dei dati condotta per valutare eventuali differenze all'interno del gruppo sperimentale tra la fase pre-training e fase post-training, sono emerse differenze significative. In particolare, in riferimento all'acquisizione di conoscenze sulle tematiche green [Z=-3,723(a); p=,000], ai comportamenti ecologici [Z=-3,496(a); p=,000], e in alcune sottoscale del questionario CATES. Nello specifico, l'iniziativa green sembra avere impattato positivamente sull'apprendimento di conoscenze specifiche e sul repertorio comportamentale degli alunni che appaino più inclini e favorevoli alla prospettiva ecologica. Inoltre, il percorso ludico/formativo sembra aver influito anche sugli atteggiamenti assunti dai bambini, in particolare sembra che questi diano più valore alla conservazione dei beni ambientali [Conservation; Z= -3,855(a); p=,000] e riconoscano maggiore valore alla natura e all'ambiente in cui vivono, apprezzandone di fatto i benefici [Nature Appreciation; Z= -3,626(a); p=,000].

Non sono risultati significativi, invece, i dati emersi nelle sottoscale: [Recycling; p=,082]; [Animal Rights and Protection; p=,183]; [Pollution; p=,519].

Il grafico 4 mostra i punteggi medi ottenuti dal gruppo sperimentale nella fase pre e post training.

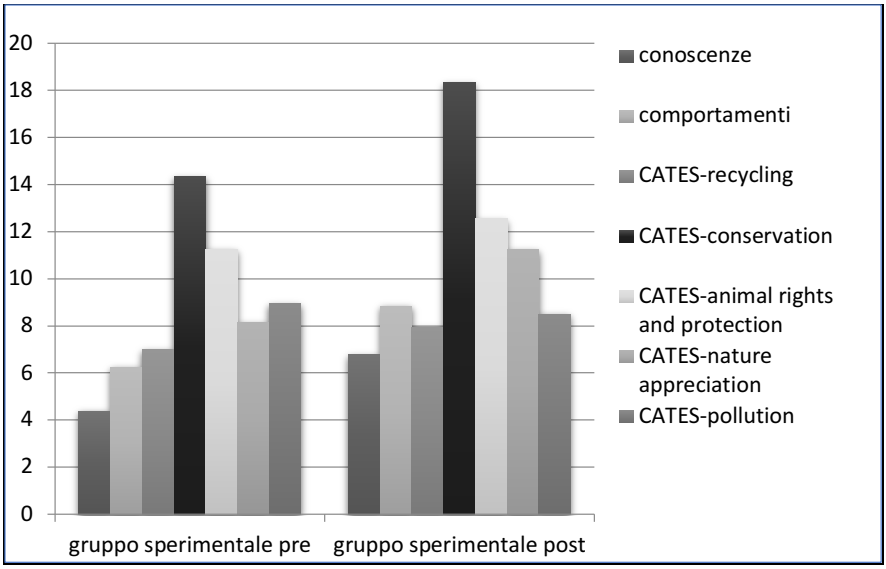


Grafico 4 - Gruppo Sperimentale Pre – Post Training

3.3 *Discussione*

La ricerca ha inteso verificare l'efficacia del progetto "Ortogreen" realizzato presso un istituto comprensivo e che ha coinvolto le ultime classi della scuola primaria; in particolare si è inteso valutare se le attività previste dal progetto hanno avuto un effetto sui livelli di conoscenza delle tematiche ambientali, sui comportamenti ecologici e sulla sensibilità nei confronti dell'ambiente in un gruppo di bambini di scuola elementare che ha preso parte all'iniziativa, rispetto ad un gruppo di controllo con caratteristiche analoghe.

Dalle analisi condotte tra il gruppo sperimentale e quello di controllo è emerso un ampliamento, in termini di miglioramento e di maggiore attenzione e interesse, sia delle conoscenze di tematiche ambientali, sia un incremento dei comportamenti ecologici. Per quanto riguarda invece la sensibilità ecologica, questa ha mostrato un aumento significativo esclusivamente in alcuni ambiti indagati dallo strumento (*conservazione dei beni ambientali, apprezzamento della natura*), mentre per altri non si sono rilevate differenze significative, risultando praticamente invariati anche dopo la partecipazione al programma educativo (*raccolta differenziata, protezione e diritti degli animali, inquinamento*). Tali risultati sembrano avvalorare l'ipotesi che il programma abbia agito efficacemente sulle competenze indagate, che hanno subito un notevole incremento sia valutando le differenze tra i gruppi (sperimentale vs controllo) sia confrontando, all'interno di ogni gruppo, le diverse sessioni di rilevazione (pre vs post).

In particolare, le analisi pre/post trianing riportano indici di efficacia del progetto. Confrontando le prestazioni del gruppo di controllo tra la fase di pre e post training, non sono emerse differenze significative; infatti, i risultati del post-training non evidenziano un discostamento significativo dalla media iniziale, mantenendo pressoché invariati i punteggi della prima rilevazione. Diversamente dal gruppo sperimentale, su cui sembra aver agito il training e nel quale si sono infatti registrati significativi incrementi in quasi tutte le aree di indagine.

A fare la differenza, tra le diverse modalità di apprendimento, sembra essere stata, come confermato anche dalla letteratura (Goldman et al., 2018), aver dato la possibilità al gruppo sperimentale di prendere parte, durante tutto l'anno scolastico, ad attività all'aria aperta, entrando in diretto contatto con la realtà naturale. Questi, infatti, più dei coetanei rimasti a studiare in classe, hanno avuto la possibilità di confrontarsi su tematiche per molti di loro sconosciute e sperimentare direttamente sul campo il fascino della natura, approfondendo con l'ausilio di esperti i temi di maggior interesse e su cui nutrivano dubbi.

Un limite della ricerca è sicuramente non aver potuto prevedere una sessione di follow-up. Infatti, sarebbe stato certamente più opportuno da un punto di vista metodologico prevedere una ri-somministrazione dei questionari a distanza di mesi per verificare se le competenze apprese si mantenevano nel tempo e dunque se l'apprendimento dei contenuti e delle competenze si fosse consolidato e quindi generalizzato. Ciò non è stato possibile in quanto il progetto ha avuto durata annuale, ed essendosi concluso a giugno, in prossimità del periodo estivo, era pressoché impossibile recuperare i soggetti per una ri-somministrazione dell'intero protocollo. Inoltre, anche il ristretto numero di partecipanti, e nella sola fascia d'età presa in considerazione (9-10 anni), non consente di poter generalizzare i risultati della ricerca, che andrebbe certamente replicata in altri contesti scolastici, con soggetti appartenenti a fasce d'età differenti, in modo da poter valutare il diverso impatto del progetto su individui con un bagaglio culturale ed esperienziale più ampio, magari utilizzando strumenti di valutazione più specifici. È infatti opportuno sottolineare che gli strumenti utilizzati, vista la specificità del progetto, sono stati realizzati ad hoc, tranne il CATES che è stato tradotto e adattato al contesto italiano, vista la mancanza di strumenti di valutazione nazionali che indagano la sensibilità ecologica in età evolutiva. Ciò costituisce un fortissimo limite della presente ricerca che certamente dovrà essere, insieme a molti altri, preso in considerazione per eventuali ricerche future in questa direzione.

4. Conclusioni

Il nesso tra il raggiungimento di livelli di benessere e di civilizzazione sempre più elevati e la diffusione di una diversa e maggiore sensibilità nei confronti dell'ambiente e degli elementi naturali sembra essere ormai assodato, un fenomeno che chiunque disponga di un minimo di esperienza e di conoscenza del mondo può constatare facilmente.

Si avverte sempre più l'esigenza di stringere contatti più diretti con la natura, riconoscendone di fatto il suo potere educante e riequilibrante, e i numerosi movimenti, prettamente giovanili, testimoniano proprio questa esigenza di cambiare rotta in una prospettiva più consapevole.

Esortare al cambiamento di rotta nelle convinzioni e negli atteggiamenti "ecologici", certamente non può basarsi esclusivamente su modalità allarmistiche; più funzionale sarebbe evidenziare i vantaggi legati all'essere connessi alla natura, in una prospettiva educante. Oltre ai benefici psicologici, percepirsi in connessione con l'ambiente naturale e parte attiva dello stesso predispone gli individui a impegnarsi più fattivamente e concretamente in azioni pro ambiente (Mayer et al., 2009).

In tal senso, la scuola può svolgere un ruolo fondamentale, formando individui più consapevoli della situazione in cui versa la natura e in grado di rafforzare un orientamento di riflessione ecologica, attraverso programmi efficaci di educa-

zione ambientale, requisito fondamentale per la lotta alla crisi climatica e al disastro ambientale (Lieflander et al., 2012; Frantz e Mayer, 2013).

Tuttavia, è bene ricordare che molte iniziative, seppur limitate a contesti territoriali locali, si susseguono per merito dell'impegno di educatori, giovani e intraprendenti, che progettano con coraggio, che immaginano una scuola in cui si condividono spazi verdi e si impara ad osservare il mondo, con curiosità, per poterlo raccontare e vivere in maniera non convenzionale. Si tratta delle classi green, immerse nei boschi, ai piedi delle montagne, vicino al mare, che danno vita ad una vera e propria "scuola diffusa". Una scuola in cui i bambini si incontrano, saltano, si arrampicano, si confrontano e condividono con maestri e compagni quanto osservano liberamente in natura, le esperienze spontanee e le idee che altrettanto spontaneamente sorgono in maniera creativa per spiegarsi i fenomeni e i processi che si verificano in natura (Battisti et al., 2017; Schenetti et al., 2015).

È una scuola in cui non ci sono spazi strutturati né tempi artificiali da rispettare; ogni attività è scandita e organizzata, in ritmi e spazi imposti dalla natura e da ogni singolo alunno che, attraverso il suo "fare", attraverso il suo modo di fare esperienza diretta, trova il proprio spazio e il proprio ritmo, in un'ottica di piena inclusione (Dyment e Bell, 2008; Goldman et al., 2018; Pavoncello et al., 2018; Todaro et al.,1994). I tempi lenti e naturali, che caratterizzano la didattica all'aperto, rendono più sereni i ragazzi, non solo i più piccoli, e questa serenità diventa un valore aggiunto e un vantaggio in termini di apprendimento. Tutti i bambini si lasciano guidare dalla natura e dalle meraviglie che il mondo naturale regala ogni giorno, partendo dalle piccole cose per poter intuire le dinamiche dei processi vitali più complessi. Esplorare, dunque, diventa il motore di un apprendimento che si fa sempre più significativo, in quanto autoregolato e plasmato sulle esigenze educative di ognuno (Fisher et al., 2018).

La scuola green non solo permette un ritorno alla natura e alla naturalezza dell'apprendimento, ma consente di farlo seguendo la propria curiosità. Si può imparare ovunque, la scuola può essere in ogni luogo, un luogo destrutturato, multifunzionale, atto a far germogliare una nuova cittadinanza complessa e multiforme, partecipativa e ambientalmente responsabile.

Se le scuole diffuse restano ancora un privilegio per pochi, le esperienze si stanno dimostrando talmente positive da incoraggiare a sperare nella possibilità di un percorso simile che non rimanga esclusivo per i più piccoli (Zappella, 2019; Malberg Dyg e Wistoft, 2018; Strongoli 2017).

Sarebbe confortante immaginare un futuro prossimo in cui ogni scuola possa almeno occasionalmente trasformarsi in una scuola green, in cui si possa, anche limitatamente a qualche insegnamento, imparare attraverso l'esperienza, in cui ogni alunno possa connettersi alla natura e apprendere senza barriere né fisiche né mentali, attraverso una pluralità di linguaggi e modalità di apprendimento realmente *universal and inclusive*…

Riferimenti bibliografici

Battisti, L., Larcher, F., & Devecchi, M. (2017). L'orto come strumento di educazione ambientale e inclusione sociale. Esperienze multidisciplinari nella Città di Torino. In Aa.Vv. (2017), *(S)radicamenti, Società di studi geografici. Memorie geografiche NS*, 15, 453-459

Berman, M.G., Jonides,J., Kaplan, S. (2008). The cognitive benefits of interacting with nature. *Psychol.Sci*. 19,1207–1212.doi:10.1111/j.1467- 9280.2008.02225.x

Berman, M.G., Kross, E., Krpan, K.M., Askren, M.K., Burson, A., Deldin, P.J.,et al. (2012). Inte-

racting with nature improves cognition and affect for individuals with depression. *J. Affect. Disord*. 140, 300–305.doi: 10.1016/j.jad.2012.03.012
Campagnoli, G. (2016). Scuola Aperta, Fab Lab, Imprese Studentesche, Alternanza Scuola lavoro. *Ricercazione*, 133.
Cronon, W. (1995). *Uncommon ground: toward reinventing nature*. New York: W.W. Norton & Co..
Dale, D., Corbin, C., & K.S., D. (2000). Restricting opportunities to be active during school time: do children compensate by increasing physical activity levels after school? *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 77(3), 24-248.
Dyment, J. E., & Bell, A. C. (2008). 'Our garden is colour blind, inclusive and warm': reflections on green school grounds and social inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 12(2), 169-183.
Fisher-Maltese, C., Fisher, D. R., & Ray, R. (2018). Can learning in informal settings mitigate disadvantage and promote urban sustainability? School gardens in Washington, DC. *International Review of Education*, 64(3), 295-312.
Frantz C.M., Mayer F.S. (2013). The importance of connection to nature in assessing environmental education programs. *Studies in Educational Evaluation*, http://dx.doi.-org/10.1016/j.stueduc.2013.10.001
Geelen, M., Huijbregts, H., Hollander, A. D., Ragas, H., Jarrsveld, D. V., & Zwart, D. D. (2009). Confronting environmental pressure, environmental quality and human health impact indicators of priority air emissions. *Atmospheric Environment*, 43, 1613-1621.
Goldman, D., Ayalon, O., Baum, D., & Weiss, B. (2018). Influence of 'green school certification'on students' environmental literacy and adoption of sustainable practice by schools. *Journal of cleaner production*, 183, 1300-1313.
Grønhøj, A., & Thøgersen, J. (2009). Like father, like son? Intergenerational transmission of values, attitudes, and behaviours in the environmental domain. *Journal of Environmental Psychology*, 29(4), 414–421. https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2009.05.002
Hines, G. (2010, March). A Parent's Guide to Nature Play. *The Education Digest*, 75, 43-46.
Liefländer, A. K., Frohlich, G., Bogner, F. X., Schultz, P. W. (2012). Promoting connectedness through environmental education. *Environmental Education Research*, 19, 370–384.
Loukaitou-Sideris, A., & Sideris, A. (2010). What brings children to the park: Analysis and measurement of the variables affecting children's use of parks. *JOURNAL OF AMERICAN PLANNING ASSOCIATION*, 76(1), 89-107.
Louv, R. (2005). Last child in the woods: saving our children from nature-deficit disorder. Chapel Hill, North Carolina: ALGONQUIN BOOKS OF CHAPEL HILL.
Maccoby, E. (2007). Historical overview of socialization research and theory. In J. E. Grusec, & P. D. Hastings (Eds.), *Handbook of socialization: theory and research*. (pp. 13-41). New York: Guilford Press.
MacKerron, G., Mourato, S.(2013). Happiness is greater in natural environments. *Glob.Environ. Change* 23, 992–1000.doi:10.1016/j.gloenvcha.2013.03.010
Malberg Dyg, P., & Wistoft, K. (2018). Wellbeing in school gardens–the case of the Gardens for Bellies food and environmental education program. *Environmental Education Research*, 24(8), 1177-1191.
Mayer,F.S.,Frantz,C.M.,Bruehlman-Senecal,E.,andDolliver,K.(2009).Why is nature beneficial? The role of connectedness to nature. *Environ.Behav*. 41, 607–643. doi:10.1177/-0013916508319745
Mindell, J., & Barrowcliffe, R. (2005). Linking environmental effects to health impacts: a computer modelling approach for air pollution. *Journal of Epidemiology and Community Health*, 59(12), 1092 - 1098.
Nisbet,E.K., Zelenski,J.M., and Murphy,S.A.(2011).Happiness is in our nature:exploringnaturerelatednessasacontributortosubjectivewell-being. *J. Happiness Stud*. 12, 303–322.doi:10.1007/s10902-010-9197-7
Novotny, P. (2000). *Where we live, work, and play: the environmental justice movement and the struggle for a new environmentalism*. Connecticut: Praeger.
Pavoncello, D., Checcucci, P., Innamorati, A., & Ferri, G. (2018). *Agricoltura sociale: un laboratorio di inclusione sociale*. ISFOL.

Pellegrini, A. D. (2005). *Recess: its role in education and development*. Hillsdale: L. Erlbaum Associates.
Peterson, N., & Hungerford, H. (1981). Developmental variables affecting environmental sensitivity in professional environmental educators. *Current issues in environmental education and environmental studies* , *7*, 111 - 113.
Porporato, L., & Bandolin, S. M. (Eds.). (2010). *Un percorso partecipato verso la sostenibilità. La scuola elementare di Piobesi Torinese*. Torino: Alinea.
Salomone, M. (2013). *La sostenibilità in costruzione. Il ruolo della "green education" nella società verde: essere attori del cambiamento nel XXI secolo*. Istituto per l'ambiente e l'educazione Scholé Futuro Onlus, Torino.
Salomone, M. (2014). *Prepararsi al futuro. Ambiente, educazione, sostenibilità*. Istituto per l'ambiente e l'educazione Scholé Futuro Onlus, Torino
Saylan, C. & Blumstein, D. (2011). *The Failure of Environmental Education (And How We Can Fix It*). Berkeley: University of California Press. https://doi.org/10.1525/9780520948723
Schenetti, M., Rossini, B., & Salvaterra, I. (2015). *La scuola nel bosco: pedagogia, didattica e natura*. Trento: Erickson.
Strongoli, R. C. (2017). Orti didattici, spazi di innovazione scolastica all'aperto. Formazione & insegnamento. *Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 15(2), 343-352.
Todaro, A., Curti, L., & Tomadore, N. (1994). Un'Esperienza Didattica Nell'Orto Botanico Dell 'Universita' di Padova: Il Percorso Per Non Vedenti. *Plant Biosystem*, 128(1), 416-416.
Zappella E. (2019). "Fare qualcosa per noi e per il nostro paese": il Progetto Lorto" nell'opinione degli studenti della scuola secondaria. *Formazione & Insegnamento* XVII – 3 – 2019 Codice ISSN 2279-7505 (on line) Codice doi: 10.7346/-fei-X VII-03-19_35, pp451-458
White,M.P.,Alcock,I.,Wheeler,B.W.,and Depledge,M.H.(2013).Would you be happier living in a greener urban area? A fixed-effects analysis of panel data. *Psychol.Sc*i. 24, 920–928.doi:10.1177/0956797612464659

Preparazione per il multiculturalismo in Alto Adige: l'importanza del senso di ap-partenenza*

Preparing for cultural diversity in South Tyrol: the importance of sense of belong-ing

Annemarie Profanter
Libera Università di Bolzano – an.profanter@unibz.it
Axinja Hachfeld
Università di Costanza – axinja.hachfeld@uni-konstanz.de

ABSTRACT

Italy has historically played a pioneer role regarding inclusion. However, inclusion in the educational context has mainly focused on students with special needs. Lately, this understanding has broadened taking into account the various heterogenous backgrounds of the students. For South Tyrol, the question of inclusion arises particularly with regard to the consideration of different cultures. Therefore, developing intercultural skills plays an important role in the curriculum of the reformed teacher education master programme of the University of Bolzano. The aim is for the graduates to perceive interculturality as an enrichment. The present study examines the attitudes (cultural beliefs, values, and motivational orientations) of the German-speaking students (n = 823) of different cohorts with regard to interculturality and relates these to their study and work experiences on the one hand and their feeling of belonging to Italy or South Tyrol on the other. The results showed mostly positive attitudes that tend to increase with increasing experiences. Sense of belonging turned out to be the strongest predictor of attitudes, an aspect that has so far not been adequately researched. The results underscore the importance of self-reflection skills and opportunities during study.

Nel dibattito su formazione e inclusione l'Italia gioca un ruolo pioneristico. Se in passato questo termine si riferiva primariamente ad alunne/i con bisogni speciali, oggi il concetto di inclusione si impiega in senso più ampio, tenendo conto anche della sempre maggiore eterogeneità dei background individuali delle alunne/degli alunni. In Alto Adige la questione dell'inclusione è legata innanzitutto all'esigenza di considerare le diverse culture, per cui non stupisce che l'insegnamento delle competenze interculturali assuma un ruolo di rilievo nel piano di studi del corso di laurea magistrale a ciclo

* Il manoscritto è il risultato di un lavoro collettivo (shared authorship) delle autrici, ciascuna delle quali ha apportato i seguenti contributi: Annemarie Profanter: progettazione e coordinamento raccolta dati; introduzione; teoria (paragrafi 1.1-1.3); metodi (paragrafi 3.1 e 3.2); progetto di ricerca (paragrafo 2), riepilogo e discussione. Axinja Hachfeld: analisi statistica; teoria (paragrafo 1.2); metodi (paragrafo 3); analisi e risultati (paragra-fo 4), riepilogo e discussione.
Gli autori ringraziano Maria Cristina Francesconi per la traduzione dell'articolo.

Formazione & Insegnamento XX – 1 – 2022
Codice ISSN 2279-7505 (on line) © Pensa MultiMedia Editore
Codice doi: 10.7346/-fei-XX-01-22_39

unico[1], il corso riformato offerto dalla facoltà di Scienze della Formazione Primaria della Libera Università di Bolzano. Scopo delle lezioni incentrate su queste tematiche è far sì che le/i future/i insegnanti delle scuole primarie e dell'infanzia percepiscano l'interculturalità come arricchimento. Lo studio esamina le posizioni (convinzioni, sistemi di valori e orientamento motivazionale) in merito all'interculturalità di studentesse/studenti di lingua tedesca (n = 823) di diverse coorti e li relaziona sia con le esperienze di studio e pratiche sia con il senso di appartenenza. I risultati palesano posizioni in prevalenza positive, la cui positività tende ad accrescere con l'aumentare delle esperienze. Il senso di appartenenza, un aspetto finora poco analizzato, si è rivelato essere il predittore più forte per quel che riguarda le posizioni individuali. I risultati mostrano l'importanza della capacità di auto-riflessione e delle opportunità di sperimentarla nel corso degli studi.

KEYWORDS
Multiculturalism, Assimilation, Colorblindness, Cultural Beliefs, Teacher Education.
Multiculturalismo, Assimilazione, Colorblindness, Credenze Culturali, Formazione degli Insegnanti.

Introduzione

Grazie al suo contesto storico, l'Italia ha assunto nelle discussioni accademiche su educazione e formazione un ruolo d'avanguardia nell'ambito dell'evoluzione del concetto di inclusione. Negli anni '70, partendo dalle riforme successive alla cosiddetta Riforma Basaglia[2] il dibattito teorico concernente l'inclusione non si focalizza più sul contesto puramente medico, ma inizia ad estendersi a tutti i settori della società e dell'educazione. Dopo l'abolizione delle scuole speciali, l'inclusione diventa un aspetto di rilievo in campo educativo e uno dei pilastri della formazione delle/degli insegnanti delle scuole dell'infanzia e primarie (Profanter & Hachfeld, 2020). Anche nella Provincia Autonoma dell'Alto Adige, così come nel resto d'Italia, il sistema educativo inizia a rifarsi a un approccio inclusivo. Di conseguenza all'interno del sistema educativo il concetto di inclusione non si riferisce più solo ed esclusivamente ad alunne/i con bisogni educativi speciali, ma rimanda all'eterogeneità dei background individuali di ognuno, estendendo così in modo sostanziale l'ambito di applicazione del termine inclusione come concetto. Nel contesto dell'Alto Adige il tema dell'inclusione si impone soprattutto per l'esigenza di considerare culture differenti, giacché per motivi sociopolitici la regione ha uno spiccato carattere multiculturale (Kofler & Profanter, 2006), sottolineato dalle diverse lingue parlate dai differenti gruppi linguistici: tedesco, italiano e ladino, le tre lingue ufficiali della provincia. Questa differenziazione linguistica è

1 Con la riforma dell'ordinamento universitario si è introdotto il corso di laurea magistrale a ciclo unico che ha sostituito il corso di laurea quadriennale offerto prima della riforma.
2 La riforma della psichiatria (nota come Riforma Basaglia), con la conseguente chiusura degli ospedali psichiatrici e l'abolizione dei meccanismi istituzionali di esclusione, avviò in Italia un processo che ha indotto un cambiamento d'ottica e giocato un ruolo importante nel rapporto con i gruppi marginalizzati all'interno della società (legge n. 180, 1978).

ripresa anche nel sistema scolastico e nella formazione universitaria del futuro corpo insegnante. L'amministrazione scolastica provinciale è infatti divisa, come le scuole stesse, in tre ripartizioni: tedesca, italiana e ladina. Malgrado l'approccio inclusivo, la rigida separazione dei gruppi linguistici rivela un certo carattere segregazionista del sistema educativo dell'Alto Adige. Mentre da un lato la trasmissione di "abilità interculturali" è definita come una meta multidisciplinare (Deutsches Schulamt, 2011), dall'altro si giustifica la separazione linguistica sostenendo di voler rafforzare e tutelare l'istruzione in lingua tedesca (Peterlini, 1980). Questa contraddizione interessa anche il sistema di formazione delle/degli insegnanti delle scuole dell'infanzia e primarie. Da un lato, infatti, i corsi di laurea in Scienze della Formazione offerti dalla Libera Università di Bolzano sono suddivisi in tre sezioni – tedesca, italiana e ladina – rispecchiando così fedelmente l'offerta educativa separata per le tre lingue nella Provincia Autonoma di Bolzano[3], dall'altro l'importanza dei temi inclusione ed eterogeneità nei programmi di studio di Scienze della Formazione è tale da venir espressamente citata negli articoli 186-191 della legge 107/2015. La Libera Università di Bolzano sfrutta le opportunità derivanti dal regime di autonomia del sistema educativo dell'Alto Adige e propone un corso di laurea magistrale a ciclo unico in Scienze della Formazione Primaria[4]", caratterizzato da un forte legame con la prassi e un'approfondita preparazione sui temi eterogeneità e inclusione[5].

1. Preparazione per il multiculturalismo

1.1 *Inclusione ed eterogeneità nella formazione universitaria della Libera Università di Bolzano*

Nel quadro delle riforme dei corsi di studio della Facoltà di Scienze della Formazione della Libera Università di Bolzano si è conferita un'importanza centrale alla trasmissione di competenze specifiche nel campo dell'inclusione intesa come concetto di ampia applicazione (Profanter & Hachfeld, 2020). Ciò dipende in gran misura anche dal fatto che – indipendentemente dalla materia d'insegnamento – in seguito alle riforme dell'istruzione il personale insegnante è responsabile nel suo complesso di attuare con successo l'inclusione, e che questo compito non è più delegato come prima della riforma a personale specializzato nell'integrazione. L'attribuzione di questa responsabilità all'intero corpo insegnante è un elemento chiave della scuola integrativa (Ianes, 2015).

Le aree tematiche inclusione ed eterogeneità vengono trattate in due moduli, uno introduttivo e l'altro di approfondimento. Il modulo a frequenza obbligatoria "Pedagogia inclusiva" è finalizzato all'acquisizione di nozioni teoriche e conoscenze pratiche su questi temi, che sono quindi al centro dell'attenzione fin dal primo semestre del corso di studi riformato (Profanter & Hachfeld, 2020). Il modulo "Pedagogia e didattica dell'inclusione", parte del piano di studi del quarto

3 Cfr. art. 19 dello Statuto di Autonomia, che stabilisce il diritto all'insegnamento nella relativa madrelingua: tedesco, italiano o ladino.

4 Con la riforma del corso di studi nell'anno accademico 2017/2018, in attuazione della riforma nazionale del Governo Renzi, la Facoltà di Scienze della Formazione Primaria sostituì il corso di laurea quadriennale con l'attuale corso di laurea magistrale a ciclo unico di cinque anni.

5 Per maggiori informazioni sull'evoluzione storica e la riforma dei piani di studio cfr. Profanter und Hachfeld (2020).

anno e mirato all'approfondimento dell'area tematica, è incentrato sulla loro attuazione didattica concreta[6]. Entrambi i moduli includono anche lezioni sull'area tematica "Interculturalità". La teoria appresa nelle lezioni viene approfondita in cosiddetti laboratori della durata di 20 ore, organizzati in piccoli gruppi. Qui si trattano temi relativi alla Pedagogia e didattica speciale nonché alla Pedagogia e didattica dell'inclusione per l'infanzia con particolare attenzione alla fascia di età dai 2 ai 7 anni. Il modulo "Pedagogia e Didattica dell'inclusione", incentrato sull'attuazione di programmi scolastici pedagogicamente inclusivi, fa parte del piano di studi del quarto anno della Facoltà di Scienze della Formazione e la frequenza è obbligatoria a prescindere dal corso di studi scelto. L'anello di congiunzione che unisce la teoria appresa nelle lezioni e le esperienze pratiche, garantendo un passaggio fluido dalla teoria alla prassi (Arnold et al., 2014), è rappresentato dagli EduSpace (EduSpace - Laboratorio didattico, 2019). Si tratta di laboratori didattici che facilitano il formarsi di una nuova cultura dell'insegnamento e dell'apprendimento offrendo uno spazio protetto, dove chi studia può testare metodi e materiali didattici sperimentandoli direttamente con classi delle scuole dell'infanzia e primarie e il corpo insegnante; si tratta in definitiva di un transfer teoria-prassi fondato sulla cooperazione.

1.2 *Approcci multiculturali e orientamenti motivazionali*

Le convinzioni soggettive, i sistemi di valori e gli orientamenti motivazionali delle/degli insegnanti vengono spesso rimarcati come aspetti fondamentali della competenza professionale nell'ambito della molteplicità culturale e di quella legata alle migrazioni (Hachfeld & Syring, 2020). Tali convinzioni e sistemi di valori influiscono sul comportamento e sul modo in cui viene vissuta l'interazione didattica e sugli orientamenti motivazionali (Bender-Szymanski et al., 1998; Hachfeld et al., 2015).

Il ruolo giocato dalle convinzioni sulla molteplicità sociale e culturale nel determinare l'atteggiamento didattico è da tempo oggetto di molteplici studi (Pajares, 1992; Voss et al., 2011), mentre in tempi più recenti ha acquisito sempre più peso come oggetto di ricerca l'analisi delle convinzioni culturali del personale insegnante. L'idea generale, basata su un'analisi differenziata dei risultati di studi sia qualitativi che quantitativi, è che i cosiddetti "cultural beliefs" delle/degli insegnanti sia delle scuole dell'infanzia che primarie siano una variabile chiave al fine di affrontare le sfide derivanti dall'insegnare in una classe interculturale e/o a gruppi interculturali. Il ruolo delle convinzioni culturali viene valutato in particolare quando si devono spiegare eventuali discrepanze fra nozioni acquisite e prassi individuate nel personale insegnante (Yang & Montgomery, 2013).

L'Intendenza scolastica tedesca sostiene la stessa tesi (Deutsches Schulamt, 2011, p. 71), quando dice che nel corso della loro formazione studentesse/ studenti della Libera Università di Bolzano devono "acquisire una forma di consapevolezza tale da percepire l'interculturalità [...] come un arricchimento". Di conseguenza il personale insegnante deve dimostrare riguardo l'appartenenza colturale, linguistica e sociale un atteggiamento frutto di competenza interculturale (Ekinci-Kocks, 2012).

I risultati di studi su studentesse/studenti che aspirano a diventare insegnanti rivelano che loro stesse/i valutano con occhio critico la propria competenza in

6 https://www.unibz.it/de/faculties/education/master-primary-education/study-plan-german-section/

materia di eterogeneità culturale. Affermano, infatti, che in linea generale nel corso della formazione universitaria sia le nozioni sia la preparazione pratica in tema di eterogeneità culturale trasmesse sono insufficienti (Gebauer et al., 2013).

In uno studio condotto da Hachfeld et al. (2015) su candidate/i all'abilitazione all'insegnamento, si sono comparati i nessi fra convinzioni multiculturali ed egualitarie e diverse variabili decisive per l'insegnamento. Questo il risultato: mentre la motivazione per entrambe le convinzioni, multiculturale ed egualitaria, era evitare stereotipi, solo per le convinzioni multiculturali vi era un nesso con la presenza di pregiudizi meno marcati circa la motivazione ad apprendere di alunne/i con un background migratorio. Va notato, inoltre, che maggiore era l'affermatività rispetto alle convinzioni multiculturali, minore era la tendenza ad adottare uno stile di insegnamento autoritario e maggiore la propensione ad adattare le lezioni alle esigenze di una scolaresca multiculturale. Queste persone esprimevano anche un maggior orientamento motivazionale, ossia una maggiore autoefficacia e un maggior entusiasmo, per l'insegnamento in classi culturalmente eterogenee. A risultati analoghi erano giunte anche ricerche precedenti di Bender-Szymanski (2000): fra maggior entusiasmo per l'insegnamento a bambine/i con un background migratorio e maggiore propensione ad adattare le lezioni a classi culturalmente eterogenee e le convinzioni multiculturali sussiste una correlazione che non sussiste con le convinzioni egualitarie. Queste ultime presentano invece un legame negativo con l'ipotizzata disponibilità ad adattare le lezioni. I risultati di altre ricerche indicano un nesso positivo fra le convinzioni multiculturali in relazione al plusvalore percepito e il comportamento didattico ipotizzato in relazione alla considerazione dell'eterogeneità culturale (Gebauer & McElvany, 2017).

I risultati degli studi citati inducono a pensare che le convinzioni positive e multiculturali e gli orientamenti motivazionali positivi vadano incoraggiati già durante la formazione del personale insegnante. Si osserva infatti che la questione di come concretizzare al meglio quest'obiettivo è al centro di progetti di ricerche più recenti (Civitillo et al., 2018), nei quali il ruolo dell'approccio didattico nei moduli di studio interculturali è a sua volta centrale. Puntare sull'approccio riflessivo per favorire l'acquisizione di sapere attraverso l'apprendimento per esperienza pare molto promettente al fine di ottenere cambiamenti in termini di atteggiamento e motivazione (Castro, 2010; Civitillo et al., 2018). In questo contesto pare importante anche il fatto di mettere in discussione sé stessi e il proprio background (McGee Banks, 2015). Per quel che riguarda l'Alto Adige il senso di appartenenza assume in questo senso un ruolo di spicco.

1.3 *Senso di appartenenza*

Dal presente studio si può dedurre che il senso di appartenenza come vissuto soggettivo è un aspetto centrale. La particolare situazione politica dell'Alto Adige fa sì che nel corso del curriculum formativo si presentino opportunità di fare incontri ed esperienze interculturali. *"[I]t is important to underline that specifically in the South Tyrolean context, linguistic and cultural aspects are particularly interwoven […]: For example, speaking Italian since birth, my habits and attitude will undeniably show "Italian characters". The same applies for those who speak German"* (De Paoli, 2017, p. 397).[7] Quindi sia il background socioculturale di studen-

7 "È importante sottolineare che specificamente nel contesto altoatesino gli aspetti linguistici e culturali sono particolarmente connessi fra loro...: Per esempio, parlando italiano dalla nascita le mie

tesse/studenti sia il loro senso di appartenenza alla cultura sudtirolese o a quella italiana, rappresentano una variabile fondamentale.

In termini legislativi il senso di appartenenza come vissuto soggettivo si ritrova nella cosiddetta "Dichiarazione di appartenenza linguistica" legata alla proporzionale etnica[8] del 1948, integrata e ampliata nel 1972. *"The South Tyrolean minority protection is practically based on the right to confession of difference. People can, in fact must, declare themselves either German or Italian or Ladin"*[9] (Peterlini, 2017, p. 348). La motivazione storicamente addotta è che tale autodichiarazione serve a garantire una ripartizione "equa" degli aiuti finanziari fra i gruppi linguistici oltre che nell'ambito del mercato del lavoro e di quello abitativo. Data questa regolamentazione rigida l'appartenenza etnica[10] viene così (ri)prodotta storicamente (De Paoli, 2017) e assume un ruolo nel processo di sviluppo delle convinzioni culturali e dei sistemi di valori.

"While the ethnic self-assertion of a protected autochthonous minority allows it to make claims and possibly achieve equality through the recognition of their difference, the difference of migrants[11] is perceived as a disturbing phenomenon, as an anomaly that can be smoothed and ultimately as a stigma in a nationality of peers imagined as homogenous"[12] (Peterlini, 2017, p. 345). Mentre attraverso questa "Dichiarazione di appartenenza linguistica" si legittima la differenza fra la popolazione locale, legittimazione che a sua volta può originare un senso di appartenenza comune all'Alto Adige, ciò non è possibile per le persone con un background migratorio che vivono in Alto Adige. Di conseguenza la loro diversità viene percepita come "fastidiosa" o "irritante". Eppure questo gruppo è ormai parte integrante della società sudtirolese (Giudiceandrea & Mazza, 2017). Oltre ai cittadini con background migratorio, anche le/i figlie/i di nuclei familiari misti italotedeschi non rientrano nello schema *o tedesco o italiano* perché hanno genitori di gruppi linguistici diversi" [*do not fit into the either-German- or-Italian-grid because they have parents from different language groups"*] (Peterlini, 2017, p. 349). Chi non può riconoscersi in uno dei tre gruppi etnici "ben definiti" può definirsi "altro/other" ma alla fine deve comunque dichiarare di appartenere a uno dei gruppi linguistici. Ciò significa che non si prendono affatto in considerazione né l'origine e la madrelingua delle persone migranti né le mescolanze etniche fra le culture predominanti nel territorio. Tutti devono inquadrarsi in una delle tre categorie: di lingua italiana, di lingua tedesca o di lingua ladina.

abitudini e il mio atteggiamento mostreranno innegabilmente "caratteri italiani". Lo stesso vale per chi parla tedesco".

8 Nella Provincia Autonomia di Bolzano convivono 3 gruppi linguistici di diversa entità, l'accento è posto in particolare sulla tutela dei gruppi linguistici tedesco e ladino.

9 "La tutela della minoranza sudtirolese si basa praticamente sul diritto ad ammettere la differenza. La gente può, anzi deve, dichiararsi o tedesca o italiana o ladina".

10 Delle 520.000 persone residenti in Alto Adige il 69,4% ha dichiarato di appartenere al gruppo linguistico tedesco, il 26% a quello italiano e il 4,5% a quello ladino (Provincia Autonoma dell'Alto Adige, 2020).

11 Oltre ai tre gruppi linguistici citati, in Alto Adige vivono 46.000 persone con un background migratorio (Provincia Autonoma dell'Alto Adige, 2020).

12 "Mentre l'autoaffermazione etnica di una minoranza autoctona tutelata le permette di avanzare pretese e possibilmente ottenere l'uguaglianza grazie al riconoscimento della propria differenza, la differenza dei migranti è percepita come un fenomeno inquietante, un'anomalia che può essere appianata e in definitiva come uno stigma in una nazionalità di pari vista come omogenea".

2. Progetto di ricerca

Oggetto del presente articolo sono da un lato le convinzioni culturali sull'eterogeneità dovuta all'immigrazione e dall'altro gli orientamenti motivazionali di chi frequenta il corso di laurea magistrale a ciclo unico della facoltà di Scienze della Formazione primaria della Libera Università di Bolzano. Due sono gli aspetti valutati: le esperienze di studio e pratiche di studentesse/studenti e il ruolo giocato dal senso di appartenenza soggettivo di ognuno. Si tratta di uno studio esplorativo mirato a fornire prime informazioni sulle convinzioni culturali di chi frequenta il corso di studi riformato con l'intenzione di insegnare nelle scuole dell'infanzia e primarie e a dare indicazioni sulla futura evoluzione dei corsi di studio.

3. Metodi

Questo studio-inchiesta parte da un sondaggio a livello locale condotto fra il 2014 e il 2016 (Hachfeld & Profanter, 2018), a cui hanno partecipato studentesse/studenti della sezione tedesca della Facoltà di Scienze della Formazione primaria della Libera Università di Bolzano. Dato che nell'anno accademico 2014/15 il corso di studi fu oggetto di una riforma, l'attenzione si è posta sul nuovo corso di laurea magistrale a ciclo unico in Scienze della Formazione primaria che prepara per ottenere la qualifica necessaria per insegnare nelle scuole primarie e/o dell'infanzia. Alla fine del semestre estivo 2014 fu considerato una tantum come campione di confronto anche un subcampione composto da studentesse/studenti dell'ultimo anno del corso di laurea quadriennale precedente la riforma, anch'esso finalizzato alla qualificazione come insegnante per le scuole primarie e dell'infanzia.

3.1 *Raccolta dei dati*

I dati sono stati raccolti in diversi periodi di rilevazione durante gli anni accademici 2014-2015, 2015-2016 e 2016-2017. Per raggiungere il maggior numero possibile di studentesse/studenti i sondaggi sono stati effettuati nell'ambito di lezioni con obbligo di presenza; i questionari distribuiti andavano compilati al momento, mentre la partecipazione al sondaggio era volontaria. A ogni singolo periodo di rilevazione hanno preso parte circa 350 persone, di queste 200 in almeno due diversi periodi di rilevazione. Alle lezioni scelte per la raccolta dei dati assistevano iscritte/i a diversi semestri (coorti d'immatricolazione), per cui il primo periodo di rilevazione varia per ogni partecipante: una parte ha partecipato per la prima volta nel 2014, un'altra nel 2015 o nel 2016. A parte il subcampione composto da iscritte/i al corso di laurea quadriennale pre-riforma (n = 105), il resto frequentava il corso di laurea magistrale a ciclo unico riformato di Scienze della Formazione per le scuole primarie. Al subcampione del corso di laurea quadriennale si fa riferimento solo per permettere un confronto con studentesse/studenti dell'ottavo, nono e decimo semestre del corso di laurea a ciclo unico. Le presenti analisi si basano in primis sui dati rilevati negli anni 2014, 2015, 2016, così da consentire affermazioni descrittive sulle variabili per tutti gli anni considerati, e differenziano fra le matricole dei primi semestre (1° e 2°) e i semestri successivi. A partire dal terzo semestre tutti hanno già frequentato lezioni obbligatorie relative all'aera tematica della formazione interculturale, acquisendo le corrispondenti nozioni di base. Per questo si è ritenuto che i due gruppi fossero significativi. Le parti dello

studio volte ad analizzare da un lato i nessi fra convinzioni culturali, sistemi di valori, orientamenti motivazionali ed esperienze di studio e pratiche di studentesse/studenti e dall'altro quelli con il loro senso di appartenenza, si basano invece sui dati individuali raccolti per ciascuno nel primo periodo di rilevazione (t1) e sul loro controllo in relazione all'anno di acquisizione degli stessi.

3.2 *Campione*

Il set di dati depurati è stato ottenuto da un gruppo di 823 partecipanti, inclusi studentesse/studenti del corso di laurea quadriennale pre-riforma, va però considerato che l'entità dei campioni per le singole analisi varia molto, sia a causa di mancate risposte sia per la suddivisione del questionario in domande concernenti la scuola primaria e altre la scuola dell'infanzia. Più del 90% dei campioni era composto da donne (2014: 94% (N_{totale} = 378), 2015: 94% (N_{totale} = 220), 2016: 91% (N_{totale} = 212), t1[13]: 93% (N_{totale} = 682)). L'età delle/dei partecipanti comprendeva la fascia dai 19 ai 64 anni, mentre l'età media per tutti gli anni di rilevazione era di 22 anni. I semestri di studio considerati andavano dal primo al decimo semestre (2014: *Md* = 2, 2015: *Md* = 4, 2016: *Md* = 3,5, t1: *M* = 4). Poco più della metà delle/dei partecipanti ha dichiarato di voler lavorare nelle scuole elementari (2014: 59% (N_{totale} = 384), 2015: 52% (N_{totale} = 220), 2016: 62% (N_{totale} = 213), t1: 56% (N_{totale} = 601), poco meno del 20% sia nelle scuole elementari che in quelle dell'infanzia. Del totale il 96% era nato in Alto Adige come anche più del 90% dei loro genitori (96% nel caso della madre e 93% nel caso del padre). Il risultato indica che il corso di studi risponde alle esigenze del mercato locale del lavoro e che la composizione delle/degli iscritti è omogenea.

3.3 *Strumenti*

3.3.1 Senso di appartenenza

La domanda mirata a rilevare il senso di appartenenza era se "soggettivamente si sentissero italiane/i" o "sudtirolesi". C'era anche la possibilità di diversificare scegliendo come risposta "più italiana/o" e "più sudtirolese" oppure di scegliere come risposta di "sentirsi appartenente a entrambi i gruppi linguistici o a nessuno dei due".

3.3.2 Esperienze di studio e pratiche

Per rilevare i dati sulle Esperienze di studio e pratiche si è utilizzato un item dicotomo (sì/no) per ciascuna domanda*: "Nelle lezioni/nei laboratori frequentati si è trattato il tema Formazione interculturale?" e "Ha già fatto esperienze pratiche nella scuola primaria/nella scuola dell'infanzia?".*

Su una scala di tre punti andava indicato il ruolo giocato dalla questione interculturale nelle reti di relazioni lavorative extrauniversitarie (rilievo) di appartenenza: "nessun ruolo", "un ruolo relativo" e "un ruolo importante".

13 t1 = primo periodo di rilevazione t - *Md* = mediano

Il desiderio di una maggiore o minore offerta di contenuti legati alla formazione interculturale è stato rilevato con una scala a cinque punti, da 1 "molti meno" a 5 "molti di più".

3.3.3 Convinzioni culturali, sistema di valori e orientamenti motivazionali

I questionari includevano domande sulle convinzioni multiculturali delle/dei partecipanti, sul loro sistema di valori e sugli orientamenti motivazionali in relazione all'insegnamento ad alunne/i con un background migratorio. Per rispondere a tutti gli item disponevano di una scala di 6 punti, da 1 (*completamente d'accordo*) a 6 (*in completo disaccordo*). Dove necessario, le autrici avevano adattato gli item al contesto dell'Alto Adige. La tabella 1 riporta le consistenze interne delle scale.

Le convinzioni culturali. Per rilevare le convinzioni culturali si è utilizzata la cosiddetta *Teacher Cultural Beliefs Scale* (TCBS; Hachfeld et al., 2011), opportunamente adattata al contesto dell'Alto Adige e validata ad hoc per il campione in questione (Hachfeld & Profanter, 2018), identificando due diverse tipologie di convinzioni positive e una convinzione negativa. Fra quelle positive vi erano le convinzioni multiculturali (cinque item[14]; ad es. "In classe è importante essere attenti alla diversità fra le culture") e quelle egualitarie (quattro item; ad es. "In classe è importante che alunne/i con origini diverse riconoscano le similitudini esistenti fra loro"). Per le convinzioni negative si è impiegata la cosiddetta *Assimilation Scale*. Studentesse/studenti che, terminati gli studi, intendevano lavorare solo o in prevalenza nelle scuole dell'infanzia, dovevano rispondere a un blocco di domande adattato all'ambito della prima infanzia. La formulazione degli item sulle convinzioni egualitarie e multiculturali era equivalente, mentre gli item per le convinzioni assimilative erano stati scelti in funzione del tipo di scuola: quattro item per la scuola elementare (ad es.: l'adattamento alla cultura dell'Alto Adige visto come vantaggio per il futuro posizionamento sul mercato del lavoro) e tre item per la scuola dell'infanzia (ad es. la convinzione che i valori tradizionali della famiglia sono un ostacolo per i bambini).

Sistemi di valori. L'analisi dei pregiudizi sulla motivazione ad apprendere di bambine/i con un background migratorio serviva per sondare i sistemi di valori delle/dei partecipanti. Cinque item miravano a misurare gli stereotipi negativi verso la motivazione che spinge alunne/i con un background migratorio a partecipare alle attività scolastiche (ad es.: "Gli alunni immigrati sono meno interessati ai temi relativi alla scuola").

Tabella 1. Cronbachs Alfa considerando i tre anni accademici 2014, 2015, 2016 e relativamente al primo step di rilevazione

		2014*		2015		2016		T1	
		n	α	n	α	n	α	n	α
Acculturazione SE									
	Integrazione	277	.79	163	.73	174	.84	599	.79
	Egualitarismo	277	.77	163	.75	174	.77	612	.76
	Assimilazione	277	.64	163	.65	174	.67	607	.65

14 Dei due item riguardanti i colloqui con i genitori degli alunni, originariamente previsti, ne era stato scelto uno solo.

Acculturazione SI									
	Integrazione	141	.82	91	.86	77	.73	303	.81
	Egualitarismo	141	.81	91	.83	74	.83	303	.82
	Assimilazione	141	.76	91	.75	75	.80	298	.76
Pregiudizi									
	Motivazione SE	273	.87	160	.90	173	.77	596	.88
	Motivazione SI	140	.88	88	.91	75	.91	300	.90
Orientamento motivazionale									
	Autoefficacia[1]	338	.89	225	.89	214	.90	804	.89
	Entusiasmo[1]	383	.94	224	.91	212	.92	801	.93

***Note:* *Laurea magistrale quadriennale pre-riforma (semestre estivo) e laurea magistrale a ciclo unico riformata (semestre invernale) insieme, SE = Scuola Elementare, SI = Scuola dell'infanzia, n = Entità dei campioni, = Cronbachs Alpha, Motivazione = Pregiudizio relativo alla motivazione allo studio di alunne/i con un background migratorio, [1]per l'insegnamento in classi con bambine/i con un background migratorio**

Orientamenti motivazionali. Le aspettative in merito all'autoefficacia e all'entusiasmo in relazione all'insegnamento in classi con alunne/i con un background migratorio rientravano nella rilevazione degli orientamenti motivazionali. Gli item proposti per rilevare l'autoefficacia erano sei (ad es.: "Sono sicura/o di essere in grado di incoraggiare e sostenere in modo adeguato bambine/i con un background migratorio"), quelli per l'entusiasmo tre (ad es.: "Mi fa piacere sostenere bambine/i con un background migratorio.").

4. Risultati

Di seguito si riportano in primis i risultati descrittivi attinenti al senso di appartenenza e alle esperienze di studio e pratiche di studentesse/studenti, poi quelli riguardanti i costrutti principali ossia le convinzioni culturali e gli orientamenti motivazionali. In uno step successivo si analizzano, mediante il metodo della regressione statistica, i nessi fra costrutti principali ed esperienze di studio e pratiche.

4.1 *Risultati descrittivi*

4.1.1 Senso di appartenenza

Tenendo presente che il 96% delle persone intervistate erano nate in Alto-Adige, non sorprende che nel 65% dei casi abbiano risposto di sentirsi sudtirolesi o perlomeno più sudtirolesi che altro. Per contro un terzo scarso (29%) ha dichiarato di sentirsi sia sudtirolese che italiano o di non sentirsi appartenente a nessuno dei due gruppi.

4.1.2 Esperienze di studio

In linea con l'ordinamento di studi, le risposte affermative alla domanda se la persona intervistata avesse frequentato seminari sulla formazione interculturale crescono con l'aumentare del numero di semestri di frequenza. Al momento del primo periodo di rilevazione ha risposto affermativamente il 15% di chi frequentava il primo semestre, il 24% di chi frequentava il secondo e ben il 66% di chi era al terzo semestre. A partire dal quinto semestre quasi l'intero gruppo intervistato aveva già frequentato seminari vertenti su questo complesso tematico. La tabella 2 riporta i risultati, suddivisi per anni accademici e coorti (primi semestri e semestri avanzati).

Nonostante le/gli studentesse/studenti frequentassero seminari sull'interculturalità, la metà desiderava una maggiore offerta. Addirittura il 63% di chi frequentava il quarto semestre ha dichiarato di volere più o molti più contenuti sull'educazione interculturale. Ciò può dipendere in parte anche dal fatto che nelle reti lavorative extrauniversitarie nelle quali interagiscono le questioni relative all'educazione interculturale assumano, almeno parzialmente, un certo peso (rilevanza: 2014: M = 2,18, SD = .64, N_{totale} = 288, 2015: M = 2,21, SD = .59, $N_{totale\ t}$ = 173, 2014: M = 2,36, SD = .67, N_{totale} = 160, step1: M = 2,23, SD = .64, N_{totale} = 618). Il fatto di desiderare un'offerta più sostanziosa di contenuti sull'interculturalità durante lo studio mostra una correlazione significativa, benché minima, con la valutazione dell'importanza di questo tema nelle reti: a una maggiore rilevanza percepita nelle reti corrisponde un maggior desiderio di un'offerta più nutrita (t1: Spearman rho =.17, p < .001).

Nel primo periodo di rilevazione la richiesta di una maggior offerta di contenuti sull'interculturalità mostra anche una correlazione, seppur debole, con il senso di appartenenza delle persone intervistate: più queste si sentono sudtirolesi e non italiane, minore è il desiderio di una maggior offerta di contenuti di questo tipo durante gli studi (t1: Spearman rho = -.09, p < .05, N_{totale} = 787). La correlazione si è rivelata di nuovo significativa solo per l'anno 2015 (Spearman rho = -.15, p < .05, N_{totale} = 217), ma non per il 2014 o 2016.

Un confronto fra il subcampione composto da studentesse/studenti che nel semestre estivo del 2014 frequentavano l'ottavo e ultimo semestre del corso di laurea quadriennale (vigeva ancora il vecchio ordinamento) e il campione degli anni successivi (2015-2016) formato da iscritti all'8°, 9° o decimo semestre del corso di laurea a ciclo unico, il corso di studi riformato, ha rivelato che il desiderio di più contenuti legati all'interculturalità era lievemente, ma significativamente, maggiore nel caso di chi frequentava il corso di laurea quadriennale pre-riforma (M_{Mag} = 3.89, SD_{Mag} = .64, N_{Mag} = 102, M_{MA} = 3.58, SD_{MA} = .72, N_{MA} = 98, t(198) = -3.23, p < .001).

Tabella 2. Risultati illustrativi in merito alle esperienze di studio (frequenza di seminari sulla formazione interculturale) e pratiche (in generale e con bambine/i con un background migratorio) delle/dei partecipanti al presente studio nell'arco dei tre anni accademici e delle diverse coorti (primi semestri verso semestri avanzati)

	2014		2015		2016	
	1°/2° semestre % (n)	3° e seguenti % (n)	1°/2° semestre % (n)	3° e seguenti % (n)	1°/2° semestre % (n)	3° e seguenti % (n)
Formazione interculturale (si)	19,4 (28)	80,0 (92)	11,4 (9)	91,5 (119)	34,7 (33)	78,7 (85)
Esperienze pratiche (si)	74,4 (116)	96,7 (116)	68,4 (39)	96,6 (113)	79,6 (78)	98,2 (109)
Esperienze di lavoro con bambine/i con un background migratorio (si)	54,8 (85)	83,3 (95)	48,1 (37)	89,9 (116)	63,3 (62)	93,6 (103)

4.1.3 Esperienze pratiche

Come già riportato, il corso di studi riformato si contraddistingue "per uno spiccato legame con la prassi". Infatti, "Fin dal primo anno di studi è obbligatorio assolvere ogni anno tirocini in scuole dell'infanzia ed elementari"[15]. In linea con l'obiettivo di fare esperienze pratiche precoci, c'è chi assolve già durante il primo anno di studi tirocini in scuole dell'infanzia ed elementari, dove un team dedicato di istruttori – formato da insegnanti delle scuole dell'infanzia ed elementari con un grande bagaglio di esperienza, ingaggiati appositamente dall'università per svolgere quest'attività – segue e valuta le/i tirocinanti. Al momento del primo periodo di rilevazione, il 77% delle/dei partecipanti all'inchiesta del primo semestre ha riferito di aver già fatto esperienze pratiche, mentre il 100% di chi stava terminando gli studi ha risposto affermativamente a questa domanda. La tabella 2 riporta le percentuali di risposte affermative suddivise per anni di studio e coorti (primi semestri e semestri avanzati). Quasi la metà delle studentesse/degli studenti aveva fatto esperienza in diversi contesti (fra cui tirocini, affiancamenti lavorativi, ripetizioni); chi era più avanti con gli studi ha indicato un numero di contesti maggiore. A prescindere dal semestre, la metà di loro aveva acquisito le esperienze pratiche durante un tirocinio. In merito alle esperienze pratiche non sono emerse differenze fra il subcampione composto da chi frequentava ancora il corso di laurea quadriennale e le/gli iscritti agli ultimi semestri del corso di laurea a ciclo unico, i cui studi fondano sull'ordinamento riformato.

4.1.4 Convinzioni culturali

Le/i partecipanti di tutti tre gli anni accademici hanno risposto affermativamente alle domande sulle tre differenti convinzioni, benché le convinzioni multiculturali ed egualitarie abbiano mostrato avere un peso maggiore rispetto alle convinzioni

15 https://www.unibz.it/de/faculties/education/master-primary-education/

assimilative. La tabella 3 riporta le medie calcolate sui tre anni accademici, suddivise fra primi semestri e semestri più avanzati (dal 3° semestre in poi). Il trend indica un aumento delle convinzioni multiculturali ed egualitarie con l'avanzare degli studi a fronte di una diminuzione delle convinzioni assimilative, benché si abbiano scarse differenze statisticamente significative (cfr. tabella 3). Dopo una correzione con il metodo Bonferroni-Holm risultano significative solo le differenze rilevate nel 2014 e 2015. È un trend riconoscibile sia per le/gli aspiranti insegnanti delle scuole dell'infanzia che per chi aspira a insegnare nelle scuole elementari. In occasione del primo periodo di rilevazione, dal confronto fra primi semestri e semestri più avanzati risultavano differenze significative solo per chi, dopo gli studi, intendeva lavorare in una scuola dell'infanzia. Per questo gruppo si erano rilevate allora differenze significative fra le diverse coorti sia in merito alle convinzioni multiculturali che a quelle assimilative: nel caso delle/dei future/i insegnanti delle scuole dell'infanzia le convinzioni multiculturali erano meno spiccate che nel caso dei semestri più avanzati ($M_{\text{primi semestri}} = 4{,}75$ vs. $M_{\text{semestripiùavanzati}} = 5{,}18$, $t(192) = -3{,}91$, $p < .001$). Le convinzioni assimilative, invece, evidenziavano un calo in entrambi i gruppi ($M_{\text{primi semestri}} = 4{,}30$ vs. $M_{\text{semestripiùavanzati}} = 3{,}82$, $t(192) = -3{,}75$, $p < .001$).

Le medie mostrano inoltre che le/gli aspiranti insegnanti delle scuole dell'infanzia dei semestri avanzati mostravano maggiori convinzioni multiculturali e meno convinzioni assimilative rispetto al gruppo che aspirava a insegnare nelle scuole elementari.

Non sono emerse invece differenze fra il subcampione composto da chi era iscritto al corso di laurea quadriennale e le/gli studentesse/studenti iscritti agli ultimi semestri del corso di laurea a ciclo unico basato sull'ordinamento riformato.

In occasione del primo periodo di rilevazione, le convinzioni culturali mostravano una correlazione significativa con il senso di appartenenza: più l'intervistata/o si sentiva italiana/o e non sudtirolese, più le risposte sulle convinzioni multiculturali ed egualitarie erano affermative, mentre quelle sulle convinzioni assimilative lo erano meno. Queste correlazioni si sono rivelate maggiori nel caso di chi aveva intenzione di insegnare nelle scuole dell'infanzia (MK: $r = -.27$, $p < .001$; EG: $r = -.14$, $p < .05$; AS: $r = .23$, $p = .001$, $n = 210$) rispetto a chi aspirava a lavorare in una scuola elementare (MK: $r = -.13$, $p < .05$; EG: $r = -.10$, *ns*; AS: $r = .15$, $p < .01$, $n = 323$).*

*MK = Convinzioni multiculturali; EG = Convinzioni egualitarie; AS = Convinzioni assimilative

Tabella 3. Risultati illustrativi delle scale impiegate nell'arco dei tre anni accademici e delle diverse coorti

		1° step di rilevazione (2014) Primi semestri verso semestri avanzati				2° step di rilevazione (2015) Primi semestri verso semestri avanzati				3° step di rilevazione (2016) Primi semestri verso semestri avanzati			
		M	*SD*	*M*	*SD*	M	SD	*M*	*SD*	M	SD	*M*	*SD*
Acculturazione SE													
	Integrazione	4,77	0,81	4,89	0,77	**4,51**	**0,79**	**4,88**	**0,72**	4,84	0,95	4,82	0,71
	Egualitarismo	4,88	0,81	4,86	0,81	4,78	0,80	4,81	0,81	5,02	0,84	4,86	0,76
	Assimilazione	4,27	1,00	4,08	0,84	4,50	0,85	4,25	0,96	4,51	0,96	4,27	0,89

Acculturazione SI													
	Integrazione	4,80	0,80	5,02	0,74	**4,62**	**0,73**	**5,28**	**0,69**	4,85	0,69	5,15	0,66
	Egualitarismo	5,13	0,74	5,22	0,70	5,12	0,79	5,24	0,71	**5,07**	**0,69**	**5,39**	**0,67**
	Assimilazione	**4,27**	**0,98**	**3,85**	**0,79**	**4,30**	**0,78**	**3,08**	**0,92**	3,67	1,02	3,81	0,80
Pregiudizi													
	Motivazione SE	2,00	0,88	1,83	0,82	2,14	0,97	1,88	0,99	**1,99**	**1,02**	**1,79**	**0,78**
	Motivazione SI	**2,04**	**0,94**	**1,60**	**0,79**	**2,22**	**1,10**	**1,66**	**0,82**	1,99	0,91	1,64	0,90
Orientamento motivazionale													
	Autoefficacia[1]	**4,26**	**0,84**	**4,46**	**0,84**	**4,19**	**0,82**	**4,46**	**0,81**	4,51	0,73	4,38	0,96
	Entusiasmo[1]	4,45	1,21	4,54	1,08	**4,13**	**1,19**	**4,65**	**0,96**	4,67	0,99	4,74	1,08

Note: **SE = Scuola Elementare, SI = Scuola dell'infanzia, n = Entità dei campioni, Motivazione = Pregiudizi in merito alla motivazione allo studio di alunne/i con un background migratorio, [1]per l'insegnamento in classi con bambine/i con un background migratorio, le medie indicate in grassetto mostrano differenze di rilevo fra loro.**

4.1.5 Sistemi di valori

Le domande mirate a valutare l'aspetto dei sistemi di valori vertevano sulla motivazione ad apprendere di bambine/i con un background migratorio. La tabella 3 riporta le medie calcolate su tutti i tre anni accademici, suddivise fra primi semestri e semestri avanzati. Il trend indica una diminuzione dei pregiudizi con il progredire del corso di studi. La tabella 4 illustra le differenze la cui significatività permane anche dopo una correzione con il metodo Bonferroni-Holm. Per il primo periodo di rilevazione è significativa anche la differenza fra le coorti, nel senso che i primi semestri erano più assertivi rispetto ai pregiudizi di quelli più avanzati ($M_{\text{primi semestri}}$ = 2,80 (*SD* = 0,92) vs. $M_{\text{semestriavanzati}}$= 1,83 (SD = 0,87), t(511) = 2,80, p < .01).

Non sono emerse differenze fra il subcampione di chi era iscritto al corso di laurea quadriennale e chi frequentava il corso di studi riformato ossia il corso di laurea a ciclo unico.

Solo nel caso dei pregiudizi di chi aspirava a insegnare nelle scuole elementari si è evidenziata una correlazione minima, ma significativa, con il senso di appartenenza (r = .10, p < .05, n = 582) che invece non sussiste per chi intende insegnare nelle scuole dell'infanzia.

4.1.6 Orientamento motivazionale

Studentesse/studenti di tutti tre gli anni accademici considerati hanno riferito di nutrire grandi aspettative in merito alla propria autoefficacia nell'insegnare a bambine/i con un background migratorio e di avere un grande entusiasmo, benché la

maggior parte delle risposte affermative siano state date dal terzo gruppo. La tabella 3 riporta le medie calcolate su tutti i tre anni accademici e suddivise fra primi semestri e semestri più avanzati (dal 3° semestre in poi). Le differenze significative sono evidenziate e mantengono la propria rilevanza anche dopo una correzione secondo Bonferroni-Holm (Hemmerich, 2016). Il confronto interindividuale del primo periodo di rilevazione mostra che le aspettative relative alla propria autoefficacia delle/degli iscritti ai primi semestre erano leggermente meno spiccate che nel caso dei semestri più avanzati ($M_{\text{primi semestri}}$ = 4,31 (SD = 0,81) vs. $M_{\text{semestriavanzati}}$ = 4,44 (SD = 0,86), t(699) = -1,93, p < .05). Lo stesso risultato si ha per l'entusiasmo di chi era iscritto ai primi semestri, meno spiccato che nel caso dei semestri più avanzati ($M_{\text{primi semestri}}$ = 4,44 (SD = 1, 61) vs. $M_{\text{semestriavanzati}}$ = 4,64 (SD = 1,64), t(697) = -2,41, p < .05). In merito all'orientamento motivazionale non sono emerse differenze fra il subcampione composto da iscritte/i al corso di laurea quadriennale e quello composto da studentesse/studenti degli ultimi semestri del corso di studi a ciclo unico introdotto con la riforma.

Sia per le aspettative relative all'autoefficacia che per l'entusiasmo si rileva una significativa correlazione negativa con il senso di appartenenza: chi si percepiva principalmente come sudtirolese ha indicato valori più bassi per l'orientamento motivazionale (per entrambi: r = -.24, p < .001, n = 783).

4.2 *Nessi con le esperienze di studio e pratiche e il senso di appartenenza*

Ai dati relativi alle convinzioni culturali, ai sistemi di valori e agli orientamenti motivazionali rilevati nel primo periodo di rilevazione si sono applicate regressioni statistiche separate, nelle quali sono confluite come variabili indipendenti la coorte (primi semestri contro semestri avanzati), la partecipazione a corsi di formazione interculturale, l'esperienza pratica, quella lavorativa con alunne/i con un background migratorio e il senso di appartenenza. Il periodo di rilevazione era una delle variabili di controllo inserite nell'analisi di regressione.

In tutte le analisi, tranne in quelle riguardanti i pregiudizi delle/degli aspiranti all'insegnamento nelle scuole dell'infanzia, il senso di appartenenza si è rivelato un predittore significativo: quanto meno le/gli intervistati si ritenevano sudtirolesi tanto più positive erano le convinzioni (forti convinzioni multiculturali ed egualitarie ma convinzioni assimilative più deboli) e i sistemi di valori (meno pregiudizi) e maggiori erano gli orientamenti motivazionali (autoefficacia e entusiasmo) per l'insegnamento a bambine/i con un background migratorio. I coefficienti di regressione indicativi sono riportati nella tabella 4. Un altro fattore che ha evidentemente giocato un ruolo nel definire gli orientamenti motivazionali è stato l'aver frequentato corsi con contenuti interculturali. In questo caso le convinzioni assimilative si rivelano meno spiccate. L'influenza dell'esperienza pratica e della coorte di appartenenza (semestre di studio) si è rivelata invece praticamente nulla. Dato l'uso di coefficienti di determinazione multipli, da min. R^2 = .017 (convinzioni egualitarie scuola primaria) a max. R^2 = .11 (convinzioni multiculturali scuola dell'infanzia), la quota parte di variazione dei modelli (*variance clarification*) è minima.

Tabella 4. Riepilogo dei risultati delle regressioni statistiche

		Appartenenza	Coorte	Spaccato interculturale	Prassi	Bambine/i con background migratorio.	t1
Acculturazione SE							
	Integrazione	-.17	—	—	—	—	—
	Egualitarismo	-.15	—	—	—	—	—
	Assimilazione	.16	—	-.13	—	.13	.12
Acculturazione SI							
	Integrazione	-.22	-.21	—	—	—	—
	Egualitarismo	-.18	—	—	—	—	—
	Assimilazione	.18	—	—	—	—	—
Pregiudizi							
	Motivazione SE	.12	—	—	.17	—	—
	Motivazione SI	—	.21	—	—	—	—
Orientamento motivazionale							
	Autoefficacia1	-.22	—	.15	—	—	—
	Entusiasmo1	-.24	—	.10	—	—	—

Nota: per i risultati significativi si indicano i coefficienti beta standardizzati, tutte le altre correlazioni non sono significative.

Riepilogo e conclusione

Riepilogo

Il presente studio analizza le convinzioni culturali, i sistemi di valori e gli orientamenti motivazionali di un campione di future/i educatrici/educatori della prima infanzia e di insegnanti della scuola primaria dell'Alto Adige, correlandoli da un lato con le esperienze di studio e pratiche fatte e dall'altro con il senso di appartenenza di ciascuno. L'inclusione nell'analisi di differenti coorti di immatricolazione il cui percorso di studio è disciplinato dall'ordinamento riformato, di tre periodi di rilevazione e di un campione di confronto composto da studentesse/studenti che stavano terminando gli studi con l'ordinamento pre-riforma, ha per-

messo di avere un quadro dell'evoluzione dei costrutti analizzati e anche delle esperienze di studio e pratiche dal punto di vista della formazione interculturale. Consentendo inoltre un confronto fra primi semestri e semestri più avanzati. I risultati dimostrano che durante il corso di laurea riformato a tutte/i vengono trasmessi contenuti legati a temi interculturali. Chi frequentava i semestri superiori ha riferito di aver presenziato a lezioni e seminari incentrati su queste tematiche, e si percepisce che persiste un forte interesse per questo tipo di contenuti. A esprimere il desiderio di una maggior offerta di lezioni incentrate su tematiche interculturali sono soprattutto coloro per i quali questo argomento è importante anche nelle reti di contatti extrauniversitarie. Un confronto fra i subcampioni ha evidenziato che il desiderio di un ampliamento dell'offerta di contenuti incentrati su quest'area tematica era maggiore in chi aveva iniziato gli studi alla Facoltà di Scienze della Formazione prima dell'entrata in vigore della riforma, quindi con il vecchio ordinamento, rispetto a chi si era iscritto dopo l'entrata in vigore del nuovo ordinamento. Ciò potrebbe denotare un aumento dopo la riforma dell'offerta di tematiche legata all'interculturalità. Il nuovo corso di studi punta inoltre a incoraggiare esperienze pratiche precoci: più di tre quarti delle/dei partecipanti avevano infatti fatto esperienze pratiche già durante i primi anni di studio, e più avanzato era il semestre più variegati erano i contesti scelti per i tirocini. Va comunque detto che anche il subcampione composto da chi frequentavano il corso di laurea magistrale quadriennale non riformato ha riferito di aver raccolto esperienze pratiche analoghe.

Un altro obiettivo primario del corso di studi riformato è promuovere un atteggiamento attento alla diversità e i risultati interindividuali indicano che si sta preparando il terreno perché ciò si concretizzi. Essi mostrano, infatti, che con l'avanzare degli studi aumentano tendenzialmente le convinzioni multiculturali ed egualitarie, mentre le convinzioni assimilative tendono a diminuire. Si osserva anche un trend attinente ai cambiamenti che, con l'avanzare degli studi, interessano i pregiudizi sulla motivazione all'apprendimento di bambine/i con un background migratorio. Per gli orientamenti motivazionali si nota una tendenza all'aumento: sia le aspettative rispetto alla propria autoefficacia che l'entusiasmo per l'insegnamento in classi con alunne/i con un background migratorio aumentano lievemente con l'avanzare degli studi. Le differenze hanno tuttavia una rilevanza statistica solo parziale, già nei primi semestri si osservano differenze di questo tipo a favore delle convinzioni multiculturali ed egualitarie. Soprattutto nel caso di queste ultime, le ricerche condotte finora denotano una forte stabilità delle convinzioni culturali (McInemey et al., 2001), che si rivelano meno influenzabili rispetto alle nozioni teoriche e a costrutti vicini alla prassi. La mancata evidenza del sussistere di differenze fra le coorti dei due diversi corsi di studio (corso di laurea a ciclo unico riformato e laurea magistrale quadriennale pre-riforma) supporta questa tesi. Il fatto che chi dopo gli studi desidera lavorare come educatrice/educatore nelle scuole dell'infanzia si sia mostrato più propenso alle convinzioni multiculturali e meno a quelle assimilative rispetto a coloro che aspirano a insegnare nelle scuole primarie, mostra un effetto dovuto più all'autoselezione che alla formazione (Hachfeld & Syring, 2020 sulla discussione in che misura le convinzioni di chi studia per diventare insegnante siano correlate con il tipo di corso di laurea frequentato). Per analizzare e chiarire questa questione servono altri studi. Tuttavia in questo contesto i risultati evidenziano un ulteriore fattore di rilievo, finora trascurato, vale a dire che nel caso delle convinzioni culturali e dei sistemi di valori come in quello degli orientamenti motivazionali il senso di appartenenza percepito soggettivamente gioca un ruolo preminente rispetto alle esperienze di studio e pratiche. Le/gli studentesse/studenti che si sentono preva-

lentemente sudtirolesi e non italiani si sono rivelati meno assertivi in merito alle convinzioni multiculturali ed egualitarie, ma più assertivi rispetto a quelle assimilative. In più, hanno mostrato un minor orientamento motivazionale all'insegnamento ad alunne/i con un background migratorio. Anche la richiesta di una maggior offerta di contenuti sulle tematiche interculturali ha mostrato una correlazione con il senso di appartenenza: più le/i partecipanti si sentivano sudtirolesi, minore era il loro desiderio di un'offerta più ampia di contenuti multiculturali. Gli studi condotti finora non hanno vagliato a sufficienza questo aspetto. In Alto Adige il ruolo centrale giocato dal senso di appartenenza potrebbe derivare dal "trauma" storico rappresentato dal fascismo. Peterlini (2017, p. 347) sottolinea che nel subconscio collettivo della cultura politica sudtirolese il concetto di "*ethnic protection through isolation and division*" si è consolidato a tal punto che, per usare le parole dello stesso autore, „*that the logic of proportional strength is superior to all other considerations*"[16] ossia predomina su tutte le altre considerazioni. In Alto Adige l'appartenenza al gruppo linguistico tedesco, italiano o ladino si è convertita in un elemento strutturale dell'ordine sociale, e da ciò dipende se una persona si sente sudtirolese o italiana oppure né l'uno né l'altro. Secondo Peterlini (2017) questa evoluzione storica non ha portato a una maggiore sensibilizzazione verso quelle minoranze che lui chiama "*minorities in the minority*", le minoranze all'interno della minoranza, ma piuttosto a una gerarchizzazione delle stesse, a una distinzione fra "*ancestral and recognized minorities and those who have immigrated and therefore have to adapt*"[17] (Peterlini, 2017, p. 348). Pertanto si può ipotizzare che questa circostanza influisca anche sull'atteggiamento delle/degli studentesse/studenti sudtirolesi di lingua tedesca verso alunne/i con un background migratorio. Ciò significa che la formazione del personale pedagogico e insegnante deve tener conto di quest'eredità storica e creare le condizioni per permettere a studentesse/studenti di riflettere criticamente sull'appartenenza collettiva e individuale. I risultati ottenuti collimano con quelli di studi internazionali che vedono nella rielaborazione di stereotipi e posizioni impliciti ed espliciti un elemento centrale della formazione delle future/dei futuri insegnanti (Glock & Kleen, 2020; Glock & Böhmer, 2018, p. 251).

Limiti

I risultati del presente studio vanno letti considerandone anche i limiti. Da un lato le indagini condotte si basano su analisi interpersonali, mentre per le singole deduzioni il numero di casi derivanti da analisi intrapersonali era esiguo. Prime analisi (n = 35) evidenziavano un aumento significativo delle convinzioni egualitarie dal periodo di rilevazione t1 al seguente (t2) e una diminuzione altrettanto significativa delle convinzioni assimilative dal periodo di rilevazione t1 al t3. Per conseguire in futuro enunciati validi sull'evoluzione individuale di studentesse/studenti bisognerebbe pensare ad analisi intraindividuali che vadano oltre il sondaggio basato su questionari. Un'idea potrebbe essere chiedere alle/ai partecipanti di tenere un diario di apprendimento, un cosiddetto *learning journal* come viene definito nei paesi anglosassoni. Questo tipo di approccio faciliterebbe anche il superamento del secondo limite dello studio ossia il fatto che per motivi di tempo l'acquisizione limitata dei dati relativi alle esperienze di studio e pratiche.

16 "tutela (*della minoranza*) etnica attraverso l'isolamento e la divisione" – "che la logica della rigidità proporzionale è superiore a tutte le altre considerazioni".

17 "minoranze ancestrali e riconosciute e coloro che sono immigrati e quindi devono adattarsi".

L'attenzione del presente studio era incentrata prioritariamente sulle convinzioni, i sistemi di valori e gli orientamenti motivazionali. Nell'ambito di studi futuri si dovranno esaminare non solo le esperienze accademiche, ma anche le esperienze e le reti di interazione extrauniversitarie. I nostri risultati mostrano infatti che possono influenzare le/gli studentesse/ studenti nell'esprimere preferenze sui contenuti di studio che desidererebbero. Un altro limite riguarda il campione: allo studio hanno partecipato unicamente studentesse/studenti del corso di laurea in lingua tedesca. Dunque il valore statistico dello studio si riferisce solo a questo gruppo, che rappresenta la maggioranza delle/degli iscritte/i alla Facoltà di Scienze della Formazione (con una percentuale negli anni accademici 2014/15, 2015/16 e 2016/17 di 99 a 63, 100 a 72 e 149 a 76), che dopo gli studi lavoreranno nell'ambito del sistema scolastico dell'Alto Adige. Per rilevare eventuali differenze interculturali, sarebbe bene estendere lo studio a studentesse/studenti del corso di studi parallelo in lingua italiana. Per farlo si dovrebbe prima tradurre e validare ad hoc per questo campione specifico la *Teachers Cultural Belief Scale*, lo strumento utilizzato per rilevare le convinzioni culturali.

Prospettive

Il corso di studi riformato riconosce il ruolo centrale dell'insegnamento delle competenze interculturali e delle esperienze pratiche fatte nel corso degli studi, recependo così quanto individuato dalla ricerca internazionale sui programmi di studio (Guo et al., 2009; Hébert et al., 2008). L'obiettivo è promuovere un atteggiamento attento alle diversità. I risultati del presente studio sul senso di appartenenza inducono a supporre che a tal fine sia necessario un esercizio di autoriflessione. Se da un lato è vero che nel quadro della riforma del corso di studi è aumentata l'offerta di contenuti di carattere interculturale, è vero anche che il peso della riflessione rispetto al proprio atteggiamento e al proprio background socioculturale continua a essere marginale. Negli ultimi anni vi è una particolare attenzione a livello internazionale per il metodo dell'autoriflessione nell'ambito della formazione delle/degli insegnanti (McGee Banks, 2015; Neuber & Waag, 2019; Perst et al., 2019), con un occhio di riguardo per la riflessione sul proprio ruolo di insegnante e sul proprio operato durante le lezioni. Tuttavia è ancora ampiamente trascurata l'importanza di un atteggiamento improntato alla (auto)riflessione sulle questioni riguardanti diversità e razzismo (Hoffelner, 2020), la cui premessa è un confronto con il proprio background socioculturale. I risultati acquisiti nel presente studio indicano che, per lo meno nel contesto sudtirolese, il proprio background socioculturale – più concretamente il senso di appartenenza percepito da chi studia per diventare insegnante – assume un ruolo fondamentale nell'elaborazione delle loro convinzioni sulla diversità e i sistemi di valori. In questo senso spiccano due punti chiave: il primo è la necessità di puntare di più sulla capacità riflessiva di studentesse/studenti che, quindi, devono apprendere tecniche specifiche per analizzare criticamente le proprie posizioni e saggiare diverse forme di autocoscienza, perché la capacità di riflessione è il presupposto per la riflessione stessa (Hilzensauer, 2017). Il secondo punto è che la riflessione non dovrebbero focalizzarsi solo sui contenuti teorici, ma anche sulla propria persona, sulle posizioni soggettive vissute in un sistema educativo e sociale incentrato sulla divisione etnica. È necessario un processo di coscientizzazione imperniato sui nessi fra posizioni soggettive e opinioni, convinzioni e orientamenti motivazionali nell'ambito dell'interculturalità. La capacità di riflessione e l'autoriflessione sulle proprie posizioni sono quindi premesse fondamentali per sviluppare con successo sistemi di valori e convinzioni interculturali positive.

Riferimenti bibliografici

Arnold, K. H., Gröschner, A., & Hascher, T. (Hrsg.). (2014). *Schulpraktika in der Lehrerbildung. Pedagogical field experiences in teacher education: Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte. Theoretical foundations, programmes, processes, and effects*. Waxmann.

Bender-Szymanski, D., Lueken, B., & Thiele, A. (1998). Lernen durch Kulturkontakt. Eine Prozessanalyse der Akkulturation deutscher Studienreferendare in multikulturellen Klassen. *Zeitschrift fur Padagogik, 44*(5), 679-699.

Bender-Szymanski, D., Hesse, H. G., & Gobel, K. (2000). Akkulturation in der Schule: Kulturbezogene Konflikte und ihre Auswirkung auf Denken und Handeln junger Lehrer in multikulturellen Schulklassen. In I. Gogolin & B. Nauck (Hrsg.), *Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung* (S. 213-244). VS Verlag fur Sozialwissenschaften.

Castro, A. J. (2010). Themes in research on preservice teachers' view of cultural diversity: Implications for researching millennial preservice teachers. *Educational Researcher, 39*, 198-210. https://doi.org/10.3102/0013189X10363819

Civitillo, S., Juang, L., & Schachner, M. (2018). Challenging beliefs about cultural diversity: A synthesis and critical review of trainings with preservice teachers. *Educational Research Review*, *24*, 67-83. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.01.003

De Paoli, C. (2017). Redefining Categories: Construction, Reproduction and Transformation of Ethnic Identity in South Tyrol. In G. Grote & H. Obermair (Hrsg.), *A Land on the Threshold: South Tyrolean Transformations, 1915–2015* (S. 395-407). Peter Lang.

Deutsches Schulamt (2011). *Rahmenrichtlinien für die Gymnasien und Fachoberschulen in Südtirol*. Autonome Provinz Bozen Südtirol.

Ekinci-Kocks, Y. (2012). Interkulturelle Kommunikation: Interkulturelle Konflikte – Mögliche Vermittlerfunktion der Lehrkräfte Ein Fallbeispiel. In K. Fereidooni (Hrsg.), *Das interkulturelle Lehrerzimmer.* VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94344-2_8

Gebauer, M. M., McElvany, N., & Klukas, S. (2013). Einstellungen von Lehramtsanwarterinnen und Lehramtsanwartern zum Umgang mit heterogenen Schulergruppen in Schule und Unterricht. *Jahrbuch der Schulentwicklung, 17*, 191-216.

Gebauer, M. M., & McElvany, N. (2017). Impact of Prospective Teachers' Heterogeneity Specific Attitudes on Intended Teaching Behavior. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, *64*(3), 163-180.

Giudiceandrea, L., & Mazza, A. (2017). Living Together is an Art. In G. Grote & H. Obermair (Eds.), *A*

Land on the Threshold: South Tyrolean Transformations, 1915–2015 (S. 327-340). Peter Lang.

Glock, S., & Böhmer, I. (2018). Teachers' and preservice teachers' stereotypes, attitudes, and spontaneous judgments of male ethnic minority students. *Studies in Educational Evaluation*, *59*, 244-255.

Glock, S., & Kleen, H. (Hrsg.). (2020). *Stereotype in der Schule*. Springer Fachmedien.

Guo, Y., Arthur, N., & Lund, D. (2009). Intercultural inquiry with pre-service teachers. *Intercultural Education*, *20*(6), 565-577.

Hachfeld, A., Hahn, A., Schroeder, S., Anders, Y., Stanat, P., & Kunter, M. (2011). Assessing teachers' multicultural and egalitarian beliefs: The teacher cultural beliefs scale. *Teaching and Teacher Education*, *27*, 986-996. https://doi.org/10.1016/j.tate. 2011.04.006

Hachfeld, A., Hahn, A., Schroeder, S., Anders, Y., & Kunter, M. (2015). Should teachers be colorblind? How multicultural and egalitarian beliefs differentially relate to aspects of teachers' professional competence for teaching in diverse classrooms. *Teaching and Teacher Education, 48*, 44-55. https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.02.001

Hachfeld, A., & Profanter, A. (2018). Affrontare il multiculturalismo: le credenze sulla diversità culturale di studenti della Facoltà di Scienze della Formazione in Alto Adige. *Formazione & Insegnamento, XVI*(2), 321-333.

Hachfeld, A., & Syring, M. (2020). Stichwort: Überzeugungen von Lehrkräften im Kontext migrationsbedingter Heterogenität. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 23*(4), 659-684. https://doi.org/10.1007/s11618-020-00957-7

Hébert, Y., Guo, Y., & Pellerin, M. (2008). New horizons for research on bilingualism and plurilingualism: A focus on languages of immigration in Canada. *Encounters on Education*, *9*, 57-74.

Hemmerich, W. (2016). *StatistikGuru: Rechner zur Adjustierung des -Niveaus*. https://statistikguru.de/rechner/adjustierung-des-alphaniveaus.html

Hilzensauer, W. (2017). *Wie kommt die Reflexion in den Lehrberuf?* Waxmann.

Hoffelner, A. (2020). An der Schnittstelle von Rassismuskritik und Theaterpädagogik. Wege der (Selbst-)Reflexion und Emanzipation in der Lehramtsausbildung. *Herausforderung LehrerInnenbildung*, *3*(1), 716-738. https://doi.org/10.4119/hlz-3472

Ianes, D. (2015). *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno*. Erickson.

Kofler, D., & Profanter A. (2006). Crescere plurilingue-Il sistema scolastico italiano dell'Alto Adige/Südtirol. In W. Wiater & G. Videsott (Eds.), *Schule in mehrsprachigen Regionen Europas-School Systems in Multilingual Regions of Europe* (S. 185-203). Peter Lang. ISBN: 3-631-54274-7

McGee Banks, C. A. (2015). Self-knowledge as a factor in becoming a multicultural teacher. *Multicultural Education Review*, *8*(3), 155-170. https://doi.org/10.1080/2005615-X.2015.10.72078

McInemey, V., McInemey, D. M., Cincotta, M., Totaro, P., & Williams, D. (2001). *Teachers' attitudes to, and beliefs about, multicultural education: Have there been changes over the last twenty years?* University of Western Sydney.

Neuber, K., & Waag, A.-S. (2019). Förderung und Bedingungen der Selbstreflexion in der schulpraktischen Lehrerausbildung. In L. Stecher (Hrsg.), *Abstract-Band zur Tagung: Reflexivität in allen Phasen der Lehrerbildung - theoretische und empirische Zugänge: 8. und 9. April 2019*. Gießener Offensive Lehrerbildung. https://madoc.bib.uni-mannheim.de/51170/

Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research, 62*(3), 307-332. https://doi.org/10.3102/003465-43062003307

Perst, H., Thies, B., & Uhde, G. (2019). Kompetenzorientierte Beratungs- und Begleitstrukturen für das Lehramtsstudium – Konzeption und Evaluation eines Seminars zur Selbstreflexion. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), *Verzahnung von Theorie und Praxis im Lehramtsstudium. Erkenntnisse aus Projekten der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung"* (S. 133-140). wbv Media/Verlagshaus Zarbock.

Peterlini, H. K. (2017). Between Stigma and Self-Assertion: Difference and Belonging in the Contested Area of Migration and Ethnicity. In G. Grote & H. Obermair (Eds.), *A Land on the Threshold: South Tyrolean Transformations, 1915–2015* (S. 341-360). Peter Lang.

Peterlini, O. (1980). *Der ethnische Proporz in Südtirol*. Athesia.

Profanter, A., & Hachfeld, A. (2020). La formazione interculturale degli insegnanti per una scuola inclusiva: un atto d'equilibrismo fra teoria e realtà in Alto Adige. *Formazione & Insegnamento, I*(1), 178-190.

Provincia Autonoma di Bolzano (2020). *Una autonomia per tre gruppi*. http://www.-provinz.bz.it/politik-recht-aussenbeziehungen/autonomie/autonomie-drei-sprachgruppen.asp

Voss, T., Kleickmann, T., Kunter, M., & Hachfeld, A. (2011). Uberzeugungen von Mathematiklehrkraften (Kap. 11). In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkraften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 235-257). Waxmann.

Yang, Y., & Montgomery, D. (2013). Gaps or bridges in multicultural teacher education: A study of attitudes toward student diversity. *Teaching and Teacher Education, 30*(0), 27-37. http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2012.10.003

EduSpaceMobile – South Tyrol's next role model for multidirectional exchange of educatiolal knowledge

EduSpaceMobile – il futuro modello bandiera dell'Alto Adige per lo scambio multidirezionale di conoscenze educative

Susanne Schumacher
Libera Università di Bolzano – susanne.schumacher@unibz.it

ABSTRACT
Ecology, in the broadest sense, is an interrelation. For individuals as well as for social communities, this implies that they are always both subjects of perception and objects of a communal determination of reality (cf. Benner 1990, p. 614ff.). The reflected contemplation of the individual's relationship to himself, to others and to the world is a central element of the courses and practical training of the Master's programme in Educational Science. In particular, the current activities of the EduSpace learning workshop are strongly influenced by the joint reflection on ecology as a condition and goal of education in the first stages of life as well as across the entire lifespan (cf. in detail Stadler-Altmann 2018; Dozza 2021). How these interdependencies can be elaborated into sustainable regional learning communities is outlined in the following.

L'ecologia, nel senso più ampio, è un'interrelazione. Per gli individui altrettanto per le comunità sociali, ciò implica che essi sono sempre entrambi soggetti di percezione e oggetti di una determinazione comunitaria della realtà (cfr. Benner 1990, p. 614 ss.). La discussione riflessiva sulla relazione dell'uomo con sé stesso, con gli altri e con il mondo è un elemento centrale delle lezioni, dei laboratori e dei tirocini nel programma del Master of Science in Education. In particolare, le attività attuali del laboratorio di apprendimento EduSpace[1] sono fortemente influenzate dal pensiero comune sull'ecologia come condizione e scopo dell'educazione nelle prime fasi della vita così come durante tutto l'arco della vita (Stadler-Altmann 2018; Dozza 2021). Il contributo spiega come queste interdipendenze possono coadiuvare alla costruzione di comunità di apprendimento regionali sostenibili.

KEYWORDS
Multidirectional Exchange of Knowledge, Learning Communities, Ecology as an Educational Issue, Eduspace Mobile, Professionalization Of Educators.
Scambio Multidirezionale di Conoscenze, Comunità di Apprendimento, Ecologia come Questione Educativa, Eduspace Mobile, Professionalizzazione degli Educatori.

1 Le idee e le spiegazioni per l'attuale concetto didattico sono state sviluppate principalmente da Ulrike Stadler-Altmann, che è stata la responsabile del progetto dell'EduSpace Learning Lab dal 2015.

Formazione & Insegnamento XX – 1 – 2022
Codice ISSN 2279-7505 (on line) © Pensa MultiMedia Editore
Codice doi: 10.7346/-fei-XX-01-22_40

1. Key areas of professional thinking and reflected practicing at university

The educational study programme at the Free University of Bozen-Bolzano (unibz) have been reformed lately in the academic year 2017/18 and is now provided as a one-level Master for both primary school (PS) teachers and educational specialists for kindergarten (KG). After restructuring the internship regulations in the academic year 2019/20, the content coordination of courses and internship stages is currently being intensified.

1.1 *Seminars and Internships*

From the educational theory perspective, it is vital to achieve a scientifically based professionalization. However, the internships aim to familiarise students with their professional role (cf. Kunter 2011; Resolution No. 742). Facing the two different positions, communication difficulties are predestined.

One approach to effective collaboration is didactics. As an applied science, its task is to reflect research results -which are summarised in didactic theories- on practice. Regarding this reflection work as a transformation process, at least two steps ought to be worked out. In a first step, complexity of theory is portrayed in a Model. In a second step, criteria displayed in the model are illustrated by developing explicit scenarios. Understanding the model and composing the concept are content-related intersection between lectures and practical training in internships. Therefore, it is crucial that both working units within the university are at an appropriate level of pedagogical knowledge and linguistically use equally defined terms.

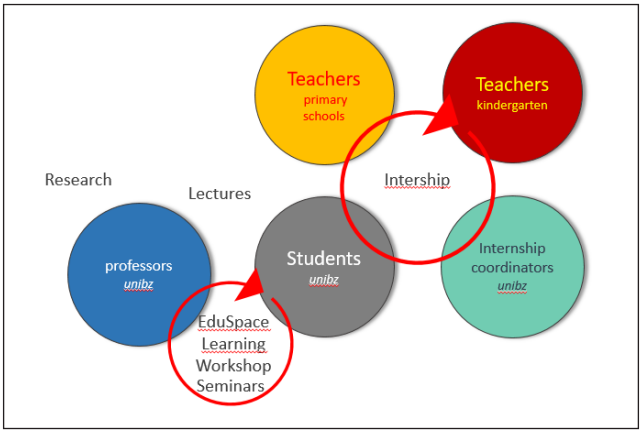


Figure 1. Theory-to-practice transformation cycle at university

The organisational structure of the study programme is that each internship phase is assigned to an academic year. The direct internship (see tab. 1, a) takes place in the educational institutions of the primary sector. The preparation, interim reflection and follow-ups are carried out within the framework of the indirect internship (see tab. 1, b).

Table 1 Overview of the temporal range and the respective focal points of the internship

Academic year	Focus
1.	General orientation a) 30 hrs. each in KG+ PS, b) 40 hrs.
2.	Getting to know different educational landscapes, job shadowing + excursion a) 15 hrs. each in KG + PS +10 hrs. other, b) 70 hrs.
3.	Constructing educational processes with children a) 75 hrs. each in KG + PS, b) 30 hrs.
4.	Accompanying initiatives, projects as learning opportunities a) 40 hrs. in KG / PS, b) 70 hrs.
5.	Professionalisation of pedagogical action a) 170 hrs. each in KG + PS, b) 30 hrs. indirect internship

1.2 *EduSpaces and EduSpace Learning Workshop*

The question of how academic knowledge and professional practice application can merge is to be researched and worked on with the project EduSpaces. Starting points are the four sub-projects. The academic team of MultiLab is engaged in scientific disciplines corresponding to school subjects but do also research in new media didactics or in intercultural topics. Teaching and learning situations within the study programme adopt techniques that are coherent with both the syntax of the object and an active approach by participants. The Cognitive and Educational Sciences Laboratory is aimed at bringing together research on cognitive processes and education to establish a link between the two disciplines. The CESLab employs several methods for example behavioral and computerized testing or eye-tracking inspection. Main goal of FDZ consists in the documentation and research of South Tyrol's educational history, such as the cheat sheet collection. The EduSpace Learning Workshop supports students spatially and materially in practicing the transfer of theory to practice through exploratory learning (Wiater 2000, Stadler-Altmann 2018). The didactic aim of all activities in EduSpace Learning Workshop is to provide training that is effective in terms of learning as well as knowledge transition. Seminars and internship are enabling social spaces in which students can develop projects for the duration of courses (see fig. 1, right hand side) and test them subsequently in the internships. Based on its pedagogical ethos, the EduSpace Learning Workshop offers a practical orientation for distributing professionalism covering pedagogical principles.

In the first year of the master programme, the EduSpace learning workshop is mainly used in the winter semester to prepare the internships, since the first practice-training phase is scheduled for the following spring. The didactic setting provides for the students to prepare posters on the key terms discussed in the General Didactics lecture and to implement them solely graphically. The graphic implementation challenges the students to visualise the contents as well as the meaning of the terms again. This enables the implementation of knowledge through feedback loops. Fellow students should understand the graphics the

without further explanatory texts. This stage is followed by the students' presentation of results including the discussion on conceptual understandings. In the second year of study, the lecture General Didactics concerns with approaches and results of empirical teaching-learning research. The question of what successfully enhances teaching-learning situations and how multimodal teaching-learning materials can be developed for heterogeneous groups is consequently the focus of activities in the laboratories (Schumacher, Emili, & Stadler-Altmann 2019). In doing so, basic concepts are repeated. Moreover, methods of teaching as well as strategies of learning for competence-oriented planning and design of holistic teaching-learning processes are practised. The personalisation of learning takes place in dialogues as a joint interpretation of knowledge in self- and external evaluation within the entire learning group (Schratz & Westfall 2010).

2. Key areas of professional thinking and reflected practicing inside out of university

Considering education and information with Kuhlen (2014, 68) as commons, both is about meaningful, individual, social, and cultural development as well as political co-determination and the sustainable use of resources to ensure (economic) well-being in particular regarding the upcoming generations. Education that claims to be sustainable and persistent development is based on specific beliefs and images of humanity, which are mainly governed by narratives (Wiesner & Prieler 2020). Depending on the awareness of a common living space, ideas and conceptions are being discursively differentiated in social spaces constructing solutions for current problems.

2.1 *EduSpace Mobile project*

The project intends to emphasise the rollout of pedagogical interaction to foster both a subject-didactic orientation and a stronger structural connection to the practical courses. The main aim is to promote the linking of contents, or more precisely, to strengthen the transfer between knowledge stocks of academic training on the one hand and pracitcal experiences on the other hand. Therefore, it is essential that individuals critically reflect on their implication perspectives to make sense of challenging experiences (Illeris 2017). According to Mezirow (2000), transformative learning is necessary to facilitate individuals' adaption to environmental changes and actively participate in processes of change. Improved feedback of students' practical experience to university teaching can help them manage their transition to the world of work more successfully as Arnold (2011) points out.

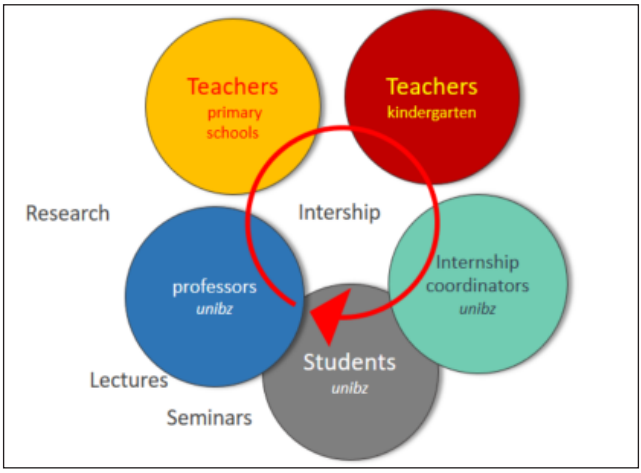


Figure 2. Multidirectional and recursive exchange of knowledge within the municipal learning community

The EduSpace Mobile is potentially suited to have an immediate and thus more sustainable effect than the individual conceptual elements of teacher training through the multidirectional and recursive exchange of knowledge (see fig. 3). In parallel, learning support is didactically devised as well as institutionally anchored. Accordingly, this can be a suitable solution strategy for competence development in initial and in-service teacher training (cf. Schumacher et al. 2020).

2.2 *Municipal learning community*

A (habitat) pedagogy for context-sensitive and authentic development requires a critical and emancipative reflexivity of worldviews. The complex references to world and life require a deeper understanding of an expanded present that becomes obvious in pedagogical interaction and across lifespan.

However, lifelong learning obliges changes even at the organisational level in the education sector. New cooperative organisational and institutional structures need to be formed on the one hand, and on the other hand, institutional development has to be fostered, that addresses optimisations of the internal processes and procedures. EduSpace Mobile activates players in various functions and areas of the education system. This in turn can be the starting point for their interaction in periodic learning communities or educational partnerships (Dozza & Ellerani 2020). The successful transition of knowledge by means of the EduSpace Mobile is to be determined and qualitatively discussed conducting interviews and quantitatively empirically by means of an implementation index[2].

2 Including the professional exchange within the team and the transfer of expertise, the process quality within the institution, the influence of the facility management as well as the temporal and structural framework conditions.

3. Expected benefits for the municipal learning community

To record and use the special knowledge of the respective subsystems in the education sector for the introduction of the EduSpace Mobile, the method of expert and stakeholder involvement in the form of individual interviews (Meuser & Nagel 2009, p. 470) is suitable. As a result, the factual and process knowledge but also the forward-looking assessment or recommendation can be constructively interpreted and therefore lead to innovative ideas. (see Niederberger & Wassermann 2015). The number of experts depends on the fields of action in the EduSpace Mobile project. Following the recommendation of Jäger (2009, p. 20), actors in high-level administrative positions should also be involved. Preliminary findings will be framed on the basis of a cross-impact analysis (Weimer-Jehle 2015, p. 243ff). The discursive method is an appropriate approach to gain insight into the architecture of interdependencies of complex and strongly interdisciplinary systems.

In informal dialogues with actors from the unibz internship office, the following aspects were assumed:

- The accessibility of remote regions was seen as a great advantage of the EduSpace Mobile.
- The role of the university would become clearer to kindergarten teachers, educators, and society.
- A further added value could be generated if the EduSpace Mobile were not only daily used but over a longer period on site.
- A general prerequisite for the successful implementation of the sub-project in the study programme should be that the workload for the internship coordinators should be as low as possible or be as low as possible and should not exceed the assignment of students to suitable schools or kindergartens.
- Furthermore, the impact of the concept depends on the openness of the local kindergarten teachers. It was suggested that the project be started with interested volunteers and encouraged to recommend the project to colleagues.

In the factual dimension, the given feedback refers to the general orientation of the concept. In the social dimension, the experts' responses relate to the expected system behaviour in administrative matters and in building trust on the part of those responsible for action.

4. Conclusion

The Faculty of Education of the Free Universities of Bozen-Bolzano has the mandate to train teacher students and further educate in service teachers. Currently, the activities that take place in the framework of the internship primarily serve the practical training of the future teachers. With the low-threshold and outreach implementation of the EduSpace Mobile in cooperation with lecturers from the university, an in-house training for in service pedagogical staff could take place simultaneously.

Both emerging and consolidated pedagogues who take responsibility will be potent to affect their social environmental and advocate for more ecological awareness. It is already clear that the accessibility of remote regions can only be an advantage if the teachers on site confirm the didactic expected value of the EduSpace Mobile. Moreover, the concept needs a logistical solution for both a

mobile and short-term stationary custom. Experience has shown that priority is given to the necessity of a gradual and careful change of structures and procedures regarding the establishment and maintenance of an innovation-friendly interaction between trusted institutions and employees of institutions or work units (see Reavley 2013). In terms of transformative learning and learning organisations, institutional development, or social innovation (Howaldt 2011), the sustained support with the EduSpace Mobile is of vital importance.

References

Arnold, K-H., Hascher, T., Messner, R., Niggli, A., Patry, J-L. & Rahm, S. (2011). *Empowerment durch Schulpraktika. Perspektiven wechseln in der Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Benner, D. (1990). Wissenschaft und Bildung. *Z.f.Päd*. 36(4), 597-620.

Dozza, L. (2021). *Io posso: Educazione* per *lo Sviluppo Sostenibile*. Bergamo: Zeroseiup.

Dozza, L. & Ellerani, P. (2020). Preparare gli insegnanti per un futuro di giustizia ed equità. In M. Michelini (Ed.). Atti Convegno CRUI-GEO "Professione insegnante: quali strategie per la formazione?" Napoli, 15 – 17 giugno 2020, *in press*.

Howaldt, J., Domanski, D., & Schwarz, M. (2011). Innovation Networks as Success Factors for Social innovation. In A. de Bruin, L. M. Stangl (Eds.), *Proceedings of the Massey University Social Innovation and Entrepreneurship Conference: extending theory, integrating practice* (pp. 224-249). Massey University.

Jäger, M. (2009). *Bildung in Kita und Grundschule - Ergebnisse einer Expertenbefragung im Rahmen des Verbundprojekts TransKiGs*. Ludwigsfelde: Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM).

Illeris, K. (2017). Transformative Learning as Change and Development of Identity. In A. Laros, T. Fuhr, & E. W. Taylor (Eds.). *Transformative Learning Meets Bildung* (pp. 179–190). Leiden: Brill

Kuhlen, R. (2014). Wissensökonomie und Wissensökologie zusammen denken. In S. Helfrich & Heinrich-Böll-Stiftung (Ed.), *Commons: Für eine neue Politik jenseits von Markt und Staat (2. Auflage)* (pp. 405-414). Bielefeld: transcript Verlag. https://doi.org/10.1515/9783839428351-063

Kunter, M. (2011). Theorie meets Praxis in der Lehrerbildung – Kommentar. In *Erziehungswissenschaft* 22 (43), 107-112.

Mezirow, J., & Associates (Eds.). (2000). *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress* (1st ed). San Francisco: Jossey-Bass.

Meuser, M. & Nagel, U. (2009). Das Experteninterview: Konzeptionelle Grundlagen und methodische Anlagen. In S. Pickel, G. Pickel, H.-J. Lauth, & D. Jahn (Eds.). *Methoden der vergleichenden Politik- und Sozialwissenschaft: Neue Entwicklungen und Anwendungen* (pp. 465-479). Wiesbaden: VS.

Niederberger, M., & Wassermann, S. (2015) (Eds.). *Methoden der Experten- und Stakeholdereinbindung in der sozialwissenschaftlichen Forschung*. Wiesbaden: Springer

Reavley, N. J. (2018). Mindfulness training in higher education students. *The Lancet Public Health* 3(2), DOI: 10.1016/S2468-2667(17)30241-4. 55-56.

Resolution No. 742. Studienordnung des einstufigen Masterstudiengangs Bildungswissenschaften für den Primarbereich an der Fakultät für Bildungswissenschaften der Freien Universität Bozen http://lexbrowser.provinz.bz.it/doc/20150512/de/6477/beschluss_nr_742_vom_09_05_2011.aspx?q=praktikum&a=&n=&in=-&na= [retrieved 20.01.2022]

Schumacher, S., Emili E. A., Stadler-Altmann, U. (2019). Effective Learning Experiences with UDL in teacher training at University. *Richerche di Pedagogia e didattica. Journal of Theories and research in education*. Bologna: OpenJournal, 165-191.

Schumacher, S., Stadler-Altmann, U. & Riedmann, B. (2020). Verflechtungen von pädagogischer Theorie und Praxis. EduSpace Lernwerkstatt: stationär und mobil. In U. Stadler-Altmann, S. Schumacher, E. A. Emili, & E. Dalla Torre (Eds.), *Spielen, Lernen, Arbeiten in Lernwerkstätten. Facetten der Kooperation und Kollaboration* (pp. 184-195). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

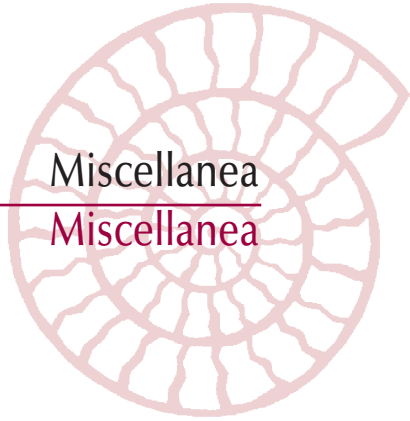
Stadler-Altmann, U. (2018). Ambienti di apprendimento formali: gli edifici scolastici e le aule influenzano i processi di insegnamento e apprendimento? Contributo teorico. In formazione & insegnamento. European journal of research on education and teaching. *Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione* XVI (2), 209-224.

Stadler-Altmann, U. & Schumacher, S. (2020) Spielen, Lernen, Arbeiten in Lernwerkstätten. Formen der Kooperation und Kollaboration. In U. Stadler-Altmann, S. Schumacher, E. A. Emili, & E. Dalla Torre (Eds.), *Spielen, Lernen, Arbeiten in Lernwerkstätten. Facetten der Kooperation und Kollaboration* (pp. 11-16). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Weimer-Jehle, W. (2015). Cross-Impact-Analyse. In Niederberger, Marlen/Wassermann, Sandra (Eds.). *Methoden der Experten- und Stakeholdereinbindung in der sozialwissenschaftlichen Forschung*. Wiesbaden: Springer.

Wiesner, C. & Prieler, T. (2020). Das Transformative Lernen in der LehrerInnenbildung: Pädagogische Professionalität und Entwicklung des Lehrerhabitus. *R&E-SOURCE: Jahrestagung der Forschung*, 1-18. DOI: 10.6084/m9.figshare.13293173.v1.

Wiater, W. (2000). Handlungsorientiert Lehren und Lernen: Konzept Lernwerkstatt. In *Schulinnovation 2000. CD-Dokumentation zum Kongress des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus* am 11./12. April 2000.



Miscellanea

Miscellanea

Imparare le abilità di revisione attraverso l'apprendistato cognitivo: una proposta didattica in ottica collaborativa*

Learning revision skills through cognitive apprenticeship: a didactic experience in a collaborative context

Paola Cortiana
Università di Torino – paola.cortiana@unito.it
Rossella Scardino
MIUR – rossella.scardino@studenti.unipd.it
Eleonora Zorzi
Università di Padova – eleonora.zorzi@unipd.it

ABSTRACT

Although writing takes on fundamental role in people's lives and education, cognitivism and socio-cultural constructivism studies have shown that teaching practices do not often stimulate and do not adequately support pupils in developing a mature approach to written composition. Specifically, one of the typical problems of apprentice writers, is represented by the revision process, traditionally understood as rereading and correction of spelling errors and embellishment of the text at the end of writing. However, according to scholars of the psychology of written composition, it is possible to help apprentices develop a mature approach to revision and complex revision skills through specific educational programs and teaching methodologies. Therefore, present paper aims to propose the use of cognitive apprenticeship in a collaborative context and the use of procedural facilitations as an effective methodological choice to stimulate the acquisition of a mature approach to writing and, in particular, to the revision process in elementary school pupils.

Nonostante la scrittura rivesta un ruolo fondamentale nella vita e nella formazione della persona, gli studi, in particolare quelli condotti dal cognitivismo e dal costruttivismo socio-culturale, hanno dimostrato come le pratiche didattiche spesso non stimolino e non supportino adeguatamente gli alunni nello sviluppo di un maturo approccio alla composizione scritta. Nello specifico, una delle problematiche tipiche degli "apprendisti scrittori" è rappresentata dal processo di revisione, tradizionalmente inteso come rilettura e correzione di errori ortografici e abbellimento del testo a fine stesura. Secondo gli studiosi della psicologia della composizione scritta è possibile, in-

* I dati della ricerca presentata sono stati raccolti ed elaborati nell'ambito della tesi di laurea in Scienze della formazione primaria svolta, presso l'Università degli Studi di Padova, da Rossella Scardino con il coordinamento scientifico di Paola Cortiana e Eleonora Zorzi. A Paola Cortiana sono da attribuire l'impianto teorico e metodologico della ricerca e la stesura dei paragrafi 1.1., 1.2., 1.3. e 3.2.; a Rossella Scardino la stesura del capitolo 2.; a Eleonora Zorzi i paragrafi 1.4. e 3.1.

Formazione & Insegnamento XX – 1 – 2022
Codice ISSN 2279-7505 (on line) © Pensa MultiMedia Editore
Codice doi: 10.7346/-fei-XX-01-22_41

vece, aiutare "gli apprendisti" a sviluppare un approccio maturo alla revisione e complesse abilità di revisione attraverso specifici programmi di istruzione e metodologie didattiche. Il presente articolo, dunque, intende proporre il ricorso all'apprendistato cognitivo in contesto collaborativo e alle facilitazioni procedurali come una scelta metodologica efficace per stimolare l'acquisizione di un approccio maturo alla scrittura e, in particolare, al processo di revisione negli alunni di scuola primaria.

KEYWORDS
Writing didactics; Revision; Metacognition; Cooperative apprenticeship; Procedural facilitations.
Didattica della scrittura; Revisione; Metacognizione; Apprendimento cooperativo; Facilitazioni procedurali.

Premessa

Da troppo tempo nella scuola italiana imparare a scrivere è solo "una faccenda che riguarda temi e consegne" (Corno, 2010). Per far sì che gli alunni, fin dalla scuola primaria, maturino un atteggiamento motivante ed efficace verso la scrittura, quest'ultima va insegnata nella sua processualità: scrivere infatti è un'operazione complessa, che prevede, secondo l'approccio cognitivista (Hayes & Flower, 1980), le tre fasi di pianificazione, trascrizione e revisione. Quest'ultima fase in particolare viene trascurata da alunni e docenti, che la riducono a una veloce rilettura per individuare e correggere gli errori (quasi sempre ortografici) presenti nel testo, mentre rappresenta un momento fondamentale del processo di scrittura inteso come *problem solving* (Hayes & Flower, 1980; Hayes, 1996; Bereiter & Scardamalia, 1995).

Il presente studio si focalizza su una proposta didattica sperimentata in una classe primaria della provincia di Padova finalizzata a insegnare le abilità di revisione attraverso l'apprendistato cognitivo in ottica collaborativa.

1. Inquadramento teorico

1.1 *L'approccio cognitivista alla scrittura*

L'approccio cognitivista ha evidenziato due principali caratteristiche dello scrivere: la sua complessità cognitiva e la sua processualità (Boscolo, 2002). Il primo aspetto fa riferimento alla scrittura come un processo di risoluzione di problemi (*problem solving*), la cui soluzione richiede l'uso di conoscenze e strategie: l'alunno ha bisogno per scrivere non solo di abilità linguistiche, ma di strumenti finemente concettuali. Secondo l'approccio cognitivista attività e operazioni implicate nella scrittura assumono funzione strategica quando si configurano come scelte intenzionali in vista del raggiungimento di obiettivi (Cisotto, 1998): il testo rappresenta, in quest'ottica, la fase conclusiva di un processo iniziato con la formulazione di un obiettivo.

L'approccio cognitivista in particolare pone l'accento sulla riflessione che precede, accompagna e segue la produzione di un testo scritto. Tali processi cognitivi corrispondono a momenti dello scrivere, da cui possono emergere difficoltà diverse da parte degli studenti: la ricerca delle idee, la produzione del testo e la sua revisione. A partire dalla fine degli anni '70 negli Stati Uniti si sono susseguite numerose ricerche che hanno portato all'elaborazione di modelli dei processi di scrittura. Il modello che ha avuto notevole impatto anche in Italia e in altri paesi europei è quello di Hayes e Flower (1980), poi rivisto dallo stesso Hayes nel 1996: con tale modello viene concettualizzato lo scrivere in termini di pianificazione, trascrizione e revisione (Cortiana 2020).

Il modello di Hayes e Flower (Hayes, 1996) rappresenta un punto di riferimento per elaborare una didattica della scrittura in ottica di processualità: la prospettiva aperta dagli studi del cognitivismo ha infatti spostato l'enfasi dell'analisi dalla qualità del testo come prodotto a quella dell'efficacia delle attività cognitive ad esso connesse. Il testo rappresenta cioè il risultato di un'intenzione comunicativa e, prima di assumere la forma scritta definitiva, si sviluppa attraverso fasi, recupera conoscenze di vario genere, le organizza, si modella e si modifica più volte nella fase di revisione, che non è un'azione puramente estetica, ma un'operazione ricorsiva di riorganizzazione profonda (De Beni, Cisotto & Carretti, 2001).

1.2 *L'approccio socioculturale alla scrittura*

Alla fine degli anni '80 l'approccio socioculturale enfatizza un altro aspetto dello scrivere, quello sociale, sia in senso comunicativo sia come co-costruzione del significato e partecipazione a una comunità di discorso attraverso i generi (Bazerman, 1988; Freedman & Medway, 1995; Prior, 2006). Tale approccio pone l'accento sugli aspetti comunicativi dello scrivere, valorizzando lo stretto legame tra attività di lettura e scrittura come condivisione di significati elaborati da una cultura, e si oppone alla contrapposizione cognitivista tra testo scritto, autonomo e esplicito, e testo orale, frammentario e contestualizzato. Nystrand (1987) sposta l'attenzione dal meccanismo dello scrivere e del suo funzionamento alla scrittura come pratica socio-culturalmente situata: in questo senso l'approccio socioculturale non è più solo prettamente psicologico, ma raccoglie anche i contributi della ricerca linguistica (Bakhtin, 1981) e interculturale sui processi cognitivi, mettendo in evidenza da un lato il ruolo della cultura sullo sviluppo e sul funzionamento cognitivo - il riferimento principale è a Vygotskij- dall'altro il significato di scelte lessicali, modalità di argomentazione e riferimenti intertestuali nel prodotto dello scrivere. Il concetto vygotskijano di zona di sviluppo prossimale[1] (1990) arricchisce la prospettiva costruttivista, aggiungendo il contesto sociale come fattore fondamentale del processo di apprendimento: è così che si sposta l'attenzione dallo scrivere come "processo" allo scrivere come "pratica" e come attività in un contesto (Boscolo, 2002).

Mentre il cognitivismo analizza la scrittura come abilità individuale, l'approccio socioculturale la considera nell'ambito delle "pratiche" o attività culturali e sociali

1 Vygotskij (1990) sosteneva che una buona educazione dovesse mirare alla zona di sviluppo prossimale dell'alunno, ovvero, allo spazio intermedio fra il livello di sviluppo attuale del bambino, determinato dalla sua capacità autonoma di soluzione di problemi, e il suo livello di sviluppo potenziale, determinato dalla sua capacità di soluzione di problemi con l'aiuto e il supporto di un adulto o di un pari più esperto.

legate alla lingua scritta. In questa prospettiva la scrittura viene considerata un'attività "situata" e se ne sottolinea il legame con i contesti sociali e culturali dove si sviluppano i processi cognitivi.

Tra i due approcci è possibile operare una sintesi sostenendo che scrivere voglia dire mettere ordine alle idee, scegliere ciò che si ha da dire e revisionare: consapevolezze, queste, che si acquisiscono in classe, nelle occasioni in cui la scrittura si intreccia con le attività comuni ed è funzionale al confronto di idee e opinioni (Boscolo & Mason, 2003).

1.3 *La revisione nei due approcci*

La revisione risulta in particolare una fase importante da insegnare ed apprendere: la revisione, infatti, lungi dall'essere un riordino finalizzato a correggere gli errori di superficie come nel modello "prewriting, writing, and rewriting" di Rohman e Wlecke della metà degli anni '60 o a copiare in "bella copia" (Faigley & Witte, 1981), va studiata nella sua complessità, processualità e ricorsività.

La revisione presuppone, nel suo significato profondo, di ritornare al testo ricorsivamente confrontandolo con gli scopi e gli obiettivi stabiliti nella fase di pianificazione. Gli scrittori inesperti si trovano dunque in difficoltà ad affrontare adeguatamente tale fase, perché investono tutte le energie nella trascrizione, trascurando la pianificazione (Cisotto, 2011); di conseguenza, data la mancanza di adeguati criteri di valutazione, diventa difficile confrontare il testo ideale e testo reale, riconoscere le discrepanze ed eventualmente arrivare a una nuova fase di generazione di idee per riprendere la composizione.

La revisione va dunque insegnata contestualmente all'insegnamento del processo di scrittura nelle sue diverse fasi: la revisione è in particolare un processo che "richiede un sistema di produzione linguistico capace di operare interattivamente, usando i propri output come input" (Bereiter & Scardamalia, 1995, p.84); per questo motivo è importante che venga approfondita nella scuola, già a partire dai primi ordini scolastici.

Gli studiosi cognitivisti hanno elaborato diversi modelli del processo di revisione: nel 1996 Hayes ne elabora un modello (Figura 1) che analizza il funzionamento dei processi di revisione sia durante che dopo la fase di composizione: secondo tale modello i fondamentali processi di composizione – elaborazione del linguaggio, riflessione e produzione – sono, negli scrittori esperti, "monitorati" da uno schema di revisione del compito, che, condizionato dalla memoria di lavoro e dalla memoria a lungo termine, indirizza i processi di lettura, la valutazione del testo e la riscrittura.

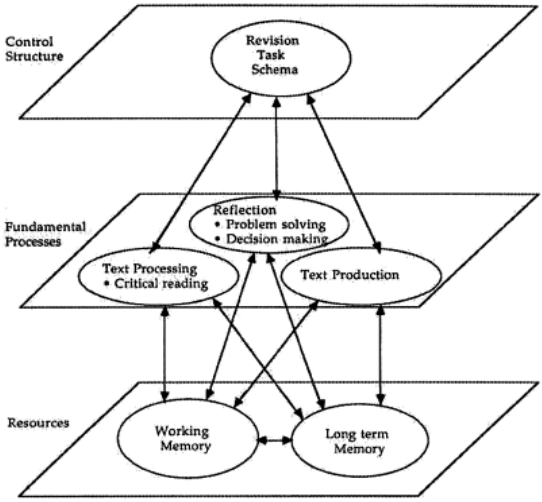


Figura 1. Modello di revisione del 1996.

Bereiter e Scardamalia (1995) hanno in particolare approfondito i problemi che gli studenti incontrano nel processo di scrittura, riconducendoli alla complessità cognitiva del compito di scrittura: è infatti difficoltoso, soprattutto per gli alunni più piccoli, tenere simultaneamente nella memoria di lavoro le diverse richieste di un compito scritto. Essi elaborano a questo proposito il concetto di facilitazione procedurale, con cui indicano qualsiasi tipo di riduzione del carico esecutivo di un compito, in grado di mettere gli alunni nelle condizioni di utilizzare al meglio le loro conoscenze e abilità. Partendo dall'assunto che i bambini dispongano di una procedura per la produzione scritta ma non posseggano adeguati meccanismi di autoregolazione e controllo della procedura stessa, propongono una tecnica di facilitazione procedurale articolata in quattro momenti:

1. Individuare un processo di autoregolazione applicato dallo scrittore esperto e non dallo scrittore inesperto;
2. Descrivere tale processo in termini di operazioni mentali;
3. Individuare un modo per facilitare l'esecuzione di tali operazioni;
4. Costruire supporti esterni per ridurre il carico cognitivo del soggetto che affronta tali operazioni.

Una particolare attenzione viene rivolta da Bereiter e Scardamalia (1995) al ruolo delle facilitazioni procedurali nella fase della revisione. Gli studiosi (p. 275) descrivono la revisione come un processo che comprende: il confrontare, il diagnosticare, lo scegliere una tattica di revisione e il generare alternative rispetto alla formulazione già prodotta. Per chiarire queste operazioni e le loro interazioni, elaborano il modello CDO 'confronta, diagnostica e opera' (Figura 2).

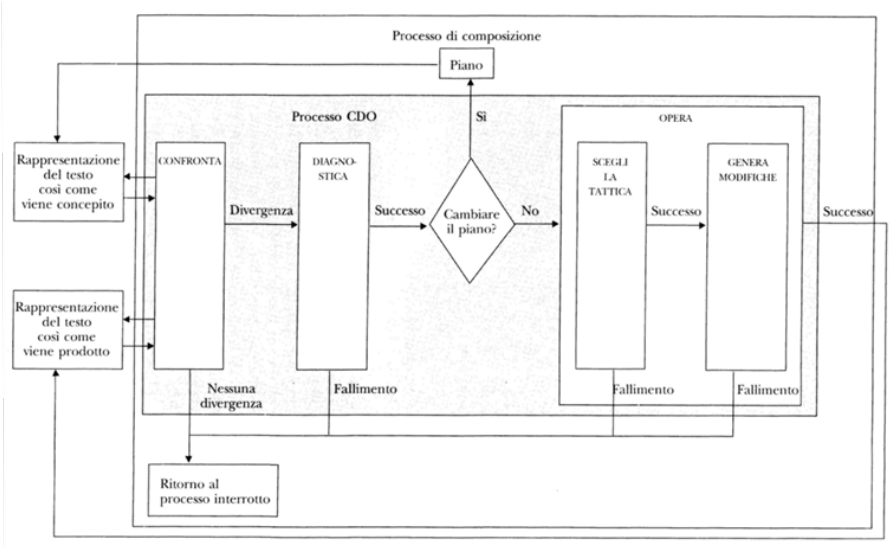


Figura 2. Modello del processo CDO.

Il processo CDO si attiva se lo scrivente riesce a riconoscere una discordanza tra la rappresentazione mentale del testo elaborato fino a quel punto e quella del testo inteso nella sua interezza ("confronta"). A questo punto il soggetto sposta l'attenzione dai processi compositivi alla funzione 'diagnostica', optando per la modifica parziale del testo oppure per la rielaborazione del piano di scrittura. Nel primo caso si passa quindi alla fase operativa che prevede la scelta e l'applicazione della tattica migliore da seguire per modificare il testo prodotto; nel secondo caso invece il processo CDO si interrompe per lasciare spazio a una nuova pianificazione. In entrambi i casi il testo ottenuto al termine del processo sarà differente da quello da cui il soggetto è partito. Il processo CDO ridisegna, ogni volta che viene applicato, anche la rappresentazione mentale del testo e, per essere efficace, deve essere ricorsivo (Bereiter & Scardamalia, 1995, p. 287).

In ambito didattico, il modello CDO può essere applicato dopo aver elaborato una frase o al termine della composizione: data la complessità e il carico cognitivo che il processo richiede, Bereiter e Scardamalia hanno progettato liste di frasi di facilitazione che aiutassero gli alunni a *valutare, diagnosticare e scegliere una tattica*[2].

Accanto all'utilizzo delle facilitazioni offerte dal modello CDO, ricordiamo l'importanza di agire nell'insegnamento del processo di scrittura nelle sue diverse fasi, compresa quella della revisione, sulle abilità metacognitive, seguendo i suggerimenti del programma SRSD (*Self-Regulated Strategy Development*): si tratta di un programma di sviluppo delle abilità di autoregolazione messo a punto per allievi con difficoltà di apprendimento, volto a insegnare in forma esplicita le strategie di scrittura, in particolare di pianificazione e revisione, come darsi istruzioni, scomporre il compito di scrittura in sotto-problemi compositivi e definire specifici obiettivi in risposta ad essi, automonitorarsi attraverso autovalutazione e autore-

2 Per un approfondimento sulle frasi di facilitazione, si vedano le liste proposte da Bereiter & Scardamalia (1995, p. 20).

gistrarsi, autorinforzarsi (Cisotto, 2011). L'autoregolazione a cui si fa riferimento non è quella che si esaurisce nell'applicazione di regole o nella revisione del proprio testo: lo scrivere infatti è un'attività complessa che implica in ogni momento la presa di decisioni su contenuti, modalità espositive, tempi di lavoro ecc. (Zimmerman & Risemberg, 1997): "lo scopo principale del programma non è tanto quello di insegnare tecniche specifiche di pianificazione o revisione, quanto piuttosto di far maturare negli allievi un approccio differente al compito, in cui lo scrivere è considerato un'occasione stimolante per pensare e riflettere" (Cisotto, 2011, p. 253).

Come ultimo aspetto è da evidenziare che sia il modello CDO che il programma SRSD valorizzano il lavoro di gruppo e la collaborazione tra pari: secondo il programma SRSD il modo migliore infatti per promuovere un approccio strategico ai compiti di scrittura è "l'istruzione diretta ed esplicita, sia pure con modalità diversificate, che comprende sia la spiegazione agli allievi di cos'è una strategia e come si usa, sia l'esercizio guidato e il lavoro di gruppo" (De Beni & Cisotto, 2000, p. 227); Bereiter e Scardamalia suggeriscono il ricorso alla metodologia dell'apprendistato cognitivo (Collins, Brown & Newman, 1995) per l'insegnamento esplicito di strategie di revisione esperte (1995). Sulla scia degli studi del costruttivismo socio-culturale, Brown e Campione (1990) applicano i principi dell'approccio collaborativo all'apprendistato cognitivo, rendendo la collaborazione tra pari la mediazione necessaria tra il modello esperto e lo sviluppo di competenze pratiche e cognitive degli alunni: su questi principi viene impostata la sperimentazione condotta nella presente ricerca.

1.4 *Apprendistato cognitivo, in comunità*

L'apprendistato cognitivo è un modello di processo di apprendimento che realizza operativamente in classe i vantaggi di un approccio socio-costruttivista innovativo. Tale costrutto nel suo svolgersi, ricalca i tre passaggi fondamentali dell'apprendistato tradizionale (*modeling*, *coaching* e *scaffolding*, *fading*) enfatizzando però aspetti specifici della situazione scolastica: la dimensione metacognitiva e formativa di tale processo. Collins, Brown, Newman (1989) infatti, aggiungono altri tre momenti (*articulation, reflection, exploration*), con il chiaro intento di sollecitare lo sviluppo delle abilità metacognitive e di automonitoraggio da parte dell'apprendista (Santi, 2006; p. 77).

La fase di "articolazione" include qualunque procedura o strategia che consenta ai novizi di esplicitare le loro conoscenze, ragionamenti, processi di problem-solving (*es.* incoraggiare gli studenti a formulare pianificazioni o previsioni circa le possibili soluzioni per affrontare un compito; oppure sostenerli nell'articolare i loro pensieri finché stanno risolvendo un problema…). In questo modo si educa il ruolo di monitoraggio critico che gli apprendisti ricoprono finché lavorano. La fase di "riflessione" invita gli apprendisti a comparare i propri processi di risoluzione con quelli di un esperto, oppure di altri apprendisti. Questa fase è abitualmente sostenuta dall'uso di strumenti utili a riprodurre o documentare le "performance" (prestazioni) in modo che venga favorita la comparazione (videoregistrazioni, tracce scritte, registrazioni audio…). La fase di "esplorazione" infine invita gli apprendisti a sviluppare il proprio modello di problem-solving del compito, indagando in modo critico le domande, gli errori, le questioni che sono interessati ad approfondire e che ritengono siano utili al miglioramento della propria strategia risolutiva (Zorzi, 2019). L'apprendistato cognitivo risulta quindi

essere un processo di mediazione fondamentale che permette di intercettare in maniera efficace le zone di sviluppo prossimale degli apprendenti, personalizzando i processi di spiegazione, monitoraggio e revisione del compito.

Le fasi dell'apprendistato cognitivo aiutano gli apprendisti inesperti a formarsi un modello concettuale di procedure corrette, per realizzare un compito. La costruzione di un modello concettuale (passaggio dal concreto all'astratto) è importante perché fornisce a chi deve imparare (Varisco, 2002) un principio organizzatore per affrontare i tentativi di esecuzione del compito, una struttura interpretativa per comprendere i suggerimenti e le valutazioni offerte dall'esperto, una guida interiorizzata che diventa via via più indipendente.

Le idee di apprendistato cognitivo, interiorizzazione dei processi e zona di sviluppo prossimo, insieme a quelle di attività e partecipazione (OMS, 2004), trovano la loro realizzazione a scuola solo attraverso la progressiva trasformazione di una classe in "comunità", concetto che raccoglie in sé in modo dinamico cinque modi differenti di valorizzare il processo collaborativo mettendo al centro cinque "attività" diverse (non escludentesi): comunità di apprendimento (Brown & Campione, 1990), comunità di pratica (Wenger, 2006); comunità di discorso (Fish, 1980; Pontecorvo, Ajello & Zucchermaglio, 1998); comunità di ricerca (Peirce, 1955; Lipman, 2005); comunità di improvvisazione (Zorzi, 2020). La dimensione collaborativa (Zorzi, 2019), che si sviluppa lavorando per trasformare la classe in una "penta-comunità", funge da cassa di risonanza per il processo di mediazione svolto dall'apprendistato cognitivo sia perché i "pari" possono essere "esperti" in alcune fasi del processo e quindi fungere da modello per altri compagni (non è detto che sia l'insegnante l'unico "esperto"), sia perché la presenza di una pluralità di "apprendisti" invita a immaginare differenti strumenti e strategie di mediazione, sia perché la pluralità di menti presenti nella dimensione collaborativa può essere culla di frequenti e generativi conflitti cognitivi.

In tale contesto educativo i processi di insegnamento-apprendimento sono distribuiti tra tutti i partecipanti all'attività e dipendono dal loro differente livello di abilità e di familiarità con le pratiche, i contenuti, il linguaggio, le procedure coinvolte nelle operazioni sociali e cognitive coinvolte nelle attività proposte. I processi "imitativi" si arricchiscono di intenzionalità e consapevolezza e diventano processi di "modellizzazione" da parte dell'esperto nei confronti degli apprendisti, in una dinamica relazionale fluida che può continuamente essere ricostruita e rinegoziata, in una fluttuazione legittima di competenze dal centro della comunità (esperto) verso le zone più periferiche (apprendisti) e viceversa (partecipazione periferica legittimata) (Lave & Wenger, 1991).

In particolare la "comunità di pratiche", con il modello di apprendistato cognitivo che la caratterizza, si dispone come un ambiente di apprendimento-insegnamento particolarmente adatto alla valorizzazione delle differenze e degli errori, attuando un costante e reciproco sostegno nelle difficoltà e sollecitando le potenzialità di ognuno (Santi, 2006; p. 79). All'interno di tale cornice teorica (approccio cognitivista, approccio socio-culturale) e di tale contesto educativo (classe come comunità basata sulla collaborazione e sui processi di apprendistato cognitivo), si è deciso di sviluppare un lavoro di ricerca che mirasse al potenziamento delle abilità di revisione *in itinere* di studenti della scuola primaria.

2. La ricerca: ipotesi e metodo

Si ipotizza che l'introduzione di un laboratorio di potenziamento delle abilità di revisione *in itinere*, basato sulle metodologie dell'apprendistato cognitivo in contesto collaborativo e delle facilitazioni procedurali, possa produrre un incremento complessivo delle abilità di revisione e veicolare una concettualizzazione matura della revisione. Per dimostrare la validità dell'ipotesi è stata condotta una ricerca con intervento caratterizzata dall'integrazione dell'approccio quantitativo con quello qualitativo (Corbetta, 1999) e da un piano di sperimentazione a gruppo unico e di tipo accidentale.

2.1 *Partecipanti*

La sperimentazione ha visto la partecipazione di una classe quinta primaria. All'interno del gruppo classe si segnala la presenza di 8 partecipanti che possiedono una lingua madre diversa dall'italiano, di un bambino con disabilità, affiancato da due insegnanti di sostegno, e di un alunno con BES, affiancato dalle insegnanti di classe e di potenziamento.

2.2 Strumenti

Per indagare eventuali variazioni nelle abilità di revisione e nella concettualizzazione di tale attività da parte dei soggetti coinvolti si è scelto di ricorrere a due strumenti cardine della ricerca in ambito educativo: il questionario, impiegato nelle fasi di pre- e post-sperimentazione, e il tema, utilizzato nella fase finale del percorso didattico come prova di valutazione degli apprendimenti. I questionari (pre e post) sono stati divisi in due sezioni: la prima contenente una domanda a riposta aperta, la seconda contenente 10 item con scala Likert di avverbi di frequenza.

2.3 *Fasi della ricerca*

La ricerca è stata articolata in tre fasi distinte: nella fase pre-intervento e nella fase post-intervento la classe è stata impegnata nella compilazione dei questionari; la fase di intervento, invece, ha visto la realizzazione di un laboratorio di scrittura volto a implementare le abilità di revisione degli alunni attraverso il ricorso all'apprendistato cognitivo in contesto collaborativo e alle facilitazioni procedurali. In questa fase della ricerca si è scelto di ricorrere allo svolgimento dei temi per rilevare le abilità di revisione degli alunni. La fase di pre-intervento è consistita nella somministrazione diretta del questionario iniziale alla classe, al fine di rilevare informazioni sull'approccio alla revisione dei soggetti coinvolti e sulle procedure da loro attivate durante la revisione *in itinere* e post-stesura, e, dunque, di verificare che l'intervento didattico progettato si collocasse nella zona prossimale di sviluppo (Vygotskij, 1962) degli alunni per essere funzionale al loro percorso di apprendimento. La fase di post- intervento è consistita nella somministrazione di un questionario finale che, da un lato, è servito per stimolare maggiore consapevolezza negli alunni sul proprio funzionamento e apprendimento, dall'altro, per rilevare eventuali modifiche nella concettualizzazione della revisione, in termini

di processi e operazioni, da parte del gruppo classe al termine della sperimentazione. La fase di intervento è stata strutturata in tre momenti: un primo momento introduttivo in cui gli alunni sono stati guidati a esplicitare e a condividere le preconoscenze su scrittura e revisione; un secondo momento in cui sono stati invitati a confrontarsi con un modello di competenza esperta di revisione e a iniziare a sperimentare quanto osservato; e, infine, un terzo momento in cui sono stati impegnati nella stesura di un testo con l'ausilio delle facilitazioni procedurali. Poiché la collaborazione tra esperto e principiante e tra apprendisti rende possibile la co-gestione dell'apprendimento di abilità complesse (Cisotto, 2015), nelle prime due fasi dell'intervento è stata adottata la metodologia dell'apprendistato cognitivo e la classe predisposta secondo i principi della *community of learners* (Brown & Campione, 1990).

Nella prima lezione gli alunni sono stati guidati nell'esplicitazione delle preconoscenze possedute sulla scrittura e sulla revisione: grazie al confronto tra pari, i partecipanti sono divenuti consapevoli dei differenti modi attraverso cui concettualizzano e affrontano le attività di scrittura. Le preconoscenze così emerse sono state organizzate in una matrice cognitiva di classe. Con le stesse modalità, sono stati affrontati l'attività di revisione e le sue implicazioni: in questo caso, è emersa una concezione più ingenua delle funzioni della revisione e dei processi che la caratterizzano; dunque, è stato necessario attuare un intervento di sistematizzazione delle conoscenze. Come stimolo per la riflessione, sono state utilizzate alcune domande quali, ad esempio, "Cosa significa revisionare un testo?", "Secondo voi è possibile diventare bravi revisori?". Inoltre, sono stati mostrati agli alunni gli stadi redazionali di alcuni autografi di opere letterarie famose: ciò ha dimostrato loro che anche i grandi autori revisionano i propri testi, non solo per correggerli, ma anche per migliorarli. La classe è stata poi introdotta alle operazioni fondamentali di revisione, tratte dal modello del CDO di Bereiter e Scardamalia, gli alunni sono stati guidati a riflettere sugli errori tipici dei propri testi e sulle correzioni che di solito apportano, anche dietro suggerimento dell'insegnante: in questo sono state individuate differenti strategie di revisione, quali, ad esempio, l'utilizzo di sinonimi, la riformulazione della frase, le correzioni ortografiche e grammaticali, ecc.

La seconda e la terza lezione hanno visto la classe impegnata nel confronto tra la prima stesura e la stesura definitiva di alcuni testi realizzati da coetanei: ciò ha permesso di rendere esplicite e comprensibili per gli alunni le strategie di revisione applicate nel passaggio da una versione all'altra.

In seguito all'analisi delle strategie di revisione, il quarto incontro è consistito nella sperimentazione guidata dell'applicazione di tali procedure ad un testo scritto sempre da un esterno: dopo aver rilevato in autonomia i problemi presenti nel testo e formulato le relative diagnosi, il gruppo classe ha collaborato con l'insegnante al fine di co-revisionare il testo e co- costruirne una nuova versione.

Nel corso della quinta lezione è stata proposta alla classe la composizione di un testo narrativo, ambientato a scuola e rivolto a un pubblico di pari. Per ridurre l'impatto che le eventuali difficoltà di pianificazione avrebbero potuto esercitare sul processo di revisione, è stato fornito agli alunni uno schema per la pianificazione del testo[3], mentre per ridurre l'ansia legata alla ricerca dei contenuti – propria dei giovani scrittori inesperti (Boscolo, 2012) – è stata incentivata la generazione delle idee attraverso una riflessione di classe. La seconda parte della

3 La struttura dello schema proposto è ispirata al modello proposto da Cisotto in *Scrivere testi in nove mosse* (2015).

lezione è consistita nel modellamento diretto delle procedure e delle strategie di revisione attraverso il ricorso a due supporti didattici fondamentali: un testo modello, che imitava le criticità tipiche della scrittura inesperta (Bereiter & Scardamalia, 1995), e una tabella[4], utilizzata come facilitazione procedurale per la revisione del testo-modello.

Nel sesto incontro, i partecipanti sono stati invitati a elaborare i propri temi con l'ausilio delle facilitazioni procedurali, secondo le modalità precedentemente indicate. Ogni bambino, inoltre, è stato dotato di una tabella finalizzata all'annotazione delle diagnosi e delle strategie di revisione scelte e di fogli A3 appositamente strutturati per garantire agli alunni uno spazio nel quale introdurre le modifiche ritenute opportune.

Nel settimo e ultimo incontro, gli apprendisti sono stati invitati a mettere per iscritto la versione definitiva dei propri elaborati, con l'ausilio delle tabelle di annotazione e delle facilitazioni procedurali usate durante la prima stesura, al fine di attuare una revisione globale del testo. L'ultima parte della lezione ha visto la compilazione del questionario finale.

2.4 *Risultati*

Le domande a risposta chiusa dei questionari (pre e post) sono state sottoposte ad un'analisi descrittiva che ha interessato nello specifico gli *item* 1, 5, 6, 7, 8: a tale scopo sono state realizzate matrici tabulate in cui per ogni *item* sono state riportate le distribuzioni di frequenza, espresse in percentuale, con cui i bambini hanno affermato di compiere l'operazione espressa dall'*item* (Tabella 1).

PRE-SPERIMENTAZIONE (F1)					POST-SPERIMENTAZIONE (F2)			
ITEM	**MAI**	**QUALCHE VOLTA**	**SPESSO**	**SEMPRE**	**MAI**	**QUALCHE VOLTA**	**SPESSO**	**SEMPRE**
[1] *Mentre scrivo rileggo la frase che ho appena concluso per collegare quella successiva*	5,9%	23,5%	41,2%	29,4%	5,9%	23,5%	35,3%	35,3%
[5] *Mentre rileggo faccio molta attenzione agli errori di ortografia e di grammatica*	0%	17,6%	58,8%	23,5%	0%	17,6%	23,5%	58,8%
[6] *Quando rileggo il testo lo confronto con il piano che avevo costruito all'inizio*	29,4%	23,5%	23,5%	23,5%	0%	70,6%	17,6%	11,8%
[7] *Rileggendo, controllo la chiarezza del testo pensando a un lettore che conosce poco l'argomento*	29,4%	17,6%	35,3%	17,6%	11,8%	17,6%	35,3%	35,3%
[8] *Mentre rileggo controllo se ci sono informazioni inutili o mancanti*	5,9%	35,3%	23,5%	35,3%	0%	17,6%	23,5%	58,8%

Tabella 1. Distribuzione di frequenza degli item 1, 5, 6, 7, 8 pre- sperimentazione (F1) e post- sperimentazione (F2)

4 La realizzazione della tabella è avvenuta tramite la trasformazione delle diagnosi e delle soluzioni, emerse dall'analisi dei testi scritti da coetanei non appartenenti al gruppo di ricerca.

Grazie all'analisi descrittiva è stato possibile attuare il t-test per campioni appaiati per verificare che la variazione riscontrata tra le medie dei risultati ottenuti pre e post sperimentazione non fosse dovuta al caso ma all'introduzione del percorso sperimentale (Tabella 2).

ITEM	MEDIA PRE-SPERIMENTAZIONE (Mi)	MEDIA POST-SPERIMENTAZIONE (Mf)	P-VALUE
1	2,94	3	0,82
5	3,06	3,41	0,19
6	2,41	2,41	/
7	2,41	2,94	0,08
8	2,88	3,41	0,03

Tabella 2. Distribuzioni medie pre-sperimentazione (Mi) e post-sperimentazione (Mf).

L'analisi dei risultati evidenzia che, nel passaggio dal pre al post, la percentuale delle risposte "mai" e "qualche volta" dell'*item* 1 restano invariate (5,9%; 23,5%), pertanto la coesione continua a rappresentare un aspetto critico all'interno dell'attività di revisione. Tuttavia, il decremento della risposta "spesso" (F1 = 41,2% ; F2 = 35,3%) a favore della risposta "sempre" (F1 = 29,4% ; F2 = 35,3%) mostra che la sperimentazione ha incrementato la frequenza dell'operazione di controllo dei collegamenti tra le parti del testo almeno in una parte dei soggetti coinvolti. L'incremento della risposta "sempre" relativa all'*item* 5 (F1 = 23,5% ; F2 = 58,8%) mostra che le riflessioni di classe e il lavoro di co-analisi e co-revisione hanno favorito un aumento della frequenza delle operazioni di controllo ortografico e grammaticale. Nel caso dell'*item* 6, il decremento di percentuale della risposta "mai" (F1 = 29,4% ; F2 = 0%) indica che, in seguito all'introduzione dell'intervento sperimentale, tutti i bambini svolgono almeno una volta l'operazione di confronto tra testo scritto e pianificazione iniziale. Per quanto riguarda l'*item* 7, il decremento di percentuale della risposta "mai" (F1 = 29,4% ; F2 = 11,8%) e l'aumento di percentuale della risposta "sempre" (F1 = 17,6% ; F2 = 35,3%) indicano che la quasi totalità dei partecipanti controlla almeno una volta la chiarezza del testo pensando ad un lettore ipotetico durante l'attività di revisione. In relazione all'*item* 8, la percentuale della risposta "mai" (0%) nel questionario post- sperimentazione indica che tutti i bambini durante l'attività di revisione controllano almeno una volta il testo scritto per verificare se vi siano informazioni da aggiungere o da eliminare. Dal calcolo delle medie pre- e post-sperimentazione di ogni *item* è emerso che l'*item* 8 ha subito una variazione significativa con p = 0,03, pertanto è possibile affermare che l'incremento positivo è dovuto all'introduzione del percorso sperimentale. Infatti, dall'analisi dei temi redatti in fase di sperimentazione merge come molti alunni abbiano apportato modifiche più o meno profonde agli elaborati, tramite cancellazione e aggiunta di informazioni, per dotare il racconto di maggiore coerenza e coesione.

Le risposte pre e post alla domanda aperta presente nel questionario («Cosa fai quando devi rivedere un testo?»), sono state trascritte in una griglia e struttu-

rate in categorie concettuali, in modo da trasformare in dati misurabili le informazioni relative alla concettualizzazione della revisione in esse sottese. Le categorie concettuali così ricavate sono: "rilettura", "rilevazione del problema", "diagnosi", "scelta della strategia", "attuazione della modifica" e "revisione in itinere". Per l'analisi è stata ricercata l'occorrenza con cui le categorie concettuali ricorrono nelle risposte pre e post per verificare la presenza di eventuali cambiamenti nella concettualizzazione della revisione, ovvero indagare che tipo di revisori sono diventati gli alunni dopo la sperimentazione (Tabella 3).

CATEGORIE	N° DI OCCORRENZE PRE-SPERIMENT.	N° DI OCCORRENZE POST-SPERIMENT.
RILETTURA	16	16
RILEVAZIONE DEL PROBLEMA	11	13
FORMULAZIONE DELLA DIAGNOSI	0	6
SCELTA DELLA STRATEGIA DI REVISIONE	0	3
ATTUAZIONE DELLA MODIFICA	5	10
REVISIONE IN ITINERE	0	4

Tabella 3. Griglia concettuale relativa al quesito 1.

La categoria "rilettura" registra il massimo numero di occorrenze in entrambi i questionari: questo dimostra, da un lato, che i bambini concepivano la rilettura come fase fondamentale del processo di revisione dei testi ancor prima dell'introduzione dell'intervento sperimentale e, dall'altro, che la sperimentazione ha incentivato la concettualizzazione della revisione innanzitutto in termini di attenta rilettura del testo scritto. Per quanto concerne la categoria "rilevazione del problema", l'incremento da 11 occorrenze a 13 mostra che gli alunni hanno colto il legame esistente tra una rilettura attenta e la rilevazione dei problemi presenti nel testo. Infatti, dopo aver analizzato e revisionato un testo con la guida dell'insegnante, gli alunni sono stati in grado di rilevare in autonomia varie tipologie di problemi nei testi presi in considerazione. Inoltre, il ricorso alla tabella delle facilitazioni procedurali ha focalizzato l'attenzione degli alunni sulla rilevazione di eventuali criticità presenti nei propri temi. La categoria "formulazione della diagnosi" non è mai stata rilevata nelle risposte fornite nel pre, mentre in quello post si riscontra un incremento pari a 6 occorrenze, per cui più di un terzo della classe dichiara di attuare questo processo. Anche per la categoria "scelta della strategia di revisione" si registra un numero di occorrenze pari a 0 nelle risposte fornite nel questionario iniziale e un numero di occorrenze pari a 3 in quelle fornite al questionario finale; mentre per la categoria "attuazione della modifica" si rileva un incremento pari a 5 occorrenze. Infine, nella categoria concettuale "revisione in itinere" si registra un numero di occorrenze pari a 0 nelle risposte fornite nel questionario iniziale e un numero di occorrenze pari a 4 in quelle fornite al questionario finale: grazie alla sperimentazione attuata, infatti, i partecipanti sono divenuti consapevoli dell'inscindibilità dei processi di revisione e composizione. Dal confronto tra le medie, si riscontra un incremento del numero medio di categorie citate per alunno (Mi = 1,93; Mf = 3,57) e il t-test dimostra la significatività

della variazione (p = 0,00), dunque l'aumento del numero di categorie concettuali è indice della validità della sperimentazione svolta.

Per rendere oggettive e misurabili le informazioni testuali relative alle abilità di revisione presenti nei temi pre-sperimentazione e sperimentali sono stati individuali *ex ante* tre aspetti (ortografia, vocabolario, coesione), articolati in altrettanti indicatori (presenza di revisione ortografiche, presenza di revisioni semantico-lessicali, presenza di revisioni di congiunzione e raccordo). Nel presente lavoro di ricerca, infatti, è stato effettuato uno spoglio dei temi pre-sperimentazione e sperimentali per rilevare la presenza di revisioni ortografiche, semantico-lessicali, di congiunzione e raccordo e formulare un giudizio di efficacia o non efficacia. I temi sono stati dunque sottoposti a un'analisi descrittiva dei dati (Tabella 4), attraverso la quale è stata rilevata la distribuzione delle revisioni.

INDICATORI	N° REVISIONI PRE-SPERIMENTALI	N° REVISIONI SPERIMENTALI
REVISIONI ORTOGRAFICHE	16	89
REVISIONI SEMANTICO-LESSICALI	7	44
REVISIONI DI CONGIUNZIONE E RACCORDO	3	41

Tabella 4. Griglia della numerosità delle revisioni rilevate nei temi.

In seguito, è stato effettuato un t-test per campioni appaiati per confrontare la media delle revisioni efficaci rilevate nei temi pre-sperimentazione con la media delle revisioni efficaci rilevate nei temi sperimentali (Tabella 5): si riscontra un incremento del numero di revisioni efficaci in tutti e tre gli aspetti indagati che ha raggiunto il livello di significatività (p = 0,00).

INDICATORI	MEDIA PRE-SPERIMENTAZIONE (M_i)	MEDIA SPERIMENTAZIONE (M_f)	VARIAZIONE MEDIE	P-VALUE
REVISIONI ORTOGRAFICHE	0,82	4,88	4,06	0,00
REVISIONI SEMANTICO-LESSICALI	0,41	2,29	1,88	0,00
REVISIONI DI CONGIUNZIONE E RACCORDO	0,18	2	1,82	0,00

Tabella 5. Distribuzioni medie delle revisioni efficaci pre-sperimentazione e sperimentazione.

In secondo luogo, è stata confrontata la media delle revisioni non efficaci rilevate nei temi pre-sperimentazione con la media delle revisioni non efficaci rilevate nei temi sperimentali: in questo caso si riscontra un incremento del numero di revisioni non efficaci in tutti e tre gli aspetti indagati, ma soltanto l'incremento

della media delle revisioni di congiunzione e raccordo non efficaci (Mi = 0,00 ; Mf = 0,41) ha raggiunto il livello di significatività (p = 0,01). Le revisioni ortografiche sono l'indicatore che registra il maggiore incremento nel passaggio dalla fase pre-sperimentale a quella sperimentale: si può affermare, dunque, che rendere consapevoli gli alunni degli errori ortografici che commettono abitualmente nei testi, ricercare questo tipo di errori negli elaborati altrui e fornire un supporto che incentivi i soggetti ad operare un controllo sistematico all'interno dei testi, contribuisca a sviluppare le abilità di revisione collegate a questo aspetto dell'attività di scrittura. Anche l'incremento delle revisioni semantico-lessicali indica che le riflessioni di classe, le attività di analisi e di revisione condotte dagli apprendisti sotto la guida dell'insegnante e l'utilizzo di specifiche facilitazioni procedurali hanno focalizzato l'attenzione dei bambini sull'aspetto lessicale. Per quanto riguarda l'aspetto relativo alla coesione, l'incremento delle revisioni di congiunzione e raccordo efficaci indica che la sperimentazione ha promosso le abilità di revisione dei partecipanti in termini di inserimento e utilizzo di connettivi adeguati all'interno di sintagmi e frasi e tra le parti del testo. D'altro canto, il lieve incremento delle revisioni non efficaci segnala, ancora una volta, le difficoltà che i bambini continuano a riscontrare nella padronanza della dimensione testuale della composizione scritta.

3. Implicazioni didattiche e considerazioni conclusive

3.1 *Revisionare insieme, valorizzando l'errore*

Nel processo di sviluppo di una pratica, mediato dall'apprendistato cognitivo, l'errore diventa oggetto di attenzione e revisione perché immaginato ed inteso come fonte e opportunità di apprendimento. Il lavoro di ricerca proposto valorizza la classe come comunità – sostenendo processi collaborativi – trasformandola in una collettiva *comfort zone* o "safe creativity environment" (Weinstein, 2016), in cui gli errori vengono riconosciuti e ripensati grazie a strumenti procedurali predisposti e condivisi. In tale contesto quindi l'errore diventa strumento di apprendimento, non è negativamente giudicato come qualcosa da eliminare e basta, ma viene osservato in questa prospettiva come opportunità (anche creativa) di ripensare, ri-pianificare, modificare la struttura del proprio testo o meglio ancora revisionare il piano cognitivo della scrittura. Dagli errori possono nascere idee, temi, possono emergere meccanismi interessanti che favoriscono esplorazioni e approfondimenti, possono nascere strategie risolutive che poi entrano a far parte del proprio bagaglio, del proprio repertorio (Barrett, 2012; Zorzi, 2020). La dimensione collaborativa all'interno della quale si è sviluppato il presente lavoro di ricerca consente di valorizzare le diversità degli errori, mettendoli a confronto, paragonando, riflettendo e quindi rielaborando quanto osservato o scritto, insieme ai compagni e insieme all'insegnante, in un processo in cui tutti possono dinamicamente diventare esperti del processo di revisione e di miglioramento.

3.2 *Lo sviluppo delle abilità di revisione*

La ricerca mette in evidenza come tra i processi che risultano più ostici da insegnare ed apprendere vi sono quelli legati alla revisione più profonda: gli studenti faticano ad andare oltre a una revisione "estetica", corrispondente alla correzione

degli errori di ortografia a favore di una riorganizzazione delle proprie idee attraverso il ritorno ricorsivo al proprio testo per verificarne l'aderenza con gli scopi, i destinatari e le idee generate. Quello che bisogna far maturare negli scrittori inesperti è un approccio differente al compito di scrittura, in cui il rivedere costituisce l'aspetto complementare del pianificare e un suo strumento indispensabile, poiché la vera revisione è quella che si effettua su un piano più che su un testo (Cisotto, 1998, p. 18).

Premessa imprescindibile per qualsiasi approccio didattico è il contesto in cui tale proposta viene collocata: anche se negli ultimi anni si è assistito a un crescente interesse per la processualità del comporre, nelle programmazioni didattiche degli insegnanti spesso manca ancora un vero e proprio curricolo di scrittura. Nelle scuole italiane invece i curricoli sono ancora condizionati dalla linguistica testuale e si focalizzano sull'insegnamento delle tipologie testuali codificate dalla tradizione letteraria: la composizione scritta è collocata all'interno della disciplina "Lingua Italiana" e viene percepita come prova di talento naturale o di intelligenza, senza che le venga dedicato uno spazio autonomo all'interno del curricolo (Cortiana, 2017).

Se i processi di revisione sono quelli in cui gli alunni si sentono più insicuri e di cui hanno meno consapevolezza, è perché tali processi non vengono insegnati o spiegati adeguatamente. Gli studenti invece hanno estremo bisogno di essere guidati nel "come si fa". A tal fine è utile utilizzare i tanti strumenti che la ricerca mette a disposizione: utilizzare le facilitazioni procedurali per la revisione fornite da Bereiter e Scardamalia con il modello CDO 'confronta, diagnostica e opera' (1995); far esercitare gli alunni sull'analisi critica di testi buoni e meno buoni: infatti "l'abitudine di rileggere, così importante per costruire un buon testo, si esercita meglio, almeno inizialmente, su ciò che hanno scritto gli altri" (Boscolo, 2014, p. 116).

Contestualmente al processo di scrittura e in particolare alla fase di revisione, vanno insegnati e sostenuti i processi in genere di autoregolazione: gli alunni devono essere guidati nella riflessione sulle loro pratiche di scrittura, sulle loro difficoltà e i loro progressi attraverso l'intero corso di studi (Cisotto, 2015). I docenti possono fare riferimento agli strumenti messi a disposizione dalla ricerca cognitivista, come il già citato programma SRSD (*Self-Regulated Strategy Development*) di Harris e Graham. I processi di autoregolazione sono alla base del miglioramento delle abilità di scrittura e della qualità del testo (Harris, Graham *et al*., 2002) e dall'autoregolazione rispetto a processi cognitivi e stati affettivi deriva la possibilità di controllare in autonomia la propria prestazione e di raggiungere obiettivi di risultato (Hidi & Boscolo, 2006).

Sostenere gli studenti a maturare collaborativamente la propria autoregolazione significa aiutarli ad andare oltre agli obiettivi di processo, in una scuola che si fa veramente partecipativa: l'obiettivo dello scrittore maturo non sarà più quello di dominare una determinata strategia, bensì di divenire autonomo rispetto al processo nel suo complesso.

Riferimenti bibliografici

Bakhtin, A. A. (1981). *The Dialogic Imagination: Four Essays by M. M. Bakthin*. Austin: University of Texas Press.

Barrett, F. J. (2012). *Disordine armonico*. Milano: Egea.

Bazerman, C. (1988) (eds.). *Handbook of research on writing*. New York: Lawrence Erlbaum Associates.

Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1995). *Psicologia della composizione scritta* (D. Corno, A cura di, & D. Corno, Trad.) Firenze: La Nuova Italia.
Boscolo, P. (2002). *La scrittura nella scuola dell'obbligo. Insegnare e motivare a scrivere*. Roma-Bari: Laterza.
Boscolo, P., & Mason, L. (2003). Topic knowledge; text coherence, and interest: how they interact in learning from instructional texts. *Journal of Experimental Education*, 71, 126-148.
Boscolo, P. (2012). *La fatica e il piacere di imparare: psicologia della motivazione scolastica*. Novara: UTET.
Boscolo, P. (2014). Motivare a scrivere nell'era digitale. *Quaderni di didattica della scrittura, 21-22*, 97-121.
Brown A. L., & Campione J. C., (1990). Communities of learning and thinking: Or a context by any other name. *Human Development*, 21, 108-125.
Cisotto, L. (1998). *Scrittura e* metacognizione*: linee teoriche e proposte operative*. Trento: Erickson.
Cisotto, L. (2011). *Didattica del testo: processi e competenze*. Roma: Carocci.
Cisotto, L. (2015). *Psicopedagogia e didattica: processi di insegnamento e di apprendimento*. Roma: Carocci.
Cisotto, L. (2015). *Scrivere testi in 9 mosse. Curricolo verticale di scrittura per la scuola primaria e secondaria di primo grado* (Vol. 1). Trento: Erickson.
Collins, A., Brown, S. J., & Newman, S. E. (1989). Cognitive Apprenticeship: Teaching the craft of reading, writing, and mathematics. In Resnick L. B. (eds.), *Knowing, Learning, and Instruction* (pp. 453-494). Hillsdale: Erlbaum.
Collins, A., Brown, S. J., & Newman, S. E. (1995). L'apprendistato cognitivo. Per insegnare a leggere, scrivere e far di conto. In C. Pontecorvo, A. Ajello, & C. Zucchermaglio (A cura di), *I contesti sociali dell'apprendimento* (pp. 181-231). Milano: LED.
Corbetta, P. (1999). *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*. Bologna: il Mulino.
Corno, D. (2010). Di consegna in consegna. Che cosa scrivere per imparare a scrivere. In E. Biffi (eds.), *Scrivere altrimenti. Luoghi e spazi della creatività narrative*. Milano: Stripes.
Cortiana, P. (2017). Promuovere la scrittura attraverso le nuove tecnologie. *Formazione & Insegnamento*, 1/2017, 153-164.
Cortiana, P. (2020). *I significati dello scrivere a scuola nell'era digitale. Analisi motivazionale e proposte didattiche*. Padova: Cleup.
De Beni, R., Cisotto, L., & Carretti, B. (2001). *Psicologia della lettura e della scrittura. L'insegnamento e la riabilitazione*. Trento: Erickson.
De Beni, R., & Cisotto, L. (2000). *Psicopatologia della lettura e della scrittura*. Trento: Erickson.
Faigley, L., & Witte, S. (1981). Analyzing Revision. *College Composition and Communication*, 32(4), 400-414.
Fish, S. (1980). *Is There a Text in This Class? The authority of interpretive communities*. Cambridge, Mass; London: Harvard University Press.
Freedman A., & Medway, P. (1995). The What, Where, When, Why and How of Classroom Genres. In J. Petraglia, *Reconceinving Writing, Rethinking Writing Instruction*. Hillsdale: Erlbaum.
Harris, K. R., Graham, S., Mason, L. H., & Saddler, B. (2002). Developing self-regulated writers. *Theory into Practice*, 41, 110-115.
Hayes, J. R. (1996). A New Framework for Understanding Cognition and Affect in Writing. In C. M. Levy, & S. Ransdell (Eds.), *The Science of Writing: Theories, Methods, Individual Differences and Applications* (pp. 1-27). Mahwah, NJ: Erlbaum.
Hayes, J. R., & Flower, L. S. (1980). Identifying the organization of writing processes. In L. Gregg & E. R. Steinberg (eds.), *Cognitive processes in writing* (pp. 3-30). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
Hidi, S., & Boscolo, P. (2006). Motivation and writing, to appear. In C. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of Writing Research*. New York: Guilford.
Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning, Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
Lipman, M. (2005). *Educare al pensiero*. Milano: Vita & Pensiero.

Nystrand, M. (1987). The Role of Context in Written Communication. In R. Horowitz, S. J. Samuels (Eds.), *Comprehending oral and written language*. San Diego (CA): Academic Press.
OMS (2004). *ICF versione breve: classificazione internazionale del funzionamento, della disabilità e della salute*. Trento: Erickson.
Peirce, C. S. (1955). The fixation of belief. In J. Buchler (Ed.), *Philosophical Writing of Peirce* (pp. 145-157). NY: Dover.
Pontecorvo, C., Ajello, A. M., & Zucchermaglio, C. (1998). *Discutendo si impara: interazione sociale e conoscenza a scuola*. Roma: Carocci.
Prior P. (2006). A sociocultural theory of writing. In MacArthur C., Graham S., Fitzgerald J., *Handbook of Writing Research* (pp. 54-66). NY & London: The Guilford Press.
Santi, M. (2006). *Ragionare con il discorso: il pensiero argomentativo nelle discussioni in classe*. Napoli: Liguori.
Varisco, B. M. (2002). *Costruttivismo socio-culturale. Genesi filosofiche, sviluppi psico-pedagogici, applicazioni didattiche*. Roma: Carocci.
Vygotskij, L. S. (1962). *Tought and language*. (G. Loiacono, Trad.) Cambridge, MA, US: MIT Press.
Vygotskij, L.S. (1990). *Storia dello sviluppo delle funzioni psichiche superiori e altri scritti* (a cura di M. S. Veggetti). Firenze: Giunti.
Weinstein, J. (2016). A Safe Creativity Environment. In M. Santi, E. Zorzi (Eds.), *Education as Jazz. Intedisciplinary Sketches on a New Metaphor* (pp. 49-61). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
Wenger, E. (2006). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*. Milano: Raffaello Cortina.
Zimmerman, B. J., & Risemberg, R. (1997). Caveats and recommendations about self-regulation of writing: A social cognitive rejoinder. *Contemporary Educational Psychology*, 22, 115-122.
Zorzi, E. (2019). Transforming Classes in Communities – Introduction Concepts. In M. De Rossi, *Teaching Methodologies for Educational Design: From Classroom to Community* (pp. 77-111). Milano: McGraw-Hill Education.
Zorzi, E. (2020). *L'insegnante improvvisatore*. Napoli: Liguori.

La didattica a distanza oggi e domani: l'impatto e le prospettive in Basilicata a confronto con il resto della penisola*

Distance teaching/learning today and tomorrow: the impact and the perspectives in Basilicata in comparison with the national context

Emilio Lastrucci
Università degli Studi della Basilicata – emilio.lastrucci@unibas.it
Rocco Digilio
Università degli Studi della Basilicata – rocco.digilio@unibas.it

ABSTRACT

Starting from an analysis of the data resulting from the national SIRD survey on «distance teaching methods adopted in Italian schools in the period of the Covid-19 emergency», through the comparison between the national ones and those concerning the Basilicata region, as well as referring to other surveys, both quantitative and qualitative, conducted in the latter area, the authors develop reflections on some fundamental issues emerged from these researches. They also provide prospective suggestions about possible interventions and institutional strategies that could be really effective in governing change and guaranteeing the highest quality and fairness to an educational offer based on a well balanced methodological integration between face-to-face and distance teaching/learning.

Muovendo da un'analisi dei dati scaturiti dall'indagine nazionale SIRD sulle "modalità di didattica a distanza adottate nelle scuole italiane nel periodo di emergenza Covid-19", attraverso il confronto fra quelli nazionali e quelli riguardanti la regione Basilicata, nonché facendo riferimento ad altre indagini, sia quantitative sia qualitative, condotte su quest'ultimo territorio, gli autori sviluppano riflessioni su alcune fondamentali questioni emerse da queste ricerche, fornendo, altresì, suggestioni prospettiche su possibili interventi e strategie istituzionali efficaci a governare il cambiamento e a garantire la massima qualità ed equità ad un'offerta formativa basata su un'integrazione metodologica efficacemente equilibrata fra didattica in presenza e a distanza.

KEYWORDS

Covid-19; Distance Learning; Didactics; Teaching and Learning; School.
Covid-19; Didattica a distanza; Didattica; Insegnamento e apprendimento; Scuola.

* Il contributo è frutto della riflessione e dell'elaborazione collaborativa dei due autori. Per quanto riguarda la stesura, la premessa e i paragrafi 1, 2 e 3 sono da attribuirsi ad Emilio Lastrucci; i paragrafi 4, 5, 6 e la conclusione sono da attribuirsi a Rocco Digilio.

Formazione & Insegnamento XX – 1 – 2022
Codice ISSN 2279-7505 (on line) © Pensa MultiMedia Editore
Codice doi: 10.7346/-fei-XX-01-22_42

Premessa

La ricerca nazionale SIRD "Modalità di didattica a distanza adottate nelle scuole italiane nel periodo di emergenza Covid-19" rappresenta sicuramente una delle più vaste e rilevanti indagini sulle prassi di insegnamento mai realizzate nel sistema scolastico-educativo italiano nell'intero arco della sua storia. Sul piano dell'estensione/articolazione e della validità di costrutto/contenuto dello strumento di rilevazione impiegato, dell'ampiezza del campione selezionato (quasi 17.000 rispondenti[1]), dell'accuratezza, profondità e rigore metodologico delle elaborazioni ed analisi statistiche condotte in fase di interpretazione dei risultati (di ordine sia quantitativo sia qualitativo), della consistenza e prestigio scientifico dell'équipe di ricercatori (che ha visto impegnati i massimi specialisti afferenti a circa due decine di Atenei distribuiti sull'intero territorio nazionale), tale *survey*, realizzata in una fase particolarmente critica dell'evoluzione del nostro sistema formativo, delinea un quadro quanto mai approfondito e dettagliato del funzionamento del sistema stesso, dei suoi punti di forza e delle sue criticità, offrendo agli studiosi, ai responsabili delle politiche educative (a livello di *government* come di *governance*) ed a tutti gli attori impegnati nel settore educativo indicazioni prospettiche determinanti e di rilievo strategico.

Ciò considerato, il lavoro di scandaglio dei risultati ottenuti attraverso la ricerca e di riflessione su di essi risulta ancora in progress ed appare particolarmente utile e significativo un suo sviluppo attraverso analisi mirate a contesti territoriali, livelli e gradi di scuola, aspetti problematici ecc. di ordine più specifico e circoscritto.

Nel presente contributo prenderemo in esame con sguardo ravvicinato i dati ricavati dal sotto-campione regionale della Basilicata, territorio alla "periferia dell'impero", che ad una storia di arretratezza e deprivazione socio-culturale associa alcune condizioni privilegiate di sviluppo. La lettura di questi dati rivela, come si vedrà, alcune tendenze peculiari, talora divergenti e dissonanti rispetto agli andamenti generali registrati nel campione nazionale. Tale approfondimento risulta particolarmente utile e significativo, non tanto e non solo ai fini delle ricadute che può rivestire per le prospettive di sviluppo del sistema educativo regionale, ma soprattutto dal punto di vista degli spunti che può offrire una disamina del funzionamento di quel "pezzo" del sistema nazionale collocato in un'area della penisola le cui caratteristiche (relative alla conformazione del territorio, alle variabili demografiche e di composizione sociale, al quadro economico-produttivo, ai movimenti migratori, alle politiche di amministrazione locale, ai fenomeni socio-culturali e, soprattutto, agli impulsi propulsivi allo sviluppo generantisi in tale contesto, inserito nel cuore della più ampia realtà del Meridione) ne definiscono un'identità che – come chi scrive ha in molte occasioni tentato di mostrare – permette di riguardarla come una "Regione-Laboratorio", nel cui ambito taluni fenomeni si manifestano in anticipo e trovano terreno fertile per essere sperimentati,

1 Pur considerato il doveroso avvertimento di Pietro Lucisano (2020), ideatore e coordinatore nazionale dell'indagine, circa la mancata garanzia di rappresentatività del campione in termini rigorosamente metodologico-statistici, in quanto non estratto dalla relativa popolazione con metodo probabilistico, ma ottenuto con una procedura essenzialmente "a valanga", tenendo conto della sua numerosità, della sua capillare distribuzione geografica e della sua articolazione in quote relative ad alcune caratteristiche dei destinatari (genere, anzianità di servizio, formazione ecc.), sostanzialmente corrispondenti a quella nella popolazione, i dati ottenuti risultano senza dubbio estremamente indicativi delle tendenze relative ai fenomeni osservati, che si può presumere rispecchino pressoché fedelmente, entro margini di errore sostanzialmente trascurabili.

generando prassi virtuose esportabili e suggerendo ipotesi di sviluppo generalizzabili anche ad altri contesti.

Nel contesto regionale lucano, peraltro, parallelamente all'indagine SIRD, realizzata da un gruppo di ricercatori operanti presso l'Università della Basilicata, diretto da Emilio Lastrucci, responsabile della ricerca a livello regionale, sono state realizzate altre due ricerche, una di ordine qualitativo, condotta dal medesimo gruppo e finalizzata proprio ad approfondire la lettura dei dati emersi attraverso la prima, l'altra di carattere quantitativo, realizzata per mezzo di un questionario on-line dall'Ufficio Scolastico Regionale, allo scopo di mettere in atto le strategie più idonee al fine di supportare, assistere e monitorare l'attività di DaD nel tessuto delle scuole lucane. Una disamina d'insieme e comparativa dei dati che scaturiscono dalle tre indagini, perciò, suscita spunti interpretativi e riflessioni ancor più approfonditi ed affidabili intorno alla risposta del sistema educativo lucano all'emergenza DaD.

1. Confronto fra dati nazionali e regionali della ricerca SIRD

I dati emersi dall'insieme di queste rilevazioni evidenzia un fuoco problematico concentrato soprattutto sulla *scuola dell'infanzia*, nella quale la DaD, in accordo con quanto accade nell'intero panorama nazionale, rivela aspetti di criticità e complessità peculiari. Attraverso la lettura dei risultati della ricerca SIRD, tuttavia, nel contesto regionale si evidenzia, a questo livello dell'itinerario formativo, un impatto sensibilmente meno drammatico e capacità di risposta, almeno apparentemente, più marcate ed efficaci.

Il ruolo oramai imprescindibile e centrale delle tecnologie didattiche (su uno sfondo di pervasività che queste assumono nella vita dei post nativi digitali, praticamente, appunto, fin dalla nascita) nei processi di apprendimento ed anche nella vita relazionale (dimensione nella quale la ricerca in campo psicologico evidenzia i maggiori contrasti con fondamentali inclinazioni naturali nel processo di sviluppo), a livello sia orizzontale (fra pari) sia verticale (fra bambini e figure adulte di riferimento), impatta in forma più brutale, per dir così, e destabilizzante sulla popolazione dei discenti di questo livello di età e scolarità. L'affermarsi di un paradigma pedagogico-didattico "digitale", al quale si assegna – in misura sicuramente troppo irriflessa e scarsamente corroborata di evidenze scientifiche – una funzione intrinsecamente innovativa, pone grandi interrogativi e sollecitava già da tempo l'approfondimento dell'ampio spettro di problemi connessi alla matrice digitale dell'apprendimento e della socialità attraverso ricerche di solida architettura e rigoroso impianto scientifico. La ricerca realizzata dalla SIRD sull'onda dell'impatto della pandemia – la quale non ha fatto altro, sotto questo rispetto, che accelerare un processo evolutivo in atto ed amplificarne gli effetti, rendendo vistose le contraddizioni e le difficoltà che vi risultavano annidate, in forma più o meno nascosta o scoperta – permette al mondo della formazione di riflettere in profondità su questo complesso scenario problematico e definire molto più consapevolmente ed incisivamente le prospettive. Le questioni connesse all'immersione precocissima nella realtà virtuale delle nuovissime generazioni e all'impatto di queste sui processi di apprendimento e di prima alfabetizzazione, nonché quelle, intimamente connesse, della limitazione degli stimoli allo sviluppo della socialità e della relazionalità prodotte dall'erogazione di un'offerta formativa, centrata sui "campi d'esperienza" del vissuto infantile, che si è trovata di colpo forzatamente sbilanciata su modalità a distanza trovano a nostro avviso nella riflessione

sui risultati della ricerca SIRD terreno particolarmente fertile per essere meglio chiarite e comprese[2].

Riguardo al primo asse della ricerca, relativo all'impatto dell'emergenza sulla rimodulazione della programmazione didattica, nel campione nazionale, per la scuola dell'infanzia il valore medio si attesta su 3.8 (com'è noto, su una scala ordinale a cinque valori), pressoché corrispondente a quello registrato nella scuola primaria ma superiore a quello delle scuole secondarie di primo (3,6) e secondo grado (3,5). In Basilicata gli item di questo blocco registrano, nello stesso grado scolastico, una media sensibilmente inferiore (3,3). Tale riscontro sembra indicare che i docenti lucani siano stati sollecitati ad adattare le modalità di erogazione della didattica, in particolare gli strumenti della comunicazione, alle nuove esigenze dettate dall'emergenza Covid-19 in misura più incisiva e con effetti meno drammatici rispetto ai colleghi delle altre regioni. In particolare, i docenti delle scuole dell'infanzia lucane registrano una media di 4,3 riguardo l'utilizzo di strumenti di comunicazione individuale (soprattutto messaggistica istantanea e chat di gruppo), in larga parte mediata dai familiari, superando significativamente il già elevato dato nazionale (4,0).

Per quel che riguarda la valutazione dell'esperienza DaD in questo stesso livello scolastico, i docenti lucani dichiarano di essersi sentiti supportati dall'istituzione scolastica (3,3) in misura maggiore rispetto ai colleghi delle altre regioni (2,9) e hanno valutato l'esperienza realizzata sul piano didattico in modo lievemente più positivo (2,6) rispetto a questi ultimi (2,4). I docenti lucani di questa fascia scolare evidenziano però criticità legate alla mediazione dei genitori (3,1) in misura più alta rispetto all'unità di analisi complessiva (2,7). Anche le criticità legate alle relazioni con colleghi e dirigenti risultano essere in Basilicata (2,8) superiori rispetto quelle evidenziate dal dato nazionale (2,3). Tali difficoltà sembrano tuttavia risultare efficacemente gestite se si considera la media delle risposte relative alla qualità delle forme di collaborazione attivate: la Basilicata (3,7) si pone significativamente al di sopra del dato nazionale (3,4) per quanto riguarda la collaborazione con i genitori ed anche quella con la scuola (3,0 in rapporto a 2,7 nel campione nazionale).

Nella cornice nazionale, la Basilicata si trova in seconda posizione (72,2%) nel numero di bambini della scuola dell'infanzia pienamente raggiunti dalla DaD, dopo la Liguria (79,2%) e prima del Molise (72,0%). Tale dato si accompagna a quello della bassa percentuale (9,0%) di alunni non raggiunti, pressoché corrispondente a quello della macro-area meridionale e significativamente inferiore alla media nazionale (13%).

Analizzando i risultati delle risposte alle domande aperte, i docenti di scuola dell'infanzia lucani evidenziano in misura notevolmente maggiore (21, 4%) rispetto alla quota nazionale (14,2 %) quale punto di forza della DaD la dimensione relazionale, mentre esprimono una percentuale di favore decisamente bassa (3,6%) rispetto alla media nazionale (9,8%) relativamente alla capacità della DaD di contribuire al miglioramento organizzativo.

Per quel che riguarda la scuola primaria, ciò che viene in evidenza dai dati della ricerca SIRD relativi alla Basilicata è la quota di alunni raggiunti (75,7%), dato che nel quadro nazionale risulta il più basso dopo quello relativo alla Sicilia (72,1 %).

2 Nella regione Basilicata l'indagine SIRD ha raggiunto una percentuale di risposte da parte degli insegnanti di tutti gli ordini di scuola pari al 1,90%, per un totale di 188 questionari compilati, così distribuiti fra i livelli scolastici: 28 nella scuola dell'infanzia, 81 nella primaria, 58 nella secondaria inferiore e 21 in quella superiore.

Per contro, la regione conta un numero estremamente esiguo di alunni non raggiunti (pari al 3,3%, a fronte del 4,7% della media nazionale). In Basilicata si registra, poi, una quota significativamente più elevata (21,0%) di parzialmente raggiunti in rapporto alla media nazionale (15,8%). Ciò sembra indicare che le difficoltà che hanno di fatto ostacolato una piena ed equa erogazione della DaD nel contesto regionale si sono manifestate solo in misura parziale, impedendo un coinvolgimento totale nelle attività di un numero significativo di loro destinatari, presumibilmente – come meglio vedremo – in ragione delle disparità relative al possesso e alla padronanza delle strumentazioni tecniche, ma tuttavia non una massiccia esclusione assoluta da queste.

Per quanto riguarda il primo asse, relativo alla rimodulazione dell'attività didattica, laddove nel panorama nazionale complessivo si rileva come gli insegnanti di scuola dell'infanzia e di scuola primaria siano quelli che hanno dovuto subire la maggiore pressione dalle esigenze di modificare obiettivi e strategie didattiche, dovendo esprimere massimo impegno collegiale in tale direzione (Lucisano, 2020), nel contesto lucano i docenti di scuola primaria che hanno compilato il questionario registrano per questa variabile la percentuale più bassa (3,4%), solo dopo la Calabria (3,2%), sull'intero quadro nazionale.

Interpretati nel loro complesso, in prima approssimazione[3], questi riscontri paiono suggerire come i discostamenti dalle tendenze registrate nel campione nazionale od in altri contesti regionali siano da ricondurre ad alcune caratteristiche legate alla conformazione del territorio ed alla scarsa densità demografica proprie della realtà regionale lucana ed in precedenza richiamate. La dispersione territoriale delle unità scolastiche, la quale accresce le distanze geografiche che gli insegnanti in servizio devono quotidianamente coprire, associata con le difficoltà di sviluppo delle vie di comunicazione e dei mezzi di trasporto, avevano da tempo favorito lo sviluppo delle TIC a fini didattici e più in generale nella gestione dell'organizzazione scolastica nel contesto regionale, sviluppo supportato da iniziative di incentivazione, anche pecuniaria, promosse dall'USR e dagli enti locali. Tale circostanza spiega sicuramente, almeno per una certa quota della varianza, la maggiore capacità di adattamento dei docenti della regione ai repentini cambiamenti imposti dall'emergenza sanitaria, mostrando, al medesimo tempo, l'accentuarsi di una condizione di sofferenza, vissuta a livello professionale quanto personale, per la limitazione di scambi sociali e di vita associata che tale contesto di realtà impone, una forma di disagio che risulta particolarmente accentuata nel vissuto infantile.

2. Risultati salienti emersi dai *focus group*

Il gruppo di ricerca SIRD della Basilicata, come anticipato, ha realizzato un approfondimento qualitativo su quaranta docenti lucani, utilizzando la metodologia dei *focus group*, condotti con gruppi selezionati di docenti e articolati per ordini di scuola. I docenti coinvolti in questo supplemento di indagine sono stati individuati secondo alcuni criteri (condizione professionale, anzianità e sedi di servizio, disciplina di insegnamento) che permettessero di ottenere una "rappresentanza" di alcune fondamentali caratteristiche, ma soprattutto in virtù di requisiti relativi ad un riconosciuto impegno e prestigio professionali (attività quali formatori, pre-

3 Per questa ed altre questioni di rilevanza cruciale che emergono dal confronto dei risultati fra il campione lucano e quello nazionale, cfr. Lastrucci, Pascale (a cura), 2021.

senza abituale a convegni ed incontri, interventi su riviste didattiche, partecipazione al dibattito e coinvolgimento in processi strategici e di *governance*). Non si tratta quindi di un campione, bensì di gruppi di docenti ben identificati e chiamati a collaborare in ragione del loro aver maturato notevole esperienza e consapevolezza professionale, nonché quali professionisti che conoscono in profondità le dinamiche interne alla realtà scolastica regionale e che pertanto possono essere considerati come protagonisti o per lo meno testimoni privilegiati di processi pregressi o in atto e quindi quale risorsa preziosa al fine di coadiuvare il gruppo di ricerca in una lettura più chiara ed approfondita dei riscontri dell'indagine quantitativa.

In totale sono stati organizzati sei focus group, due per la scuola dell'infanzia (6+6=12 partecipanti), due per la scuola primaria (6+7=13 partecipanti), uno per la secondaria di I grado (8 partecipanti) e uno per la secondaria di II grado (7 partecipanti). Gli incontri, ciascuno della durata di due ore, sono stati svolti fra il 14 ed il 22 gennaio del 2021. Ai focus group prendevano parte un conduttore (cioè un ricercatore chiamato ad animare e guidare la discussione) ed un osservatore (ossia un altro membro del gruppo di ricerca impegnato a prendere nota degli spunti emersi dalla discussione, video-registrata, calcolare il tempo ecc.). Dopo una breve illustrazione degli scopi e delle modalità di svolgimento degli incontri, svolta dallo scrivente, responsabile scientifico della ricerca per la Basilicata, il conduttore ha animato e guidato la discussione fra i partecipanti su alcune questioni-chiave emerse dall'analisi e interpretazioni dei risultati della ricerca nazionale SIRD, in particolare tramite il confronto dei dati nazionali con quelli regionali. I temi posti all'attenzione dei docenti si sono specialmente concentrati sui dati emersi dalla ricerca SIRD relativi alle quote di alunni del tutto, parzialmente o per nulla raggiunti, alle strategie didattiche e alle applicazioni tecnologiche impiegate e all'efficacia/efficienza dei processi organizzativi mobilitati, con particolare attenzione alle riflessioni suscitate dalle risposte aperte. Tali temi erano stati preventivamente concordati e condivisi all'interno del gruppo di ricerca. Tenendo conto del quadro dei risultati dell'indagine nazionale e delle più vistose particolarità inerenti quelli regionali, si è chiesto ai docenti coinvolti di fornire ipotesi esplicative su queste ultime e di confrontarsi su di esse, sulla base della loro esperienza personale e della conoscenza delle condizioni e dei processi peculiari che contraddistinguono il contesto scolastico territoriale.

La discussione condotta all'interno dei *focus group*[4], sempre vivace e talora animata da costruttivi confronti fra orientamenti interpretativi, è risultata specialmente utile per scandagliare in dettaglio e profondità i diversi ordini di difficoltà che hanno concretamente impedito il raggiungimento di fasce significative dei destinatari della DaD nel periodo del *lockdown* (e per lungo tempo e quote di alunni non irrisorie anche successivamente, come è stato posto in risalto durante la discussione) e comunque il pieno conseguimento degli obiettivi programmati e, ancor più in generale, di risultati efficaci, come emerge dall'analisi complessiva dei riscontri ottenuti attraverso la ricerca SIRD (Lucisano, 2020).

Nella discussione sviluppata nel *focus group* che ha coinvolto i docenti della scuola secondaria superiore, ad esempio, questi, testimoniando la propria personale esperienza o quella di colleghi con cui hanno lavorato a stretto contatto, riferiscono numerose situazioni di studenti che manifestavano disagio ad interagire

4 I riscontri emersi dai *focus group* vengono qui presi in esame in estrema sintesi, riservandoci di offrirne un'esposizione e discussione più esaustive in altri contributi, e in special modo nel già segnalato volume in corso di stampa realizzato dal gruppo di ricerca SIRD regionale.

con i loro docenti attraverso la telecamera e disorientati nel partecipare ad attività di apprendimento in forme e modalità inconsuete. Se è ragionevole ritenere che tali difficoltà abbiano agito in una fase iniziale, di adattamento ed "assestamento", altre, di natura più stabile, invece, hanno sicuramente determinato effetti più consistenti e di lunga durata. Molti alunni, infatti, mostravano problemi di partecipazione alle attività legati alla qualità della connessione e non risultavano quindi tutti presenti. Tali situazioni, di entità non trascurabile, si riferiscono a realtà in cui il bacino d'utenza scolastica è per la maggior parte composto da studenti appartenenti a famiglie numerose o con situazioni familiari complicate, che abitano in zone rurali in cui alla scarsa dotazione di strumentazioni tecnologiche nei contesti domestici si sommano problematicità riguardanti la copertura della Rete Internet, non sempre presente o non abbastanza potente da supportare piattaforme o *device* digitali necessari allo svolgimento della DaD in modalità sincrona.

Ma, in massima parte, il parziale o nullo raggiungimento degli alunni nella fase del *lockdown*, secondo quanto testimoniato dai partecipanti, è sicuramente da ascrivere alla circostanza, alquanto diffusa, di famiglie piuttosto numerose nelle quali, pur essendo presenti supporti tecnologici essenziali, sia i membri adulti del nucleo familiare sia più figli, di diverso livello di età e perciò frequentanti la scuola (di diverso grado) o l'università, hanno avuto quotidianamente necessità di connettersi, a fini di lavoro (magari in *smart working*) o di studio, trovandosi in tal modo costretti ad alternarsi nell'utilizzo dell'unico PC o di qualche altro *device* in loro possesso o di stabilire criteri di priorità nell'uso di questi.

3. Il monitoraggio della DaD in Basilicata

Il monitoraggio delle attività di DaD nella regione fra il mese di marzo e quello di maggio del 2020 (perciò nel periodo del *lockdown*, pressoché corrispondente a quello esaminato dalla ricerca SIRD) condotto dall'USR della Basilicata presenta ulteriori interessanti spunti che integrano, completano e supportano i dati emersi dalla ricerca SIRD. L'inchiesta, realizzata da un gruppo di lavoro operante presso l'Ufficio stesso, ha utilizzato ai fini della rilevazione due distinti questionari, uno per i dirigenti e l'altro per i docenti. Quest'ultimo si articola in tre sezioni: anagrafica, esperienze svolte nel periodo marzo-maggio 2020, valutazione dell'esperienza; in quello per i dirigenti a tali sezioni sono aggiunti altri due gruppi di domande relative al focus sui problemi riscontrati e alle prospettive per il nuovo anno scolastico. Al questionario loro rivolto hanno risposto in forma anonima 5.231 docenti, di cui ca. il 33% di scuola secondaria di II grado, il 22% di s. s. di I grado, il 32% di scuola primaria, il 13% di scuola dell'infanzia, l'1% dei CPIA. A quello per i dirigenti hanno risposto 117 capi di istituto, pari al 97,4 di quelli in servizio sul territorio regionale. Si tratta, perciò, di un'indagine di impianto pressoché censuario, che fornisce dati particolarmente attendibili e significativi circa le modalità di erogazione della DaD in quest'area della penisola, utili a meglio cogliere ed interpretare anche i dati ottenuti attraverso la ricerca SIRD ed i focus group.

Dal monitoraggio emerge che nel periodo in esame il 21,37% delle attività sono state svolte in modalità sincrona (attraverso, soprattutto, video-lezioni), il 4,28% in modalità asincrona (con invio di materiali didattici e restituzione degli elaborati da parte degli alunni), il 33,33% in modalità mista (sincrona e asincrona) basata su libere scelte da parte del docente, il 26,49% in modalità mista a seconda del livello scolastico (negli istituti comprensivi), il 14,53% in modalità mista in funzione dei settori disciplinari e della pertinenza tematica. Per lo svolgimento delle

attività di DaD è stata utilizzata un'ampia varietà di piattaforme, con un'elevata preferenza per Google Meet e Microsoft Teams.

Nella scuola dell'infanzia, circa l'11% dell'offerta formativa ha previsto un solo intervento di DaD a settimana, il 57% da 2 a 3, il 26% da 4 a 5 e meno del 6% più di 5. Nel 70% dei casi sono state poste in atto 2 o 3 interazioni dirette, con comunicazioni audio o audio/video, con i bambini ogni settimana, nella metà dei casi rimanenti un numero maggiore e nell'altra metà una o nessuna. Nella maggior parte dei casi tali interazioni hanno avuto una durata compresa fra i 10 ed i 30 minuti. In sintesi, si può affermare che questi dati confermano il riscontro della scarsissima quota di attività condotta a distanza con gli alunni della scuola dell'infanzia, ricevendo mediamente ogni bambino meno di un'ora a settimana complessiva di comunicazione diretta con il docente, condizione che, considerata congiuntamente a quella determinata dalla mancata esperienza di socialità nell'ambiente scolastico più volte evidenziata, descrive uno scenario estremamente fosco dell'impatto dell'emergenza Covid-19 sul vissuto e sul processo di sviluppo e formazione dei bambini fra i 3 ed i 6 anni.

Nella scuola primaria la frequenza delle attività a distanza cresce significativamente: 38,57% da 4 a 6 interventi a settimana, 31,43% da 7 a 9 e circa il 26% 10 od oltre. La maggior parte (52,85%) delle attività di interazione diretta ha avuto una durata compresa fra i 30 ed i 40 minuti, un'altra terza parte (32,85%) una durata superiore.

Nella scuola secondaria l'attività a distanza, anche sincrona ed interattiva, diviene ancora più assidua: in quella di I grado quasi il 70% delle attività ha previsto oltre 10 incontri settimanali (il 31% oltre 15), in quella di II grado l'85% ca. più di 10 ed il 65% più di 15.

La valutazione dell'esperienza della DaD da parte dei dirigenti scolastici della regione è nel 37,60% dei casi mediamente positiva, nel 42,73% positiva e nel 19,66% molto positiva. Da parte dei docenti il 50% valuta l'esperienza mediamente positiva, il 30% positiva e l'8% molto positiva. Dal punto di vista degli alunni (raggiunti da questionari di soddisfazione somministrati nel circa il 70% delle unità scolastiche), nel 41,17% dei casi l'esperienza è risultata mediamente positiva, nel 47,05% positiva e nell'8.82% molto positiva. Dal punto di vista delle famiglie (interpellate per quasi il 60% da questionari interni), per un 48,53% l'esperienza è risultata mediamente positiva, per il 44,12% positiva e per il 5,88% molto positiva.

Riguardo le criticità, quelle segnalate dai DS riguardano per oltre l'80% esclusivamente situazioni isolate e specifici comportamenti che non hanno influenzato il regolare andamento generale delle attività. Gli insegnanti, da parte loro, denunciano quali limiti, oltre a quelli di ordine tecnico riguardanti la scarsa connettività in alcuni distretti della regione o dovuti alla bassa qualità di dotazioni informatiche e telematiche possedute da famiglie meno abbienti, soprattutto quelli determinati dalla necessità di un troppo repentino adattamento alla gestione della DaD in rapporto alle modalità didattiche tradizionalmente utilizzate in presenza, riguardo alle quali le competenze risultano maggiormente consolidate dall'esperienza. Quest'ultimo riscontro conferma il rilievo emerso in più analisi dei dati della ricerca SIRD, in particolare da quella delle risposte aperte (Batini et alii, 2020). Ad una lettura d'insieme delle risposte aperte dei questionari utilizzati per il monitoraggio emergono due principali limiti ad una completa, efficace ed equa attuazione della DaD: quelli determinati dalle sperequazioni nella dotazione tecnologica degli alunni e delle loro famiglie e da altri fattori legati ai dislivelli di background socio-economico-culturale e quello relativo alla difficoltà a valutare in forma oggettiva compiti e attività svolte a distanza dagli alunni.

4. Una lettura d'insieme dei risultati

I numeri che descrivono i risultati dell'indagine SIRD, presi nella loro crudezza, restituiscono un quadro con luci ed ombre sulla capacità di "resilienza" della scuola italiana e, indagati a fondo e letti su una successione di piani, offrono ampi margini per una diversa e più profonda interpretazione. Affiora uno scorcio variegato e ricco di ansie, ma anche di aspettative, di slanci, di potenzialità, forse ancora inespresse o inesplorate, quando non soffocate dalla spessa fuliggine di una didattica intorpidita e stanca, pur risultando innegabile che la reazione all'emergenza della scuola, in tutte le sue componenti, sia stata straordinaria, pur con tutti i limiti e le criticità.

E ciò è stato possibile proprio grazie alle tecnologie digitali, con le quali si può dire che il mondo della scuola abbia un po' come «fatto pace»[5], per dirla con Baricco (2020).

Nel presente paragrafo e nei prossimi si cercherà di riflettere su alcune importanti questioni emerse e di ricostruire una possibile trama della reazione alla pandemia della scuola italiana, dall'inizio dell'emergenza, quando se ne annunciò la chiusura su tutto il territorio nazionale con l'avvio della didattica a distanza, fino ad oggi, sebbene i dati delle ricerche prese in esame si riferiscano al periodo marzo-giugno 2020[6], sempre alla luce del confronto fra i risultati riferiti al contesto regionale e quelli relativi all'intero sistema scolastico italiano.

In questa prospettiva, si è tentato anche di indicare, con estrema cautela, possibili azioni che le Istituzioni potrebbero mettere in campo per garantire una scuola sempre più reattiva e con livelli di qualità sempre più elevati.

Si tratta, anche per questo, di una riflessione non solo emergenziale ma proiettata in avanti, nella consapevolezza che quanto è successo non può essere vanificato nel nulla, disperso nella fragile memoria dei tragici ricordi, ma dovrà trasformarsi in insegnamento, in opportunità, perché sarebbe un vero peccato, come ben osserva Federico Rampini, «sprecare una crisi di queste dimensioni» (Rampini, 2020, p. 14).

5. Didattica a distanza e didattica in presenza

La DaD imposta dall'emergenza Covid-19, per questo non scelta e preparata, ma organizzata all'ultimo momento, si è rivelata comunque il mezzo di salvezza, come una zattera in mezzo alla tempesta. Facendo ricorso a conoscenze pregresse o a webinar e formazioni approntate in tutta fretta, essa ha rappresentato il modo attraverso il quale è stato possibile garantire la continuità didattica, consentendo agli studenti di tenersi "aggrappati" all'apprendimento e anche di mantenere viva la relazione educativa con i loro maestri e docenti.

5 Il romanziere, nell'articolo, riferendosi non solo al mondo della scuola, descrive bene il rapporto con il digitale: «Abbiamo fondato (la civiltà digitale), poi abbiamo iniziato a odiarla e adesso stiamo facendo pace con lei». È persuaso che «ci ritroveremo tra le mani una civiltà amica che riusciremo a correggere perché lo faremo senza risentimento».

6 Alcuni spunti sugli sviluppi registrabili nel corso dei 12 mesi che intercorrono dalla conclusione dell'indagine SIRD al presente emergono soprattutto dai *focus group*, nel cui ambito, sebbene essi mirassero a integrare e comprendere ancor più in profondità i dati già raccolti, non sono tuttavia mancate incursioni, essendo gli incontri stati svolti durante l'anno in corso[6], sull'oggi, sulle conseguenze prodotte dall'esperienza fatta, nonché sulle prospettive della scuola del domani, su una progettualità, cioè, più in sintonia con le necessità della formazione del futuro.

Purtroppo, non per tutti. I dati restituiscono, infatti, come si è visto, numeri difficili da accettare, denunciando una percentuale drammaticamente alta di bambini e ragazzi per nulla raggiunti dalla didattica, e perciò completamente abbandonati, o quasi, dalla scuola.

Sotto questo rispetto, i dati regionali lucani (la cui media percentuale tra i vari ordini di scuola dei "non raggiunti" si attesta sul 7,7%), sono abbastanza in linea[7] con quelli nazionali (8%), registrandosi differenze statisticamente poco rilevanti.

Tra le cause più probabili, come rilevato in precedenza, l'esistenza di zone del nostro paese, le più periferiche e le più povere, ancora carenti di reti e servizi infrastrutturali (Cfr. Lucisano, 2020, p. 22), aree di particolare deprivazione di mezzi particolarmente concentrate nei territori dell'estesa provincia lucana, come anche la sostanziale disparità che permane tra alunni in possesso di mezzi tecnologici adeguati e quelli che ne sono, purtroppo, privi; disparità che non può essere annullata con la semplice consegna di computer, come pure le scuole, in alcuni casi, si sono affrettate meritoriamente a fare durante l'emergenza[8]. Il "possesso», infatti, implica qualcosa in più del semplice detenere e il gap deve ritenersi conseguenza anche di un diverso *habitus* all'uso della tecnologia in didattica, sicché colmarlo richiede tempo, esercizio, abitudine. Il *digital devide* (Cfr. Wiley, Hilton, 2009) è divenuta una fondamentale questione di giustizia, e con esso la difficoltà nell'organizzazione del sostegno didattico ed educativo che ha sfidato l'aspetto dell'inclusione.

Anche per quel che concerne il salto evolutivo che sul piano dell'innovazione l'introduzione massiva della Dad poteva consentire, il bilancio appare deludente: la DaD non ha fatto altro che confermare quanto già era emerso lungo il cammino di autocomprensione fatto dal mondo della scuola negli ultimi anni e quanto già le scienze pedagogiche e della formazione in genere avevano da tempo messo in evidenza, e cioè l'inefficacia del modello trasmissivo tradizionale, la prevalenza in questo, soprattutto, del flusso unidirezionale di comunicazione dal docente all'allievo, non coinvolgente o almeno non per tutti. Una didattica affannosa, senza passione, senz'anima, che non riesce a "interessare" e a trasferirsi nel cuore dei ragazzi.

D'altronde, ogni processo apprenditivo inizia se scocca la scintilla, «se la pelle non sente, la mente non capisce» (Dolci, 1974, p. 53).

Si vuol dire che la DaD, esperienza eccedente, ha reso comprensibili le fragilità insite nella dinamica insegnamento-apprendimento e sempre più urgente uno spostamento del focus dall'insegnamento all'apprendimento, che metta al centro il cammino e le specificità dell'alunno.

Anche in questo senso, l'emergenza ha svelato la sua potenza; ha indotto, quantomeno, a una riflessione critica del proprio modo d'insegnare; ha ricordato che il primo movente di ogni attività di apprendimento è la scintilla motivazionale, senza la quale molti continueranno ad aumentare la platea, già di per sé preoccupante, dei "dispersi scolastici", oggetto di uno dei più incresciosi dilemmi della scuola italiana, che la DaD ha più che mai acuito, allontanando sempre più dalla scuola alunni che «sembrano "totalmente persi"», come, con parole inequivocabili, avverte con amarezza un docente partecipante a un *focus group*.

7 L'ordine di scuola che più ne ha risentito è la scuola superiore di secondo grado, che fa registrare una percentuale del 12,3% rispetto alla media nazionale dell'8%.

8 In verità, un monitoraggio attento del fabbisogno di strumentazione tecnologica e connettività si è realizzato in modo sistematico, nell'anno scolastico in corso, secondo quanto contenuto nelle linee guida sulla DDI (Didattica digitale integrata) del 26 giugno 2020, previste dal Piano per la ripresa di settembre.

6. La *governance* tra rimodulazione della didattica e valutazione

L'emergenza sembra, altresì, aver restituito una rinnovata linfa al lavoro collegiale, liberandolo, per così dire, dai panni consunti del mero obbligo burocratico e riponendolo al centro dell'impulso didattico. La necessità del camminare insieme nei momenti di difficoltà, avvertita come non mai, ha rappresentato una fondamentale dimensione strategica (Giuffrida, 2018).

Infatti, per una percentuale molto significativa di docenti (67% della media nazionale) il Consiglio di classe ha riacquistato nuova e viva centralità, divenendo un punto di riferimento e di supporto reciproco. Insomma, la necessità di procedere come corpo è evidente, nonostante margini di criticità (33%) ancora permangano. Ma anche lì dove il docente si è visto più solo, abbandonato a se stesso, alla sua estemporaneità, egli non ha mai smesso di cercare il dialogo con gli altri, di chiedere collaborazione. Le percentuali riscontrate in Basilicata ricalcano sostanzialmente quelle relative al campione nazionale; è da sottolineare tuttavia, nel contesto regionale, il dato particolarmente apprezzabile della scuola media superiore di secondo grado (2,9 rispetto alla media nazionale di 2,6). Se a questo si aggiunge, sempre in Basilicata e per il medesimo ordine di scuola, una più elevata percentuale di partecipazione dei genitori[9] (2,5 rispetto a 2 della media nazionale) e un apprezzabile lavoro esperito dal collegio dei docenti, i dati restituiscono un'idea di quel che dovrebbe intendersi per comunità educante. Dati, come si evince, in controtendenza rispetto al dato nazionale e che, per così dire, offrono una chiave interpretativa della sottostante logica: l'incremento oltre un certa soglia di una variabile tende all'incremento anche delle altre; ovvero, un alto livello di collaborazione all'interno del collegio dei docenti e dei consigli di classe ben pre-dispone ad un più diffuso coinvolgimento dei genitori e viceversa, dando così vita a un vero circolo ermeneutico pedagogico, quale ogni "buona scuola" dovrebbe saper innescare.

Laddove la *governance* della scuola si è mostrata più efficiente, insomma, spinti dalla consapevolezza di una scarsa efficacia dell'azione didattica a fronte di un notevole sforzo profuso, ci si è resi conto che non si poteva gestire, specie nella didattica a distanza, tutto in modalità trasmissiva o anche di semplice comunicazione sincrona e che, per tale ragione, era necessario progettare percorsi didattici che prevedessero anche l'uso della modalità asincrona. È soprattutto in queste scuole, infatti, che si nota una maggiore proiezione verso una diversificazione della didattica, sebbene riscontrata ancora in non molti casi. Per l'attività in sincrona, oltre alle spiegazioni in presenza (video-lezioni) di cui si è detto, tra le varie modalità cui si è fatto ricorso sono da menzionare le discussioni collettive (2,0), la cui organizzazione implica una certa capacità di gestione della DaD. Per l'attività asincrona, che costituisce un momento essenziale della didattica a distanza, a prescindere dalla trasmissione ragionata dei materiali (4,3), modalità molto diffusa, sono da segnalare anche i tentativi, timidi, di adozione di modalità particolarmente innovative, come i lavori di gruppo non strutturato (2,0) e i laboratori virtuali (1,9).

Ma quel che sembra più importante nell'ottica della rimodulazione della programmazione didattica e nella nuova definizione degli obiettivi formativi individuati all'inizio dell'anno scolastico, così come suggerito dal MIUR[10], è la centralità

9 Ovviamente, per gli ordini di scuola dell'infanzia e primaria si sono registrati ovunque, come prevedibile, tassi più alti di collaborazione tra scuola e genitori (Lucisano, 2020). Per un'analisi dei dati tra regioni cfr. Trinchero, 2021.

10 «Appare opportuno suggerire di riesaminare le progettazioni definite nel corso delle sedute dei

che assume il tema delle competenze, specie quelle trasversali[11]. Le conoscenze, da sole, mostrano tutta la loro insufficienza nel realizzare l'obiettivo, assolutamente necessario, di consentire agli studenti di superare il difficile momento. Ed allora la pandemia ha fatto emergere prepotentemente un profilo di studente che, lungi dall'essere un "contenitore" da riempire, è "persona", che deve essere accompagnata nel suo cammino di formazione onde poter rispondere alle sfide della vita. Quella progettazione per competenze, pressoché indissolubilmente legata ad un approccio di programmazione per obiettivi (Lastrucci, 2016), da anni la nuova *mission* della scuola italiana, dura a realizzarsi nei fatti, sembra essersi improvvisamente resa visibile.

Ritornare sugli obiettivi didattici, poi, comportava dover riflettere sulle modalità di valutazione (Vertecchi, 2003; Domenici, 2003), ovvero se tali modalità non dovessero avere finalità diverse dal solito. Se aveva ancora senso, insomma, operare un controllo degli apprendimenti come si fa nella didattica tradizionale oppure non era il caso di valutare il percorso di ogni discente e le sue reazioni a un periodo così difficile.

L'indagine nazionale SIRD, anche sotto questo riguardo, presenta una duplice e antitetica prospettiva: da una parte mostra una scuola ingessata, dipendente da inveterate abitudini, da una valutazione rigida degli apprendimenti attraverso compiti scritti (71,5%) e interrogazioni orali (64,3%), dall'altra, però, non manca di aperture interessanti, come il ricorso a modalità di autovalutazione (44,1%), a lavori di gruppo (24,3%), a rubriche di valutazione costruite ad hoc (53,0%), strumenti che delineano un orizzonte più promettente in termini di innovazione o addirittura del tutto inedito.

Anche qui potremmo dire che allo smarrimento iniziale, è subentrata man mano una diversa consapevolezza concretizzatasi in azioni mirate a dare valore al cammino degli allievi attraverso una valutazione formativa che ne accompagnasse il difficile percorso e ne rafforzasse soprattutto l'autostima.

Laddove il lavoro in DaD è stato organizzato meglio, con più razionalità e, diremmo, scientificità, con più ampio margine di autonomia e responsabilità agli allievi, impegnati in lavori personali e originali, i risultati sono stati positivi e in alcuni casi fuori dall'ordinario.

In alcune scuole, la valutazione formativa si è concretizzata in assidui feedback, grazie ai quali si è tentato di valorizzare quelli positivi e di misurare quelli negativi, subito suggerendo opportune strategie di recupero, come peraltro indicato dal MIUR (nota prot. 388 del 27 marzo 2020). Per questo rispetto, un modello di valutazione che, per certi versi, ha ricalcato le orme segnate dalla più aggiornata letteratura scientifica sull'argomento, per cui valutare è "dare valore", è misurare per apprezzare e conoscere (Hadji, 2017). Così intesa, la valutazione, in cui si intrecciano vicendevolmente il momento diagnostico (Lastrucci, 2004) dello sviluppo di apprendimento (ciò che ha o meno funzionato in esso) e quello terapeutico e prognostico (Vertecchi, La Torre, Nardi, 1994), si è rivelata essenziale strumento per proseguire nel cammino formativo.

L'emergenza e il ricorso obbligato alla DaD se, da un lato, ha vitalizzato il rap-

consigli di classe e dei dipartimenti di inizio d'anno, al fine di rimodulare gli obiettivi formativi sulla base delle nuove attuali esigenze» (MIUR, nota prot. 388 del 27 marzo 2020).

11 Di là dalla sterminata bibliografia sulle competenze, qui vorrei utilizzare, intendendola in senso lato, la definizione data da Michele Pellerey: «La competenza è la capacità di far fronte a un compito, o a un insieme di compiti, riuscendo a mettere in moto e a orchestrare le proprie risorse interne, cognitive, affettive e volitive, e a utilizzare quelle esterne disponibili in modo coerente e fecondo» (Pellerey, 2004, p. 36).

porto altalenante del mondo della scuola con la tecnologia digitale, segnato da momenti di entusiasmo e di ostilità, dall'altro, ha consegnato il senso di un'esperienza tanto ricca da costituire una preziosa risorsa per il futuro.

Sul primo versante, quello del dibattito, mantenere vivo il confronto dialettico tra le posizioni, superando possibili estremizzazioni, è essenziale ancor oggi nella ricerca di soluzioni sempre più adeguate e all'altezza del gravoso compito di educare.

Sul secondo profilo, la vera sfida che si è palesata e che sembra coinvolgere la maggioranza degli insegnanti, è quella di valorizzare al meglio le possibilità che la didattica digitale offre nell'ottica di integrazione (*Augmented Education*), e non di di-visione, con la didattica in presenza. Tant'è che durante l'anno in corso, che potremmo definire l'anno della DaD a intermittenza, in cui questa modalità si è dovuta più volte riprendere, alternandosi con quella in presenza, se da una parte ha provocato una sorta di «frenesia curricolare» tra i docenti (cfr. Piscopo, Romano, 2021), dall'altra ha fatto registrare, in ogni ordine di scuola, una tendenza a un più razionale uso del digitale e il ricorso a una più ampia gamma di strategie. Certamente ci si è affidati più all'intuito che a non ancora strutturate competenze didattiche sul digitale, ciò tuttavia con un rinnovato impulso da parte di molti insegnanti.

In questo senso, d'altronde, sono orientate le linee guida della DDI che, di là dall'eccessivo entusiasmo con cui sono state presentate[12], aprono inevitabilmente a una nuova stagione della scuola italiana, fornendo alle scuole la possibilità di progettare gli interventi educativi e formativi allargando lo spettro delle strategie didattiche e legittimando a pieno titolo l'utilizzo della Didattica a distanza, di là dall'emergenza.

Questa consapevolezza, che sembra attraversi come un fiume carsico tutta l'indagine in questione, deve considerarsi tra le sue cifre più importanti. Tra i punti di forza della DaD[13], infatti, si annoverano, tra i più significativi, l'arricchimento dell'offerta formativa (29%) e il miglioramento organizzativo (14,2%), i quali si configurano sotto forma di obiettivi raggiunti che danno il senso che l'esperienza realizzata non può e non deve essere limitata all'emergenza.

Forse anche ciò ha aperto nuove prospettive rispetto al digitale, che va inteso e interpretato non già come mero strumento ma come ambiente didattico, ulteriore orizzonte sempre più innovativo per gli studenti, già normalmente immersi nella tecnologia digitale, o come si dice, costantemente *onlife* (Floridi, 2015)[14].

Vi è di più, almeno da quel che traspare dai numeri e dalle considerazioni all'interno dei *focus group*, e cioè che il digitale, per le opportunità variegate che offre, sintetizza al meglio quel che bisognerebbe intendere per ambiente di apprendimento, ossia «un luogo dove le persone possono lavorare assieme e supportarsi l'un l'altro mentre usano una varietà di strumenti e di risorse informative nel loro compito di conseguire gli obiettivi di apprendimento e di risolvere problemi»; un luogo, dunque, dove «l'apprendimento è stimolato e supportato» (Wilson, 1996, p. 98).

Da questo punto di vista, le tecnologie digitali assurgono a veri e propri *habitat*

12 Qualche fondata riserva rispetto all'«eccessivo entusiasmo» manifestato dal Ministero su questa nuova metodologia di insegnamento-apprendimento, soprattutto in merito ai «limiti organizzativi e gestionali» connessi alla DDI, alle difficoltà logistiche e alla sua effettiva efficacia didattica, è stata espressa da D. Capperucci, (2020/2, p. 5).

13 Per l'analisi puntuale degli esiti sui punti di forza della DAD cfr. F. Batini, P. Sposetti, G. Spuznar, 2021, pp. 125 e segg.

14 Qui per la prima volta viene usato il termine *Onlife*, invece di *online* e *offline*.

di apprendimento, sempre che permangano un sano senso critico e una giusta consapevolezza.

Conclusione

Sta proprio, verosimilmente, in un'equilibrata diversificazione degli ambienti di apprendimento, che sfrutti le stratificate opportunità del cosiddetto *Blended learning*[15], la chiave che apre all'insegnante la prospettiva che meglio gli consente di assolvere la sua ineliminabile funzione di guida e di direzione del processo di apprendimento e più in generale di crescita del discente.

In tale prospettiva, se, da un lato, l'obbligo al digitale ha suscitato un forte senso di privazione rispetto alla relazione educativa in presenza, al significato delle relazioni autentiche, facendone comprendere tutta l'importanza nella fase di crescita e di formazione[16], dall'altro, ci ha restituito il pieno significato dell'uso consapevole della tecnologia insieme all'idea di una scuola di grande respiro, legata strettamente al cambiamento dell'uomo e del mondo e ad una radicale innovazione della didattica, sempre più centrata sull'alunno e sul suo percorso di crescita.

D'altronde, solo accostandosi alle tecnologie didattiche, in continuo rinnovamento ed evoluzione, con atteggiamento riflessivo e lucidamente critico, è possibile scorgerne con chiarezza il valore ed accettarne, ormai, l'imprescindibilità. Ciò, soprattutto, in relazione alla sfida educativa più dirompente del presente, che riguarda il rapporto uomo-macchina e le sue inevitabili ripercussioni sulle dimensioni della coscienza e della libertà[17], nella misura in cui la progressiva acquisizione della padronanza delle tecnologie da parte delle nuovissime generazioni deve rigorosamente rimanere inquadrata nella cornice di una piena consapevolezza e responsabilità del loro uso.

Riferimenti bibliografici

Baricco, A. (2020). Virus, è arrivato il momento dell'audacia. *la Repubblica*, 25 marzo.

Batini, F. e alii (2020). *RicercAzione*, 12, 2, dicembre 2020, 47-71.

Batini, F., Sposetti, P., Szpunar, G. (2021). La parola alle e agli insegnanti. Prima analisi di categorie e sottocategorie delle risposte qualitative al questionario SIRD. In *La DAD in emergenza: vissuti e valutazioni degli insegnanti italiani. Scelte metodologiche e primi risultati nazionali* (pp. 100-159). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.

Capperucci, D. (2020). Didattica a distanza in contesti di emergenza: le criticità messe in luce dalla ricerca. *Studi sulla formazione*, 23 (2), 13-22.

Chen, L.K., Dorn, E., Sarakatsannis, J., Wiesinger, A. (2021). «Teacher survey: Learning loss is

15 *Blended learning*, o apprendimento misto o apprendimento ibrido, nella ricerca educativa si riferisce a un mix di ambienti di apprendimento diversi. Esso combina il metodo tradizionale frontale in aula con attività mediata dal computer (ad esempio, *e-learning*, uso di DVD ecc.) e/o da sistemi mobili (come *smartphone* e *tablet*). Secondo i suoi fautori, tale strategia ottimizza l'efficacia della comunicazione tra docenti e discenti (Cfr. Garrison e Kanuka, 2004; Picciano, Dziuban e Graham, 2013).

16 Per questo rispetto, una recente ricerca internazionale mostra come l'assenza dalla classe non possa essere affatto compensata dall'insegnamento *online*, rivelando una perdita notevole di apprendimento (cfr. Chen, Dorn, Sarakatsannis, Wiesinger, 2021).

17 Sul rapporto uomo-macchina e sulle sfide che lo sviluppo tecnologico lancia inevitabilmente all'antropologia si rimanda a P.C. Rivoltella, P.G. Rossi (2019).

global and significant». In www.mckinsey.com/teacher-survey-learning-loss-is-global-and-significant, 1 marzo, ultimo accesso 12/07/2021.
Domenici, G. (2003). *Manuale della valutazione scolastica*. Roma-Bari: Laterza.
Dolci, D. (1974). *Poema umano*. Torino: Einaudi.
Floridi, L. (2015). *The Onlife Manifesto*. SpringerOpen.
Garrison, D. R., Kanuka, H. (2004). Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education. *The internet and higher education*, 7(2), 2004, 95-105.
Giuffrida, P. (2018). *Guida alla governance nelle scuole: progettazione, organizzazione, gestione e controllo*. Roma: Armando.
Hadji, C. (2017). *La valutazione nelle azioni educative*. Brescia: La Scuola.
Lastrucci, E. (2004). *Valutazione diagnostica. Metodi e strumenti per costruire il profilo dell'alunno*. Roma: Anicia.
Lastrucci, E. (2016). *Progettare, programmare e valutare l'attività formativa*. Roma: Anicia.
Lastrucci, E. Pascale, A. (eds.). (2021). *L'emergenza pandemica e la didattica a distanza*. Roma: Anicia
Lucisano, P. (2020). Fare ricerca con gli insegnanti. I primi risultati dell'indagine nazionale SIRD. "Per un confronto sulle modalità di didattica a distanza adottate nelle scuole italiane nel periodo di emergenza COVID-19". *Lifelong Leifewide Learning*, 17, 36, 3-25.
Lucisano, P., De Luca, A.M., Zanassi, S. (2021). Le risposte degli insegnanti all'emergenza COVID 19. In *La DAD in emergenza: vissuti e valutazioni degli insegnanti italiani. Scelte metodologiche e primi risultati nazionali* (pp. 13-51). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
Pellerey, M. (2004). *Le competenze individuali e il portfolio*. Milano: Etas.
Picciano, A. G., Dziuban, C. D., Graham, C. R. (Eds.) (2013). *Blended learning: Research perspectives*. New York, NY: Routledge.
Piscopo, A., Romano, B. (2021). «Perdita degli apprendimenti, un problema serio». In www.lavoce.info/archives/perdita-degli-apprendimenti-un-problema-serio, 2 aprile, ultimo accesso 09/07/2021.
Rampini, F. (2020). *Il mondo che sarà. Il futuro dopo il virus*. Roma: la Repubblica.
Rivoltella, P.C., Rossi, P.G. (2019). *Il corpo e la macchina*. Brescia: Scholè.
Trinchero, R. (2021). Insegnare ai tempi del lockdown. Le differenze regionali. In *La DaD in emergenza: vissuti e valutazioni degli insegnanti italiani. Scelte metodologiche e primi risultati nazionali* (pp. 52-72). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
Trinchero, R., Calvani, A., Marzano, A., Vivanet, G. (2020). Qualità degli insegnanti: formazione, reclutamento, avanzamento di carriera. Quale scenario? *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, XIII, 25, 22-34.
Vertecchi, B., La Torre, M., Nardi, E. (1994). *Valutazione analogica e istruzione individualizzata*. Firenze: La Nuova Italia.
Vertecchi, B. (2003). *Manuale della valutazione. Analisi degli apprendimenti e dei contesti*. Milano: FrancoAngeli.
Wiley, D., Hilton, J. (2009). Openness, Dynamic Specialization and the Disaggregated Future of Higher Education. *International Review of Research in Open and Distance learning*, 10, 5, 1-16.
Wilson, B. (1996). *Constructivist learning environments*. Englewood Cliff (NJ): Educational Technology Publications.

La riflessione di Dostoevskij sull'educazione: le *Ultime lettere*

Dostoevsky's reflection on education: The *Last letters*

Michele Loré
Università degli studi Niccolò Cusano, Roma – michele.lore@unicusano.it

ABSTRACT
The article focuses on the pedagogical insights offered by Fyodor Dostoevsky's *Last letters*, to be correlated with the narrative production. The result is a subtle sensitivity towards childhood and adolescence, whose specific problems stand out against the background of the European value crisis of the late nineteenth century.

L'articolo è focalizzato sugli spunti di riflessione pedagogica offerti dalle *Ultime lettere* di Fëdor Dostoevskij, da correlare alla produzione narrativa. Ne emerge una fine sensibilità nei confronti dell'infanzia e dell'adolescenza, i cui problemi specifici si stagliano sullo sfondo della crisi valoriale europea di fine Ottocento.

KEYWORDS
Dostoevsky's *Last letters*, Christian education, crisis of European culture, condition of childhood in Eastern Europe, Russian student movements of the late nineteenth century.
Le *Ultime lettere* di Dostoevskij, educazione cristiana, crisi della cultura europea, condizione dell'infanzia nell'Europa orientale, movimenti studenteschi russi di fine Ottocento.

1. Le "pagine pedagogiche" di Dostoevskij

Confrontarsi con un autore come Dostoevskij non è impresa facile.

La sua universalità, capace di cogliere l'essenza stessa dell'essere umano, ha destato l'interesse di filosofi e di psicologi, oltre che di letterati e di critici. Molto si è scritto sulla concezione del grande romanziere russo, sulla sua abilità nel descrivere gl'intimi moti dell'animo, sulla sua arte in equilibrio tra crudo realismo e slancio mistico.

Meno esplorata, invece, risulta la riflessione di Dostoevskij sull'educazione, che attraversa come un fiume carsico molta parte dei suoi scritti letterari e del suo

Formazione & Insegnamento XX – 1 – 2022
Codice ISSN 2279-7505 (on line) © Pensa MultiMedia Editore
Codice doi: 10.7346/-fei-XX-01-22_43

vastissimo epistolario. Ed è un peccato, perché si tratta di un pensiero profondo, degno di attenzione sia per il valore intrinseco sia per la funzione complementare alla visione complessiva.

Le pagine "pedagogiche" vanno dunque ricercate con attenzione nell'ampia produzione di un autore prolifico, che scrisse molto sia per assecondare la sua vena che per placare i creditori.

Esiste un legame profondo tra i personaggi infantili dei romanzi di Dostoevskij e i bambini reali di cui parla nelle lettere, poiché i romanzi sono ispirati alla vita concreta. È il caso de *I fratelli Karamazov*, monumentale opera rimasta incompiuta, in cui i bambini rivestono un ruolo di fondamentale importanza, come riconosce l'autore stesso in una lettera del 16 marzo 1878, indirizzata allo scrittore e pedagogista russo Vladimir Vasil evi Michajlov. Nella missiva, Dostoevskij annuncia al corrispondente il progetto di un nuovo romanzo e gli chiede di fornirgli elementi utili a tratteggiare un profilo convincente dell'infanzia, colta nella sua dimensione materiale e spirituale.

> Ed ecco, ho da rivolgerLe una preghiera, caro Vladimir Vasil evi : ho concepito e presto comincerò a scrivere un grande romanzo, nel quale, tra gli altri, avranno una parte importante i bambini, e precisamente i giovanetti dai 7 ai 15 anni all'incirca. Molti bambini vi saranno raffigurati. Io li studio, li ho studiati tutta la vita, e li amo molto e ne ho anch'io. Ma le osservazioni di un uomo come Lei saranno per me (me ne rendo pienamente conto) preziose. Dunque mi scriva quello che Lei sa *dei bambini*: nonché dei bambini pietroburghesi, di tutto quello che sa. (i vari casi, le abitudini, le risposte, le espressioni e le parole, i tratti del carattere, la vita in famiglia, la fede, la malvagità e l'innocenza […]. (Dostoevskij, 1961, p. 38)

Come si evince, l'idea che Dostoevskij ha dei bambini è molto lontana da certa idealizzazione in voga nell'Ottocento. Al realismo con cui tratteggiò i profili di fanciulli e di adolescenti nelle sue opere contribuì grandemente anche l'esperienza personale dello scrittore, che con l'amata moglie Anna Grigor evna Dostoevskaja crebbe due figli, Lyubov e Fëdor, mentre altri due, Sonja e Aleksej, morirono in tenera età.

Il desiderio di approfondire la propria conoscenza dell'infanzia in vista della stesura de *I fratelli Karamazov* induce lo scrittore a confrontarsi anche con il caporedattore Ljubimov, al quale si rivolge il 9 aprile 1880 per fugare i dubbi sulla descrizione dell'abbigliamento dei pro-ginnasiali

> C'è ancora una piccola circostanza che mi preoccupa un pochino: è che nel mio secondo libro "Piccoli ragazzi"[1] si parla del proginnasio. Ed ecco, dopo averLe già spedito il manoscritto, mi sono accorto che tutti questi ragazzi sono vestiti in borghese. Mi sono informato qui presso coloro che s'intendono di queste cose, e mi hanno detto che 13 anni fa (il periodo in cui si svolge il romanzo) i ginnasiali avevano tuttavia una certa uniforme, seppure non quella attuale. Quelli delle classi preparatorie (specie se figli di povera gente) potevano andare anche vestiti a modo loro, con una specie di cappottino e berretto. Ma è poi così? E non sarà necessario cambiare qualcosa riguardo ai vestiti nelle bozze di stampa? (Dostoevskij, pp. 231-232)

1 Dostoevskij ricorda male: infatti è il decimo libro de *I fratelli Karamazov* ad essere intitolato "I ragazzi". Il grande scrittore era consapevole del peggioramento delle proprie condizioni di salute e dei ricorrenti problemi di memoria, riconducibili all'epilessia. Ne parla apertamente nella lettera del 27 marzo 1878 a Leonid Vasilevi Grigor'ev. *Op. cit.*, p. 48.

Il 27 marzo 1878, rispondendo ad una madre sconosciuta che gli chiedeva consiglio, lo scrittore afferma con nettezza l'imprescindibile correlazione tra l'educazione e l'idea di bene, da testimoniare concretamente al bambino nella vita quotidiana. Solo così, egli spiega, si otterranno risultati duraturi, evitando un deleterio scollamento tra teoria e pratica ed una compromissione dell'intero percorso educativo. Nell'indicare il bene come essenza dell'educazione, Dostoevskij si rifà senza indugi all'insegnamento cristiano, di cui elogia la validità

> Il Suo bambino ha 3 anni: gli faccia conoscere il Vangelo, gli insegni a credere in Dio, rigorosamente e secondo il testamento. È un *sine qua non*, altrimenti non si diventa un uomo buono, ma nel caso migliore verrà fuori un uomo *tormentato* e nel peggiore un uomo *indifferente* e *apatico*, se non peggio. Meglio di Cristo, Lei non potrà trovare, mi creda. (Dostoevskij, 1961, p. 45)

All'inquieta madre, desiderosa di ampliare la sua sfera d'azione mediante la ricerca di un più vasto contesto relazionale, lo scrittore sconsiglia d'invischiarsi nella mediocrità del panorama culturale pietroburghese, votato all'astrattezza ed indifferente ai principi etici. Egli osserva con acutezza che l'educazione familiare è tutt'altro che angusta, perché si riverbera indirettamente su decine di persone, secondo una dinamica progressiva irradiantesi dal centro.

Nella lettera del 21 gennaio 1880 a Pucykovi , Dostoevskij affronta un tema spinoso: la tortura inflitta ai bambini in ambito domestico, all'epoca non sanzionata con il dovuto rigore dalla legge. Lo scrittore trae spunto da un terribile fatto di cronaca nera accaduto in Polonia[2] per lanciare la proposta, molto innovativa per il tempo, di organizzare un'associazione a tutela dei bambini.

L'impegno di Dostoevskij a favore dell'infanzia torna nella lettera del 17 febbraio 1880, in cui chiede al poeta, critico letterario e traduttore Pëtr Isaevi Vejnberg, che i proventi della lettura pubblica delle sue opere siano devoluti ai fanciulli bisognosi.

2. La crisi valoriale degli studenti russi

Fin qui si è detto dell'amorevole attenzione di Dostoevskij per il mondo dell'infanzia, alla quale va aggiunta, a completamento della sua visione pedagogica, l'articolata riflessione sulla condizione dei giovani ed in particolare degli studenti.

Lo scrittore, profondamente critico verso il liberalismo ed il socialismo, che andavano diffondendosi tra gli universitari russi, si forza comunque di comprenderne le motivazioni profonde, astenendosi da condanne preventive. La lettera indirizzata agli studenti il 18 aprile 1878 è un atto d'accusa contro la moda europeizzante, accolta per puro spirito di opposizione alla propria tradizione culturale, ma anche una condanna del cinismo delle generazioni precedenti.

In particolare, Dostoevskij è preoccupato dalla frattura creatasi tra il popolo e i giovani intellettuali, nutrita d'incomprensione e di reciproco sospetto

2 L'opera di Dostoevskij fu spesso ispirata da fatti di cronaca, come testimonia il *Diario di uno scrittore*, raccolta di articoli precedentemente pubblicati sulla rivista "Il cittadino". Il *Diario* si sofferma di frequente sul mondo dei bambini e, assieme a *I fratelli Karamazov* ed alle *Lettere*, presenta al lettore la penetrante riflessione sull'infanzia e sull'adolescenza di Dostoevskij.

> Ma ci sono uomini, e non pochi, e nella stessa stampa e nel pubblico, che sono mortificati al pensiero che la gioventù si sia allontanata *dal popolo* (ed è questa la cosa più importante) e poi, cioè ora, anche dalla società. Perché questo è vero: Essa vive una vita meditabonda e astratta, seguendo direttive estere, non volendo saper nulla della Russia, affaticandosi invece di ammaestrarla. E alla fine, adesso è caduta indubbiamente nelle mani di un certo partito politico estero, il quale non s'interessa affatto alla gioventù e che si serve di essa come materiale del gregge di Panurgo, per i suoi propri e speciali scopi. Non pensate di negarlo, Signori, è così.
> Voi domandate, Signori, fino a qual punto siete voi stessi, gli studenti, responsabili. Ecco la mia risposta: secondo me voi non siete responsabili di niente. Voi non siete che i figli di questa stessa "società" che voi adesso abbandonate, e che è "menzogna da tutte le parti". Ma, staccandosi da essa e abbandonandola, il nostro studente va, non al popolo, ma oltre qualsiasi frontiera, verso l'"europeismo", nell'astratto regno dell'uomo universale mai esistito, e in tal modo rompe anche con il popolo, disprezzandolo e misconoscendolo, come un vero figlio di quella società dalla quale si è ugualmente staccato. (Dostoevskij, 1961, pp. 52-53)

Dostoevskij, convinto assertore della causa slavofila, ingaggiò una dura polemica nei confronti degli intellettuali occidentalizzanti, che avevano in Turgenev il loro rappresentante più illustre. A distanza di quasi un secolo e mezzo dai fatti, emerge tuttavia la differente capacità di trascendere i limiti del proprio tempo da parte dei due autori. L'opera di Turgenev, notevole testimonianza della cultura russa della seconda metà dell'Ottocento, appare maggiormente vincolata al contesto d'origine rispetto a quella di Dostoevskij, più propensa ad esprimere valori universali. In ogni caso, occorre ricordare che anche Turgenev si occupò del conflitto intergenerazionale, immortalandolo in uno dei suoi romanzi più celebri, *Padri e figli*. Sebbene distanti su tanti temi, Dostoevskij e Turgenev concordarono sia sulla gravità della crisi valoriale della gioventù russa di fine Ottocento sia sulla sua origine nichilistica.

Tornando allo spoglio delle lettere di Dostoevskij, si scopre che quella del 18 aprile 1878 non è l'unica scritta, negli ultimi anni, agli studenti: ve n'è infatti un'altra, di poco successiva, indirizzata agli iscritti all'Istituto degli ingegneri ferroviari. L'autore de *I fratelli Karamazov*, da tempo gravemente malato, si rammarica di non poter intervenire alla serata organizzata per raccogliere fondi in favore degli studenti bisognosi. Ancora una volta, emerge la sensibilità di Dostoevskij verso la gioventù russa, considerata vittima piuttosto che responsabile della crisi che la investiva in pieno.

Conclusioni

A margine, vale la pena di ricordare che, a dispetto dell'ampiezza del suo epistolario, Dostoevskij provò sempre un profondo disagio nello scrivere lettere: "Per quanto riguarda le lettere, io ne sono scoraggiato: non so scrivere lettere e ho paura di scriverne" (Dostoevskij, 1961, p. 32), confessava alla scrittrice Ljudmilla Alekseevna Ozigina il 28 febbraio 1878, e sedici giorni dopo, in una missiva indirizzata al pedagogista Michajlov, ribadiva la sua "terribile, insuperabile, incredibile avversione a scrivere lettere." (Dostoevskij, 1961, p. 37)

D'altronde, il dato non stupisce più di tanto, qualora si consideri la generale insoddisfazione avvertita verso le sue opere dal grande scrittore, consapevole della difficoltà di esprimere appieno il suo pensiero

> Lei può immaginare come in certi duri momenti di resa dei conti interiore io capisca con dolore che letteralmente non ho espresso nemmeno la ventesima parte di ciò che avrei voluto, e forse avrei potuto, esprimere. (Dostoevskij, 1961, p. 233)

Da queste parole emerge il drammatico travaglio creativo di Dostoevskij, molto lontano dalla cristallina teoria estetica crociana, impostasi nel contesto culturale europeo all'inizio del Novecento. Il tema cruciale dei limiti del linguaggio, al centro del dibattito filosofico della prima metà del Novecento, trova una significativa anticipazione nel ricco epistolario di Dostoevskij, *lo scrittore che non sapeva scrivere lettere*.

Riferimenti bibliografici

Bachtin, M. (2002). *Dostoevskij: poetica e stilistica*. Torino: Einaudi.
Dostoevskij, F. (2021). *I fratelli Karamazov*. Torino: Einaudi.
Dostoevskij, F. (2020). *Lettere*. Milano: Il Saggiatore.
Dostoevskij, F. (1961). *Ultime lettere*. Torino: Bollati.
Dostoevskij, F. (2010). *Diario di uno scrittore*. Milano: Bompiani.
Givone, S. (2007). *Dostoevskij e la filosofia*. Roma-Bari: Laterza.
Guardini, R. (2015). *Il mondo religioso di Dostoevskij*. Brescia: Morcelliana.
Pacini, G. (2002). *Fëdor Dostoevskij*, Milano: Bruno Mondadori.
Pareyson, L. (1993). *Dostoevskij: filosofia, romanzo ed esperienza religiosa*. Torino: Einaudi.
Peretti M. (1984). *Il dramma dell'uomo e l'educazione: riflessioni pedagogiche sul pensiero di Dostoevskij*. Brescia: La scuola.
Solov'ëv, V. et al. (1991). *Il dramma della libertà: saggi su Dostoevskij*. Milano: La casa di Matriona.

Promuovere l'inclusione attraverso l'educazione alla sostenibilità: il progetto "Ambasciatori di sostenibilità"

Promoting inclusion through sustainability education: the "Ambassadors of sustainability" project

Stefania Pinnelli
Università del Salento - Stefania.pinnelli@unisalento.it

ABSTRACT

The contribute discusses the relationship between inclusive education and sustainable environmental development moving from the cultural proposal coming from the *Index for inclusion* model (Booth, & Ainscow, 2014). In the updated edition of 2014, the authors replace the *special curricula* in inclusive school with *curricula for all*, placing education at the center of the discourse environmental and sustainability.

The contribute, starting from this intuition of the authors, argues in what terms sustainability and ecological awareness are some of the most important and urgent cultural tools to build inclusion and present the research-action carried out with the network of schools in the area of Lecce, for the promotion, from an interdisciplinary point of view, of the inclusive ecological education. The survey made possible to: define actions, processes and contents in contexts schools must be promoted to guide the education of citizens towards the development of inclusive behaviors and to brought out the points of fragility in the interpretation of education for sustainability.

L'articolo discute del rapporto tra educazione inclusiva e sviluppo ambientale sostenibile tenendo conto della proposta culturale proveniente dall'Index per l'inclusione (Booth, & Ainscow, 2014). Nell'edizione aggiornata del 2014, gli autori, sostituiscono i *curricoli speciali* nella scuola inclusiva con i *curricoli per tutti*, ponendo al centro del discorso l'educazione ambientale e la sostenibilità.

Il contributo, muovendo da tale innovazione, argomenta in che termini sostenibilità e coscienza ecologica sono alcuni degli strumenti culturali più importanti e urgenti per costruire l'inclusione e presenta il percorso di ricerca-azione svolta con la rete delle scuole del territorio della Provincia di Lecce, per la promozione, in ottica interdisciplinare, dell'educazione ecologica inclusiva. L'indagine ha consentito di definire azioni, processi e contenuti che nei contesti scolastici devono essere promossi per orientare la formazione del cittadino verso lo sviluppo dei comportamenti inclusivi e ha fatto emergere i punti di fragilità nell'interpretazione dell'educazione alla sostenibilità.

KEYWORD

Sustainability, inclusion, education, respect, quality of life.

Parole chiave: sostenibilità, inclusione, educazione, rispetto, qualità della vita.

Formazione & Insegnamento XX – 1 – 2022
Codice ISSN 2279-7505 (on line) © Pensa MultiMedia Editore
Codice doi: 10.7346/-fei-XX-01-22_44

1. Educare alla sostenibilità

L'Agenda 2030, firmata il 25 settembre del 2015 da tutti i Paesi delle Nazioni Unite, costituisce il documento di riferimento per l'impegno dei Governi e dei singoli, di azioni che, in modo sistemico, globale e integrato, promuovano lo sviluppo sostenibile. L'Agenda è un modello teorico, sintetizzato nei 17 Obiettivi, con cui guidare le trasformazioni a livello globale e locale per tutelare e coniugare crescita economica, inclusione sociale e salvaguardia dell'ambiente. La sfida posta dall'Agenda è stata recepita nei diversi Paesi attraverso la promulgazione di leggi e iniziative specifiche. In Italia, a partire dalla Legge del 28 dicembre 2015, n. 221 *Disposizioni in materia ambientale per promuovere misure di green economy e per il contenimento dell'uso eccessivo di risorse naturali*, si è acceso un faro potente circa l'influenza dei processi di istruzione e formazione per la promozione di comportamenti consapevoli, responsabili e costruttivi di ciascuna persona a supporto del processo di cambiamento. A partire dall'Anno Scolastico 2020-2021, l'educazione Civica è rientrata nei curricula obbligatori della scuola come disciplina e competenza trasversale, introdotta con la Legge 92 del 20/08/ 2019 e con Il D.M. 35 del 22 giugno 2020, recante *Linee guida per l'insegnamento dell'educazione Civica*, sono stati definiti gli aspetti contenutistici e metodologici.

Dei 17 obiettivi per lo sviluppo sostenibile (OSS), previsti nel modello dell'Agenda 2030, alcuni di essi sono espressamente riferiti alle politiche formative e a processi di inclusione: in particolare l'obiettivo 4 "Istruzione e qualità", l'obiettivo 10 "Ridurre le diseguaglianze" e l'obiettivo 16 "Pace, Giustizia, Istituzioni solide". Tuttavia, questa considerazione *stricto sensu* non esprime il processo complesso, sistemico e articolato che percorre le declaratorie interne di tutti i 17 obiettivi dell'Agenda, analizzando le quali si evidenzia come il cambiamento verso un modello inclusivo sia parte essenziale e inevitabile in ogni ambito del sapere e dell'agire della persona. Esso è espresso nello sfondo valoriale delle scelte politiche, economiche e giuridiche dei Paesi, nell'esigenza di accrescere la piena consapevolezza del singolo cittadino di essere parte di un tutto, nella responsabilità personale e comunitaria delle azioni, nello sviluppo di un pensiero sistemico e nella promozione di capacità di presa di decisone.

Consapevolezza, responsabilità, pensiero sistemico, capacità decisionale, bene comune sono campi specifici dell'azione pedagogica cui si affiancano le azioni di formazione: alla salute, alla tutela ambientale e del territorio, alla comprensione e valorizzazione delle differenze, all'integrazione delle diversità e al rispetto reciproco quale predittore di benessere collettivo e individuale per la costruzione di comunità solidali e resilienti.

L'inclusione è presupposto di una società civile e di una comunità morale, fondato sull'idea di eliminare discriminazione e sofferenza, includendo tutti gli emarginati e i più svantaggiati. "Inclusione dell'altro significa […] che i confini della comunità sono aperti a tutti: anche – e soprattutto – a coloro che sono reciprocamente estranei e che estranei vogliono rimanere" (Habermass 1998, p. 10), ancorando il processo inclusivo nella sfera dei diritti funzionali - di regolazione sociale - della persona. Quei diritti, cioè, che hanno come obiettivo un bene generale e si contrappongono ai diritti individuali, che sono del singolo a prescindere dal contesto.

La concezione dell'Autore propone una definizione di società inclusiva in cui vi è una responsabilità solidale dell'uno verso l'altro, in uno scambio reciproco, nella loro specifica diversità, uscendo così dalla logica che guarda la diversità come un problema individuale.

L'inclusione sociale è quindi quell'insieme di politiche e strumenti, potremmo dire *naturali,* nel senso di progettualmente ed ecologicamente previste, che hanno l'obiettivo di favorire una migliore e piena integrazione della persona nel contesto socio-economico in cui vive.

2. Progetto inclusivo, sostenibilità e Index per l'inclusione

Il processo di inclusione è una conquista culturale importantissima che ha consentito un giro di boa essenziale per una sostanziale promozione dei diritti di libertà ed equità di ciascuno e per la costruzione della responsabilità solidale tra popoli.

L'*Index per l'inclusione* è un progetto complesso che vede la sua prima edizione nel 2000 in Gran Bretagna esito di un processo di ricerca azione tra ricercatori, studenti, famiglie e comunità scolastica allargata durato 3 anni. A valle della sua prima edizione e del processo circolare di revisione e ottimizzazione, ha portato due anni dopo una nuova versione ed una successiva nel 2011- pubblicata in Italia nel 2014- ad una versione aggiornata del testo che mantiene al suo interno l'approccio migliorativo e ricorsivo.

Come rileva H. Demo (2017, p. 9), esso contempera "due anime", l'una orientata alla riflessione, a definire i fondamenti teorici dell'inclusione e l'altra più operativa che sistematizza le sperimentazioni dell'Index, fornendo una guida di applicazione e gli strumenti di lettura dei contesti e di miglioramento delle azioni e delle pratiche.

Esso è a tutti gli effetti uno strumento di autovalutazione di miglioramento pensato per tutte le comunità scolastiche, di ogni ordine e grado, interculturale e interdisciplinare. Il raggio di azione contemplato in Index è sì la comunità scolastica, ma letta e concepita quale realtà allargata, che costruisce ponti, definisce impegni, costruisce relazioni con il territorio prossimo e che, pertanto, in termini teorici, diventa modello di progettazione comunitaria.

La proposta dell'Index, infatti, è quella di promuovere il processo inclusivo lungo tre traiettorie, ossia tre dimensioni: la *dimensione delle culture* che costituiscono l'orizzonte dei valori e delle convinzioni per attuare il cambiamento e costruire comunità; *la dimensione delle politiche* organizzative riguardano il modo in cui la scuola è organizzata e come progetta il cambiamento e *la dimensione delle pratiche didattiche* della scuola che rappresentano i processi di insegnamento e apprendimento, i contenuti e i modi condivisi in cui si insegna e si apprende (Booth e Ainscow, 2008)

La finalità del modello Index è agire il cambiamento mettendo in pratica valori inclusivi, collegando le politiche, le scelte organizzative e le pratiche didattiche coerenti con tali valori. Per accompagnare la comunità scolastica verso tale percorso, il modello articola specifici questionari di rilevazione della qualità dell'inclusione; articola corpose batterie di indicatori sentinella e piste di lavoro attraverso cui articolare l'analisi dei contesti e riprogettare i contesti.

Il pregio di Index pertanto non è solo dato dall'accurato impianto teorico di riferimento e dagli strumenti di analisi presentati ma, soprattutto, dall'esplorazione dei significati e delle azioni progettabili.

Articolato in questionari, indicatori e domande di esplorazione, consente di conoscere in profondità i differenti livelli di azione della comunità scolastica e, soprattutto, di ripensare i contesti. Il modello di inclusione che sottende tale strumento non è discreto e categoriale, l'inclusione non riguarda alcuni studenti e le

persone in difficoltà, ma è continuo e universale; è un orientamento di valore declinato in scelte organizzative, politiche e didattiche a vantaggio di tutti. La scuola inclusiva, secondo il modello proposto, non separa il tema degli apprendimenti dal tema della relazione, della socialità e della qualità della vita comunitaria, ma li integra in modo strutturale al fine di garantire per ciascuno il massimo possibile di qualità formativa.

3. Sostenibilità come valore inclusivo. Oltre l'ora di Scienze e verso le competenze

L'inclusione è, come si è visto, primariamente, una scelta politica, etica e culturale della scuola, che si orienta verso un ambiente che accoglie tutti, e progetta azioni di partecipazione, crescita e sviluppo.

L'Index contiene un quadro esplicito e dettagliato di valori come invito all'azione educativa: uguaglianza, diritti, partecipazione, comunità, rispetto per la diversità, sostenibilità, non violenza, fiducia, compassione, onestà, coraggio, gioia, amore, speranza, ottimismo e bellezza. Gli attori della comunità educante dovrebbero interrogarsi e auto valutarsi a partire dai significati dei valori e su come essi si possano tradurre in azioni coerenti. Nella sua ultima edizione del 2011 la preoccupazione degli autori per il tema della tutela ambientale e della sostenibilità è molto forte tant'è che la prima sezione della dimensione delle pratiche educative che, nella versione precedente, era dedicata ai curricoli speciali, viene trasformata nella costruzione dei Curricoli per tutti.

Coerentemente con un modello universale di Inclusione, l'Index invita a spostare l'attenzione da azioni dedicate a categorie e gruppi di persone, ad azioni radicali, valide per tutti e che sostanziano le progettualità didattiche con l'inclusione agita, concretizzata, diffusa e concepita come bene comune.

L'intera sezione Curricoli per tutti della Dimensione C, ossia quella delle Pratiche, è declinata, mettendo sotto osservazione tutto ciò che la scuola può fare per promuovere la sostenibilità ambientale, collegando tale analisi delle pratiche educative ad alcuni indicatori della Dimensione delle Culture quanto alla Dimensione delle politiche educative.

Il modello proposto intende agire verso quel cambiamento dei comportamenti dei singoli e delle comunità che è attuabile se esiste un apparato normativo di riferimento e uno sfondo valoriale condiviso e incarnato nel vissuto quotidiano; "per realizzare concretamente le politiche di sviluppo sostenibile e indispensabile far ricorso a strumenti che permettano di orientare il comportamento delle organizzazioni, delle aziende e della società. La *governance* dovrebbe garantire la pianificazione e la messa in opera di adeguate politiche di sviluppo sostenibile… A questi strumenti si affianca la sensibilizzazione ambientale… che può stimolare importanti cambiamenti negli stili di vita delle persone, orientandoli verso la sostenibilità" (Angelini, Pizzuto, 2007, p. 169).

Il costrutto di sostenibilità è ritenuto un valore educativo portante nella costruzione dei processi inclusivi: formare alla sostenibilità significa, pianificare e organizzare cambiamenti coordinati e che guardino a lungo termine. In un'epoca in cui il degrado dell'ambiente, la deforestazione e il riscaldamento globale minacciano la qualità della vita di tutti e mettono in pericolo già da ora le vite di milioni di persone al mondo, le scuole orientate all'inclusione devono preoccuparsi della valorizzazione dell'ambiente fisico e naturale sia entro che oltre gli spazi scolastici, tenendo presente che l'alfabetizzazione ecologica deve crescere attraverso la comprensione e il rispetto per la natura, e non solo per il timore di una

possibile catastrofe, deve superare l'alfabetizzazione scientifica e diventare comportamento sostenibile; deve promuove l'educazione alla speranza costruttiva, ossia basata su azioni e scelte consapevoli (educare alla speranza non deve significare evitamento del problema o negazionismo cieco delle emergenze), e all'ottimismo rispetto alle opportunità di mettere in campo azioni per il superamento dei rischi. La ricerca attesta che l'atteggiamento orientato alla speranza positiva, correla con i comportamenti pro-ambiente, con comportamenti proattivi e con la capacità di usare strategicamente i dati per difendere la propria e altrui salute dalle malattie (Ojala, 2012). Tra i promotori fondamentali di comportamenti e atteggiamenti orientati alla speranza, oltre a tratti personali e alla famiglia, sono proprio i docenti e la loro capacità di valorizzare i risultati degli allievi e di proporre una didattica orientata al successo e all'agentività.

Promuove un'educazione allo sviluppo sostenibile e alla tutela ambientale, in sostanza, necessita un allargamento dello sguardo e delle responsabilità, dalla formazione scientifica all'educazione: è necessario accogliere una cultura che cerca l'equilibrio costante tra ambiente naturale e sociale non solo per comprenderlo ma, soprattutto per guardare alle conseguenze dell'interazione. In qualche modo la Pandemia da Covid19 un evento shock in tale prospettiva, ha invitato tutti a interrogarsi su cosa si sia fatto sino ad un certo punto della vita ed a risvegliare l'opinione pubbliche sul senso di responsabilità comune e sul rapporto tra dimensione globale e locale delle azioni. La ricerca parla, in tal senso, di scoperta del proprio ruolo ontologico nell'ecosistema e della funzione che i curricula scolastici hanno nella comprensione del rapporto tra globale e locale nella misura in cui propongono l'analisi dei fenomeni e dei problemi non come dato in sé quanto rispetto alle ripercussioni che essi hanno sulla quotidianità e sulla vita del micro contesto di vita (Hadzigeorgiou, 2021, p, 3).

Lungo tale direttiva, il modello di formazione che è auspicabile si realizzi pone come nucleo centrale la partecipazione, la collaborazione e la promozione di processi di pensiero orientati al problema e alla presa di decisone. Educare alla sostenibilità significa ripensare "il discorso pedagogico" (Mortari, 2018, p. 17), … nel superamento di un approccio epistemico di tipo atomistico-disgiuntivo verso un approccio relazionale-sistemico, che assuma il concetto di rete come concetto organizzatore primario" (ibidem).

Quali sono allora gli obiettivi educativi, tradotti nelle competenze per la sostenibilità, su cui investire l'azione formativa? Esiste un quadro concettuale preciso che ha definito le competenze trasversali fondamentali (Sleurs, 2008, Wals & Lenglet, 2016).

1. Competenza di pensiero sistemico: la capacità di riconoscere e capire le relazioni; di analizzare sistemi complessi; di pensare a come i sistemi siano incorporati entro domini differenti e scale diverse e di gestire l'incertezza.
2. Competenza di previsione: capacità di comprendere e valutare molteplici futuri - possibili, probabili e desiderabili; di creare le proprie visioni per il futuro; di determinare le conseguenze delle azioni e di gestire i rischi e i cambiamenti.
3. Competenza normativa: capacità di capire e riflettere sulle norme e i valori che risiedono dietro le azioni di ognuno; e di negoziare in un contesto di conflitti d'interesse e compromessi, conoscenza incerta e contraddizioni.
4. Competenza strategica: capacità di sviluppare e implementare collettivamente azioni innovative che promuovano la sostenibilità a livello locale e oltre.
5. Competenza collaborativa: capacità di imparare dagli altri; di capire e rispettare i bisogni, le prospettive e le azioni degli altri (empatia); di comprendere, ed

essere sensibili agli altri (leadership empatica); di gestire i conflitti in un gruppo; e di facilitare un approccio collaborativo e partecipato alla risoluzione di problemi.
6. Competenza di pensiero critico: capacità di mettere in dubbio le norme, le pratiche e le opinioni; di riflettere sui propri valori e le proprie percezioni e azioni; e di prendere posizione sul tema della sostenibilità.
7. Competenza di auto-consapevolezza: l'abilità di riflettere sul proprio ruolo nella comunità locale e nella società (globale);
8. Competenza di problem-solving integrato: capacità fondamentale di applicare diversi quadri di problem-solving a problemi complessi di sostenibilità e di sviluppare opzioni risolutive valide, inclusive ed eque.

4. Il Progetto *Giovani Ambasciatori di Sostenibilità*

Il Progetto *Giovani Ambasciatori di Sostenibilità: l'educazione ambientale come strumento di educazione all'inclusione (Gi.Am.Sos.)* è uno dei progetti UniSalento ammessi a finanziamento dal Consorzio Universitario Interprovinciale Salentino nel 2021. Esso è stato avviato ad ottobre 2021 e per concludersi a maggio 2022. Il progetto porta avanti azioni di sensibilizzazione delle giovani generazioni delle problematiche ambientali attraverso la conoscenza e l'approfondimento di tematiche legate alla sostenibilità e all'inclusione. Nell'ambito del progetto è stato sviluppato un percorso formativo unico per studenti universitari (corso di laurea magistrale in Scienze della Formazione Primaria) e studenti della scuola secondaria di secondo grado, basato su un modello di *co-tutoring* in cui gli studenti formati da esperti del mondo accademico diventano '*ambasciatori di sostenibilità*' e tutor di studenti più giovani in percorsi di approfondimento su sostenibilità ed inclusione. In questo modello di co-tutoring, gli studenti di Scienze della Formazione Primaria di Unisalento sono stati Ambasciatori di Sostenibilità verso gli alunni delle classi in cui, nel secondo semestre, avrebbero svolto il tirocinio. Contestualmente docenti delle scuole aderenti al Progetto, hanno partecipato a percorsi di formazione di ecologia e sui temi dell'inclusione con particolare riferimento all'esplorazione del costrutto di sostenibilità quale valore inclusivo. Tale parte della formazione docenti è stata svolta attraverso la conoscenza dell'Index, su come utilizzarlo nella comunità scolastica per attivare il processo di autovalutazione e miglioramento dell'inclusione.

Le centinaia di piste di lavoro che lo strumento propone nella declinazione degli indicatori principali, sono state affidate - attraverso laboratori cooperativi - agli studenti di Scienze della Formazione Primaria adeguatamente formati. I laboratori cooperativi hanno visto operare 18 gruppi di 7 studenti: a ciascun gruppo è stato affidato lo studio di un indicatore Index tra quelli volti costruire una formazione orientata ai valori della sostenibilità delle tre Dimensione (Tab. 1).

Dimensione A. Creare culture inclusive
SEZIONE A2. Affermare valori inclusivi:
3. La scuola incoraggia a rispettare l'integrità del nostro pianeta
9. La scuola incoraggia minori e adulti a sentirsi bene con se stessi
10. La scuola contribuisce a promuovere la salute di minori e adulti
Dimensione B. Creare politiche inclusive
SEZIONE B1. Sviluppare la scuola per tutti:
12. La scuola riduce le sue emissioni di CO2 e l'utilizzo dell' acqua
13. La scuola contribuisce alla riduzione dei rifiuti
Dimensione C. Sviluppare pratiche inclusive
SEZIONE C1 Costruire curricoli per tutti:
1. Gli alunni sperimentano i cicli di produzione e di consumo del cibo
2. Gli alunni fanno ricerche sull'importanza dell' acqua
3. Gli alunni studiano l'abbigliamento e la cura del corpo
4. Gli alunni analizzano le strutture abitative e il rapporto fra costruzione e ambiente narrale
5. Gli alunni riflettono su come e perché le persone si spostano sia nel contesto locale che in quello globale
6. Gli alunni imparano l'importanza della salute e delle relazioni
7. Gli alunni studiano la Terra il sistema solare e l'Universo
8. Gli alunni studiano la vita nell'ambiente terrestre
9. Gli alunni fanno ricerche sulle fonti energetiche
10. Gli alunni imparano l'importanza della comunicazione e delle tecnologie
11. Gli alunni si appassionano alla letteratura, all'arte e alla musica e danno vita a creazioni personali.
12. Gli alunni imparano l'importanza del lavoro e come questo sia connesso allo sviluppo dei loro interessi
13. Gli alunni imparano che cosa sono l'etica, il potere e la democrazia

Tab. 1: Indicatori Index per l'analisi delle azioni di promozione della sostenibilità

Per ciascun Indicatore sono state fornite le domande di esplorazione previste dall'Index e una consegna in cui si chiedeva di selezionare le domande pertinenti e applicabili nel contesto della scuola italiana, gli adattamenti necessari, le esclusioni o integrazioni e per almeno una domanda, una progettualità didattica da attuare a scuola. A valle del laboratorio cooperativo, durato circa 10 giorni, tutti i gruppi hanno condiviso e socializzato l'analisi operata e la progettualità definita.

Partendo dalla selezione dell'Indicatori espressi in tab. 1 e attraverso la scelta di domande esplorative degli stessi previste dall'Index, sono stati definiti due questionari. In particolare, sono stati selezionati 155 item articolati in due questionari esplorativi "*Creare culture e politiche inclusive*" (esso prevede i 5 indicatori delle dimensioni A e B e una selezione di 67 domande esplorative degli stessi) e "*Sostenibilità e inclusione nei Curricoli*" (che include gli indicatori 1, 6 e 13 della Dimensione C, e una selezione di 79 domande esplorative degli stessi). I due questionari, pertanto, hanno una struttura comune: vi sono indicatori principali

e per ciascuno si propongono le domande di approfondimento. L'ipotesi alla base di questa scelta è che le risposte agli item principali (aggregatori di più significati) non trovino negli item di approfondimento concordanza. Chi risponde ai questionari, infatti, sovente opera un processo di semplificazione e sintesi del significato proposto; l'Index, invece, obbliga ad una analisi di profondità che costituisce la vera parte costruens dello strumento.

Alle domande tecniche sono state aggiunte quelle di tipo anagrafico, (ordine di scuola di insegnamento, tipologia di scuola) e una domanda volta a comprendere l'atteggiamento verso l'impegno ecologico: "Ritengo che la responsabilità sociale per la creazione di un mondo più sostenibile sia principalmente da attribuire", con opzioni tra "Modello culturale di riferimento", "Istituzioni e organizzazioni pubbliche", "Cittadini" e "Altro".

Tali questionari, lungi dal voler essere valutativi della qualità delle azioni di sostenibilità per promuovere inclusione svolte dalle scuole coinvolte, intendono proporsi come strumenti di autoconsapevolezza e autoformazione. I due strumenti sono stati presentati in un seminario e affidati ai docenti per la compilazione in un tempo disteso di circa due mesi.

Gli stessi questionari sono stati anche diffusi in altre reti di scuole partner del Corso di Studi di Scienze della Formazione Primaria, con la medesima finalità, ossia di sollecitare il singolo e le scuole ad una profonda riflessione circa quanto possa essere agito nella pratica quotidiana per investire educativamente sul tema sostenibilità e quindi inclusione.

La corposità dei questionari ha richiesto un certo sforzo da parte dei docenti, tale ragione ha in parte scoraggiato la compilazione. Sono stati raccolti in tutto 45 questionari: 9 dal gruppo di scuole secondarie di Secondo Grado del progetto Giovani Ambasciatori di Sostenibilità e 39 dalla rete delle scuole del Corso di studi in Scienze della formazione Primaria.

5. Risultati

I docenti che hanno risposto a questionari sono distribuiti in tutti e quattro gli ordino scolastici (fig. 1).

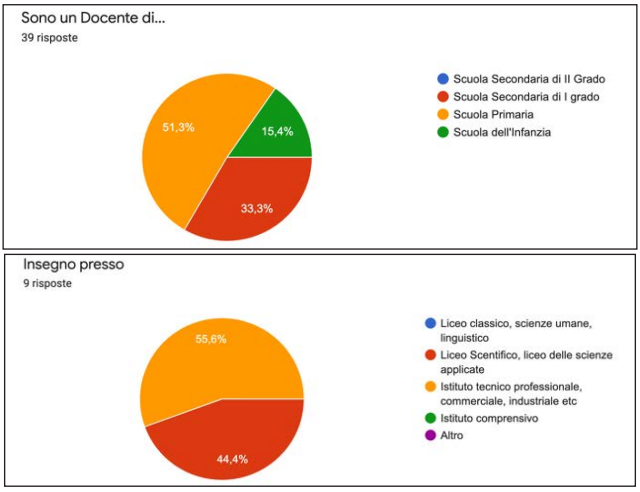


Fig. 1 Distribuzione del campione per Grado scolastico

Entrando nell'analisi degli indicatori si rileva una costante differenza tra le risposte date agli indicatori principali e quelle date alle domande di esplorazione degli stessi. In questa sede si esporranno solo due indicatori per ciascuno dei due questionari. (Item 3 e 10 Sezione A1 e 1 e 6 Sezione C1 della tab. 1)

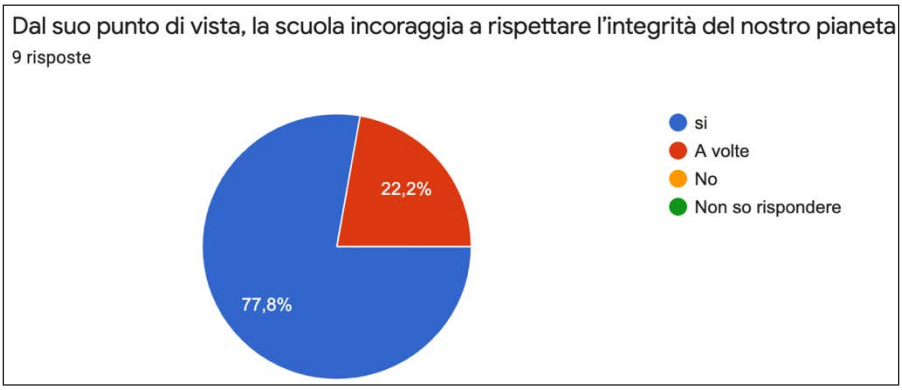


Fig. 2 Risposte fornite dai docenti delle scuole Secondarie di Secondo Grado

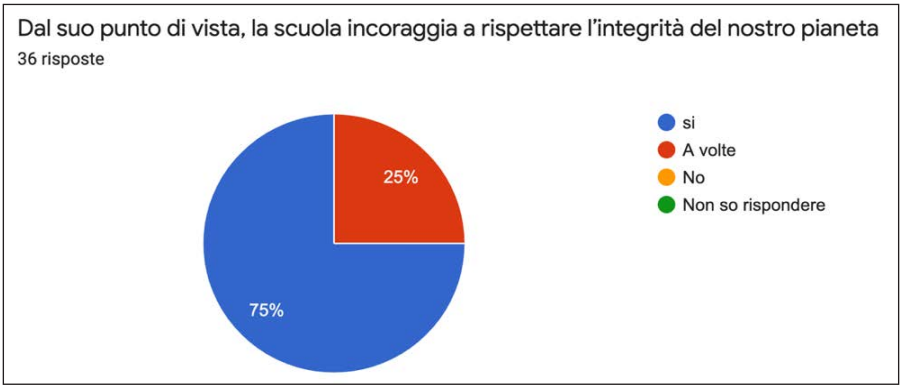


Fig. 3 Risposte fornite dai docenti degli Istituti Comprensivi

Il suddetto item era declinato in 19 domande specifiche. Le domande specifiche in realtà denunciano esattamente il contrario di ciò che mostra il grafico aggregato, in particolare si registrano in entrambi gli ordini di scuola la maggioranza di risposte negative (e che quindi rimandano ad azioni che non sono sufficientemente recepite come impegni) per i seguenti item:

- Minori e adulti hanno cura dell'ambiente in cui operano, degli strumenti e dei materiali che sono loro affidati (es. non imbrattare i muri o non gettare mozziconi per terra)?
- Sono consapevoli dell'esistenza di tipi di pesca illegale (es. vendita di molluschi in periodi in cui non è autorizzata la pesca)?
- Sono attenti a non sprecare cibo, acquistando più alimenti di quelli che si consumano?
- Sono attenti a consumare cibi provenienti da aziende che agiscono nel rispetto dell'ambiente e degli animali?

- Sono attenti a spegnere la luce quando lasciano una stanza?
- Sono accorti ad acquistare materie prime o prodotti sfusi evitando imballaggi e ulteriore spreco di risorse?
- Adulti e minori conoscono la Dichiarazione universale dei diritti della Madre Terra?

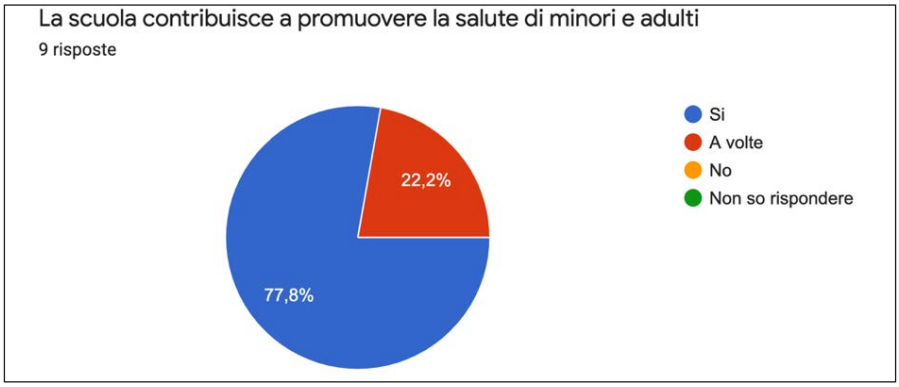


Fig. 4 Risposte fornite dai docenti delle scuole Secondarie di Secondo Grado

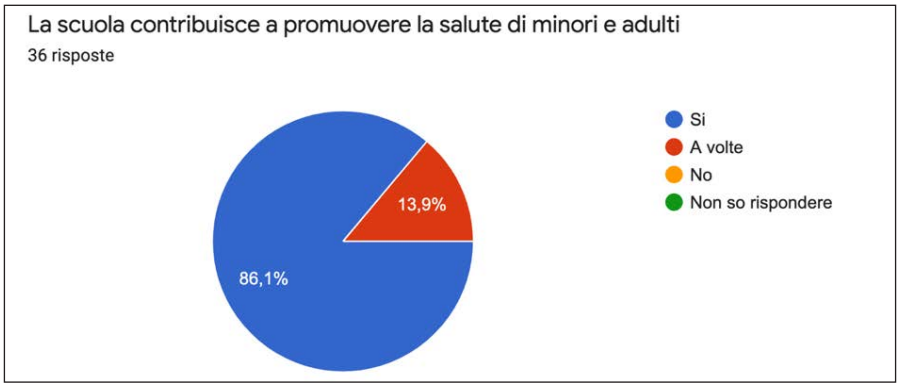


Fig. 5 Risposte fornite dai docenti degli Istituti Comprensivi

Questo item era analizzato attraverso 16 domande di approfondimento e, sebbene la risposta all'indicatore principale attesti una situazione più che soddisfacente per entrambi i gruppi, in realtà esplorando le domande di approfondimento ritroviamo molta variabilità e la maggioranza di risposte negative per gli item in elenco

- Vi sono procedure chiare per l'assunzione e il monitoraggio di medicinali da parte degli alunni cui sono prescritti?
- Adulti e minori hanno una formazione in primo soccorso e sanno in che modo rispondere a emergenze sanitarie, come ad esempio in casi di diabete o epilessia?
- Vi è a disposizione per i minori e per gli adulti uno spazio privato tranquillo, nel quale appartarsi quando si sentono particolarmente sotto pressione e, se necessario, trovare qualcuno con cui parlare?

- Lo stress e la rabbia degli alunni vengono visti come risultato delle condizioni difficili in cui si potrebbero trovare e esiste un servizio di supporto?
- Agli alunni viene data l'opportunità di meditare e conoscere la meditazione?
- Le persone hanno l'opportunità di condividere i loro problemi riguardo alla salute?
- I genitori parcheggiano lontano dalla scuola quando accompagnano e vengono a riprendere i figli?
- Esistono delle figure specializzate che tengono incontri extracurricolari riguardo tematiche come l'educazione sessuale o l'abuso di alcol e droghe?
- I minori vengono indirizzati alla conoscenza e al riconoscimento dei disturbi alimentari?

Si precisa che anche nelle altre domande si sono registrati punteggi negativi o con indicata l'opzione "a volte", quelle indicate sono quelle in cui la maggior parte dei rispondenti ha risposto "no", in netto contrasto con il quasi plebiscitario "si" dell'indicatore principale.

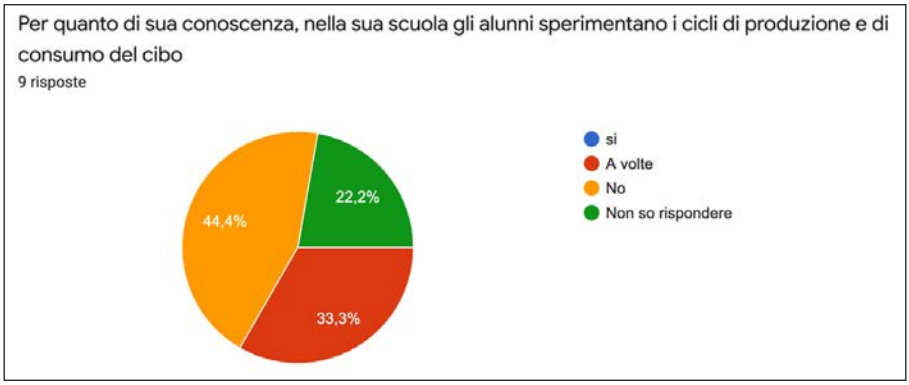


Fig. 6 Risposte fornite dai docenti delle scuole Secondarie di Secondo Grado

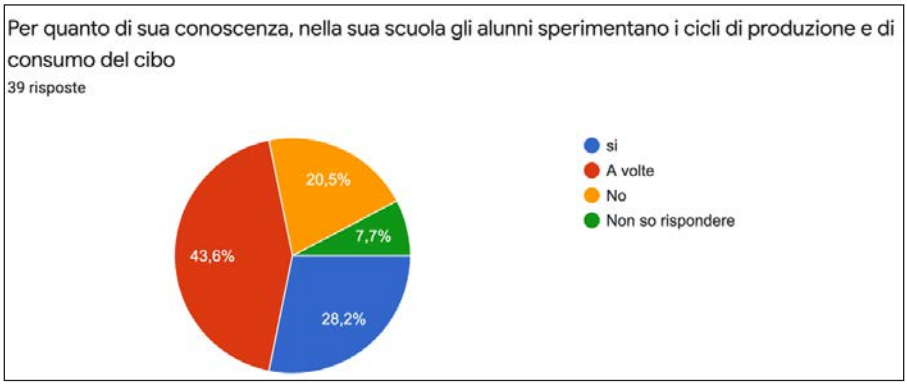


Fig. 7 Risposte fornite dai docenti degli Istituti Comprensivi

Questa domanda relativa ai *Curricoli* evidenzia la differenza tra i due ordini di scuola. Dalle domande di dettaglio, infatti, si rileva che nella scuola Secondaria di Secondo Grado non sono attivate una serie di azioni che corroborano questo item, in particolare non sono sostenute le conoscenze utili alla scelta tra i consumi

locali e quelli industriali, l'acquisto a Km 0, le tecniche di compostaggio, l'uso di concimi organici, l'uso di ormoni per la crescita degli animali, i processi industriali di conservazione e i benefici economici derivati da tali processi. Nella scuola Secondaria di II Grado si rileva che lo studio di tale tema è affrontato esclusivamente attraverso l'uso al programma disciplinare. Le percentuali più alte di risposta affermativa sono ad item tipo "Gli alunni comprendono come i cicli alimentari sono collegati ai cicli del carbonio, dell'azoto e dell'acqua?", "Gli alunni imparano a conoscere i suoli e come la loro composizione incide positivamente su ciò che si coltiva in essi?", "Gli alunni riflettono su quanto il riscaldamento globale e i fenomeni atmosferici sempre più estremi stiano influenzando e influenzeranno in futuro la produzione alimentare?".

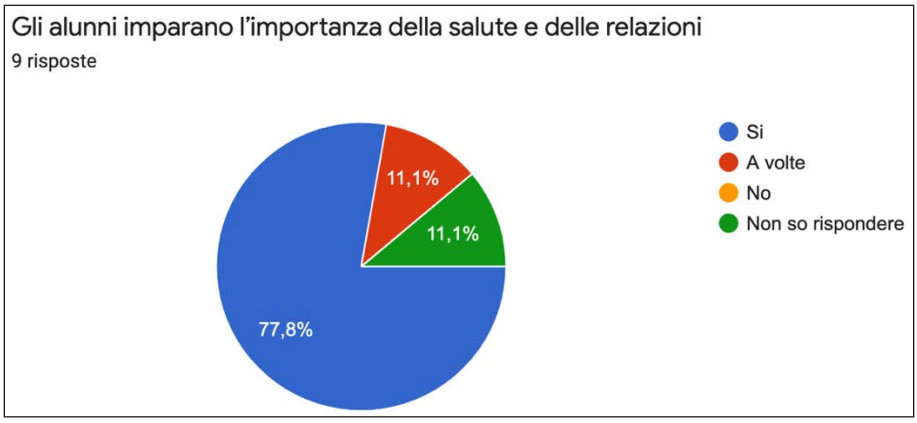


Fig. 8 Risposte fornite dai docenti delle scuole Secondarie di Secondo Grado

Fig. 9 Risposte fornite dai docenti degli Istituti Comprensivi

Questo indicatore è articolato in 34 domande esplorative del costrutto di salute in termini di patologie, uso di farmaci, uso di droghe, salute mentale, salute relazionale.

In entrambi gli ordini scolastici tutte le domande relative alla salute mentale hanno avuto un punteggio negativo:

- Gli alunni esaminano l'effetto che le condizioni in cui si trovano le persone hanno su come esse percepiscono il loro stato di benessere?
- Gli alunni imparano come alcune persone hanno condizioni psicologiche croniche che impediscono loro di fare ciò che vorrebbero?
- Gli alunni sono a conoscenza dei vari modi attraverso cui le persone sono aiutate a sconfiggere le malattie mentali e aumentano la loro salute mentale?
- Gli alunni apprendono la motivazione per cui sono prescritti dei medicinali in situazioni di ansia, depressione o altri problemi psichici, e che effetti hanno sul corpo e sul cervello?

In entrambi i gradi di scuola, emerge che adulti e minori non mettono in atto comportamenti per combattere gli stereotipi di bellezza, la scuola non tenta di aumentare l'autostima degli alunni in difficoltà e non prevede misure di supporto specialistiche o spazi di dibattito idonei.

Un item aggiuntivo chiedeva "*Ritengo che la responsabilità sociale per la creazione di un mondo più sostenibile sia principalmente da attribuire*".

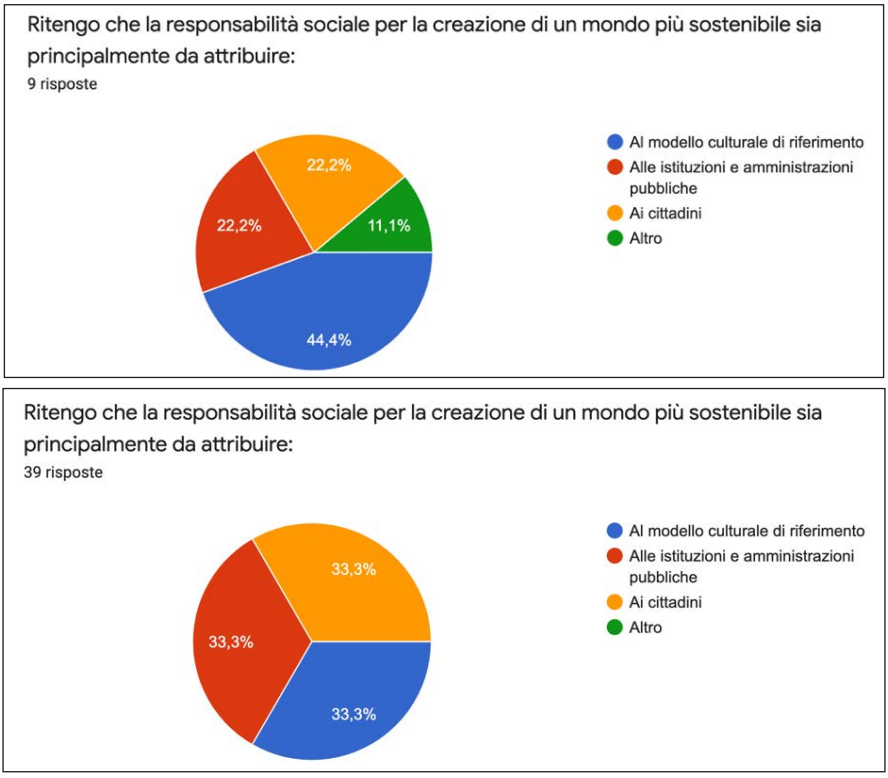


Fig. 10 Risposte fornite dai docenti della scuola Secondaria di II grado e degli Istituti Comprensivi

In entrambi gli ordini di scuola un terzo delle risposte o poco più ritiene che la responsabilità sia del Modello Culturale di Riferimento; la retante parte è distribuita tra chi ritiene che la responsabilità sia in capo ad Organizzazioni e amministrazioni pubbliche o in capo al cittadino.

Di fatto la scuola ha un ruolo cruciale nel formare e nel veicolare il modello culturale attraverso cui costruire un mondo più sostenibile e più equo; è necessario pertanto "Integrare i principi e le pratiche dello sviluppo sostenibile in tutti gli aspetti dell'istruzione e apprendimento, per incoraggiare cambiamenti nelle conoscenze, nei valori e negli atteggiamenti con la visione di consentire una società più sostenibile e giusta per tutti» (UNESCO, 2014). Come rileva la letteratura, è fondamentale la funzione di modellamento che la scuola ha nell'acquisizione di comportamenti orientati alla sostenibilità e alla giustizia: "l'educazione alla sostenibilità si basa sull'idea di dotare gli studenti di competenze di sostenibilità attraverso un approccio globale al curriculum e pratiche eclettiche di insegnamento partecipativo incentrato sullo studente" (Pauw et al., 2015). Le istituzioni formative comprese le Università "hanno un dovere morale verso la comunità e la società nel suo insieme in cui operano (Leal Filho et al., 2019); si tratta di edificare una vera coscienza ambientale e educazione sostenibile nei programmi di studio (Thomas & Nicita, 2002). Tali obiettivi non sono derogabili solo ad attività didattiche esplicite, spesso ancorate a comparti disciplinari dedicati, ma richiedono una pratica quotidiana, un modello comportamentale, scelte organizzative e politiche implicite e che fanno parte del tessuto connettivo dei contesti formativi. Le istituzioni educative nella loro interezza devono introdurre concetti di sostenibilità, tali che il contenuto del corso di istruzione e gli approcci e le pratiche pedagogiche siano promossi in modo coerente per "creare ambienti di apprendimento in cui gli studenti imparano vivendo e vivono imparando" (Dhawan, Samantara, 2022). In tale direzione, l'uso di strumenti di autovalutazione e di auto miglioramento come Index, rappresentano un'opportunità strategica.

Conclusione

Il percorso proposto nell'ambito del progetto, come si è già detto, lungi dal voler valutare docenti o scuole, ha inteso offrire un'occasione di riflessione circa la qualità multidimensionale che l'educazione allo sviluppo sostenibile dovrebbe avere, proponendo il tema della sostenibilità dall'approccio esclusivo di alcune discipline - tipicamente le scienze o l'educazione alla cittadinanza- per farlo diventare un percorso di consapevolezza profonda su come i comportamenti e le scelte individuali contribuiscano a tracciare l'impronta ecologica nei termini di benessere, partecipazione e responsabilità condivisa.

Si ritiene che esplorare un modello universale e inclusivo di sostenibilità sia un compito educativo e didattico trasversale e inevitabile se si vuole realmente modificare e generare comportamenti diffusamente positivi e, al contempo, agire sui processi di pensiero responsabile, sistemico e complesso. (Estrada-Vidal,. Et alii., 2020).

Nell'analizzare il peso inclusivo del costrutto di sostenibilità in termini di educazione al cambiamento, l'Index sollecita a riflettere sulla comprensione delle interconnessioni tra i sistemi di vita, sul senso di responsabilità e rispetto per la differenza e per l'ambiente. C'è una responsabilità educativa e sociale verso lo sviluppo sostenibile. Molte indagini scientifiche attestano questa correlazione importante e deterministica (Morton, Pencheon, Squires, 2017). L'obiettivo non e tanto quello di produrre un sapere generalizzabile, quanto di modificare un contesto secondo le percezioni e i desideri di coloro che ne fanno parte. L'educazione inclusiva attraverso anche l'educazione alla sostenibilità sono aspetti inderogabili per i contesti educativi e ciò può avvenire attraverso l'assunzione di un paradigma complesso di educazione che affianchi i processi cognitivi a quelli non cognitivi, e quindi ai saperi, i comportamenti, gli stili di vita, le scelte comunicative e didat-

tiche che incorporino la complessità, la sistemicità e l'interrelazione tra il sé e gli altri, tra natura e cultura, tra scelte di senso e prospettiva futura.

Riferimenti bibliografici

Angelini, A., Pizzuto, P. (2021). *Manuale di ecologia, sostenibilità ed educazione ambientale*. Milano: Franco Angeli.

Booth, T., Ainscow, M. (2011). *Nuovo index per l'inclusione: percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola,* Carocci: Roma (2016)

Demo, H. (2017). *Applicare l'index per l'inclusione. Strategie di utilizzo e buone pratiche nella scuola italiana*. Trento: Erickson.

Dhawan, M. S., Samantara, R. (2022). Education For Sustainable Development: Empirical Evidence From Delhi University Students. *Journal Of Education*: Rabindra Bharati University, XXV, 3(III).

Estrada-Vidal L.I, Olmos-Gómez, M.D.C., López-Cordero, R., Ruiz-Garzón, F. (2020). *The Differences across Future Teachers Regarding Attitudes on Social Responsibility for Sustainable Development*, Int J Environ Res Public Health. 2020 Jul 24;17(15):5323. doi: 10.3390-/ijerph17155323. PMID: 32722031; PMCID: PMC7432418.

Habermas, J. (1998). *L'inclusione dell'altro. Studi di teoria politica*. Milano: Feltrinelli.

Hadzigeorgiou, Y. *Rethinking the Curriculum in the Context of Education for Sustainability: Lessons from the COVID-19* Pandemic. *Educ. Sci.* 2021, *11*, 700. https://doi.org/-10.3390/educsci11110700

Leal Filho, W., Shiel, C., Paco, A., Mifsud, M., Avila, L., Brandli, L., Molthan-Hill, P., Pace, P., Azeiteiro, U., Vargas, V., & Caeiro, S. (2019a). Sustainable development goals and sustainability teaching at universities: Falling behind or getting ahead of the pack? *Journal of Cleaner Production*, 232, 285-294.

Legge 28 dicembre 2015, n. 221 Legge 92 del 20/08/ 2019 e con Il D.M. 35 del 22 giugno 2020, recante "Linee guida per l'insegnamento dell'educazione Civica",

Medeghini, R., D'Alessio, S., Marra, A. D., Vadala, G., Valtelina, E. (2013). *Disability Studies, Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza*. Trento: Erickson.

Mortari, L. (2018). Pedagogia ecologica, educazione al vivere sostenibile. *Pedagogia Oggi,* XVI, 1, 17-18.

Morton, S., Pencheon, D., Squires, N. (2017). Sustainable Development Goals (SDGs), and their implementation: A national global framework for health, development and equity needs a systems approach at every level. *Br Med Bull.* Dec 1, 124(1), 81-90. doi: 10.1093/-bmb/ldx031. PMID: 29069332

Pinnelli, S., Fiorucci, A. (2020). Valutazione della componente tecnologica per la promozione dell'inclusione. Un'esperienza di ricerca-azione su base index rivolta a docenti di sostegno in formazione. *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestion,* 10(1), 257-278.

Ojala, M. (2012). Hope and climate change: the importance of hope for environmental engagement among young people. *Environmental Education Research*,18, 5, 625-642.

Pauw, J. B., Gericke, N., Olsson, D., & Berglund, T. (2015). The effectiveness of education for sustainable development. *Sustainability*, 7(11), 15693-15717.

UNESCO (2014). Roadmap for implementing the global action program on education for sustainable development. Paris: UNESCO.

UNESCO (2017). *Educazione agli obiettivi dello sviluppo sostenibile* https://saturdaysforfuture.it/public/files/MANUALE_ITA.pdf (dicembre 2021).

Sleurs, W. (2018). *Competencies for ESD (Education for Sustainable Development) teachers. A framework to integrate ESD in the curriculum of teacher training institutes*. http://www.unece.org/fileadmin/DAM/env/esd/inf.meeting.docs/EGonInd/8mtg/CSCT%20Handbook_Extract.pdf (A). 2008.

Thomas, I. & Nicita, J. (2002). Sustainability Education and Australian Universities. *Environmental Education Research*, 8(4), 475-492.

Wals, A. E.J. (2016). *Sustainability Citizenship in Cities: Theory and Practice*. Publisher: Earthscan Routledge. Editors: R. Horne, J. Fien, B.B. Beza & A. Nelson.

Danzare a scuola: dimensioni educative e formative in età evolutiva*
Dancing at school: educational and formative dimensions in childhood

Manuela Valentini
Università degli Studi di Urbino Carlo Bo – manuela.valentini@uniurb.it
Giulia Sanchi
Università degli Studi di Urbino Carlo Bo – giulia.sanchi@libero.it

ABSTRACT
Practicing dance at school could become a key element to help preserving both the physical and the mental health of the students, as it simultaneously intervenes on a physical, emotional, social and cognitive level. The knowledge and the practice of this art represent a chance to grow for children, since it would allow them to become familiar with their own bodies, to use motion as means of communication, to rediscover their creative potential and to be able to recognize both their strengths and weakness. Thereby, learning to dance should not be merely compared to the correct execution of a step sequence or the comprehension of particular dancing techniques, but it should be recognized as precious learning instrument for the personal development of children. This article proposes a systematic review to help identify the potentiality, or otherwise the limits, associated with the introduction of a curriculum-integrated dance programme in kindergarten and primary school.

La danza, inserita nel contesto scolastico, può diventare un elemento fondamentale per il corpo e per la mente dell'alunno agendo in ambito fisico, emotivo, sociale e cognitivo. La conoscenza e la pratica di questa arte in movimento rappresentano un'importante occasione di crescita in quanto i bambini imparano a conoscere il proprio corpo, ad usare il movimento come mezzo di comunicazione con gli altri, a entrare in contatto con il proprio potenziale creativo e a riconoscere i personali punti di forza e di debolezza. In questo senso imparare a danzare non viene intesa come una questione esecutiva di passi corretti, di apprendimento di abilità fisiche e tecniche ma come un prezioso strumento di formazione totale della persona-bambino. In questo articolo si propone una revisione sistematica finalizzata all'identificazione dei limiti e delle potenzialità dell'inclusione della danza nella realtà curricolare della Scuola dell'Infanzia e della Scuola Primaria.

* Il presente contributo è da considerarsi equamente distribuito: Manuela Valentini: prima parte; Giulia Sanchi: seconda parte.

Formazione & Insegnamento XX – 1 – 2022
Codice ISSN 2279-7505 (on line) © Pensa MultiMedia Editore
Codice doi: 10.7346/-fei-XX-01-22_45

KEYWORDS
Educational Dance, Body Language, Creative Movement, Gymnastics and Dance, Curriculum-Integrated Dance Programme.
Danza Educativa, Linguaggio Corporeo, Movimento Creativo, Educazione Fisica & Danza, Curriculum-Integrated Dance Program.

Introduzione

Il corpo è lo strumento primario per entrare in contatto con il mondo, raccoglie le esperienze personali, i pensieri, le emozioni e la storia di ciascuno. Ogni individuo esprime con il corpo la rappresentazione di sé stesso in relazione al contesto in cui si colloca e utilizza la propria corporeità come registro espressivo e comunicativo, privilegiando il livello analogico e l'uso dello spazio per creare nuove connessioni tra sé e il mondo. Già dalla nascita "il bambino scopre il mondo attraverso i sensi ed è il movimento […] che gli permette di svilupparsi in ogni suo tappa, arricchendo le aree cognitive, affettive e sociali" (Franco & Cobos, 2019, p. 213). Durante i primi anni, il linguaggio verbale, e maggiormente quello non verbale, consente al fanciullo di esprimersi, di dare libero sfogo ai pensieri, alle idee e di comunicare innumerevoli informazioni relative alla propria persona. Pertanto la corporeità assume particolare rilievo in quanto nasce dalla necessità di oltrepassare quella posizione egocentrica che caratterizza la prima infanzia e spinge a creare un'apertura verso il mondo degli altri stabilendo legami con l'ambiente e con le persone.

L'importanza attribuita alla dimensione fisico-corporea del soggetto in crescita è stata analizzata empiricamente negli anni sotto diversi punti di vista attraverso studi che ne hanno evidenziato il potenziale e hanno avvalorato come risulti impossibile non considerare la dimensione fisica dei bambini: il movimento, impulso naturale a qualsiasi età, va strutturato e accompagnato realizzando interventi mirati a far scoprire a ciascuno la propria identità corporea. A tal proposito l'attività fisica in palestra non può essere concepita esclusivamente come occasione per scaricare le tensioni accumulate durante la mattinata, ma deve prevedere l'uso del corpo come strumento di ricerca, di conoscenza di sé e della realtà in quanto incentiva non solo lo sviluppo dell'apparato muscolo-scheletrico e delle strategie di movimento utili ad affrontare i problemi motori ma influenza anche il rendimento scolastico (Harrington & Engels, 2009, p. 21), la flessibilità cognitiva e la capacità di apprendere nuove nozioni. Come argomentato da Presti (2016, pp. 56-57), "ogni individuo acquisisce informazioni dall'esterno e le include in un proprio modello di realtà attraverso l'attività motoria, intesa come attività di esplorazione che costituisce l'elemento primario della capacità di apprendere. La nostra esperienza si costruisce e si organizza, dunque, attraverso una forma di esistenza che è esclusivamente veicolata da un *corpo in movimento* all'interno di un ambiente". Ne consegue che, durante tutta la prima infanzia, l'identità corporea è l'identità peculiare del bambino e il movimento è lo strumento che la natura gli ha messo a disposizione per compiere il suo processo di crescita. Dunque i piccoli necessitano di essere coinvolti nello sviluppo e nell'affinamento delle competenze fondamentali per il movimento, necessarie per l'apprendimento di quelle future. L'esposizione ad attività di movimento funzionali al target d'utenza, proposte in un ambiente educativo adeguato, può aiutare ad acquisire conoscenze, abilità e

attitudini necessarie per la futura partecipazione ad attività di gioco-sport e può permettere di sperimentare e gestire il movimento in modo autonomo scoprendo i propri limiti, i propri punti di forza e il proprio modo personale di muoversi. A tal proposito la danza, intesa come esperienza che accresce contemporaneamente la consapevolezza del corpo e l'identità personale, la conoscenza intellettuale e la libera espressione del bambino, "non è solo un tipo di attività fisica che offre piacere, ma contribuisce anche al miglioramento della qualità della vita in molti ambiti" (Lykesas et al., 2018, p. 101) fornendo un linguaggio che permette di esprimersi in modi versatili e contribuendo ad una crescita armonica e completa.

1. Potenzialità e influenze della danza educativa

Nella cornice pedagogica che si focalizza sull'introduzione al movimento in età prescolare e scolare, la corrente definita danza educativa istituisce il termine danza creativa nel campo dell'istruzione, con riferimento ai programmi che danno l'opportunità ai bambini di usufruire di esperienze motorie che puntano, oltre alla libera espressione e all'incremento del potenziale creativo, anche al consolidamento di tutti gli aspetti della personalità e delle potenzialità intellettive[1]. La danza creativa basa il suo principio su quello che viene definito, per l'appunto, movimento creativo, una forma neutrale di movimento ideato dal bambino stesso, "che combina la padronanza del movimento con l'abilità artistica di espressione" (Gilbert, 2015, p. 4).

Nella maggior parte degli approfondimenti, la danza è stata studiata esclusivamente da un punto di vista tecnico, storico e coreografico e continua a ricoprire un ruolo secondario nel sistema educativo di molti Paesi. Gran parte delle scuole di danza di tutto il mondo pone attenzione esclusivamente alla danza professionale con l'obiettivo di far crescere ballerini professionisti ma la scuola potrebbe avere un ruolo importante nel portare avanti progetti mirati di danza educativa dimostrando di aver compreso così che "educare gli studenti […] alla raffinata arte della danza può essere importante per il progresso della loro consapevolezza artistica, cognitiva, sociale, estetica e cinestesica" (McCutchen, 2006, p. 27). Compito dell'educazione è quello di stimolare lo sviluppo delle capacità personali e formare lo studente dandogli l'opportunità di crescere attraverso l'esperienza di un movimento consapevole e funzionale. A tal proposito, lo scopo della danza educativa è accompagnare gradualmente il fanciullo a conoscersi: in principio attraverso la scoperta della propria struttura corporea (averne percezione, conoscenza e poi coscienza) dedicando attenzione a concetti come lo spazio, il peso, il contatto, il campo visivo e l'energia, poi con un adeguato potenziamento che lo aiuti a consolidare le posizioni acquisite e gli consenta di eseguire i movimenti più complessi. Inoltre, dedicando ampio spazio alla creatività personale e corporea e ad un approccio esplorativo del movimento che stimola l'interesse e il coinvolgimento, mira all'acquisizione consapevole del movimento, all'ampliamento

1 H. Gardner critica il concetto unidimensionale di intelligenza e presenta la nozione di intelligenze multiple elaborando, alla fine degli anni 80, una teoria secondo cui ogni essere umano è dotato di nove tipi di intelligenza: logico-matematica, linguistica, spaziale, musicale, cinestetica o procedurale, interpersonale, intrapersonale, naturalista, esistenziale. Un modello di apprendimento così ricco e complesso come è la danza creativa riesce ad includere trasversalmente diverse di queste intelligenze ed è in grado di stimolarle adeguatamente per crescere un individuo in "equilibrio" tra sé e il mondo.

del linguaggio analogico e allo sviluppo di autonomie del pensiero divergente. Danzare creativamente fa propri "i principi educativi dell'educazione psicomotoria e dell'educazione fisica di base, ponendo particolare enfasi su aspetti propri e specifici della danza" (Moreno, 2017, p. 94), attraverso cui si realizza un approfondito lavoro di ricerca conoscitiva e di sperimentazione sul/del corpo.

Molti gli obiettivi didattici, educativi, formativi che si raggiungono proponendo la danza a scuola in linea con il benessere psicofisico, per una qualità di vita in salute dell'alunno in una concezione olistica, d'insieme.

È stato dimostrato (Piek et al., 2013; Lykesas et al., 2014) che un programma di danza creativa inserito in contesto scolastico comporta uno sviluppo delle abilità motorie di base e delle strategie di movimento efficaci a organizzare il corpo per dar forma ad un insieme ben bilanciato. Attraverso modelli di movimento diversificati che incentivano movimenti locomotori e non locomotori, viene fornito all'alunno un eccellente esercizio per raggiungere una forma fisica globale che integra i movimenti in un insieme armonico. La proposta di attività che prevedono il movimento creativo, libero o guidato, risultano utili in quanto fanno sì che il soggetto si costruisca un bagaglio motorio di conoscenze e competenze utili alla risoluzione di problemi di coordinazione dinamica generale. Pensiamo, ad esempio, a come l'abilità di cadere in sicurezza, di valutare un rischio di movimento o di superare un ostacolo in maniera repentina vada a definire una disposizione mentale nell'attuare risposte funzionali agli imprevisti quotidiani e, di conseguenza, un'attenta presa di coscienza della propria autonomia personale: un'autocura che, grazie anche all'aiuto dei genitori e degli insegnanti, porta l'alunno a prendersi cura di sé e di ciò che gli sta attorno.

Inoltre viene sottolineato come l'acquisizione di confidenza rispetto al proprio corpo, all'espressività che ne deriva e la costruzione di movimenti in un clima di spontaneità che non rinuncia alle regole, principali componenti della danza educativa, permette al bambino non solo di indagare sulla propria corporeità ma anche di "esprimere e comunicare un'idea, un concetto o un sentimento" (Cleland Donnelly & Millar, 2019, p. 20). Attraverso la danza egli acquisisce una maggiore comprensione del linguaggio corporeo e dei gesti propri e altrui e ciò instaura, come dimostrato dallo studio di Nikitina (2003), una solida connessione del gruppo e una buona capacità di risoluzione dei problemi sociali, utile in particolar modo nel contesto scolastico in cui il lavoro collaborativo e una buona interazione sociale sono alla base del buon vivere.

Infine il corpo si è dimostrato il dispositivo principale attraverso il quale si sviluppa l'apprendimento e "insegnare una danza che si allinea con il contenuto della classe aiuta gli studenti a fare collegamenti tra le varie aree tematiche" (Hall et al., 2011, p. 190): un punto di forza della sperimentazione attraverso la danza nella scuola è la sua capacità di riuscire a creare un'esperienza di *apprendimento integrato* (Moore & Linder, 2012; Sharma et al., 2020) connettendo informazioni tattili, uditive e visive che permettono di sviluppare diverse prospettive di un singolo concetto e una comprensione più profonda della loro visione teorica. Numerosi studi (Graham 2002; Bergstein Dow, 2010; Marc Richard 2013; Leandro et al., 2018) dimostrano l'imprescindibile legame tra esperienza motoria e pensiero cognitivo: la proposta di stimoli motori e creativi adeguati al target d'utenza fornisce esperienze di apprendimento stratificate, migliora la flessibilità cognitiva, la capacità di apprendere nuove nozioni e l'abilità di pensiero critico e creativo in quanto viene colmato il bagaglio di comportamenti utili per imparare a negoziare con il mondo. A tal proposito la danza può giocare un ruolo cruciale nello sviluppo dell'alfabetizzazione nella scuola poiché, come sostenuto da Ratey (2008,

p. 53), incorporarla al curricolo scolastico, comporta miglioramenti nell'apprendimento su tre livelli: ottimizza la concentrazione, l'attenzione e la motivazione, approfondisce le connessioni neurali favorendo la catalogazione di nuove informazioni e incentiva la produzione di nuove cellule nervose.

Dunque, la danza è un'attività fisica che giova sia alla salute fisica sia a quella mentale in quanto offre un allenamento aerobico equilibrato che, mentre rafforza l'apparato muscolare e dà al cuore un buon allenamento, favorisce l'autostima (Lykesas et al., 2018, p. 97) e la motivazione, stimola "concentrazione, attenzione, autodisciplina" (Stinson, 2010, p. 142), migliora l'autoimmagine, l'umore e incrementa la fiducia per progredire ad esprimersi attraverso il movimento. Imparare a danzare e a organizzare il proprio movimento in modo armonico sono conoscenze che non possono essere intese esclusivamente come attività extracurriculari da svolgere al di fuori del contesto scolastico, al contrario vanno viste come un prezioso strumento di formazione della persona nella sua unicità e globalità. La danza influenza positivamente la costruzione di una personalità armonica che sa cogliere i messaggi degli altri ed esprimere liberamente i propri: "incorporare il movimento creativo e la danza nel curriculum elementare sarebbe un enorme balzo in avanti per l'apprendimento, e un passo nella giusta direzione per l'educazione dei (…) bambini" (Becker, 2013, p. 8).

2. Analisi critica di alcuni studi

La ricerca è stata condotta consultando vari database quali SportDiscuss, Eric, ScienceDirect, PubMed, Research Gate e numerose pubblicazioni scientificamente valide ed affidabili per risultati divulgati. Titoli, abstract e conclusioni dei protocolli identificati dalla ricerca bibliografica sono stati esaminati in base ai criteri di inclusione ed esclusione.

Sono stati inclusi studi che:

- coinvolgono bambini dai 3 ai 12 anni;
- sono stati pubblicati tra il 2014 e il 2021;
- integrano la danza nel curricolo scolastico;
- studiano gli effetti della danza sullo sviluppo cognitivo, motorio e sociale;
- riportano i benefici e le difficoltà dell'insegnamento del movimento creativo a scuola.

Sono stati invece esclusi tutti i lavori che definiscono la danza come sport, che trattano di riabilitazione, danzaterapia o disabilità e che focalizzano gli insegnanti come soggetto della sperimentazione.

Facciamo riferimento a queste 8 fonti perché riteniamo analizzino aspetti significativi sia dal punto di vista dello sviluppo motorio in età evolutiva sia dal punto di vista formativo-educativo, comprendendo ampia ed attenta visione dell'argomento.

2.1 *Protocollo 1. Creative Dance as a Means of Growth and Development of Fundamental Motor Skills for Children in First Grades of Primary Schools in Greece*

- Autori: Lykesas G., Tsapakidou A., Tsompanaki E.
- Luogo e Anno di Pubblicazione: Grecia, 2014
- Fonte: *Asian Journal of Humanities and Social Studies*

Lo scopo di questo protocollo è quello di esaminare l'efficacia e l'influenza di un programma di intervento incentrato sulla danza creativa, sullo sviluppo e sul miglioramento delle abilità motorie dei bambini della Scuola Primaria.

L'aspetto cinetico di entrambi i gruppi di studenti è stato valutato prima e dopo l'intervento attraverso il test di sviluppo motorio lordo TGMD-2 di Ulrich (2000) utilizzando nello specifico il sub-test dell'abilità di spostamento: in base all'età del bambino e ai risultati dei test è stato determinato il livello di sviluppo motorio categorizzato in 7 aree ("molto scarso", "scarso", "sotto la media", "media", "sopra la media", "superiore", "molto superiore"). Confrontando i campioni della misurazione finale dei due gruppi nel test è evidente l'evoluzione minima del gruppo di controllo e la superiorità cinetica del gruppo sperimentale. È stato possibile, infatti, osservare che una percentuale rilevante della classe, inizialmente "molto scarsa" in mobilità, è diminuita significativamente passando dal 91% al 17%, mentre la percentuale della categoria classificata come "scarsa" è aumentata significativamente passando dal 9% al 65,5%; in aggiunta, in seguito all'intervento, cominciano ad apparire categorie superiori, come l'area "sotto la media" (8,5%) e quella "media" (9%) alle quali inizialmente nessun bambino apparteneva.

2.2 *Protocollo 2. The Positive Effects of a Combined Program of Creative Dance and BrainDance on Health-Related Quality of Life as Perceived by Primary School*

- Autori: Theocharidou O., Lykesas G., Giossos I., Chatzopoulos D., Koutsouba M.
- Luogo e Anno di Pubblicazione: Grecia, 2018
- Fonte: *Physical Culture and Sport*

Il presente studio indaga l'impatto che un programma combinato di danza creativa e BrainDance[2] ha sulla percezione della qualità della vita legata alla salute (HRQoL) degli studenti della Scuola Primaria quando questo programma viene implementato nel contesto del curriculum di educazione fisica.

Lo strumento di misurazione utilizzato per stimare le percezioni dei partecipanti sulla loro HRQoL è il questionario Kidscreen-52 (Ravens-Sieberer et al., 2006) i cui punteggi sono stati calcolati con l'uso delle scale di valutazione Rasch. I dati raccolti dall'indagine hanno incluso sette aree quali "Attività fisiche e salute", "Emozioni", "Stato d'animo generale", "Percezione di sé", "Amici", "Apprendimento scolastico", "Sé e gli altri" in quanto beneficiarie degli eventuali effetti apportati dalla danza creativa.

Dai risultati emerge che l'intervento educativo ha comportato un miglioramento delle percezioni di HRQoL degli studenti solo per le dimensioni «Stato d'animo generale» e «Apprendimento scolastico». D'altra parte, il dominio «Atti-

2 La BrainDance comprende una serie di modelli di movimento per lo sviluppo che permette agli studenti di comprendere "come allineare il corpo, riorganizzare il sistema nervoso centrale, sviluppare l'attenzione e la concentrazione, migliorare le abilità sociali e rilasciare lo stress" (Gilbert, 2015) attivando il corpo dal suo centro alle estremità. Essa costituisce parte della teoria di Rudolf Laban sull'analisi del movimento umano e deve la sua esistenza al collaboratore di Laban, Irmgard Bartenieff (1890-1981), il quale, basandosi sulla suddetta teoria, creò una serie di otto schemi di movimento conosciuti come «Bartenieff Fundamentals». Nel 2015, influenzato dalle quattro categorie di movimento di Laban, Gilbert formò il suo proprio vocabolario di movimento e propose un programma chiamato BrainDance che integra i quattro elementi fondamentali identificati da Laban (Corpo, Spazio, Tempo, Forza/Dinamica) e i diversi concetti di danza.

vità fisiche», relativo alla salute fisica, alla forma fisica, al movimento a casa, a scuola, nei giochi e nello sport, non è migliorato: il suo valore medio è risultato alto fin dalla prima misurazione poiché probabilmente il curricolo di educazione fisica seguito dalla classe era già orientato al miglioramento di questa dimensione. Nonostante le criticità emerse si deduce che un programma combinato di Danza Creativa e BrainDance potrebbe essere integrato con successo nel contesto dell'educazione fisica in ambito scolastico in quanto migliora le percezioni della qualità della vita legata alla salute in alcune aree esaminate e aiuta gli alunni a cooperare e comunicare con i compagni, offrendo una ricca esperienza sociale e risultati positivi per quanto riguarda il controllo del corpo, l'equilibrio e la coordinazione, così come la consapevolezza cinestetica e la ritmica musicale.

2.3 *Protocollo 3. Interdisciplinary working practices: can creative dance improve math?*

- Autori: Leandro C. R., Monteiro E., Melo F.
- Luogo e Anno di Pubblicazione: Portogallo, 2018
- Fonte: *Research in Dance Education*

Questo studio ha focalizzato la ricerca sugli effetti dell'impatto della danza creativa sull'apprendimento, sul consolidamento e sul mantenimento dei concetti matematici in un contesto educativo. Le lezioni sono state pensate seguendo una metodologia interdisciplinare che analizzasse le somiglianze tra gli esercizi motori, i concetti matematici e le loro potenziali connessioni. Entrambi i gruppi sono stati valutati attraverso test, realizzati sulla base dei contenuti di matematica, proposti in tre momenti diversi: prima dell'intervento, subito dopo l'intervento per determinare il consolidamento e un mese dopo per la memorizzazione dell'informazione nel tempo.

Alla luce dei risultati emersi è stata sottolineata la relazione positiva che intercorre tra la danza creativa, metodologia più favorevole rispetto al sistema tradizionale, e l'apprendimento della matematica. Sono state infatti supportate le ipotesi iniziali in quanto gli studenti del gruppo sperimentale che hanno consolidato i contenuti curricolari nelle lezioni di danza creativa, hanno presentato differenze qualitative di apprendimento in matematica confermando l'impatto positivo di una metodologia interdisciplinare che incentiva le capacità del bambino ad assimilare concetti astratti da situazioni concrete attraverso il movimento e il corpo, permettendo così il raggiungimento di risultati migliori durante il processo di apprendimento.

2.4 *Protocollo 4. Effects of creative dance on proprioception, rhythm and balance of preschool children*

- Autori: Chatzopoulos D., Doganis G., Kollias I.
- Luogo e Anno di Pubblicazione: Grecia, 2018
- Fonte: *Early Child Development and Care*

Il protocollo prende in esame uno studio dal disegno sperimentale che si pone l'obiettivo di indagare gli effetti della danza creativa sulla propriocezione, sul ritmo e sull'equilibrio in età prescolare. Per tutto il periodo dell'intervento, il

gruppo sperimentale ha partecipato ad un programma di danza creativa focalizzato su concetti quali parti del corpo, spazio, ritmo e velocità, forza, equilibrio e forme coreografiche, mentre il gruppo di controllo ha partecipato a un ambiente di gioco libero non strutturato, che poneva enfasi sulle abilità di movimento fondamentali.

Eventuali differenze durante il periodo di studio tra i due gruppi sono state esaminate con l'analisi della varianza (ANOVA) a una via per misure ripetute e prima e dopo l'intervento sono stati somministrati tre test per misurare la propriocezione, il ritmo e l'equilibrio statico. Per quanto riguarda i risultati sulla propriocezione e sul ritmo, all'inizio dell'intervento non c'erano differenze significative tra i due gruppi ma al termine dell'operazione il gruppo sperimentale era significativamente migliore rispetto a quello di controllo. In riferimento all'equilibrio, invece, i risultati non hanno mostrato differenze importanti tra i due gruppi.

2.5 *Protocollo 5. The Effect of Creative Movement-Dance on the Development of Basic Motor Skills of Pre-School Children*

- Autori: Tsompanaki E.
- Luogo e Anno di Pubblicazione: Grecia, aprile 2019
- Fonte: *Review of European Studies*

Il protocollo in esame valuta l'efficacia e l'influenza di un programma di movimento creativo sullo sviluppo delle capacità motorie di base. Le attività e i giochi del programma avevano come obiettivo principale la conoscenza del corpo in relazione allo spazio, la percezione del ritmo, l'equilibrio, la coordinazione, la prontezza, il lavoro di squadra e la cooperazione.

All'inizio e alla fine dell'intervento entrambi i gruppi sono stati valutati utilizzando il TGMD-2 di Ulrich (2002) a somministrazione individuale, strumento di misurazione utilizzato per la valutazione della funzionalità grosso-motoria. La ricerca evidenzia risultati incoraggianti per quanto concerne l'efficacia di un programma di intervento di danza creativa sulle abilità motorie di bambini che frequentano la Scuola dell'Infanzia. Secondo i risultati statistici nel gruppo sperimentale, dove il programma è stato implementato, c'è stato un miglioramento significativo nelle abilità motorie di base e i bambini hanno migliorato le loro esecuzioni nella corsa, nel salto orizzontale, nella falcata, nel galoppo, nel salto e nel balzo, dimostrando prestazioni «Superiori alla media». Il gruppo di controllo, invece, a cui non sono stati proposti interventi alternativi, non ha mostrato gli stessi risultati positivi e gli alunni hanno avuto scarsi miglioramenti nella seconda valutazione mantenendo le loro prestazioni «Sotto la media».

2.6. *Protocollo 6. Effects of a Curriculum-Integrated Dance Program on Children's Physical Activity*

- Autori: Sharma G., Stewart T., Duncan S.
- Luogo e Anno di Pubblicazione: Nuova Zelanda, 2020
- Fonte: *Journal of Physical Activity and Health*

In questo studio si prende in esame l'impatto di un programma di danza integrato nel curriculum sull'attività fisica dei bambini di alcune Scuole Primarie della Nuova

Zelanda. Il programma di danza creativa proposto, progettato per essere semplice e integrabile nella pratica didattica degli insegnanti che avevano poca o nessuna esperienza nell'insegnamento della danza, prevedeva attività di movimento creativo in cui venivano inclusi il lavoro di squadra e la collaborazione, in linea con i valori fondamentali delineati nel curriculum.

I dati attraverso cui veniva valutato il grado di attività fisica (leggera, moderata e vigorosa) sono stati raccolti due volte (una settimana prima dell'intervento, baseline time point, e alla conclusione dell'intervento di 6 settimane, follow-up time point) utilizzando l'ActiGraph GT3X, combinato con il software di analisi Actilife, che consente di monitorare 24 ore su 24 tutta l'attività dell'individuo. I risultati indicano che non ci sono stati effetti significativi dell'intervento sui livelli di attività fisica tra il gruppo sperimentale e il gruppo di controllo dopo l'intervento. La danza incorporata nel curricolo non ha aumentato i livelli complessivi di educazione fisica.

2.7 *Protocollo 7. Using Dance & Movement to Enhance Spatial Awareness Learning*

- Autori: Temple B. A., Bentley K., Pugalee D. K., Blundell N., Pereyra C. M.
- Luogo e Anno di Pubblicazione: Carolina del Nord, 2020
- Fonte: *Athens Journal of Education*

Lo scopo di tale ricerca qualitativa è quello di comprendere cosa succede alle abilità spaziali degli studenti pre-K quando sperimentano l'alfabetizzazione matematica attraverso la danza o il movimento e di capire come migliora l'apprendimento quando le arti dello spettacolo vengono utilizzate per insegnare la matematica. Per ogni classe partecipante l'insegnante e il Teaching Artists professionista associato, hanno identificato specifici obiettivi di apprendimento della matematica e strategie artistiche sulla base delle esigenze specifiche degli studenti includendo attività di danza, ripetizioni di movimenti e composizioni attraverso le forme create dal corpo.

Per quanto concerne la raccolta dei dati, gli autori hanno intervistato le due insegnanti direttamente coinvolte con le proprie classi nel progetto e le due assistenti corrispondenti riscontrando una risposta positiva ed entusiasta: gli studenti, partecipando a tale progetto artistico, hanno compreso la relazione del loro corpo con lo spazio e con gli oggetti e acquisito competenze geometriche fondamentali, con un conseguente aumento della partecipazione e della formazione di collegamenti matematici anche nella vita reale. Questo studio di caso qualitativo supporta la ricerca esistente e correlata: la danza e il movimento sono stati la chiave per lo sviluppo delle abilità spaziali nei bambini e hanno favorito l'impegno attivo, la concentrazione e una maggiore consapevolezza e fiducia in sé stessi.

2.8 *Protocollo 8. Effect of a six-week dance-based physical education intervention on primary school children's creativity: A pilot study*

- Autori: Neville R. D., Makopoulou K.
- Luogo e Anno di Pubblicazione: Inghilterra, 2021
- Fonte: *European Physical Education Review*

L'ultimo studio analizzato si è posto l'obiettivo di indagare l'effetto di un intervento di danza sulla creatività dei bambini in una Scuola Primaria statale dell'In-

ghilterra. Le sessioni di danza erano finalizzate all'incremento e allo sviluppo della consapevolezza spaziale, di un vocabolario del movimento, della composizione coreografica e dell'improvvisazione. Eventuali differenze durante il periodo delle sei settimane tra il gruppo di controllo e quello sperimentale sono state esaminate con l'Alternative Uses task di Guilford (1967) nella versione adattata e la valutazione finale è stata ottenuta confrontando i dati raccolti una settimana prima dell'inizio dell'intervento e quelli raccolti una settimana dopo la lezione finale per accertare gli eventuali cambiamenti avvenuti in seguito alla partecipazione.

I risultati dimostrano che l'effetto complessivo dell'intervento non è stato statisticamente significativo ma l'analisi a posteriori ha rivelato una grande differenza nell'effetto dell'intervento tra i bambini con una creatività di base superiore o inferiore alla media: gli alunni con livelli di creatività superiori alla media in partenza hanno mostrato un moderato aumento della creatività durante il periodo di studio mentre i bambini con creatività inferiore alla media al punto di partenza non hanno mostrato un miglioramento della creatività statisticamente significativo. In altre parole, gli alunni che prima dell'intervento partivano con una creatività superiore alla media hanno beneficiato di più.

Questo studio pilota dimostra che un intervento mirato di educazione fisica basato sulla danza mostra qualche premessa per migliorare la creatività nei bambini, tuttavia, prima di proporre un programma alternativo, particolare attenzione dovrebbe essere data ai prerequisiti degli studenti.

3. Confronto tra protocolli

In seguito all'analisi degli studi sperimentali analizzati, i risultati hanno confermato come l'utilizzo di programmi interattivi di movimento creativo comportano miglioramenti significativi sotto diversi aspetti. Anche quando sono stati riscontrati effetti non statisticamente significativi, come nel caso del miglioramento dell'equilibrio statico (Chatzopoulos et al., 2018) e del potenziamento della creatività (Neville & Makopoulou 2021), si precisa che comunque si sono riscontrati benefici in altri aspetti della persona. Nella seguente tabella (Tab. 1) sono stati riportati sinteticamente in ordine cronologico gli studi analizzati.

TITOLO, AUTORE, ANNO, PAESE	SCOPO	CAMPIONE, ETÀ	RISULTATI	MOTORE DI RICERCA
Creative Dance as a Means of Growth and Development of Fundamental Motor Skills for Children in First Grades of Primary Schools in Greece Lykesas et al. 2014 Grecia	Esaminare l'efficacia di un programma di intervento per lo sviluppo dell'educazione al movimento, avendo come asse centrale la danza creativa	n. 80 7-9 anni	Ruolo cruciale della danza creativa nel miglioramento delle abilità motorie fondamentali	Research Gate
The Positive Effects of a Combined Program of Creative Dance and Brain-Dance on Health-Related Quality of Life as Perceived by Primary School Theocharidou et al. 2018 Grecia	Indagare l'impatto che un programma combinato di Danza Creativa e Brain-Dance ha sulla percezione della qualità della vita legata alla salute (HRQoL) degli studenti	n. 32 10-12 anni	Miglioramento delle percezioni di HRQoL degli studenti solo per le dimensioni «Stato d'animo generale» e «Apprendimento scolastico»	Research Gate

Interdisciplinary working practices: can creative dance improve math? Leandro et al. 2018 Portogallo	Analizzare l'impatto della danza creativa nell'apprendimento dei concetti matematici	n. 117 7-8 anni	Il gruppo sperimentale che ha consolidato i contenuti matematici nelle lezioni di danza creativa ha presentato differenze significative nei guadagni di apprendimento in matematica	ERIC
Effects of creative dance on proprioception, rhythm and balance of preschool children Chatzopoulos et al. 2018 Grecia	Indagare gli effetti della danza creativa sulla propriocezione, il ritmo e l'equilibrio statico	n. 62 3-6 anni	Effetto positivo sulla propriocezione e sulla sincronizzazione dei bambini agli stimoli ritmici esterni ma non sull'equilibrio statico	ERIC
The Effect of Creative Movement-Dance on the Development of Basic Motor Skills of Pre-School Children Tsompanaki 2019 Grecia	Valutare l'efficacia di un programma di movimento creativo-danza sullo sviluppo delle capacità motorie di base	n. 40 3-5 anni	Miglioramento significativo nelle abilità motorie di base del gruppo sperimentale	Research Gate
Effects of a Curriculum-Integrated Dance Program on Children's Physical Activity Sharma et al. 2020 Nuova Zelanda (Oceania)	Determinare l'impatto di un programma di danza integrato nel curriculum sull'attività fisica dei bambini	n. 134 7-9 anni	Non ci sono stati effetti significativi dell'intervento sui livelli di attività fisica tra il gruppo sperimentale e il gruppo di controllo	PubMed
Using Dance & Movement to Enhance Spatial Awareness Learning Temple et al. 2020 Carolina del Nord (USA)	Comprendere come l'alfabetizzazione matematica attraverso la danza e il movimento influenza la consapevolezza spaziale	n. 36 4-5 anni	La danza e il movimento sono stati la chiave per lo sviluppo della competenza spaziale	ERIC
Effect of a six-week dance-based physical education intervention on primary school children's creativity: A pilot study Neville & Makopoulou 2021 Inghilterra	Indagare l'effetto di un intervento di danza sulla creatività	n. 40 7-8 anni	Effetto dell'intervento non statisticamente significativo: i bambini con livelli di creatività superiori alla media al punto di partenza hanno mostrato un moderato aumento della creatività mentre i bambini con creatività inferiore alla media al punto di partenza non hanno mostrato un miglioramento della creatività significativo	SportDiscuss

Tab. 1: prospetto, in sintesi, delle ricerche analizzate
Fonte: elaborazione propria

I protocolli esaminati si concentrano prettamente su tre aree, connesse reciprocamente tra loro: l'area motoria, l'area cognitiva e quella sociale. Partendo dal presupposto che l'età evolutiva è la fase di apprendimento più sensibile per lo sviluppo di abilità e competenze, la fascia d'età scolare risulta essere un periodo delicato della vita del bambino per l'acquisizione di comportamenti fisicamente attivi e il consolidamento di un repertorio di abilità utili per un adattamento futuro. A tal proposito buona parte degli studi inclusi nell'analisi critica ha evidenziato che un programma educativo che include attività creative di danza può

incentivare positivamente le competenze motorie di base (Lykesas et al., 2014; Tsompanaki, 2019), la consapevolezza spaziale (Temple et al., 2020), il ritmo e i livelli di propriocezione (Chatzopoulos et al., 2018); può favorire l'apprendimento della matematica (Leandro et al., 2018) e, parzialmente, l'aspetto creativo del bambino (Neville & Makopoulou, 2021); può infine influire sulla sfera sociale (Theocharidou et al., 2018; Temple et al., 2020) stimolando la cooperazione e l'inclusione di tutti. Tali positività scaturiscono dal fatto che le attività di movimento sono sempre molto motivanti e gratificanti per gli alunni perché quando c'è di mezzo il corpo che gioca, esplora, corre, si muove, incontra, si scontra, non si tirano mai indietro. La mediazione della corporeità dà loro la possibilità di scoprire, collaborare e creare, integrandosi, valorizzandosi, animandosi e beneficiando della positività di vivere la scuola.

Questi studi risultano essere significativi perché aggiungono ulteriori dati a un campo di indagine emergente. Considerando il ruolo secondario che la danza continua ad avere nel sistema educativo di molti Paesi e il numero ridotto di ricerche con disegno sperimentale, questa revisione potrebbe offrire un contributo per sviluppare nuove prospettive in termini di educazione coreutica.

Conclusioni

La danza nell'educazione si è dimostrata un approccio funzionale in quanto gioca un ruolo indiscutibile nella crescita integrale del bambino permettendo alle diverse personalità di crescere. Il corpo è l'espressione dell'individuo nel mondo, la forma visibile delle sue intenzioni e l'espressività motoria il modo attraverso cui "il bambino può manifestare il piacere di essere sé stesso, di diventare autonomo e di esprimere il piacere di scoprire e conoscere il mondo che lo circonda" (Aucouturier 2016, p. 126). Riteniamo che la sfida dell'educazione oggi sia proprio quella di delineare percorsi che non agiscano solo in termini di trasmissione di saperi fini a sé stessi ma che incorporino esperienze utili a comprendere, valutare e adattare le proprie capacità alle necessità individuali ma anche collettive e che abbia come *focus* l'attenzione ai bisogni, alle esigenze, ai desideri e alle attitudini dei soggetti. Risulta necessario incentivare la scuola a lavorare sempre più in ambito motorio, a preparare gli alunni a crescere consapevoli del proprio corpo e delle proprie capacità per promuoverne sempre più il benessere a tutto tondo. Ne consegue che l'introduzione del movimento creativo all'interno di un percorso scolastico deve essere ben strutturato e in linea con le specificità della classe in modo che si possa esercitare attivamente il pensiero riflessivo, dare valore all'esperienza, all'operatività e permetta di costruire una base motoria iniziando gradualMente a tracciare il personale e unico percorso di vita di ciascun soggetto in crescita.

Riferimenti bibliografici

Aucouturier, B. (2016). *Il metodo Aucouturier*. Milano: Franco Angeli.

Becker, K. M. (2013). Dancing through the school day: How dance catapults learning in elementary education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, *84*(3), 6-8.

Bergstein Dow, C. (2010). Young Children and Movement: The Power of Creative Dance. *YC Young Children*, *65*(2), 30-35.

Chatzopoulos, D., Doganis, G., Kollias, I. (2018). Effects of creative dance on proprioception, rhythm and balance of preschool children. *Early Child Development and Care*, *189*(12), 1943-1953.

Cleland Donnelly, F. E., Millar, V. F. (2019). Moving Green, Going Green: An Interdisciplinary Creative Dance Experience. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, *90*(8), 20-33.
Franco, A. D. R. L., Cobos, M. M. C. (2019). Psicomotricidad: construyendo aprendizajes a través del movimiento. *SATHIRI*, *14*(2), 210-217.
Gilbert, A. G. (2015). *Creative dance for all ages* (2nd ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.
Graham, S. F. (2002). Dance: A transformative occupation. *Journal of Occupational Science*, *9*(3), 128-134.
Hall, T., Heidorn, B., Welch, M. (2011). A description of preservice teachers' task presentation skills. *Physical Educator, 68,* 188–198.
Harrington S., Engels, H. (2009). School Physical Education, Physical Activity and Fitness: Their relationship to student learning. *MAHPERD Journal*, Spring, 21-23.
Leandro, C. R., Monteiro, E., Melo, F. (2018). Interdisciplinary working practices: Can creative dance improve math? *Research in Dance Education, 19*(1), 74-90.
Lykesas, G., Giosos, I., Theocharidou, O., Chatzopoulos, D., Koutsouba, M. (2018). The Effect of a Traditional Dance Program on Health-Related Quality of Life as Perceived by Primary School Students. *Journal of Education and Training Studies*, *6*(1), 96-103.
Lykesas, G., Tsapakidou, A., Tsompanaki, E. (2014). Creative dance as a means of growth and development of fundamental motor skills for children in first grades of primary schools in Greece. *Asian Journal of Humanities and Social Studies*, *2*(01), 211-218.
Marc Richard, O. C. T. (2013). Dance as a language of learning and a source of embodied knowledge. *Physical & Health Education Journal*, *79*(1), 6-10.
McCutchen, B. (2006) *Teaching dance as art in education*. Champaign, IL: Human Kinetics.
Moore, C., Linder, S. M. (2012). Using Dance to Deepen Student Understanding of Geometry. *Journal of Dance Education*, *12*(3), 104-108.
Moreno, M. J. C. (2017). Danza, la gran desconocida: Actividad Física paralela al Deporte. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, (13), 89-98.
Neville, R. D., Makopoulou, K. (2021). Effect of a six-week dance-based physical education intervention on primary school children's creativity: A pilot study. *European Physical Education Review, 27*(1), 203-220.
Nikitina, S. (2003). Movement class as an integrative experience: Academic, cognitive and social effects. *Journal of Aesthetic Education*, *37*(1), 54-63.
Piek, J.P., McLaren, S., Kane, R., Jensen, L., Dender, A., Roberts C., Rooney, R. Packer, T., Straker, L., (2013). Does the Animal Fun program improve motor performance in children aged 4–6 years? *Human Movement Science*, *32*(5), 1086-1096.
Presti, F. L. (2016). La funzione della corporeità nello sviluppo della conoscenza. *FORMAZIONE & INSEGNAMENTO. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, *14*(1), 55-64.
Ratey, J.J. (2008). *SPARK: The revolutionary new science of exercise and the brain*. New York: Little, Brown.
Ravens-Sieberer, U., Gosch, A., Erhart, M., von Rueden, U., Nickel, J. (2006). Kidscreen Group Europe. *The Kidscreen Questionnaires: Quality of Life Questionnaires for Children and Adolescents*.
Sharma, G., Stewart, T., Duncan, S. (2020). Effects of a Curriculum-Integrated Dance Program on Children's Physical Activity. *Journal of Physical Activity and Health*, *17*(11), 1179-1183.
Stinson, S. W. (2010). Questioning our past and building a future: Teacher education in dance for the 21st century. *Journal of Dance Education*, *10*(4), 136-144.
Temple, B. A., Bentley, K., Pugalee, D. K., Blundell, N., Pereyra, C. M. (2020). Using Dance & Movement to Enhance Spatial Awareness Learning. *Athens Journal of Education*, *7*(2), 153-167.
Theocharidou, O., Lykesas, G., Giossos, I., Chatzopoulos, D., Koutsouba, M. (2018). The Positive Effects of a Combined Program of Creative Dance and BrainDance on Health-Related Quality of Life as Perceived by Primary School Students. *Physical Culture and Sport*, *79*(1), 42-52.
Tsompanaki, E. (2019). The Effect of Creative Movement-Dance on the Development of Basic Motor Skills of Pre-School Children. *Review of European Studies*, *11*(2), 29-40.
Ulrich, D. A. (2000). *Test of Gross Motor Development, Examiner's manual*. Pro-ED. *Inc., Austin, Texas*.