

EduVersi
Società di Ricerca Educativa e Formativa
(SIREF)

collana diretta da

Anita Gramigna

1

Il concetto di meta-verso nella letteratura si riferisce a un verso che va oltre la sua funzione letterale in una direzione metaforica, simbolica o filosofica più vaste. Il meta-verso, infatti, non si limita a comunicare significati diretti, ma accende, in senso metacognitivo, percorsi di significazione altri, anela a temi universali e disegna scenari esistenziali.

Allo stesso modo, la collana **EduVersi** della Società Italiana di Ricerca Educativa e Formativa (SIREF) rappresenta uno spazio euristico di studio, proposta e creatività che trascende le forme dell'apprendimento tecnocratico, dell'accudimento, dell'addestramento. La semantica profonda alla quale tendiamo è in una formazione che esalti i talenti per un mondo migliore. Il fine allora è nella comprensione critica del presente sostanziata da tensione etica. È con questa prospettiva che la collana mira all'allestimento di nuovi paradigmi nell'educazione.

Comitato scientifico della collana

Miguel Beas Miranda
Sara Bornatici
Liliana Dozza
Agustin Escolano Benito
Piergiuseppe Ellerani
Giancarlo Gola
Patricia Lupion Torres
Rita Minello
Daniele Morselli
Daniel Orlando Diaz Benavides
Alberto Parola
Gloria Giammaria De Osorio
Fernando Sancén Contreras
Myriam Southwell
Fiorino Tessaro
Artemis Torres Valenzuela
David Velasquez Seiferheld

Collana soggetta a peer review

Ricerca partecipativa e formazione sistemica

a cura di

Liliana Dozza
Piergiuseppe Ellerani
Alberto Parola





Quest'opera è assoggettata alla disciplina *Creative Commons attribution 4.0 International Licence* (CC BY-NC-ND 4.0) che impone l'attribuzione della paternità dell'opera, proibisce di alterarla, trasformarla o usarla per produrre un'altra opera, e ne esclude l'uso per ricavarne un profitto commerciale.

ISBN digitale 979-12-5568-047-5

Pubblicato nel mese di LUGLIO 2023



2023 © Pensa MultiMedia Editore s.r.l.
73100 Lecce • Via Arturo Maria Caprioli, 8 • Tel. 0832.230435
www.pensamultimedia.it • info@pensamultimedia.it

Indice

- Liliana Dozza, Piergiuseppe Ellerani, Alberto Parola*
13 **Introduzione**

Quadro di prospettiva

- Valerio Ferro Allodola*
19 Introduzione
- Michele Cagol, Nicoletta Di Genova, Manuela Ladogana, Silvia Nanni*
23 Co-Costruzione di contesti educativi resilienti. Territorio e comunità
- Paolo Cacciari*
34 Come sfuggire al capitalismo totale. Pillole di testimonianze dal No Dal Molin di Vicenza, dai Beni comuni civici di Napoli, da Mondeggi Fattoria senza padroni, dalla Val Susa, dal Pan e farine dal Friùl di Mieç.
- Cristina Birbes*
46 Cittadini per la svolta ecologica: vivere la Laudato si' in un cammino co-partecipato
- Silvia Fioretti*
56 Gamification, game based learning e caratteristiche ludiche
- Valerio Ferro Allodola*
65 Come scrivere un articolo scientifico internazionale di ambito pedagogico

Prima parte

Modelli di ricerca partecipata: principi pedagogici e metodologie per i disegni di ricerca

- Alberto Parola, Daniele Morselli*
85 Introduzione
- Sara Bornatici*
94 La promozione della sostenibilità locale come orizzonte educativo

- Elisabetta Villano*
104 Partecipazione e ricerca pedagogica: questioni epistemologiche e aspetti metodologici nell'analisi di Klaus Mollenhauer
- Teresa Giovanazzi*
116 La sfida della complessità come sfida della partecipazione
- Rosa Cera*
125 Intelligenza artificiale (IA) e lavoro: un modello di ricerca pedagogica sociale partecipata
- Filippo Barbera*
137 Appreciative Inquiry una risorsa per incrementare la qualità dell'inclusione a scuola. Progetto di ricerca partecipata all'interno di un dottorato di ricerca Industriale
- Annamaria Ventura*
150 L'osservazione partecipante etnografica, una pratica di ascolto educativa
- Vincenzo Nunzio Scalcione*
163 Ricerca partecipata e valutazione degli interventi educativi
- Angela Spinelli*
173 La dimensione educativa della progettazione europea: il caso del progetto PRESTO
- Giulia Lampugnani*
187 Progettare la disclosure del DSA in tempo di pandemia Covid-19: una ricerca-intervento con adolescenti

Seconda parte

Ricerca partecipata: esperienze nei differenti contesti e tempi della vita

- Vanna Boffo*
205 Introduzione
- Marco Giordano*
212 Confine, Latenza e Metafora: l'Autobiografia come esercizio di autoformazione e partecipazione in un'esperienza all'interno di un Corso annuale di Pedagogia Clinica e analisi dei processi formativi, LM-57
- Gennaro Balzano*
218 Relazione e contesti lavorativi *remote*: dall'innovazione alle sfide

- Rosa Indelicato*
227 La *participatory research* nel fenomeno del *drop-out*
- Marika Savastano*
236 L'intersezione Genere/Disabilità: Una proposta progettuale di ricerca partecipata nel territorio della provincia di Foggia
- Maria Ricciardi*
250 Persona, Organizzazione e Territorio in una prospettiva pedagogica di ricerca partecipativa e formazione sistemica
- Giovanni Di Pinto*
266 Il progetto per minori stranieri non accompagnati (MSNA) del CPIA BAT: Una buona pratica inclusiva da trasferire in altri contesti
- Guendalina Cucuzza*
278 Ricerca partecipativa e pratiche trasformative nell'approccio alla cronicità: Una prospettiva pedagogica
- Elisabetta Faraoni*
289 La formazione qualificata del pedagogo ospedaliero
- Monica Dati*
297 150 ore per la salute e sicurezza sui luoghi di lavoro: Un modello pionieristico di ricerca azione partecipativa nell'Italia degli anni Settanta
- Martina Albanese, Lucia Maniscalco*
307 Prevenzione degli incidenti in ambito domestico 0-5 anni: La ricerca partecipativa con insegnanti e genitori
- Francesca Dello Preite, Dalila Forni*
320 Per una cultura di genere a partire dalle prime età della vita: Progetti di ricerca azione partecipativa con le famiglie e i servizi educativi 0 – 6
- Elèna Cipollone, Francesco Tafuri*
333 Alleanza scuola-famiglia: Un intervento educativo di supporto alla genitorialità
- Barbara Palleschi, Diana Olivieri*
343 L'Alienazione Parentale: Progettazione pedagogica a sostegno del genitore alienato e risposta della scuola alla rilevazione del fenomeno

Terza parte

**Ricerca partecipata per lo sviluppo delle comunità e dei territori:
prospettive pedagogiche e pratiche di intervento**

- Manuela Ladogana, Sara Baroni*
359 Introduzione
- Vito Balzano*
364 Educazione partecipata nei contesti non formali: una nuova idea di welfare di comunità
- Nicolò Valenzano*
374 Tracce di un'educazione di comunità art-based
- Caterina Braga*
382 Ricerca e formazione per Comunità Energetiche Rinnovabili e Solidali: il progetto CER-CARE
- Francesca Franceschelli*
393 Pratiche di intervento e prospettive pedagogiche per la rigenerazione del "Parco Leonardo Biagini - Pantanella", a Foggia
- Massimiliano Bozza*
401 Ricerca Azione Partecipata e la costruzione di Reti Territoriali di Apprendimento permanente. Un esperimento con il CPIA di Lecce.
- Valerio Palmieri*
413 Mismatch: il caso Svizzero come paradigma di crescita per la comunità e il territorio
- Maria Chiara Castaldi*
420 Principi e pratiche di auto-formazione alla ricerca partecipata nella progettazione educativa territoriale

Quarta parte

**Digitale e strumenti tecnologici per la trasformazione delle organizzazioni
e dei processi cognitivi-emozionali**

- Silvia Fioretti*
431 Introduzione
- Maria Grazia Carnazzola, Giulia Filippi, Gerardo Pistillo*
437 La sfida educativa nella formazione dell'homo technologicus. Ripensare la scuola e le competenze dei docenti tra reale e digitale

- Pasquale Renna, Monica Abrescia, Rosanna Laonigro*
448 Per la promozione della Salute e del Benessere a Scuola in quanto ambiente di apprendimento “inclusivo” e “abilitante”
- Pei An*
463 Uno studio comparativo utilizzando un albo illustrato per educazione emotiva nella scuola primaria in Cina e in Italia
- Giovanna Cioci*
481 La Ricerca Collaborativa a scuola: indagine su e con i docenti sugli ecosistemi formativi digitali
- Erica Della Valle*
492 Digitalizzazione e scuola: un difficile equilibrio
- Alice Roffi*
500 Reale e Virtuale: Un percorso per sviluppare un approccio critico all’iperconnessione nella scuola secondaria di secondo grado
- Maria Grazia Carnazzola*
510 Irritati dalla rete, esclusi dalla tecnologia
- Francesco Pizzolorusso*
521 “Noi, cittadini digitali”. Un progetto di R-A partecipata per educare alla digital citizenship nella scuola secondaria di I grado
- Chiara Carletti*
532 Formare insegnanti riflessivi: il ruolo della pedagogia per ripensare la cultura e l’educazione
- Giulia Filippi*
544 La formazione degli insegnanti e l’agency identitaria. Ripensare il sistema valoriale dei futuri cittadini-insegnanti
- Gerardo Pistillo*
552 Riflessioni pedagogiche sull’opera di Leonardo da Vinci. Pensiero complesso e formazione sistemica

Quinta parte

Partecipazione e didattiche per l’apprendimento nella scuola aperta

- Piergiuseppe Ellerani, Valeria Cotza*
565 Introduzione

- Giovanna Del Gobbo, Sabina Falconi, Silvia Mugnaini, Francesco De Maria*
- 574 La ricerca pedagogica per la transizione verso la sostenibilità: un caso di ricerca collaborativa e apprendimento research-based
- Simona Sandrini*
- 586 Transizione ecologica e infrastrutture verdi. Un percorso formativo e di ricerca per la partecipazione sociale
- Bianca Galmarini, Stefania Caparrotta*
- 597 Citizen science e forestazione urbana. Sensibilizzare alla sostenibilità urbana tramite la segnalazione delle aree verdi nel tragitto casa-scuola
- Letizia Luini*
- 606 Possibilità partecipative nei contesti educativi outdoor
- Mirca Benetton*
- 616 Scuola come liberazione? Scuola, comunità e partecipazione nel pensiero di Mario Lodi
- Maria Antonietta Augenti*
- 626 “Non giudicare a prima vista”: un percorso di ricerca partecipata di educazione inclusiva e interculturale
- Meri Cerrato*
- 637 Società della competitività o delle competenze? Educazione alla cittadinanza globale (ECG) come processo di decolonizzazione ed internalizzazione dei curricula scolastici
- Annalisa Quinto*
- 647 L'educazione alla cittadinanza come pratica di sviluppo del futuro
- Marco Tibaldini*
- 658 La didattica Ludica nella storia: l'epoca antica
- Valerio Ciarocchi, Franco Pistono*
- 672 Pedagogia e didattica musicale al crocevia tra teoria e pratica. Un progetto per trasformare la crisi in una ripartenza equilibrata
- Marianna Doronzo*
- 679 Musica e intercultura. Percorsi di didattica partecipativa per studenti stranieri
- Eugenio Fortunato*
- 688 L'educazione al patrimonio culturale come impegno e progetto etico-pedagogico. Il ruolo dell'Educazione Civica per la riappropriazione di una inconsapevole eredità

- Federica Gualdaroni*
697 Cultura universitaria “aperta”, potere e formazione nella città rinascimentale del tardo Cinquecento: l’esempio dello Studio Pisano e dello Studio Senese
- Lorenza Orlandini, Patrizia Lotti*
715 L’approccio pedagogico del Service Learning per la collaborazione tra scuola e terzo settore
- Giuseppe Liverano*
728 Una esperienza formativa di prossimità per lo sviluppo di competenze non cognitive con bambini di una scuola dell’infanzia privata
- Claudia Fredella*
742 “Cosa vi è piaciuto di più?” Student voice e valutazione partecipata
- Patrizia Tortella, Teresa Iona, Francesca Liparoto*
752 Pensieri e pratiche sullo sviluppo motorio dei bambini e delle bambine: cosa pensano le mamme in “attesa”
-

- Anita Gramigna*
765 **Postfazione. Coscienza e Metodo**
-

Allegati

- 773 Programma Summer School 2023
- 776 Call Summer School 2023

Introduzione

Liliana Dozza, Piergiuseppe Ellerani, Alberto Parola

L'edizione della Summer School Siref 2022, la XVII Edizione svoltasi per il terzo anno in versione on-line, ha rappresentato, nella continuità dei miglioramenti, due elementi di rilievo: il primo è il processo di ideazione, progettazione e organizzazione, che ha coinvolto un gruppo intergenerazionale e internazionale di pedagogisti di differenti contesti accademici¹; il secondo è l'avvio della Collana EDUversi che, a partire da questo volume, raccoglierà i lavori delle diverse sezioni svoltesi nella Summer School, affiancando la rivista della Siref "Formazione&Insegnamento".

L'idea ha inteso valorizzare alcuni giovani ricercatori che nel corso degli anni avevano già partecipato alle Summer e nel contempo offrire un campo ulteriore di esperienza nel quale operare direttamente per delineare e realizzare un progetto culturale per la ricerca educativa e di proposta per le policy. Quindi un'ipotesi che andasse a cogliere il potere di essere e fare, in una dimensione partecipativa tipica dell'associazionismo, e nel contempo potesse sottolineare l'elemento di attivazione piuttosto che un solo momento di fruizione. Sappiamo, con Dewey, che partecipare è attivare, è rendere partecipi ai processi: una prospettiva che indica la partecipazione come condivisione di strumenti e di processi, implicanti l'agire per il cambiamento e la formazione di un nuovo pensiero. Per altro un progetto che Umberto Margiotta ha sempre sostenuto, nei termini di quell'apprendimento intergenerazionale come spazio reale ed evolutivo delle relazioni più complesse che coinvolgono diverse generazioni all'interno del quale la sfida per gli attori dell'apprendimento intergenerazionale può essere quella di identificare e contribuire a creare un'identità di gruppo (Margiotta, 2014) di natura dinamica e sensibile ai

1 La composizione del gruppo è stata la seguente: Evi Agostini (Vienna), Monica Banzato (Venezia), Sara Baroni (Bolzano), Cristina Birbes (Milano Cattolica), Michele Cagol (Bolzano), Valeria Cotza (Milano Bicocca), Antonia De Vita (Verona), Nicoletta Di Genova (Roma), Liliana Dozza (Bolzano), Piergiuseppe Ellerani (Salento), Valerio Ferro Allodola (Firenze), Silvia Fioretti (Urbino), Denis Francesconi (Vienna), Giancarlo Gola (Locarno), Barbara Gross (Francoforte), Manuela Ladogana (Foggia), Andrea Marcelli (Roma), Rita Minello (Roma), Daniele Morselli (Bolzano), Silvia Nanni (L'Aquila), Alberto Parola (Torino), Monica Parricchi (Bolzano), Marco Perini (Verona), Francesco Vittori (Verona).

diversi contesti di appartenenza. Co-progettazione e co-evoluzione sono implicate in una continua tensione a co-costruire comunità ecologiche ed ecosistemiche, creative di esperienze continue, ricorsive, estese “per” lo sviluppo umano, dove ogni soggettività possa immaginare e costruire il proprio progetto esistenziale. Anche nelle associazioni culturali che condividono la vision e l’impegno educativo, il processo partecipativo è sempre più richiesto, come misura della co-responsabilità e co-definizione di nuove forme di organizzazione, nelle quali ri-conoscersi e assumerne le finalità, divenendo nel contempo opportunità di formatività contestuale. Di un formare, ancora con Margiotta (2018), che significa anzitutto fare, *poiên*, ma 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, 2011, p.181).

Nel momento delle nuove trasformazioni, le transizioni diventano il paradigma esistenziale dominante: dei lavori, nei lavori, degli stili di vita, nelle ibridazioni delle competenze necessarie a far fronte alla nascita di nuovi mestieri, di nuovi orizzonti di successo formativo, di nuovi profili di azione necessari a governare il valore d’uso delle esperienze e delle tecnologie, senza più distinzione tra momento pubblico e dimensione privata dell’esistenza. (Margiotta, 2018, p.181) Transizioni avanzate e accelerate nella stessa produzione di conoscenza e di esperienza. Transizione e mutazione antropologica: sono questi i poli dell’equazione, insieme esistenziale, culturale e lavorativa, che oggi danno forma alla vita umana. Una prospettiva che riconduce ad una traiettoria pedagogica indirizzata a quella umanizzazione delle strutture immaginata da Raffaele Laporta (1960); unica via, secondo il pedagogista, per la trasformazione delle strutture giuridiche della società, così che il lecito giuridico trovi la propria coincidenza con le libertà soggettive di potere e il progresso sociale. Inverando quell’educazione istituzionale oggi di particolare rilevanza, immersi come siamo nelle dispersioni scolastiche e nelle povertà educative crescenti.

La Summer School 2022 intendeva interpretare il tema della “Ricerca partecipativa e formazione sistemica”, come terza annualità di un percorso iniziato nell’edizione 2020, con “Le declinazioni della sostenibilità come proposta della pedagogia: la ricerca educativa e formativa nelle complessità post-covid 19”, e proseguito nel 2021, “Nell’intercambio la co-appartenenza, co-evoluzione e formazione ecosistemica. Modelli di innovazione nella democrazia partecipativa reale e transizione ecologica”. Il costruito di ecosistema educativo si è andato a delinearci, come precipitato dell’evento a premessa delle transizioni che stiamo considerando: la pandemia, i cui esiti sono tutt’ora in divenire, ma che senza dubbi impongono una rielaborazione del pensiero pedagogico e sociale. Con Gregory Bateson, si affaccia l’ipotesi della metascienza indivisibile e integrata il cui oggetto sia il mondo dell’evoluzione, del pensiero, dell’adattamento, dell’apprendimento, ovvero la scienza della mente nella sua portata più ampia: il metodo della metascienza è la

descrizione doppia e multipla dei processi mentali capace di svelare tanto le strutture che li formano quanto l'economia della strutturazione in esse incarnata, così come le complesse ricchezze e l'aumento di comprensione che avviene dalla loro combinazione. Con Bateson il riferimento all'ecosistema diventa esplicitazione di un sistema che attiene all'apprendimento che è esso stesso apprendimento: da una parte anch'egli si esprime, come Maturana e Varela, con il principio di "accoppiamento dei sistemi" – l'organismo del singolo essere umano, la società umana e l'ecosistema – dall'altra delineando la necessità della consapevolezza come forma appropriata al compito di apprendimento.

La ricerca partecipativa e la formazione sistemica si collocano nell'epoca delle transizioni come dispositivi per la restituzione di valore all'ecosistema come ambiente – esterno ma correlato al microsistema umano – amplificando il pensiero di rete di relazioni, ri-portando la questione sull'ecosistema delle relazioni. Di fatto *la ricerca partecipativa e la formazione sistemica* si collocano come liberazioni dalle subalternità – e quella di formazione di pensiero e di cultura è la più evidente – che impediscono l'immaginazione di innovazioni sociali ed economiche.

L'organizzazione del volume sviluppa cinque parti, più l'iniziale introduttiva. Ogni parte corrisponde alle macroaree previste dalla call 2022², i cui testi discussi nei laboratori della Summer e accettati per la pubblicazione al referaggio e curati da un editor, sono introdotti da un'editoriale di sezione³.

A tutte, a tutti il ringraziamento per aver contribuito all'avvio di un nuovo percorso pedagogico.

- 2 I temi affrontati durante i laboratori tematici sono stati i seguenti:
 - area a) Modelli di ricerca partecipata: principi pedagogici e metodologie per i disegni di ricerca;
 - area b) Ricerca partecipata: esperienze nei differenti contesti e tempi della vita;
 - area c) Ricerca partecipata per lo sviluppo delle comunità e dei territori: prospettive pedagogiche e pratiche di intervento;
 - area d) Digitale e strumenti tecnologici per la trasformazione delle organizzazioni;
 - area e) Partecipazione e didattiche per l'apprendimento nella scuola aperta.
- 3 Le sezioni sono state curate da:
 - Introduttiva; Valerio Ferro Allodola (editing ed editoriale);
 - Modelli di ricerca partecipata: principi pedagogici e metodologie per i disegni di ricerca; Daniele Morselli (editing), Alberto Parola, Daniele Morselli (Editoriale);
 - Ricerca partecipata: esperienze nei differenti contesti e tempi della vita; Andea Marcelli (editing), Vanna Boffo (Editoriale);
 - Ricerca partecipata per lo sviluppo delle comunità e dei territori: prospettive pedagogiche e pratiche di intervento; Sara Baroni (editing), Manuela Ladogana e Sara Baroni (Editoriale);
 - Digitale e strumenti tecnologici per la trasformazione delle organizzazioni; Silvia Fioretti (editing ed editoriale);
 - Partecipazione e didattiche per l'apprendimento nella scuola aperta; Valeria Cotza (editing), Pergiuseppe Ellerani, Valeria Cotza (Editoriale).

Bibliografia

- Laporta, R. (1960). *Educazione e libertà in una società in progresso*. Firenze: La Nuova Italia.
- Margiotta, U. (2018). *La formazione dei talenti*. Milano: Franco Angeli.
- Margiotta, U. (2014). Dare forma alla vision. Apprendimento intergenerazionale e formazione. *Formazione & Insegnamento*, 12(2), 21-48.

Quadro di prospettiva

Introduzione

Valerio Ferro Allodola

Interventi

Michele Cagol, Nicoletta Di Genova, Manuela Ladogana, Silvia Nanni

Paolo Cacciari

Cristina Birbes

Silvia Fioretti

Valerio Ferro Allodola

Introduzione

Valerio Ferro Allodola

Università degli Studi Mediterranea di Reggio Calabria

Ricercatore in Storia della Pedagogia

valerio.ferroallodola@unirc.it

La pedagogia italiana, a ragion veduta, può vantare una lunghissima e fervida tradizione di studi, che investe gli ambiti formali, non formali e informali dell'educazione. A partire dalla *paideia* come paradigma culturale che più di altri identifica il carattere della civiltà occidentale – continuando oltre i tempi e i luoghi originari a modellare la mentalità, la dimensione politica e sociale, il sapere dell'Europa moderna e contemporanea (Bruni, 2021; Cambi, 2003) – la tradizione di ricerca pedagogica dall'epoca post-idealista, si è sempre più configurata come critica radicale e “sfida” (Sirignano, 2019) ai lumi del capitalismo totale. Una critica che non si è limitata, naturalmente, alla teoresi e all'elaborazione di modelli teorici alternativi in una logica bottom-up, ma che ha tentato costantemente di rimettere al centro dei processi formativi le soggettività, le differenze e l'inclusione di tutti e di ciascuno come valori fondanti le società democratiche e più recentemente, la sostenibilità come sfondo integratore, nella rete degli ecosistemi tra reale e virtuale (Ferro Allodola, 2021).

Sul piano nazionale e internazionale, l'attuale scenario socio-politico in atto – gravato dagli strascichi della recente crisi pandemica, del drammatico conflitto russo-ucraino, seguito a livello nazionale dalla devastante alluvione dell'Emilia Romagna – impone nuove responsabilità alla pedagogia e sul versante teoretico e su quello della sperimentazione/valutazione delle pratiche educative, rispetto alle complesse istanze sociali e alla molteplicità dei bisogni formativi.

In tale cornice, il Comitato Organizzatore della (Digital) Summer School SIREF 2022 “Ricerca partecipativa e formazione sistemica” si è impegnato nella progettazione e costruzione di un percorso formativo incentrato sulla ricerca educativa e partecipativa come strumento per contribuire a ridurre la polarizzazione economica, sociale ed etnica, promuovere la crescita e lo sviluppo equo, costruire una cultura del dialogo e della pace. È anche una nuova questione degli “orizzonti educativi” coinvolti nei differenti contesti, interpretati da una “pedagogia come teoria della formazione” (Margiotta, 2015) che si assume la responsabilità di indicare vie nuove, generative, responsabili e del limite.

In particolare, il Workshop dedicato a “Modelli di ricerca partecipata: principi pedagogici e metodologie per i disegni di ricerca”, ha inteso presentare studi e ricerche teorico-metodologiche in grado di gettare una nuova luce sulla co-costru-

zione di contesti educativi resilienti tra territorio e comunità. Ritengo sia rilevante sottolineare, anche in questa sede, l'impegno della Direzione SIREF nell'aver fortemente voluto coinvolgere ricercatori e ricercatrici in formazione in una progettazione partecipata (svoltasi attraverso numerose riunioni telematiche, durante il periodo del lock-down), in cui la condivisione di saperi, competenze, interrogativi, riflessioni ed esperienze di ricerca ha portato alla configurazione finale assunta dalla Summer 2022.

Come sappiamo, i modelli di ricerca partecipata – coerentemente ai presupposti epistemologici dell'interpretativismo – si fondano tutti sul ruolo “non neutrale” e “partigiano” del ricercatore, diversamente dagli approcci tradizionali ma, soprattutto, tre sono gli elementi interdipendenti e caratterizzanti la Ricerca Azione Partecipativa (RAP):

- conoscenza;
- apprendimento;
- cambiamento.

I learners sono gli attori della ricerca, quindi del cambiamento che possono essere singoli individui, gruppi e la stessa comunità. Gli apprendimenti riguardano i contenuti dei problemi, gli strumenti utilizzati per affrontarli e le abilità relazionali richieste dall'intero processo (Martini & Torti, 2003).

La finalità precipua della RAP è infatti quella di risoluzione e trasformazione di un problema, a partire dal protagonismo attivo dei soggetti ivi coinvolti. Già nel lontano 1946, Lewin evidenziava l'esistenza di tre fasi:

- 1) costituzione del gruppo: con chi si lavora e si vuole costruire la proposta di cambiamento;
- 2) formazione dei componenti alla ricerca: il ricercatore esterno spiega il problema, lo ridefinisce con i partecipanti, definisce la metodologia e la tipologia di interventi. L'azione viene delegata ai soggetti proprio perché, mediante l'agire, diventano elementi nuovi che conoscono cosa significa quella determinata azione e quel cambiamento introdotto mediante le proposte;
- 3) azione: è delegata sempre ai soggetti poiché, attraverso l'agire, diventano elementi nuovi che conoscono cosa significa quella specifica azione e il cambiamento introdotto mediante azioni specifiche. Il ricercatore, dunque, per comprendere le trasformazioni deve essere in grado di ascoltare chi compie le varie azioni, anche se egli rimane comunque il regista della RAP.

È necessario partire dalla pratica per rintracciare il sapere dell'educazione, poiché «le pratiche dell'educazione forniscono i dati, gli argomenti, che costituiscono i problemi dell'indagine; esse sono l'unica fonte dei problemi fondamentali su cui si deve investigare. Queste pratiche dell'educazione rappresentano inoltre la prova definitiva del valore da attribuire al risultato di tutte le ricerche [...]». Solo la pratica

è in grado di provare, verificare, modificare e sviluppare conclusioni di queste indagini» (Dewey, 1984, p. 24).

L'opera fondativa deweyana appena citata ci sollecita a interrogarci sulla direzione di senso che la ricerca educativa è chiamata a percorrere, se intende configurarsi come strumento utile alle pratiche dell'educazione che restituiscono i dati da cui è necessario partire per l'indagine. Dunque, la sfida riguarda la comprensione di una realtà educativa caratterizzata, in misura sempre maggiore, da cambiamenti (in taluni casi, potremmo dire anche sconvolgimenti) culturali, politici e socio-antropologici sfidanti rispetto a chi agisce nella realtà educativa (studenti e insegnanti) e a chi la interroga e analizza (i ricercatori). I «problemi viventi» (Mortari, 2010), quindi, si rintracciano nel contatto diretto con i pratici, concentrando l'attenzione su ciò che accade *mentre* gli attori agiscono, in un dialogo costante che riguarda i loro saperi pedagogici e pratici.

In questo scenario, si collocano i contributi di questa Sezione che hanno coinvolto studiosi, studiosi ed esperti del settore,

Il lavoro di Cagol (Università di Bolzano), Di Genova (Università di Roma La Sapienza), Ladogana (Università di Foggia) e Nanni (Università dell'Aquila) parte da un assunto: l'ampliamento delle possibilità conoscitive ed esperienziali insito nella complessità sociale e culturale contemporanea apre uno spettro sempre più ampio di alternative esistenziali. Questo comporta la necessità di sostenere e rafforzare in uomini e donne la capacità di fronteggiare produttivamente le difficoltà di scelta per immaginare e costruire il proprio progetto esistenziale. Una capacità che va sorretta attraverso l'educazione.

Il contributo di Cacciari – giornalista, attivista dei movimenti sociali e ambientalisti – individua nell'economia di mercato una delle cause principali della crisi delle relazioni solidali tra gli esseri umani e tra questi e l'ambiente naturale, richiamando alcune esperienze controcorrente. Gli ostacoli che impediscono la formazione di comunità locali autonome sono molti, così come lo sono i condizionamenti economici, istituzionali, storico-culturali che limitano le possibilità di autogoverno delle popolazioni insediate nei territori. I movimenti impegnati nella lotta per la giustizia sociale ed ecologica si devono dunque scontrare con poteri più potenti delle stesse istituzioni pubbliche democratiche.

Birbes (Università Cattolica del Sacro Cuore) analizza la proposta dell'«Enciclica Laudato si'», che sceglie la chiave ecologica per interpretare il nostro tempo, proponendo un approccio integrale, co-partecipato e relazionale per restituire dignità all'*humanum* e prendersi cura della Terra. Qui l'educazione gioca un ruolo primario nel costruire reti solidali, nutrendo la speranza di abitare con responsabilità e convivialità la casa comune, camminando insieme verso il futuro, in un percorso di trasformazione comunitaria, con coraggio e servizio, nell'ascolto e nell'impegno civico per il bene comune, per la vita.

L'uso di elementi di progettazione didattica legati al ludico per motivare e aumentare il coinvolgimento e la partecipazione degli utenti è il focus d'indagine del saggio di Fioretti (Università di Urbino), che intende esplorare le caratteristiche principali della gamification e del game based learning allo scopo di individuare

le caratteristiche ludiche più rilevanti per favorire processi di apprendimento e sostenere pratiche di insegnamento.

Chiude il Quadro di prospettiva il saggio dello scrivente (Università “Mediterranea” di Reggio Calabria), affrontando uno dei topic fondamentali della ricerca scientifica e dei ricercatori in formazione: come scrivere un articolo in ambito pedagogico da sottomettere a una rivista internazionale. La scelta di affrontare questo argomento riguarda la necessità di contribuire alla promozione dell’internazionalizzazione della ricerca pedagogica, sempre più centrale nel dibattito accademico nazionale, anche sullo sfondo del PNRR e del Next Generation EU.

A chiosa di questa Introduzione, le analisi di Sirignano mi sembrano quanto mai attuali e rappresentano – a parere di chi scrive – il “faro” a cui guardare per continuare a mirare ad un futuro della formazione realmente capace di dare buoni frutti: “[...] Bisogna combattere per la costruzione di una Università che sia capace di elaborare un sapere veramente volto al miglioramento individuale e collettivo, in quanto basato sulle domande, sulle esigenze e sui bisogni sociali; una Università che sappia progettare una formazione realmente volta alla liberazione, all’emancipazione e alla trasformazione di ciascuno e di tutti” (2016, p. 202).

Riferimenti bibliografici

- Bruni, E.M. (2021). *Ispirarsi alla paideia. I modelli classici nella formazione*. Roma: Carocci.
- Cambi, F. (2003). *Manuale di storia della pedagogia*. Roma-Bari: Laterza.
- Dewey, J. (1984). *Le fonti di una scienza dell’educazione*. Firenze: La Nuova Italia. [ed. or. (1929). *The Sources of a Science of Education*. New York: Livering Publishing Corporation].
- Ferro Allodola, V. (2021). *L’apprendimento tra mondo reale e virtuale. Teorie e pratiche*. Pisa: ETS.
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2(4), pp. 34-46. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1946.tb02295.x>
- Margiotta, U. (2015). *Teoria della formazione*. Roma: Carocci.
- Martini, E. R., & Torti, A. (2003). *Fare lavoro di comunità*. Roma: Carocci.
- Mortari, L. (Ed.) (2010). *Dire la pratica. La cultura del fare scuola*. Milano-Torino: Bruno Mondadori.
- Sirignano, F. M. (2016). L’Università per l’apprendimento permanente. Tra pedagogia, politica e modelli di formazione. In L. Dozza & S. Ulivieri (Eds.), *L’educazione permanente a partire dalle prime età della vita*. Milano: FrancoAngeli.
- Sirignano, F. M. (2019). *Pedagogia della decrescita. L’educazione sfida la globalizzazione* (Nuova edizione aggiornata). Milano: FrancoAngeli.

Co-Costruzione di contesti educativi resilienti. Territorio e comunità¹

Michele Cagol

*Libera Università di Bolzano
Ricercatore
michele.cagol@unibz.it*

Nicoletta Di Genova

*La Sapienza Università di Roma
PHD in Psicologia sociale, dello sviluppo e ricerca educativa
nicoletta.digenova@uniroma1.it*

Manuela Ladogana

*Università di Foggia
Ricercatrice
manuela.ladogana@unifg.it*

Silvia Nanni

*Università dell'Aquila
Ricercatrice
silvia.nanni@univaq.it*

Abstract

Ogni cambiamento richiede un percorso educativo per costruire nuovi paradigmi capaci di rispondere alle sfide e alle emergenze del mondo contemporaneo, di capire e di trovare le soluzioni alle esigenze di ogni generazione e di far fiorire l'umanità (Papa Francesco, 2021).

L'ampliamento delle possibilità conoscitive ed esperienziali insito nella complessità sociale e culturale contemporanea apre uno spettro sempre più ampio di alternative esistenziali. Questo comporta la necessità di sostenere e rafforzare in uomini e donne la capacità di fronteggiare produttivamente le difficoltà di scelta per immaginare e costruire il proprio progetto esistenziale. Una capacità che va sorretta attraverso l'educazione. Più esattamente, nello specifico di questo contributo, attraverso la predisposizione di contesti educativi, interpretati alla luce della "resilienza trasformativa", intesi a sor-

1 Il progetto e la responsabilità del presente contributo sono condivisi dagli autori: Manuela Ladogana ha redatto il paragrafo 1, Silvia Nanni il paragrafo 2, Nicoletta Di Genova il paragrafo 3, Michele Cagol il paragrafo 4.

reggere «la biologica tensione adattiva e riadattiva dell'intelligenza di fronte alle trasformazioni dell'esistente, ai fallimenti, alle frustrazioni» (Pinto Minerva, 2003, p. VII) e a generare nuovi modi di pensiero, di immaginazione, di creatività.

1. Non lasciare nulla di intentato, mai!

La capacità dei soggetti di modificare e trasformare la propria vita in senso positivo, nonostante i vari ostacoli che possono presentarsi, chiama in causa la naturale predisposizione dell'essere umano ad adattarsi all'ambiente; più specificamente è il cervello umano ad essere naturalmente predisposto a evolvere, a crescere e a modificarsi, attraverso l'esperienza, l'apprendimento e l'educazione, nella direzione di una proficua ottimizzazione delle sue prestazioni (Pinto Minerva, 2003):

una predisposizione che deriva dalla immaturità biologica che caratterizza il neonato alla nascita e che fa del cervello e della mente della specie umana un sistema dinamico, aperto al cambiamento, disponibile a continuare a crescere, ad apprendere, a trasformarsi. [...]. Il farsi epigenetico del cervello e quindi la sua predisposizione al cambiamento in risposta agli stimoli ambientali, da un lato, spiega la capacità di adattamento attivo all'ambiente e, dall'altro, rende possibile, attraverso l'allestimento di molteplici e diversificate occasioni di scambio affettivo e di esercizio del pensiero, l'attualizzazione di quelle potenzialità e propensioni di cui ciascun individuo dispone (pp. 6-7).

Quanto è importante allora predisporre contesti educativi in grado di sostenere e orientare questa «disponibilità genetica all'apprendimento» (*ibid.*) e, parallelamente, di promuovere l'esercizio di competenze metacognitive e sociali necessarie per l'acquisizione di comportamenti adattivi attivi: dunque *resilienti*?

Questa la domanda che ci siamo posti, preliminarmente.

Definita, in ambito educativo, «capacità di affrontare eventi stressanti, superarli e continuare a svilupparsi aumentando le proprie risorse con una conseguente riorganizzazione positiva della vita» (Malaguti, 2005, p. 23), la resilienza rappresenta, a nostro avviso, una risorsa adattiva per tutte le età della vita da salvaguardare e potenziare: una capacità che è potenzialmente presente in tutti i soggetti, benché non sufficientemente valorizzata. Sostiene a riguardo Pinto Minerva (2003):

La resilienza non è una predisposizione naturale che appartiene a solo pochi individui. Essere resilienti e possedere, quindi, quelle abilità che permettono al soggetto di “resistere agli urti” e di intervenire sull'ambiente circostante per modificarlo sulla base dei propri obiettivi, dipende da una molteplicità di fattori interni ed esterni al soggetto: dalle personali storie di vita, dalla qualità delle relazioni interpersonali, dal grado di autostima e dalla motivazione al successo, dal talento che il soggetto dimostra di avere in un particolare campo del sapere e che funge da catalizzatore per ulteriori apprendimenti (p. 6).

La resilienza è, dunque, una capacità che può essere appresa. E dal momento che essa è, in gran parte, legata ai contesti di vita (formali, informali, non formali), l'idea di questo contributo è che «la pedagogia e la didattica dispongono di proposte di intervento tese a realizzare le condizioni di un campo dinamico relazionale che si componga nella direzione di uno sviluppo costruttivo e creativo, di un contesto/setting educativo dove è possibile il contagio di emozioni positive, di benessere, di cooperazione, di solidarietà (Dozza, 2020, p. 8). Contesti educativi dove è possibile, nello specifico del nostro discorso, sostenere e potenziare sia quella “disposizione genetica all'apprendimento” su richiamata, sia comportamenti resilienti che, implicando una forte capacità di controllo del soggetto sul proprio ambiente, rimandano a una modalità di agire *empowered*.

Essere un soggetto *empowered* significa, infatti, disporre di competenze cognitive, affettivo-relazionali necessarie per progettare e realizzare la propria esistenza, diventandone protagonista. E i soggetti *resilienti* sono capaci di prendere decisioni funzionali al raggiungimento dei propri obiettivi, di riconoscere e gestire le proprie emozioni e discriminare e condividere quelle degli altri, di pianificare le proprie azioni sulla base dei traguardi da raggiungere, di utilizzare il pensiero in modo critico e creativo (Pinto Minerva, 2003, p. 5).

2. Empowerment sociale e comunità competente

La dipendenza della pedagogia dalle trasformazioni sociali obbliga ad evidenziare alcuni degli elementi dello scenario in cui si colloca fra cui l'emergere di nuovi bisogni e l'esplicitarsi di nuove domande educative da parte dei soggetti che nel corso della storia sono stati interessati da azioni considerabili di tipo tradizionale; l'affacciarsi di nuovi soggetti sociali che rivendichino direttamente il diritto a essere coinvolti (per esempio: anziani, migranti); il ridursi del livello di benessere ritenuto auspicabile per i soggetti individuali e collettivi (in relazione a beni, servizi essenziali e diritti di cittadinanza; la variazione dei compiti affidati alle tradizionali agenzie educative nonché il riformularsi continuo degli spazi/territori e delle possibilità delle azioni educative per la co-costruzione di comunità educanti.

Tale statuto di costante rimodulazione della pedagogia sociale non è affatto da considerarsi come una caratteristica temporanea bensì una sua proprietà costitutiva e permanente che reclama partecipazione e impegno ai fini del mutamento sociale.

Le azioni educative si configurano come particolari forme di azione sociale in rapporto al concetto e alla pratica della educazione permanente (Dozza & Ulivieri, 2016) che auspica una disseminazione di esperienze formative e la predisposizione di percorsi di avvicinamento a essi in cui i soggetti (durante tutto il corso della vita) possano continuare ad apprendere e a trasformarsi in relazione ai saperi, agli stili sociali, alla comprensione di sé e del sistema micro e macro di tessitura sociale in cui sono inseriti.

È opportuno, in merito, tornare a sottolineare i principi identitari di un'educazione democratica per la co-costruzione di una comunità educante: in primis l'uguaglianza. Non si tratta di un principio che possa limitarsi ad una formale dichiarazione d'intenti ma a questa deve corrispondere un'uguaglianza sostanziale. A ciascuno devono essere offerte opportunità anche tramite un piano di discriminazione positiva, cosiddetta "ineguaglianza per l'uguaglianza", cioè una strategia che indirizzi più risorse verso chi è collocato in una condizione di svantaggio socio-economico-culturale (Ainis, 2015). Queste dimensioni, che attraversano e scuotono sia il campo economico sia quello formativo, denunciando l'esigenza e l'urgenza di un "patto di co-corresponsabilità" sociale, ergo pedagogico, legato all'effettività dei diritti del soggetto-persona (Nanni, 2020).

Uguaglianza, pari opportunità e discriminazione positiva devono tendere alla globalità del soggetto – altra peculiare cifra democratica. Alle persone impegnate nelle esperienze formative deve essere consentito di collegare i molteplici aspetti e i diversi itinerari delle loro vite. Si evidenzia la necessità di costruire sul territorio un sistema integrato di strutture associative, ricreative, culturali, sportive che facciano dell'ambiente un'occasione di crescita individuale e collettiva per tutti.

Di qui il terzo fondamento di una educazione democratica, la partecipazione. Le pratiche formative ispirate dall'educazione permanente non sono semplicemente apprenditive ma connesse a una dimensione trasformativa sia individuale sia collettiva che ci obbliga ad una inequivocabile assunzione di responsabilità. Il territorio "educante", infatti, è inteso come luogo materiale e immateriale densamente abitato da esperienze formative e da soggetti individuali e collettivi portatori di quei problemi, bisogni, domande, verso cui s'indirizzano risposte educative di co-costruzione.

Secondo Donata Francescato e Guido Ghirelli (1988, p. 32), il termine comunità ha la stessa radice di «comune» e di «comunicazione», tale radice deriverebbe da *cum-munia* (doveri comuni) e da *cum moenia* (mura, fortificazione). In ogni caso il prefisso *cum* sottolinea l'aspetto di relazione, di contesto condiviso.

Per Elvio R. Martini e Roberto Sequi (1995, p. 18), la parola comunità deriverebbe dal latino *communitas*, dalla radice *communis*, che, come aggettivo, significherebbe «distribuito tra tutti» o «bene comune» e come sostantivo (*cum munus*) farebbe riferimento a colui che «compie il proprio dovere insieme ad altri».

Ancora Roberto Esposito (1998) sottolinea che etimologicamente «comune» sta in opposizione a «proprio», principia dove il proprio finisce, quindi assume da una parte una dimensione pubblica, collettiva e dall'altra una dimensione privata, particolare. Pertanto, la comunità rappresenterebbe un insieme di persone unite non da una «proprietà» ma da un «dovere» così come ha bene declinato e sintetizzato Sergio Tramma (1999, p. 80) nel suo testo *Pedagogia sociale*.

È il concetto di empowerment sociale, che sta ad indicare un processo intenzionale, continuo, centrato sulla comunità che comporta rispetto reciproco, riflessione critica, attività e partecipazione di gruppo, mediante il quale le persone e i gruppi svantaggiati, ossia privati di una certa quota di risorse valide per l'azione,

possono raggiungere più facilmente l'accesso alle informazioni e alle decisioni e accrescere il loro controllo su di esse (Cfr. Caldarini, 2008).

Il percorso di coscientizzazione collettiva appare plasticamente scandito dai passaggi, suggeriti da Carlo Caldarini, in merito alla co-costruzione della comunità cosiddetta "competente", soffermandosi precipuamente su tre snodi (Nanni, 2018):

- la dimensione politica, aumentare il proprio repertorio di possibilità e di alternative;
- la dimensione cognitiva, sapere dove e come ottenere risorse;
- la dimensione affettiva, chiedere di partecipare ed essere motivati, in relazione, non tanto al come o al cosa fare, quanto al perché – alla motivazione intrinseca e d estrinseca – della propria partecipazione attiva.

3. Il territorio educante come promotore di resilienza

Parlare di territorio in relazione alle questioni educative pone dinanzi a un quadro teorico articolato e complesso che si compone e si nutre del punto di vista di diversi approcci scientifici. L'approccio multi e inter-disciplinare consente di aprire lo sguardo alle istanze che ruotano intorno al concetto di territorio e che possono essere utili a fornire una chiave di lettura pedagogica integrata e funzionale e che si innesti sui reali bisogni delle comunità. Il concetto di territorio vuole essere, in questa sede, globalmente inteso come spazio di vita, contenitore e mediatore delle esperienze educative, ma anche come luogo di svolgimento della vita democratica. Nell'esplorare il ruolo del territorio come spazio di promozione di resilienza è possibile rintracciare una sua duplice funzione: da un lato nell'erogazione di servizi inclusivi e egualitari finalizzati ad implementare il panorama di proposte educative a disposizione delle famiglie, dei minori e della popolazione tutta, dall'altro nel fornire occasione di contatto con l'esperienza di cittadinanza, intesa come parte dell'identità individuale, e senso di appartenenza ma anche di consapevolezza di quei comportamenti istituzionali, collettivi e individuali che sono alla base di processi di partecipazione attiva (Cerrocchi & Dozza, 2018). Un possibile paradigma a cui fare riferimento riguarda l'approccio bio-ecologico di Bronfenbrenner (1979). Secondo questa teoria le capacità umane e il loro sviluppo dipendono fortemente dall'ambiente sociale e istituzionale in cui l'attività individuale viene svolta, per questa ragione non esiste un rapporto di causa-effetto da cui scaturisce l'evoluzione, ma questa avviene a seguito della correlazione e l'interdipendenza tra gruppo, ambiente, sviluppo individuale e apprendimento (Capurso, 2008).

Con il *Rapporto sui territori* (2020), l'ASviS sottolinea quanto sia fondamentale il ruolo svolto dalle realtà territoriali nel perseguire quanto stabilito dall'Agenda 2030 in tema di sostenibilità, attraverso l'integrazione delle diverse istanze insite nelle amministrazioni, così come nelle comunità:

I territori, in ogni loro articolazione istituzionale, svolgono un ruolo essenziale nell'attuazione dell'Agenda 2030, in quanto rappresentano le istanze complessive dei cittadini e sono responsabili dei servizi fondamentali offerti alle loro comunità. Nella ricerca di uno sviluppo sostenibile, le regioni, le città metropolitane, le province, i comuni e le aree interne possono fornire un'infrastruttura di cooperazione per favorire processi decisionali condivisi, mettere a sistema risorse economiche e competenze, incentivare forme di collaborazione (Asvis, 2020, p. 5).

Ci si riferisce, in senso ampio, all'individuazione e alla sistematizzazione del capitale territoriale «definito come una delle possibili modalità di rappresentazione del territorio finalizzata ad individuare il sistema di risorse che la comunità riconosce utili al perseguimento dei propri obiettivi» (Ellerani, 2021, p. 9).

Ed è possibile fare leva sulla dimensione del capitale territoriale per individuare anche i fattori di promozione della resilienza mettendo in campo «strategie volte a promuovere l'*intelligenza territoriale* attraverso la programmazione, il coordinamento, il monitoraggio e la valutazione di azioni generative di benessere tra i soggetti e le istituzioni» (Pignalberi, 2020, p. 75).

Secondo Malaguti (2016), lo sviluppo delle capacità resilienti avviene tramite le influenze reciproche tra l'individuo e i sistemi ecologici di riferimento, coinvolgendo tre dimensioni: *intrasoggettiva*; *intersoggettiva e sociale-culturale-educativa*, quest'ultima riferita al contesto sociale allargato composto a sua volta dal sistema socio-politico-istituzionale, dalle «risorse esterne (associazioni, scuola, vicinato, ecc.)» e dal «discorso sociale intorno all'evento (opinioni, rappresentazioni sociali e culturali, stereotipi e pregiudizi, credenze, idea di famiglia, ecc.)» (Malaguti 2016, p. 87). In quest'ottica le caratteristiche dei territori possono determinare, attraverso le risorse e le esperienze positive fornite, lo sviluppo di risposte resilienti sia a livello individuale che di sistema configurandosi come spazio di produzione e di fruizione di esperienze educative di qualità e garantendo la *com-prensione* degli ambienti sociali in cui si svolgono. Si parla di ambiente educativo di qualità riferendosi a quel contesto che offre ai suoi fruitori una percezione positiva del suo «totale assetto sociale» (Dewey, 1938, p. 32): delle relazioni con gli altri attori, della sensazione di pieno coinvolgimento nelle esperienze, delle emozioni che suscita, del senso di autoefficacia che ne deriva. Questo tipo di progettazione educativa territoriale, che può risolversi nella pratica di patti di comunità che definiscano senso e orientamento delle scelte pedagogiche, ha la finalità ultima di ampliare le possibilità di ancoraggio al tessuto sociale, gli ambiti di scelta e di libertà e le occasioni per esercitare a pieno la propria cittadinanza. In questo senso la percezione di autorealizzazione all'interno del contesto sociale (*agency*) attraversa le tre dimensioni individuate da Malaguti (2016) e contribuisce ad aumentare la resilienza, ma anche la resistenza intesa come dimensione etico-politica delle comunità (Vacca-relli, 2016).

4. Resilienza | Partecipazione

In questo paragrafo sono ripresi e indagati due “elementi” contenuti nel titolo del presente contributo – *Co-costruzione di contesti educativi resilienti* –, nello specifico, la parte iniziale e quella finale: il “co-”, che sta per partecipazione, e la resilienza. Questi due concetti e il loro stretto legame saranno analizzati da una prospettiva che tiene conto del pensiero ecologico, del pensiero sistemico e della relazionalità.

Per provare a inquadrare questi due concetti, parto da una bella espressione di Alessandro Vaccarelli: prove della vita. Vaccarelli utilizza questa espressione nel volume del 2016, *Le prove della vita. Promuovere la resilienza nella relazione educativa*, all’interno del quale tratta di resilienza e di emergenze (Vaccarelli, 2016).

Riteniamo che le prove della vita possa essere considerato un concetto-ombrello e che questo possa essere suddiviso – semplificando – in tre (Fig. 1).

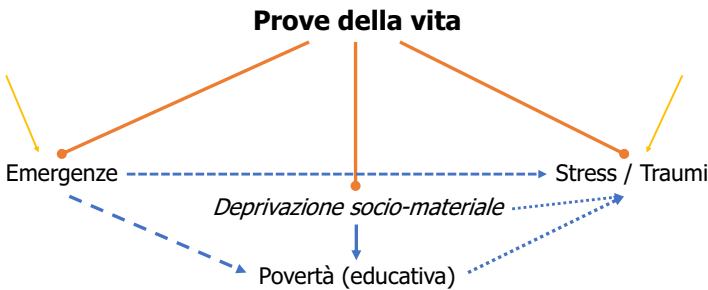


Fig. 1. Un possibile sistema delle prove della vita

Ci sono le “emergenze”. In ambito pedagogico, questo termine non è sempre utilizzato in maniera del tutto precisa.

Nel lessico pedagogico, *emergenza* è solitamente usato per dare significato a processi in emersione, legati soprattutto alle trasformazioni sociali, che, però, non implicano l’imprevisto improvviso, il disastro, la catastrofe e i tempi convulsi e *stretti* di un’emergenza *strettamente* intesa [...]. Dunque, di uno scenario che si viene a definire perché *qualcosa* – un evento naturale o la cui origine può essere fatta risalire a un errore o a una responsabilità umana – ha rotto gli equilibri improvvisamente, distrutto le infrastrutture, provocato vittime, feriti, generato trauma a livello individuale e collettivo (Annacontini, Paiano, Vaccarelli & Zizioli, 2021, p. 274).

Le emergenze strettamente intese sono eventi traumatici, catastrofici, collettivi, veloci (nel loro inizio) e hanno cause che possono essere naturali e/o umane.

Ci sono poi esperienze stressanti e traumatiche, che possono avere vari tipi di cause. Possono essere, per esempio, l’esito di una migrazione, un lutto, una malattia etc. Ovviamente, stress e traumi non sono sinonimi e non sempre gli stress

portano a traumi: non c'è una relazione lineare tra questi due concetti; ma hanno delle caratteristiche in comune. Tra emergenze e stress e traumi c'è una relazione forte, non sempre di causalità diretta, ma quasi sempre l'emergenza è un'esperienza stressante e quasi sempre è anche un'esperienza traumatica. Però non coincidono. Semplificando nuovamente, si potrebbe dire che le emergenze possono costituire eventi stressanti e traumatici collettivi, mentre le esperienze stressanti e traumatiche hanno una connotazione più individuale.

Un'altra tipologia di prova della vita è la deprivazione socio-materiale. Questa riguarda le condizioni sociali, materiali ed economiche di deprivazione. Nella *Fig. 1* si trova su un piano leggermente diverso rispetto a quello delle emergenze e degli stress e dei traumi: questi ultimi, infatti, sono eventi ed esperienze; la deprivazione socio-materiale, invece, è uno stato – ovviamente uno stato di cui si fa esperienza. La deprivazione socio-materiale può chiaramente essere causa di stress e generare traumi.

Le emergenze *possono portare* alla povertà educativa. La deprivazione socio-materiale *porta inevitabilmente* a un certo tipo di povertà educativa. Sia la deprivazione socio-materiale sia la povertà educativa possono evidentemente essere causa di stress e generare traumi. Si è scelto di usare nella *Fig. 1* un tratteggio differente (rispetto a quello che collega emergenze e traumi ed emergenze e povertà educativa) perché nel caso della deprivazione socio-materiale e nel caso della povertà educativa ci si può trovare a vivere una situazione stressante o traumatica senza esserne del tutto consapevoli (a volte, proprio senza rendersene conto).

Per collegare emergenze e resilienza, scegliamo di avvalerci di una citazione di Fritjof Capra, che parla di emergenze in ambito fisico, biologico, sistemico.

Capra (2019) scrive che un sistema può

incontrare un punto di instabilità noto come “punto di biforcazione”, nel quale può diramarsi verso uno stato completamente nuovo, facendo emergere nuove strutture e nuove forme d'ordine. Proprio l'emergere spontaneo dell'ordine nei punti critici di instabilità, spesso detto semplicemente “emergenza”, è uno dei tratti distintivi della vita. Si è riconosciuto che essa rappresenta l'origine dinamica dello sviluppo e dell'evoluzione: in altre parole la creatività, la generazione di nuove forme, è una proprietà chiave della vita (p. 22).

L'emergenza di cui parla Capra ha dei tratti in comune con il concetto di resilienza e di omeostasi con cui abbiamo familiarità. Ci troviamo in un sistema che presenta uno stato di instabilità e l'emergenza è una trasformazione creativa che permette al sistema di rinnovarsi e di superare il punto critico, che è il punto di biforcazione. Siamo dunque, a questo punto, in una situazione teorica di perplessità, perché emergenza e resilienza ci sembrano ora concetti con caratteristiche comuni. Bisogna notare, però, che Capra parla di “emergere spontaneo” e questa peculiarità è proprio in contrasto con l'idea di resilienza e omeostasi che vogliamo portare avanti da un punto di vista pedagogico, educativo.

La resilienza non è qualcosa di spontaneo. «La resilienza va educata» (Vaccarelli,

2016, p. 43). Qual è la soluzione? La soluzione permette di collegare anche l'altro elemento dal quale siamo partiti: la partecipazione (la rete, la comunità). Capra, infatti, sta parlando di un sistema, non di un elemento singolo. È dal sistema che emerge una soluzione all'instabilità. In un'ottica pedagogica, è il fatto di essersi messi in rete e di aver creato un sistema che permette il superamento del punto di instabilità.

Vaccarelli (2016) definisce la resilienza come «[...] la capacità di far fronte e di reagire all'esperienza stressante e/o traumatica. Grazie alla resilienza, si raggiungono nuovi equilibri e si sperimentano energie che nascono dalla stessa esperienza dolorosa» (p. 29).

Stefano Mancuso (2019), neurobiologo vegetale, parlando di piante e, nello specifico, spiegando come le piante risolvono i problemi, ci dice qualcosa che ritengo fondamentale a livello pedagogico e educativo per il discorso che si sta portando avanti qui. Gli animali, che hanno la possibilità di muoversi, quando si trovano davanti a un problema, generalmente scappano – perché è più semplice. Le piante, invece, non possono scappare. Quindi devono sviluppare un *problem solving* comunitario, connettivo. Devono mettersi in rete per risolvere un problema. Le piante sviluppano delle capacità e strategie partecipative per risolvere i problemi, perché non possono muoversi, perché non possono scappare:

è per questo motivo che le piante sono costruite come una rete: perché devono essere più creative degli animali, per quanto tale aggettivo possa suonare paradossale se riferito a un vegetale. È infatti la struttura a rete, la struttura distribuita, a risultare più creativa; e a permettere alle piante – cosa che sembra straordinaria – di risolvere i problemi» (Mancuso, 2019, pp. 62-63).

Possiamo e dovremmo imparare molto dal *problem solving* delle piante e, come pedagogisti, dovremmo provare a adottare alcune di queste idee in ambito educativo. La prospettiva di Mancuso permette inoltre di collegare l'idea di resilienza, l'idea di *problem solving* con le idee di rete, di partecipazione, di relazionalità.

Vaccarelli (2016) scrive che «[d]al punto di vista psicopedagogico il concetto di *resilienza* si riferisce alla capacità di affrontare le avversità, di uscirne rafforzati e aperti alla ricerca di nuovi equilibri presenti e futuri» (p. 30). Ritengo che in questa citazione due elementi debbano essere sottolineati: “avversità” e “uscirne rafforzati”. Le prove della vita sono avversità e la resilienza è trasformativa. Quando si affrontano queste avversità si può uscirne rafforzati e rafforzati per il futuro. Vaccarelli parla qui di avversità, ma nel titolo del volume troviamo “prove della vita”, e “provare” viene dal latino *probare*, che deriva da *probus*, buono, onesto. Questo ci può lasciare perplessi: si parla di avversità, di qualcosa di negativo, però le prove, in realtà, hanno al loro interno, nella loro radice, qualcosa di positivo. Questo perché le prove della vita possono trasformarci; ci può essere una riorganizzazione positiva.

In conclusione, si ritiene significativo soffermarsi brevemente sulle metafore della resilienza:

Il concetto di resilienza attrae l'uso della metafora e della similitudine molto più di quanti altri concetti facciano. È esso stesso metafora, trasposizione, dal mondo della fisica e della meccanica al mondo interiore del soggetto umano, di quanto avviene all'interno della turbolenza della realtà (Vaccarelli, 2016, p. 132).

Vaccarelli riflette su alcune metafore che sono state proposte per parlare di resilienza. Queste hanno spesso, anche se non sempre, a che fare con l'elemento acqua. Ci sono le canne di bambù, perché il bambù è un materiale, dal punto di vista fisico, strutturale, molto resiliente per la sua capacità di assorbire bene il vento. C'è l'ostrica che costruisce la perla; l'alga dal fuscello sottile che, spazzata qua e là dalle correnti del mare, non si spezza etc. Ragionando su queste metafore, ci si può chiedere se queste immagini rendano bene la duplice caratterizzazione delle prove della vita, che sono qualcosa di negativo, da una parte, ma, dall'altra, hanno anche un potere trasformativo.

Riflettendoci, si potrebbe pensare che queste metafore non diano, nello specifico, un'idea chiara della potenza trasformativa della resilienza.

Quale può essere allora un'altra metafora della resilienza che riesca a includere anche questo aspetto? Forse l'impasto per fare il pane. Innanzitutto, l'impasto è un chiaro sistema di partecipazione – ci sono la farina, l'acqua, il lievito, ci può essere qualche zucchero per rivitalizzare il lievito, in alcuni casi il sale per contenere una lievitazione tumultuosa; tutti elementi che partecipano, in rete, a una trasformazione, la lievitazione dell'impasto – mentre la canna di bambù, l'alga appaiono più "elementari". Ma quali potrebbero essere le prove della vita all'interno di questa metafora? Qui le prove della vita sono la lavorazione. Dal punto di vista dell'impasto, la lavorazione può essere vista come qualcosa di negativo, come un'avversità: l'impastatura, con le sue pressioni, manipolazioni, a volte colpi e botte sul piano di lavoro potrebbero essere percepite dall'impasto come violenza. Si tratta però di una avversità, di una prova, che ha all'interno quell'elemento fondamentale perché l'impasto possa lievitare e quindi trasformarsi. E di diventare, grazie anche al calore del forno (pure questo, forse, traumatico), qualcosa d'altro: pane.

Riferimenti bibliografici

- Ainis, M. (2015). *La piccola uguaglianza*. Torino: Einaudi.
- Annacontini, G., Paiano, A. P., Vaccarelli, A., & Zizioli, E. (2021). L'atelier di pedagogia dell'emergenza: il caso Afghanistan. Una prima prassi di engagement sociale a partire dalle voci dei protagonisti. *MeTis*, 11(2), 271-291.
- ASviS (2020). *I territori e gli obiettivi di sviluppo sostenibile. Rapporto ASviS 2020*. Roma: Presso: <https://asvis.it/rapporto-asvis-2020/>
- Bronfenbrenner, U. (1979). (ed. it. 1986) *Ecologia dello sviluppo umano*. Bologna: Il Mulino.
- Caldarini, C. (2008). *La comunità competente. Lo sviluppo locale come processo di apprendimento collettivo. Teorie ed esperienze*. Roma: Ediesse.

- Capra, F. & Mancuso, S. (2019). *Discorso sulle erbe. Dalla botanica di Leonardo alle reti vegetali*. San Sepolcro (AR): Aboca.
- Capurso, M. (2008). Progettare attività educative secondo la teoria dell'ecologia dello sviluppo umano. *L'integrazione scolastica e sociale*, 7(4), 368-378.
- Cerrocchi, L. & Dozza, L. (Eds.) (2018). *Contesti educativi per il sociale. Progettualità, professioni e setting per il benessere individuale e di comunità*. Milano: FrancoAngeli.
- Dozza, L. (2020). Cercare l'intesa. *Formazione & Insegnamento*, XVIII, 4, 7-9.
- Dozza L & Olivieri S. (Eds.) (2016). *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita*. Milano: FrancoAngeli.
- Ellerani, P. (2021). Editor's note. The Facets of sustainability as a pedagogical proposal, *Formazione & Insegnamento*, 21(1), 7-11.
- Esposito, R. (1998). *Communitas. Origine e destino della comunità*. Torino: Einaudi. In S. Tramma (2009), *Pedagogia della comunità. Criticità e prospettive educative* (pp. XV-XVI). Milano: Franco Angeli.
- Francescato, D. & Ghirelli, G. (1988). *Fondamenti di psicologia di comunità*. Roma: Carocci.
- Malaguti, E. (2005). *Educarsi alla resilienza. Come affrontare crisi e difficoltà e migliorarsi*. Trento: Erickson.
- Malaguti, E. (2016). Intrecci e metamorfosi fra passato, presente e futuro: l'approccio ecologico sociale e umano agli eventi di natura traumatica, ai processi di resilienza e alla resilienza assistita – Resilience processes and assisted resilience: ecological, social and human approach to traumatic events. *Rivista Sperimentale di Freniatria*, 3/2016. 83-97.
- Nanni, S. (2018). *Educazione degli adulti, sviluppo di comunità, pedagogia critica. Angela Zucconi e il Progetto Pilota Abruzzo*. Milano: FrancoAngeli.
- Nanni, S. (2020). "Credo del progresso non nello sviluppo". Alcune riflessioni sul rapporto tra pedagogia, economia e comunità a partire da Pier Paolo Pasolini. *Metis. Mondi educativi, temi, indagini, suggestioni*, 2, 231-244.
- Papa Francesco (2021). <https://www.avvenire.it/papa/pagine/francesco-rilancia-il-patto-educativo-la-diretta>.
- Pignalberi, C. (2020). Learning and Territory. Design as a leverage for sustainable development in local communities. *Form@re*, 20(2), 71-85.
- Pinto Minerva, F. (2003). Introduzione. In F. Pinto Minerva (Ed.), *La resilienza come risorsa educativa* (pp. VII-VIII). Bari: Progedit.
- Pinto Minerva, F. (2003). La resilienza come risorsa adattiva. In F. Pinto Minerva (Ed.), *La resilienza come risorsa educativa* (pp. 5-13). Bari: Progedit.
- Raffaello, M. E. & Sequi R. (1995). *La comunità locale. Approcci teorici e criteri di intervento*. Roma: La Nuova Italia Scientifica.
- Tramma, S. (1999). *Pedagogia sociale*. Milano: Guerini Scientifica.
- Vaccarelli, A. (2016). *Le prove della vita. Promuovere la resilienza nella relazione educativa*. Milano: FrancoAngeli.

Come sfuggire al capitalismo totale.

Pillole di testimonianze dal No Dal Molin di Vicenza, dai Beni comuni civici di Napoli, da Mondeggi Fattoria senza padroni, dalla Val Susa, dal Pan e farine dal Friùl di Mieç

Paolo Cacciari

*Giornalista, attivista dei movimenti sociali e ambientalisti
paolo.cacciari_49@libero.it*

Abstract

Sono molti gli ostacoli che impediscono la formazione di comunità locali autonome. Forti sono i condizionamenti economici, istituzionali, storico-culturali che limitano le possibilità di autogoverno delle popolazioni insediate nei territori. I movimenti impegnati nella lotta per la giustizia sociale ed ecologica si devono scontrare con poteri più potenti delle stesse istituzioni pubbliche democratiche. Questo breve saggio, nella prima parte, individua nell'economia di mercato una delle cause principali della crisi delle relazioni solidali tra gli esseri umani e tra questi e l'ambiente naturale. Nella seconda parte, richiama alcune esperienze controcorrente.

Introduzione

Tra le persone più informate e avvedute non c'è chi non si renda conto delle enormi trasformazioni socioeconomiche, politico-istituzionali, culturali, antropologiche che sarebbero necessarie per poter sperare di evitare le catastrofi ecologiche in atto e riuscire ad assicurare un futuro degno a tutti gli esseri viventi, nella loro totalità e interdipendenza. Per uscire dalla spirale autodistruttiva dell'Antropocene (o Homogenocene, o Eurocene, o Econocene, o Capitalocene, o Palantationocene, o Tecnocene, o Pandemicocene, o Plasticocene, o Wastecene... a seconda del "ceneismo" preferito, il mio è Tanatocene), per salvare le basi biologiche della vita sul pianeta Terra ed entrare in una nuova epoca geologica (Ecocene, Biocene, Chthulucene, Koinocene da me preferita: l'epoca delle relazioni di comunanza) sarebbe necessario un cambio di paradigma, un salto di civiltà, una rivoluzione antropologica. Però, allo stato attuale del "comune sentire" e del discorso pubblico, un cambiamento così radicale appare davvero improbo. La sproporzione tra le forze in campo è tale da scoraggiare anche solo il pensare a delle alternative. Infatti, chi ci prova viene immediatamente bollato dagli *opinion markers* più influenti (com-

mentatori, accademici, leader politici) come persona velleitaria e irricoscente, perché incapace di godere del privilegio che ha nel trovarsi a vivere in questa parte del mondo (il nord globale) e viene così trattato come un soggetto ossessionato che soffre di patologie querulomaniacali o, peggio, che trova piacere nel prospettare scenari di disperazione.

1. Teste nel pallone

L'immagine plastica, forse la più significativa, dell'immane forza egemonica, ordinatoria e disciplinante, che domina il mondo attuale ci è stata fornita recentemente dai campionati di calcio a Doha. Una città artificiale gigante, sorta dal nulla su un deserto, costruita da schiavi, con i grattacieli più alti del mondo, stadi con l'aria condizionata all'aperto e prati irrigati con acqua desalinizzata. Il tutto costruito e arredato da imprese occidentali, *of course*. Ma, contrariamente a ciò che si potrebbe credere, la ricchezza dell'emirato del Qatar (primo al mondo per Pil pro capite percepito dalle poche centinaia di migliaia di persone, 278 mila, che hanno la nazionalità quatarota, mentre la stragrande maggioranza della popolazione, due milioni e mezzo almeno, sono stranieri immigrati che non godono di alcun diritto) non viene dai ricavi del petrolio, che rappresentano oggi meno dell'1 per cento della sua economia (Immerwahr, 2022). Il Qatar è diventato un enorme polo direzionale transnazionale che funziona da volano acceleratore per circuitare il capitale globale. Il Qatargate esploso a Bruxelles non è (solo) l'ennesima conferma delle malversazioni dei professionisti della politica, ma l'indice delle nuove gerarchie ai vertici della mega-macchina finanzcapitalista nel XXI secolo. I campionati di calcio in Qatar non sono stati solamente l'arrogante ostentazione del potere del denaro, ma la simbolica dimostrazione del suo dominio sui vinti. Gli sceicchi hanno concesso ai poveri e ai derelitti della Terra di divertirsi per qualche giorno e, persino, hanno offerto un palcoscenico ai loro sogni di riscatto. Gli argentini, i marocchini, gli ultimi e i penultimi nel mondo reale hanno potuto compensare miseria e sfruttamento potendo onorare i loro idoli dai piedi d'oro. Effetto ipnotico, narcotizzante e istupidente. Nulla è cambiato nei meccanismi simbolici di dominazione del mondo dal tempo dei grandi imperi. Peggio, nessuno Spartaco ha rotto le catene, nessun "pugno nero" (come alle Olimpiadi di Città del Messico 1968) si è alzato nel cielo del Qatar, nessuna contestazione degna di nota. Anzi, massima copertura e audience televisiva alle stelle, applausi e mantello nero di tessuto pregiato (*bisht*) appoggiato sulle spalle del giocatore più bravo direttamente dalle mani dello sceicco monarca assoluto della dinastia al Thani. Coincidenza vuole che il giocatore argentino premiato, Lionel Messi, giochi nel Paris Saint Germain di proprietà dello stesso emiro. Il cerchio si chiude.

Una vicenda che ci deve far riflettere su quanto alti siano gli ostacoli che deve superare chi sente ancora vivo dentro di sé l'imperativo etico di cambiare in profondità le relazioni sociali oggi dominanti. Come si fa a contrastare la forza onnipotente, reale e simbolica, del denaro? Intuiva già Marx: «Il bisogno del denaro è

il vero bisogno prodotto dall'economia politica, il solo bisogno che essa produce. La quantità del denaro diventa sempre più il suo unico attributo di potenza: come il denaro ha ridotto ogni essere alla propria astrazione, così esso si riduce nel suo proprio movimento a mera quantità. La sua vera misura è di essere smisurato e smoderato» (Marx, 1844).

2. Il denaro e le imprese possono tutto

Come sarebbe possibile liberare l'umanità dalla crescente dipendenza, reale e immaginaria, dal denaro?

Fino ad ora le strategie pensate dalle forze politiche progressiste ed emancipatrici, ancorate ai valori di eguaglianza, fraternità e libertà, hanno fatto affidamento sull'allargamento delle basi democratiche rappresentative delle istituzioni politiche nazionali liberali aprendo così la "lunga marcia" delle classi subalterne, dei neri, delle donne, delle popolazioni emarginate e colonizzate per il riconoscimento dei diritti a partire da quello alla sicurezza economica. Sotto queste spinte, il sistema capitalista (cioè il modo di produzione e riproduzione sociale basato sull'economia di mercato, la proprietà privata, il profitto e l'accumulazione) ha dato una eccellente prova di sé. La crescita esponenziale della ricchezza monetaria e della produttività del lavoro, la redistribuzione dei redditi (*trickle-down effect*, "sgocciolamento" dai redditi dei più ricchi verso i poveri), l'allargamento dei consumi, l'allungamento delle aspettative di vita e quant'altro stanno a dimostrare che il capitalismo vince cavalcando sul dorso del destriero dell'economia di mercato, si espande in ogni latitudine, dà risposte ad ogni bisogno/desiderio e - cosa che più conta - convince gli umani di qualsiasi ceto, credo religioso, etnia. Il consenso al sistema capitalista è giunto a tal punto che lo strumento (la crescita economica) e lo scopo dell'agire umano (cooperazione sociale, convivenza pacifica, diritti, democrazia, armonia con il creato...) si sono invertiti. La crescita del valore monetario delle merci prodotte e vendute (il Pil) è diventato il bene assoluto, il valore totalizzante a cui ogni altro "fattore" del processo di produzione (beni naturali, lavoro umano, conoscenza, relazioni, salute...) deve essere funzionalizzato e può essere sacrificato. I sistemi politici post-democratici, a-democratici, demagogici e autoritari, forti della loro maggiore efficienza (vedi Cina, autocrazie arabe, populismi neonazionalisti) sono diventati modelli invidiati anche ad Occidente.

Ma, forse, la direzione più probabile che potranno prendere i sistemi politici nei paesi "più sviluppati" sarà quella della presa diretta del potere delle grandi conglomerazioni produttive-finanziarie sulla società. Già ora è evidente che sono i finanziamenti delle imprese a fare la differenza nella selezione dei rappresentanti eletti nei parlamenti; che sono le lobby a scrivere le leggi (non solo quelle fiscali, ma quelle che regolano ogni tipo di transazione); che sono le generose donazioni delle fondazioni bancarie e dei filantropi super ricchi a determinare le politiche della ricerca scientifica, degli aiuti alla cooperazione internazionale, del welfare,

della sanità. Sulla scorta delle teorie pratico-morali del filosofo australiano Peter Singer (che afferma – più o meno – che “il bene si identifica con l’utile”), i ricchi possono mettere a posto coscienza e business donando una “quota etica minima” dei profitti ad associazioni di beneficenza purché abbiano certificate i benefici effettivi riscontrabili a lungo termine (*longterminism*); “altruismo efficace”, lo chiamano. (Dentico, 2020; Madaro, 2021; Kinstler, 2022). Il salto di qualità non sta nella discesa nel campo della politica di qualche miliardario, ma nella pretesa del sistema delle grandi imprese transnazionali di sussumere in sé – facendo a meno di ogni mediazione politica, e dal relativo obbligo fiscale – ogni sorta di obiettivo sociale; dalla sostenibilità ambientale alla fame nel mondo, dall’innovazione scientifica e culturale alla lotta alle malattie, dall’istruzione alla regolazione dei diritti di proprietà della stratosfera... Le élite più avvedute del capitalismo globale nei loro *think tank* (come il Forum economico mondiale di Davos, orchestrato da Klaus Schwab) hanno capito da tempo che per aumentare la loro presa sul mondo non basta dare una “mano di verde” alle ciminiere tossiche ed attuare un corrispondente *social washing* delle politiche di coesione sociale, per “non lasciare indietro nessuno”. Serve qualcosa di meno superficiale e di più strutturale che chiamano “*reset capitalism*”, anzi un “*great reset capitalism*”. Un azzeramento per poter rilanciare su grande scala un ciclo di accumulazione, investimenti, profitti (la 4^a rivoluzione industriale che combina ingegneria biomolecolare e robotica, visori di Metaverso ed editing genetico, space economy e coltivazione di miniere nei fondali profondi degli oceani...).

Per riuscirci il sistema delle imprese deve assumersi e risolvere in prima persona il problema della sostenibilità ambientale e sociale (attraverso l’adozione di parametri di investimenti Esg, Environment Social Governance, o altre simili “tassonomie” capaci di misurare gli impatti positivi degli investimenti sull’ambiente naturale e sulla società). Secondo costoro, seguendo queste indicazioni, la reputazione del capitalismo tornerà a crescere e, per giunta, si taglieranno le costose ed inefficienti messinscena allestite nel teatrino della politica politicante. Il capitalismo si fa forza totale e integrale, ecosistemica e biologica; sussume nei meccanismi di valorizzazione delle merci i processi vitali (attraverso la manipolazione dei geni fino alla georingegnerizzazione del clima) e, nello stesso tempo, aziendalizza all’interno del gioco del mercato i bisogni delle persone. Lo strumento è la tecnologia. Il filosofo Christopher Preston ci ricorda che: «Oramai non solo la nostra specie si circonda di nuovi materiali, ma sta anche acquisendo la capacità di riprogettare un certo numero di processi planetari fondamentali. Stiamo imparando a sintetizzare e a cucire assieme nuove disposizioni di Dna per creare organismi originali e utili. Stiamo fabbricando nuove strutture atomiche e molecolari per creare materiali con proprietà completamente nuove. Stiamo modificando la composizione delle specie presenti negli ecosistemi» (Preston, 2020). Ma si può andare oltre. Attraverso la differenziazione e la riprogrammazione dei geni delle cellule staminali si possono produrre “organoidi” ed “embroidi”, cioè, organi sintetici senza l’impiego di oociti e spermatozoi. E, ancora, veniamo a sapere che i ricercatori dell’università di Stanford hanno trapiantato neuroni umani nei ratti e stanno

funzionando, nel senso che stanno contribuendo a determinare il comportamento degli animali, almeno potenzialmente (Micu, 2022).

L'unica misura della mediazione tra gli interessi in gioco è il denaro. Nell'economia di mercato ogni altro "valore" non computabile in moneta non può essere preso in considerazione. I diritti hanno un loro mercato, così come gli stock di natura (capitale naturale) e i servizi ecosistemici. Le migrazioni sono consentite solo in presenza di un contratto di lavoro; l'emissione di sostanze inquinanti nei meccanismi di scambio delle autorizzazioni genera crediti fruttiferi; pensioni, sanità, istruzione sono accessibili solo a chi è dotato di polizza assicurativa. La via del Mercato al benessere e alla sostenibilità è virale. I Ceo, gli amministratori delegati, i gestori dei fondi finanziari e del risparmio delle famiglie, ogni altro stakeholder dovrà far propria la nuova filosofia della crescita *green e social*. Potranno farsi aiutare da "comitati etici" da affiancare ai consigli di amministrazione (come suggerisce l'Economia civile e la Economy of Francesco) o da consulenti reclutati attraverso le "porte girevoli" tra i professionisti della politica, delle banche, delle università, ma le imprese non potranno più delegare le decisioni ed "esternalizzare" le responsabilità a carico di istituzioni politiche diverse da quelle create dalle imprese stesse. Una rivoluzione anche giuridica che è già in essere con la creazione dei tribunali extragiudiziali previsti dai vari accordi internazionali di libero scambio.

Nell'ottica del sistema capitalista non ha molta importanza quanta umanità potrà essere inglobata nei meccanismi di mercato. Non è indispensabile "dare da lavorare" a tutti gli 8 miliardi di persone che abitano il pianeta. Anzi, un largo "esercito di riserva", imprigionato nella miseria e ammassato nelle megalopoli del sud globale è del tutto funzionale al buon funzionamento dell'economia che produce profitti. Gli esclusi, le eccedenze, gli scartati, i «carichi residuali» (per usare l'espressione del ministro Piantedosi a proposito dei migranti sulle navi dello Ong) sono del tutto ininfluenti nel processo di valorizzazione dei capitali. Questa è la ragione per cui vengono anche disprezzati. Le rivolte metropolitane (Harvey, 2012) e le insurrezioni urbane non si sono trasformate – almeno fin'ora – in rivoluzioni (Davis, 2006).

3. Strategie di salvezza

Certo, non mancano le crepe e numerosi sono i segni di cedimento in vari snodi dell'impalcato costruito per reggere la globalizzazione dei mercati. La competizione sfrenata tra le diverse aree geopolitiche, le spese crescenti necessarie per militarizzare i confini delle rispettive aree di influenza e soprattutto le imprevedibili conseguenze dei dissesti ambientali sono alcune delle «diciassette contraddizioni» (enumerate sempre da Harvey) che tormentano il capitalismo. Ma non è scritto da nessuna parte che portino alla sua (rapida) fine. La collassologia è diventata una scienza che però non ci dice niente né sul quando, né su cosa succederà dopo. I "crollisti" rischiano di invecchiare seduti sulla riva del grande fiume aspettando

invano che la corrente trasporti il cadavere del capitalismo. Scriveva Louis Dumont, nel lontano 1977: «È vero che la tendenza a vedere crisi dappertutto è forte nell'ideologia moderna, e che se una crisi esiste non data certo da ieri; in un senso più ampio, questa crisi (una crisi del paradigma ideologico moderno) è anzi più o meno consustanziale al sistema, tanto che alcuni di noi potrebbero trovarvi un motivo di orgoglio» (Dumont, 1984).

Temo anch'io che nemmeno questa volta il capitalismo ci farà il piacere di andarsene da solo. E poi, chi ci può dire cosa succederebbe dopo? Potrebbe verificarsi quello che McKenzie Wark ipotizza: «Il capitale è morto. Il peggio deve ancora venire» (M. Kenzie, 2021), o, come dice Bifo: «Possiamo sperare che il capitalismo non sopravvivrà, ma saremo capaci di vivere fuori dal suo cadavere?» (Franco Berardi, www.comune-info.net febbraio 2021).

La questione centrale, quindi, non è la intensità, la larghezza o la scala della crisi che investe il mondo capitalizzato, mercificato, finanziarizzato, ma la mancanza di alternative desiderabili e praticabili, realistiche ed efficaci. Siamo rimasti a corto di strategie post-capitaliste.

Il sociologo Marco Deriu in un enciclopedico saggio sulla incapacità dei sistemi democratici nel dare risposte alla crisi ecologica (Deriu, 2022) prende in esame i movimenti che si sono posti l'obiettivo di una trasformazione profonda, strutturale, istituzionale e antropologica delle relazioni sociali oggi dominate dal sistema di mercato e ne vede i limiti nell'approccio ondeggiante tra un localismo anarchico-comunitario e un neo-statalismo pianificatorio; tra un orizzontalismo microcosmico e un verticalismo che finisce per essere inglobato nelle pratiche istituzionali tradizionali. Siamo ancora dentro la contrapposizione tra "spontaneisti" e "partitisti", alla ricerca di un punto di incontro tra movimenti che dovrebbero politicizzarsi e partiti che dovrebbero risocializzarsi. Quale rapporto dovrebbe instaurarsi tra l'azione trasformativa diretta dei movimenti sociali ed ecologisti e l'iniziativa politica nelle istituzioni democratiche rappresentative? «Manca completamente – afferma Deriu – una più ampia ed istituente visione politica della decrescita che integri e incorpori una riflessione di senso, di valori, con una riflessione sui modelli relazionali e sociali, fino ad una riflessione sulla necessità di complessi sistemi regolativi che significa discutere di spazi, di prassi, di modelli organizzativi, di logiche di azione, di invenzioni istituzionali» (p. 295). La connessione storica tra economia di mercato e democrazia liberale è certamente saltata, sia sul versante sociale (non funziona più come modello di inclusività), sia su quello ambientale (è evidente lo sfondamento dei limiti planetari dei cicli vitali naturali). Ma la strada per una nuova economia e una "democrazia ecologica" rimane problematica. Non perché manchino le proposte scientificamente e razionalmente valide, ma perché non emergono soggetti sociali capaci di intraprendere un'azione politica incisiva, in grado di sperimentare comunità ecologiche, costruire infrastrutture sociali e istituzionali di supporto, di praticare forme di vita rispettose dei valori della condivisione solidale e della salvaguardia del creato.

Una boccata di ottimismo la porta il filosofo sociale statunitense Charles Eisenstein (Eisenstein, 2022). Secondo il conferenziere della Yale University è pos-

sibile fare leva su quella parte interiore della natura umana che non è egoista, ma relazionale, socievole, in connessione affettiva con la natura, votata alla bellezza. Da qui è possibile ipotizzare un'economia del dono, locale, comunitaria.

Che fare?

In attesa dell'emersione di un movimento sociale che sappia coniugare gli interessi degli ultimi e degli esclusi, ma anche delle generazioni future e delle specie non umane, con i valori della condivisione e della solidarietà, cioè con gli ideali della democrazia, agli individui e ai gruppi sociali che sentono il bisogno di "fare società" non rimane che agire nel modo più coraggioso e radicale possibile nelle condizioni date. Parafrasando la *Guerra di guerriglia* di Che Guevara, dovremmo cercare di praticare nel nostro piccolo azioni di resistenza e diserzione e sperare che funzionino da esempio, capaci di indicare una via da replicare e seguire, poiché «un ramoscello può incendiare l'intera pianura».

Insomma, non c'è alternativa all'iniziativa dal basso, che parta dall'«emozione dei singoli» (Castells, 2012) e giunga a formare «ambiti di comunità autonome» (Esteva, 2012). Raùl Zibechi ha scritto: «Le grandi trasformazioni cominciano come minuscoli asteroidi irrilevanti per il politico e l'analista che stanno arriba. [...] Sono sempre i piccoli gruppi a prendere l'iniziativa, senza tener conto dei 'rapporti di forza', ma guardando solo alla giustizia delle proprie azioni. In seguito, a volte anche molto più tardi, lo Stato finisce con il riconoscere che i critici avevano ragione. [...] Il punto cruciale, a mio modo di vedere, è il cambiamento culturale, la diffusione dei nuovi modi di vedere il mondo» (Zibechi, 2014).

Certo sarebbe necessario che i movimenti sociali ed ecologisti di base maturassero una propria teoria dello Stato e una propria idea di democrazia sostanziale, intergenerazionale e includente il diritto alla vita di ogni essere vivente. Pino Ferraris è lo studioso socialista che ha più indagato le esperienze dei movimenti operai tra Otto e Novecento e giunse a proporre «un progetto di una confederazione politica dell'iniziativa sociale», «una rete solidale delle autonomie confederate». «Direi che la confederalità esprime una logica di raggruppamento che converge con le emergenti culture e tecniche di rete: la rete piatta orizzontale che spezza la piramide gerarchica e verticale dell'organizzazione novecentesca. La confederalità è un patto tra diversi retto da reciprocità ed equivalenza» (Ferraris, 2008).

Con questo spirito propongo di guardare alcuni esempi della miriade di esperienze di resistenza e ai tentativi di creare comunità locali capaci di sottrarsi al furore distruttivo dell'ipercapitalismo (Cacciari, 2016).

4. Testimonianze

4.1 *No Dal Molin*

Olol Jakson era uno dei protagonisti più conosciuti e combattivi della mobilitazione che ha visto la popolazione di Vicenza contrapporsi per anni al tentativo di costruire una nuova base militare. Olol è morto improvvisamente giovane, a 47

anni, il 17 ottobre del 2017. Amici e compagni gli hanno voluto dedicare il lascito forse più significativo di quella esperienza: il centro polifunzionale Caracol Olol Jacksonmsorto in centro a Vicenza (Viale Francesco Crispi, 46, <https://www.caracolol.it/>) i cui pilastri sono: diritti, salute, cultura. «Il nostro sogno – è scritto nel progetto – va verso un modello di sviluppo sociale ed economico costruito su basi mutualistiche. [...]. Un luogo che diventerà un laboratorio sociale e di integrazione libero da pregiudizi economici, etnici e di genere». Così, possiamo dire che il vecchio presidio No Dal Molin tirato su con tendoni e lamiere all’inizio della contestazione (durata dal 2006 al 2011) ai bordi dell’aeroporto civile Dal Molin, che i governi (prima Berlusconi e poi Prodi) volevano consegnare alle Forze Armate degli Stati Uniti, si è miracolosamente evoluto in un bellissimo edificio (una ex officina) di più piani che offre servizi fondamentali e di qualità alla cittadinanza che più ne ha bisogno. La “casa comune” Caracol ha cominciato ad essere operativa nel 2020, in piena emergenza Covid, con l’apertura di sportelli informativi sui diritti, ambulatori gratuiti di medicina generale, pediatria, ginecologia, oculistica, dentistici, oltre ad un auditorium, una biblioteca, aule di una scuola popolare e una osteria. Segno evidente che la esperienza aggregativa del movimento No Dal Molin ha permesso di costruire una forte rete di relazioni comunitarie tra associazioni, sindacati di base, gruppi di volontariato, tra cui Emergency, Welcome Refugees, Isde Medici per l’ambiente. I protagonisti di quella importante esperienza pacifista ed ambientalista (che ha visto l’occupazione dell’aeroporto, due manifestazioni nazionali con 150 mila partecipanti, un referendum autogestito con 25 mila votanti, il rovesciamento degli equilibri politici in consiglio comunale ed un’altra infinità di azioni) sono passati dalla protesta alla costruzione di una infrastruttura sociale libera e autonoma, un presidio permanente aperto e autogestito. Sono infatti riusciti a raccogliere i fondi necessari per acquisirne la proprietà dell’edificio ed ottenere i finanziamenti per le costose attrezzature. Insomma è proprio vero che “la lotta paga” anche quando sembra non ottenere tutti i risultati sul campo. Il compromesso raggiunto nel 2010 tra gli americani e il governo italiano ha sancito la cessione alla US Army solo di metà dell’area dell’ex aeroporto, mentre nella rimanente è in corso di realizzazione (seppure con troppa lentezza!) un grande area verde progettata con metodi partecipativi chiamata Parco della pace.

Sulla vicenda No Dal Molin vi è una ricca letteratura, ricordo qui un racconto romanzato di Marco Palma, *La guerra non parte da qui* (Palma, 2021).

4.2 *Usi civici collettivi a Napoli*

Ha cominciato L’Asilo dieci anni fa (ex asilo Filangieri, enorme edificio monumentale in pieno centro storico) ad essere liberato dall’abbandono e dai progetti di “gentrificazione urbana”, poi ne sono seguiti altri: l’ex Ospedale psichiatrico a Materdei, ribattezzato Je so pazzo, l’ex carcere minorile in Salita Pontecorvo, ribattezzato Scugnizzo liberato, Villa Medusa a Bagnoli, il Giardino di Materdei, il

Lido Paola a Bagnoli, Santa Fede, l'ex Schipa. In tutto otto proprietà pubbliche abbandonate o male utilizzate che sulla spinta di occupazioni accompagnate da progetti di riuso popolare sono state oggetto di una lunga trafila di delibere comunali (sindaco Luigi De Magistris) che hanno consentito la loro sostanziale autogestione da parte delle comunità che ne fruiscono, vale a dire le assemblee delle persone che organizzano e partecipano alle attività. Una forma di "sussidiarietà orizzontale" molto avanzata, che va oltre i Patti dell'amministrazione condivisa proposti in molti comuni sul modello da presa a riferimento dalla Rete Nazionale Beni Comuni Emergenti e ad Uso Civico (<https://www.retebenicomuni.it>).

Il riuso di queste strutture ha rivitalizzato alcuni quartieri di Napoli, ma è interessante notare che alcune hanno trovato una loro vocazione metropolitana. L'Asilo è diventato una comunità aperta e ampia di operatori dello spettacolo e della cultura (teatro, danza, laboratori di scenografia, corsi, esposizioni, ecc.). Lo Scugnizzo liberato ospita laboratori e scuole artigianali tradizionali e botteghe artistiche. Je so pazzo ha aperto sportelli e informativi sui diritti e ambulatori che si rivolgono a tutta la città.

Il caso napoletano, per le sue implicazioni giuridiche e sociali, è stato oggetto di molti studi tra cui quelli del giurista Giuseppe Micciarelli e del filosofo Nicola Capone (Micciarelli, 2017; Capone 2019).

4.3 *Mondeggi, fattoria senza padroni*

Dopo dieci anni di dura resistenza alla vendita, di "custodia" e riuso sociale del grande podere di Mondeggi a Bagno di Ripoli, 170 ettari alle porte delle colline del Chianti, la comunità allargata che si è formata tra contadini, abitanti della zona e cittadine/i che hanno preso a cuore e in cura l'uliveto, i terreni e i casali abbandonati si è vista recapitare un regalo che potrebbe rivelarsi avvelenato: la Città metropolitana di Firenze, proprietaria del bene, ha finalmente deciso di recedere dalla alienazione (dopo varie aste andate deserte) ed anzi ci ha messo sopra 52,5 miliardi del Pnrr. Next Generation. Le finalità sono buone, sembrano anzi copiate dal manifesto del comitato Mondeggi fattoria senza padroni, poiché l'intenzione è di realizzare: "un progetto incentrato sullo sviluppo umano integrale e sostenibile dei cittadini e delle comunità locali". Esattamente quello che stanno facendo dal 2014 i "presidenti" attraverso attività agroecologiche di vario tipo e di alta qualità: manutenzione e messa in produzione dell'uliveto (4 mila piante), ripiantumazione delle viti, ripristino dei terreni seminativi (con produzione di grani antichi e zafferano) e a pascolo, piantumazione di un nuovo frutteto, apicoltura, formazione di orti, oltre ad una intensa attività di formazione (in rete con Genuino Clandestino, Rete semi rurali e altre associazioni) e culturali. La particolarità è che a Mondeggi tutte le attività sono decise dai partecipanti attraverso assemblee aperte autogestite sulla base dei principi del mutualismo, della cooperazione e della assunzione diretta di responsabilità di chi si impegna nelle varie attività. La scommessa ora è evitare che l'apertura dei cantieri e, poi, la assegnazione

dei manufatti restaurati e delle nuove infrastrutture possano avere impatti negativi sulla vita della comunità e snaturare i criteri gestionali inventati a Mondeggi ispirati all'idea dei beni comuni condivisi. Un tavolo di confronto si è aperto tra il comitato, l'associazione Amici di Mondeggi e la amministrazione comunale. Sarà davvero interessante seguirne gli sviluppi per capire se l'innovazione sociale spontaneamente emersa a Mondeggi riuscirà a determinare non solo il progetto esecutivo degli interventi edilizi, ma anche le pratiche amministrative e le scelte gestionali dell'ente pubblico. Si può seguire la vicenda di Mondeggi nel sito: <https://mondeggibenecomune.noblogs.org/>.

4.4 *Val Susa*

La vicenda della Val Susa è troppo nota e lunga (il primo progetto di Tav è del 1992) per essere qui ricordata. Una infrastruttura “trans-europea” che condanna una valle a diventare un “corridoio multimodale”. Da qui proteste infinite, da una parte, leggi speciali e militarizzazione del territorio per riuscire ad aprire i cantieri, dall'altra. Un luogo dove è evidente la contrapposizione insanabile tra democrazia (che non sia quella della *Tirannide della maggioranza*) e sviluppo economico (quello della crescita a tutti i costi). Ciò a cui in questa sede si vuole richiamare l'attenzione è come la lunga vertenza abbia rafforzato non solo la conoscenza e la sensibilità degli abitanti nei riguardi delle valenze ambientali del loro territorio, ma anche le relazioni comunitarie, sia sul piano sociale, che politico. Anni di riunioni, convegni, dibattiti, assemblee, presidi e marce nei luoghi investiti dal progetto hanno creato coesione e migliorato le modalità di governo delle amministrazioni locali. Sono nate reti di imprenditori locali (come quella del Vino a bassa velocità e di Etnomia), mercatini con il marchio Prodotti della Valle Susa, strutture ricettive e gastronomiche. Insomma, l'impegno civico e la lotta rigenera le coscienze!

Tra i molti libri pubblicati, segnalo quello del magistrato Livio Pepino e del sociologo Marco Revelli (Pepino & Revelli, 2012).

4.5 *Pan e farine dal Friùl di Mieç*

Il Friuli Venezia Giulia è una delle poche regioni che si sono dotate di una legge per la promozione dell'economia solidale (LR n.4/2017) sulla spinta esercitata dal Forum dei beni comuni e da esperienze locali virtuose. L'idea è di dare vita a delle comunità locali (coincidenti con i 19 ambiti territoriali per la gestione dei servizi sociosanitari) di cittadine/i in grado di creare distretti e filiere produttive per rispondere alle principali necessità alimentari, energetiche, abitative, del vestiario e dei servizi alle persone. I principi guida sono il mutualismo, la cooperazione, la sostenibilità, la democrazia e la giustizia. Un progetto ambizioso che ha mobilitato molte energie attraverso corsi di formazione, assemblee e festival promossi da una

associazione appositamente costituita, la ProDES FVG. Una prima comunità si sta costruendo intorno alla filiera del Pan e farine dal Friùl di Mieç che consorzia dodici aziende agricole di quattro comuni, tra cui la proprietà collettiva San Marco di Mereto di Tomba, un mulino, diversi panificatori e uno storico panificio in centro a Udine che funziona da punto vendita. Il tutto gestito da una cooperativa agricola e di lavoro, aperta a soci sostenitori del progetto, che funziona di fatto come una cooperativa di comunità. Altre due filiere solidali attive in regione sono quelle del Pan e Farine di Muçane, nella Bassa Friulana, e il Patto della farina del Friuli Orientale, tra Trieste e Gorizia. Una bella pubblicazione curata da Lucia Piani, Nadia Carestiato e Donatella Perissin racconta dettagliatamente l'esperienza (Piani, Carestiato, Perissin, 2019).

Riferimenti bibliografici

- Berardi, “Bifo”, F. (2012). www.comune-info.net febbraio.
- Cacciari, P. (2016). *101 piccole rivoluzioni*. Milano: Altreconomia.
- Capone, N. (2019). *Beni comuni ad uso civico e collettivo urbano. Un'esperienza napoletana*. Intervista di Mario Pezzella e Francesco Biagi. *Il Ponte*, 4.
- Castells, M. (2012). *Reti di indignazione e di speranza. Movimenti sociali nell'era di Internet*. Milano: Università Bocconi.
- Davis, M. (2006). *Il pianeta degli slum*. Milano: Feltrinelli.
- Dentico, N. (2020). *Ricchi e buoni? Le trame oscure del filantropocapitalismo*. Bologna: Emi.
- Deriu, M. (2022). *Rigenerazione. Per una democrazia capace di futuro*. Roma: Castelvecchi.
- Dumont, L. (1984). *Homo aequalis. Genesi e trionfo dell'ideologia economica*. Roma: Adelphi.
- Eisenstein, C. (2022). *Oltre il denaro*. Firenze: Terra Nuova.
- Esteve, G. (2012). *Antistasis. L'insurrezione in corso*. Trieste: Asterios.
- Ferraris, P. (2008). *Relazione* al convegno di rete@sinistra, Palazzo Vecchio, Firenze 5 luglio.
- Harvey, D. (2012). *Rebel Cities: From the Right to the City to the Urban Revolution*. London: Verso Books.
- Immerwahr, D. (2022). *Siamo prigionieri della geografia?*, “The Guardian”, tradotto da “Internazionale” 2 dicembre
- Kinsler, L. (2022). *Uno strano tipo di altruismo*, “1843 magazine”, Regno Unito, tradotto da “Internazionale”, 16/12.
- Madaro, C. (2021). *Chill Bill – filantropocapitalismo e suoi effetti collaterali*, 2021 (europeanconsumers.it).
- McKenzie, W. (2021). *Il capitale è morto. Il peggio deve ancora venire*. Produzioni Nero.
- Marx, K., *anoscritticonomici-filosofici*, paragrafo XIV, 1844. <https://www.marxists.org/italiano/marx-engels/1844/2/Manoscritti/bisogni.html>.
- Micciarelli, G. (2017). Introduzione all'Uso Civico e Collettivo Urbano. La gestione diretta dei Beni Comuni urbani. *Munus*, (1), 135-161.
- Micu, A. (2022). *Neuroni umani nel cervello dei ratti*, Zme Science, Romania, tradotto da “Internazionale”, 21 ottobre 2022.
- Palma, M. (2021). *La guerra non parte da qui*. Viterbo: Scatole Parlanti.

- Piani, L., Carestato, N., & Peressin, D. (2019). *Dalla farina alla comunità: una filiera di economia solidale nel Medio Friuli*. Udine: Forum.
- Pepino, L. & Revelli, M. (2012). *Non solo un treno... La democrazia alla prova della Val Susa*. Torino: GruppoAbele.
- Preston, Ch. (2020). *L'era sintetica*. Torino: Einaudi.
- Zibecchi, R. (2014). *Sulle piccole azioni e sulle grandi vittorie*, www.comune-info.net, 13 gennaio 2014.

Cittadini per la svolta ecologica: vivere la *Laudato si'* in un cammino co-partecipato

Cristina Birbes

Università Cattolica del Sacro Cuore
Professore Associato di Pedagogia Generale e Sociale
cristina.birbes@unicatt.it

Abstract

La sfida culturale e pedagogico-educativa di proteggere il pianeta comprende la preoccupazione di unire tutta la famiglia umana nella ricerca di uno sviluppo sostenibile e integrale. Essa attraversa il locale e il globale, il singolo e le comunità, le generazioni attuali e prossime, sollecitando l'educazione a ripensarsi di fronte ad uno scenario mondiale in cui le povertà, le disuguaglianze, i disastri ambientali bussano alle nostre coscienze.

L'enciclica *Laudato si'*, nello scegliere la chiave ecologica per interpretare il nostro tempo, propone un approccio integrale, co-partecipato e relazionale per restituire dignità all'*humanum* e prendersi cura della Terra. In questa sfida collettiva di cittadinanza ecologica l'educazione gioca un ruolo primario nel costruire reti solidali, nutrendo la speranza di abitare con responsabilità e convivialità la casa comune, camminando insieme verso il futuro, in un percorso di trasformazione comunitaria, con coraggio e servizio, nell'ascolto e nell'impegno civico per il bene comune, per la vita.

Introduzione

Nel corso degli ultimi decenni, si è intensificato l'interesse nei confronti della tutela dell'ambiente, arrivando a delineare azioni sempre più concrete e misure più significative per consentire una vera e propria *svolta ecologica*. Nonostante i grandi passi in avanti e l'impegno emerso dalla cooperazione e collaborazione tra i diversi stati del mondo, la strada da percorrere è ancora lunga.

L'enciclica *Laudato si'* (Francesco, 2015), giorno dopo giorno, si è rivelata un documento di ricchezza universale perché capace di affrontare con semplicità e profondità d'animo, il mondo odierno nella sua globalità.

Una lettura attenta rende esplicito quanto l'Enciclica sia fortemente calata nell'attualità e affronti i temi cruciali al centro del dibattito internazionale, configurandosi una guida per chi si occupa di ricerca scientifica, introducendo il lettore alle priorità da perseguire, senza proporre soluzioni ma linee di azione.

Il linguaggio che Francesco utilizza nell'Enciclica è immediato, popolare, esortativo e rassicurante: parole chiare e provocatorie attraverso le quali si denunciano i mali del nostro tempo e si dà voce al grido della Terra e dei poveri, con la speranza

che, partendo dalle piccole azioni quotidiane si possa avviare un reale processo di conversione per il bene comune.

Con dolcezza e libertà, l'Enciclica ci guida alla consapevolezza dell'importanza delle nostre responsabilità educative nelle scelte quotidiane della vita, per la cura della casa comune. Comprendere che il nostro legame con il mondo è indissolubile e interdipendente, ci riporta alla consapevolezza del nostro essere, che è sempre in relazione. Umanità e pianeta si appartengono vicendevolmente e l'interdipendenza ci obbliga a pensare a un solo mondo, a un *progetto comune* (Francesco, 2015, n.164).

Una volta esaminate *le crepe* del pianeta che abitiamo (Francesco, 2015, n.163), il pontefice riconosce la necessità di individuare delle linee di azione comuni tra i diversi paesi, affinché le riflessioni emerse non diventino mera retorica. Il riconoscimento del ruolo del singolo all'interno della comunità e il potenziale che la comunità può avere nel migliorare la qualità della vita del singolo, si deve tradurre in un'etica collettiva della responsabilità, in quanto la moralità del cittadino non basta se non è abbracciata e sostenuta dalla società a cui appartiene (Settis, 2012, p. 220).

Il clamore dell'Enciclica si è posto in convergenza con l'*Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile* (2015): entrambi i documenti, nell'esplorare i legami tra clima e sviluppo, pur di fronte a grandi rischi e pericoli, esprimono una visione positiva nella possibilità del cambiamento verso un futuro sostenibile, a partire dalla fiducia nelle persone.

Siccità, scioglimento dei ghiacciai, catastrofi naturali, deforestazione, corruzione politica, conflitti e tensioni, spreco, fame, pandemia mondiale, sono solo una parte degli effetti della crisi ecologica a cui stiamo assistendo, e, mentre in passato queste conseguenze potevano non essere tangibili ma si manifestavano in modo più latente solo in alcune parti del mondo, oggi questi eventi estremi coinvolgono direttamente tutta l'umanità, nessuno escluso.

1. Ecologia integrale e educazione

Afferma Edgar Morin: “la gigantesca crisi planetaria in cui ci troviamo immessi è la crisi dell'umanità che non giunge ad accedere all'umanità. [...] Lo sviluppo in cui dobbiamo impegnarci ora è quello dell'umanità dell'umano. Solo in questo modo potremo salvare noi stessi e il nostro pianeta” (Morin, 2012, pp. 14-15).

La responsabilità è di ciascuno di noi quando siamo preda, in modo incosciente ed egoistico, della distruzione di tutto ciò che ci circonda, ignari anche degli esseri più deboli e indifesi. Proteggere la nostra casa comune richiede impegno collettivo e una nuova ecologia della vita che parta dal cuore dell'uomo. Un'*ecologia integrale* che favorisca il nascere di reti comunitarie e di piccoli e semplici gesti quotidiani nei quali spezzare la logica della violenza, dello sfruttamento e dell'egoismo (Giuliodori & Malavasi, 2016).

Francesco ci invita a rinnovare l'alleanza tra ambiente e umanità, partendo

dall'educazione; educare alla vita buona per sviluppare fiducia, consapevolezza, condivisione e reciprocità. Un'educazione che attraverso l'esperienza e piccole azioni quotidiane, favorisca nuove e solide virtù e dia forma a stili di vita mossi dal senso di responsabilità verso l'altro (Birbes, 2013).

“Non tutto è perduto, perché gli esseri umani, capaci di degradarsi fino all'estremo possono anche superarsi, ritornare a scegliere il bene, rigenerarsi e intraprendere nuove strade verso la vera libertà” (Francesco, 2015, n. 205), seminando tracce positive di rinascita nelle parole, nei gesti, nelle scelte, interpretando le situazioni critiche come occasioni di discernimento e di nuove progettualità.

Un altro mondo è possibile, costruendo ponti di fraternità mediante il fare, il sentire, il porsi in relazione e puntando sull'educazione a un modo autentico di abitare la Terra. Come abitanti del villaggio-mondo dovremmo acquisire il valore della *saggezza* per comprendere il profondo significato del legame di interdipendenza con gli altri esseri viventi e la Terra, “radice di vita” (Spranger, 1965); il *coraggio* di aprirci alle differenze e la *compassione* che ci rende empatici, capaci di vivere e immedesimarci con le sofferenze altrui.

Ci troviamo davanti ad una grande sfida culturale ed educativa. Papa Francesco è convinto che ogni cambiamento ha bisogno di motivazioni e di un cammino educativo per creare una cittadinanza disponibile a donarsi per un impegno ecologico responsabile e solidale. Nel capitolo sesto della sua enciclica, intitolato “Educazione e spiritualità ecologica” (Francesco, 2015) il pontefice ci aiuta a riscoprire il ruolo essenziale dell'educazione come azione capace di invitare “coloro che ci vengono affidati a osare assumersi la responsabilità di entrare nella propria dimora personale per stabilire a partire da essa una relazione positiva con il mondo, una relazione che porti l'impronta delle loro persone” (Durrande, 2012, p. 43).

In questa sfida “la partecipazione richiede che tutti siano adeguatamente informati sui diversi aspetti e sui vari rischi e possibilità, e non si riduce alla decisione iniziale su un progetto [...] C'è bisogno di sincerità e verità” (Francesco, 2015, n. 183). “L'educazione sarà inefficace e i suoi sforzi saranno sterili se non si preoccupa anche di diffondere un nuovo modello riguardo all'essere umano, alla vita, alla società e alla relazione con la natura. Altrimenti continuerà ad andare avanti il modello consumistico trasmesso dai mezzi di comunicazione e attraverso gli efficaci meccanismi del mercato” (Francesco, 2015, n. 215), e l'educazione perderà la sua connotazione militante per divenire un semplice strumento di asservimento delle coscienze.

L'educazione incoraggia e promuove l'affermarsi di comportamenti positivi e diretti per la cura dell'ambiente; “è molto nobile assumere il compito di avere cura del creato con piccole azioni quotidiane, ed è meraviglioso che l'educazione sia capace di motivarle fino a dar forma ad uno stile di vita” (Francesco, 2015, n. 211). Compiere semplici gesti quotidiani come ridurre il consumo dell'acqua, fare la raccolta differenziata, evitare l'uso di materiale plastico o di carta o ancora cucinare e riscaldarsi solo il necessario, se dettati da profonde motivazioni, diventano dei veri e propri atti d'amore. Anche se non sempre è possibile constatare gli effetti positivi di questi sforzi, tali azioni producono sempre frutti, generano un bene

nella società e restituiscono all'uomo il senso della propria esistenza e dignità (Francesco, 2015, n. 205).

Gratitudine, sobrietà, umiltà sono parole richiamate nell'Enciclica, ricche di mistero e di positività perché se impariamo a viverle nella nostra quotidianità lentamente scopriremo il cammino che conduce al nostro essere comunità. La gratitudine è riconoscere il mondo come un dono, essa anela alla gratuità che si manifesta con gesti generosi, di rinuncia al nostro controllo o tornaconto e ci rende consapevoli del nostro legame con le altre creature in una stupenda "comunione universale" (n. 220).

La sobrietà è liberante purché vissuta con consapevolezza; ciò implica ritornare alla semplicità per gustare, godere con poco delle piccole cose e ringraziare per ciò che la vita ci offre ogni giorno. L'umiltà significa "essere piccolo, come il germoglio, piccolo che cresce ogni giorno, verso la pienezza della propria vita" (Francesco, 2017).

Il pontefice richiama il manifesto etico della *Carta della Terra* (2000) in merito alla necessità di un "Nuovo inizio" (Francesco, 2015, n. 207), che lasci alle spalle una fase di autodistruzione, liberandoci dall'indifferenza consumistica (n. 232), rivedendo il sistema socio-economico (n. 189) e il modello di sviluppo globale (n. 194) per incoraggiare una "cultura della cura" (n. 231).

È vivendo relazioni di cura che l'uomo trova le giuste condizioni per crescere sano e per fare della vita un tempo pienamente umano. La cura è un elemento essenziale e irrinunciabile alla nostra umanità perché è conservativa, generativa, riparativa e fornisce risposte ai nostri bisogni. "La cura è essenziale: protegge la vita e coltiva le possibilità di esistere" (Mortari, 2018, p. 63).

Noi decidiamo per la responsabilità della cura per altri quando sentiamo che quella cosa è necessaria perché è lì che ne va del bene, dell'altro e del sé (Mortari, 2006). "Si intuisce che lì cessa il brusio anonimo e senza senso della vita ripiegata su se stessa e si dischiude la possibilità dell'esserci con senso" (Mortari, 2006, p. 105).

Una buona "cura" richiede la capacità di saper nutrire la relazione con pratiche fondate sul rispetto, l'empatia, tenerezza e cura di sé. In ultimo, non dimentichiamo che dalla qualità delle pratiche di cura noi possiamo fare esperienza di quei sentimenti di *compassione, fiducia e speranza* che sono la base per la costruzione di una comunità forte; uniti per realizzare un mondo migliore.

Papa Francesco ci ricorda che prima di tutto noi dobbiamo cercare di riuscire a raggiungere la pace nelle differenze, nella nostra vita e nella nostra interiorità perché "con cuori spezzati in mille frammenti sarà difficile costruire un'autentica pace sociale" (Francesco, 2015, n. 229). Per erigere un popolo in "pace, giustizia e verità" è importante riconoscere che anche il tempo è superiore allo spazio; questa priorità consente di privilegiare e intraprendere nuovi processi chiari e tenaci, lavorando a lunga scadenza e senza farsi invadere dalla necessità di ottenere risultati immediati "per potere e autoaffermazione". "Il tempo ordina gli spazi, li illumina e li trasforma in anelli di una catena in costante crescita, senza retromarcie" (n. 223).

Educare significa fare futuro, in un processo che ci accompagna durante tutto l'arco della nostra vita ed è quindi la principale risorsa formativa per “imparare ad esercitare la cura dell'ambiente e per acquisire saperi di senso che diano spessore al nostro vivere” (Malavasi, 2010, p. 21).

Abbiamo bisogno di un cambio di epistemologia che riorganizzi le cornici di senso dentro le quali stiamo abitando il mondo, combattendo il rischio di un disimpegno fatto di indifferenza, fatalismo, o catastrofismo, e insieme contrastare le spinte alienanti e distruttive verso il consumismo, la mercificazione della vita, e la dominazione del mondo, per intraprendere un percorso di ri-connesione agli altri e alla natura.

Francesco offre chiare indicazioni di metodo: “una scienza che pretenda di offrire soluzioni alle grandi questioni, dovrebbe necessariamente tener conto di tutto ciò che la conoscenza ha prodotto nelle altre aree del sapere, comprese la filosofia e l'etica sociale” (Francesco, 2015, n.110): serve apertura multidisciplinare, dialogo tra saperi, persone, generazioni, popoli.

2. Transizione ecologica: un cammino condiviso tra comunità e territori

La *prospettiva ecologica* configura un nuovo paradigma che non si limita a introdurre nel vecchio modello di sviluppo elementi correttivi che nulla cambiano, se non a parole, il nostro rapporto con l'ambiente. Essa pone al centro il ruolo dell'umanità, della comunità e dei territori. Territorio e comunità sono un binomio indissolubile di identità, tradizioni, storia, da cui ripartire per un autentico sviluppo. La relazione comunitaria pone a ciascuno tre grandi sfide: l'esercizio della complessità, la flessibilità rispetto alla diversità, la comunicazione autentica. *Complessità, diversità e comunicazione* sono aspetti su cui abbiamo molto da riflettere e da sperimentare se auspichiamo un futuro in cui l'umanità non deturpi la sua casa comune. Siamo inseriti in una rete di dinamiche planetarie, che ci qualificano in identità fluide e aperte ritrovanti il senso del proprio esistere nell'appartenenza ad una specie in stretta relazione con il mondo che la accoglie.

Nel suo discorso a Santa Cruz, Francesco afferma: “il futuro dell'umanità non è solo nelle mani dei grandi *leader*, delle grandi potenze e delle *élite*. È soprattutto nelle mani dei popoli, nella loro capacità di organizzarsi ed anche nelle loro mani che irrigano, con umiltà e convinzione, questo processo di cambiamento [...]. Proseguite nella vostra lotta e, per favore, abbiate molta cura della Madre Terra” (Francesco, 2015).

Vivere in modo consapevole ed intenzionale l'impegno educativo *per e con* le giovani generazioni, capace di ascolto paziente, dialogo costruttivo e mutua comprensione, richiede luoghi di sperimentazione e di pensiero, richiede una conversione ecologica in azione. “Ogni cambiamento, come quello epocale che stiamo attraversando, richiede un cammino educativo, la costituzione di un villaggio dell'educazione che generi una rete di relazioni umane e aperte. Tale villaggio deve mettere al centro la persona, favorire la creatività e la responsabilità per una pro-

gettualità di lunga durata e formare persone disponibili a mettersi al servizio della comunità” (Francesco, 2019).

Papa Francesco introduce il concetto, dinamico e relazionale, di *patto educativo*, avvalendosi della metafora del villaggio, dove nella diversità si condivide l’impegno a generare una rete di rapporti umani, aperti e di custodia, investendo le migliori energie con creatività e responsabilità. Se è vero che per educare un bambino ci vuole un intero villaggio, il concetto di responsabilità educativa che ne deriva sottolinea la necessità di una comunità *al servizio* dell’altro, del futuro, capace di rigenerare fraternità e relazioni di cura verso sé, gli altri, il pianeta. In questa sfida “l’educazione può fare molto per ricostituire quell’ordine che esiste in natura sotto l’apparente caos del mondo” (Birbes, 2016, p. 122).

L’intero pianeta come responsabilità umana è una novità sulla quale è bene riflettere, che anche il linguaggio educativo e la progettualità pedagogica devono rendere evidente. La nostra essenza dialogica chiama la responsabilità personale a farsi corresponsabilità condivisa: in modo responsabile, si tratta di camminare insieme, co-partecipare della vita per un’*ecologia integrale*, un umanesimo solidale, impegnandosi per trasformare le ferite sociali e ambientali in ferite di speranza.

La *Laudato si’*, se vissuta in modo autentico, può donarci nuovi occhi per vedere la realtà; può trasformarci nella nostra interiorità, renderci capaci di stupore, sollecitandoci ad alimentare e guidare la ricerca personale, pedagogica e interdisciplinare verso l’ideale di una civiltà del bene comune.

3. Ripensare l’educazione dal punto di vista del servizio: il Villaggio per la Terra

Come afferma R. Louv (2005), nel nostro tempo sulla Terra “dobbiamo creare una nuova educazione terrestre”, aiutando le giovani generazioni ad apprendere le competenze necessarie per affrontare i rapidi cambiamenti futuri, acquisendo *leadership* morale e capacità di risoluzione dei conflitti.

Il pianeta ha bisogno di pacificatori, di curatori, di saggi custodi, di “tutori” di sviluppo, di persone che abbiano il coraggio morale e la volontà di unirsi per rendere il mondo abitabile ed umano, mossi da passione educativa e visioni positive di futuro.

Si tratta, nota E. Morin, “della reintegrazione del nostro ambiente nella nostra coscienza antropologica e sociale, della resurrezione eco-sistemica dell’idea di natura, dell’apporto decisivo della biosfera alla nostra coscienza planetaria”. “Il problema ecologico ci richiede di prendere coscienza simultaneamente della nostra relazione con il cosmo e della nostra estraneità. Tutta la storia dell’umanità è una storia di interazione tra la biosfera e l’uomo. [...] Bisogna valorizzare l’uomo, ma oggi sappiamo che non possiamo valorizzare l’uomo se non valorizzando anche la vita, e che il rispetto profondo dell’uomo passa per il rispetto profondo della vita” (Morin, 1991, pp. 24-28).

Il pensiero pedagogico che fa da sfondo alla *Laudato si’* genera movimento, apre alla speranza ed è forse inutile dire quanto ciò abbia valore in tempo di crisi pan-

demica. Il compito educativo di custodire con cura e amorevolezza la casa comune che ci ospita è l'essenza di un autentico sviluppo globale, di un futuro prospero ed umano. L'educazione “concorre a rendere più umana, intelligente, consapevole, libera, critica e al tempo stessa più sentita e partecipata la risposta ai problemi posti dalle interazioni individuali e collettive con l'ambiente” (Bardulla, 1998, p. 285), coltivando un'umanità capace di progettarsi e progettare, “di essere in relazione con l'altro, per riconoscere e riconoscersi, scoprire e scoprirsi, immaginare, ricreare insieme” (Malaguti, 2012, p. 18), sulla via verso la sostenibilità, l'alleanza tra uomo e pianeta, “nel segno di un umanesimo nuovo” (Giuliodori & Malavasi, 2016, p. X).

Sollecitati dalla *Laudato si'*, per onorare la *Giornata Mondiale della Terra*, ricorrenza istituita nel 1970 dall'ONU e celebrata in tutto il mondo il 22 aprile, l'organizzazione *Earth Day Italia*¹, insieme alla collaborazione del *Movimento dei Focolari*² di Roma e grazie al sostegno del Ministero dell'Università e della Ricerca, e del Ministero dell'ambiente, ha ideato una progettualità condivisa volta alla promozione di una sensibilità civile ed ambientale dei cittadini italiani. Il *Villaggio per la Terra*³, evento che si svolge ogni anno a Roma presso il Galoppatoio di Villa Borghese, nel corso di cinque giornate, è animato da migliaia di persone, con la collaborazione di numerose organizzazioni. Tra attività sportive, incontri con artisti ed eventi culturali, il cuore pulsante del *Villaggio per la Terra* è sicuramente costituito dalle 17 piazze tematiche dedicate agli *Obiettivi di Sviluppo Sostenibile*, individuati all'interno dell'*Agenda 2030* del 2015 intorno alle cinque parole chiave (5P) *Planet, People, Prosperity, Peace e Partnership*.

Questa manifestazione ambientale configura un'occasione di dialogo, di scambio di esperienze, in cui tutti sono invitati a prendere attivamente parte, mostrando il proprio impegno per la conversione ecologica. A partire dal 2018, l'evento ha aperto le porte ai giovani, in un'esperienza condivisa di *service learning* (Bornatici, 2020), in particolar modo invitando gli studenti universitari a prendere parte al-

- 1 Earth Day Italia: principale partner italiano dell'Earth Day Network. Dal 2007 Earth Day Italia celebra l'Earth Day (Giornata Mondiale della Terra) nel nostro paese e lavora per promuovere la formazione di una nuova coscienza ambientale attraverso una rete di dialogo tra i tanti soggetti che si occupano della salvaguardia del Pianeta. Per questo ha creato una “Piattaforma permanente di comunicazione per l'ambiente” che opera tutto l'anno per offrire appuntamenti e incontri tematici, strumenti di comunicazione, campagne di sensibilizzazione e di *fundraising* volte a trasformarsi in concrete azioni *green*.
- 2 Il Movimento dei Focolari, presente in tutto il mondo, nasce nel 1943, durante la seconda guerra mondiale, come una corrente di rinnovamento spirituale e sociale. *Un popolo nato dal Vangelo*, così lo definiva la fondatrice, Chiara Lubich (1920-2008), personalità carismatica e figura di riferimento del XX secolo. Il Movimento privilegia il dialogo come metodo, nell'impegno costante di costruire ponti e rapporti di fratellanza tra singoli, popoli e ambiti culturali.
- 3 Si veda <https://asa.unicatt.it/asa-progetti-l-ucsc-al-villaggio-per-la-terra>.

l'organizzazione dell'evento, impegnandosi nella sensibilizzazione e promozione dei 17 *Sustainable Development Goals*. Questo appello è stato colto con entusiasmo dall'Università Cattolica del Sacro Cuore, che, da ormai diversi anni, coinvolge gli studenti e le studentesse di tutte le facoltà presenti nell'ateneo nella partecipazione attiva all'evento. Gli oltre cinquanta volontari coinvolti annualmente, coordinati dall'*Alta Scuola per l'Ambiente* (ASA)⁴, sono chiamati ad animare le 17 piazze presenti a Roma, dopo un percorso di formazione realizzato per sostenere e incentivare le loro conoscenze e curiosità.

È emerso il potenziale umano dei giovani impegnati nella sensibilizzazione ecologica: ragazzi e ragazze, provenienti da tutte le città d'Italia, con formazione accademica e *background* culturale diverso, che collaborano al fine di diffondere i principi dell'*Agenda 2030* e accrescere il senso di responsabilità e impegno nella comunità.

Come ha ricordato il pontefice Francesco nell'annuale *Messaggio per la Giornata mondiale della Pace* del 2021: “in questo tempo, nel quale la barca dell'umanità, scossa dalla tempesta della crisi, procede faticosamente in cerca di un orizzonte più calmo e sereno, il timone della dignità della persona umana e la bussola dei principi sociali fondamentali ci possono permettere di navigare con una rotta sicura e comune”.

Conclusione

L'enciclica *Laudato si'* attraverso un approccio generativo invita tutti, membri della chiesa e non, ad agire e reagire insieme per far fronte alla grave situazione in cui versa la Terra. *L'ecologia integrale* in essa prospettata configura una proposta di conversione, a cui è possibile accedere non a livello individuale, ma di “famiglia universale” (Francesco, 2015, n. 89): dalla crisi socio-ambientale ci possiamo salvare solo insieme. In questa chiave è decisamente stimolante la pluralità di cammini di conversione ecologica presentati nell'Enciclica, che spaziano dai piccoli gesti concreti ai processi culturali e politici, dal dialogo alla contemplazione. La *Laudato si'* sollecita un cambio di paradigma, una nuova visione del mondo, nuovi modi di abitare e produrre, nuove forme della politica, nuovi alfabeti scientifici, fondati su un'autentica co-partecipazione. Sono numerose le buone pratiche a dimostrazione dell'impegno condiviso verso un nuovo modello di sviluppo: esperienze di economia circolare, quartieri ecosostenibili, comunità energetiche, attività di *service-learning*, espressione della volontà umana di contribuire al bene comune.

4 *Alta Scuola per l'Ambiente* (ASA) è una struttura accademica d'eccellenza nata nel 2008 presso la sede bresciana dell'Università Cattolica del Sacro Cuore e in cui convergono approcci teorici ed applicativi nel campo delle scienze naturali, sociali, politiche, giuridiche, economiche, educative, sul piano della formazione, della ricerca e della consulenza sulle tematiche socio-ambientali.

Un rinnovato umanesimo pedagogico planetario impone di “costituirci in un ‘noi’ che abita la casa comune” (Francesco, 2020, n. 17), di non temere la strada della fraternità e dell’amicizia sociale, muovendo da una “simpatia morale” (Scurati, 1984) in grado di unire coloro che sono lontani nello spazio e nel tempo con la fiducia che gli sforzi di ciascuno possono essere in grado di ridare un volto più umano al mondo dell’umanità, al servizio della vita (Francesco, 2020, n. 115).

Riferimenti bibliografici

- Bardulla, E. (1998). *Pedagogia, Ambiente, Società sostenibile*. Roma: Anicia.
- Birbes, C. (2016). *Custodire lo sviluppo, coltivare l’educazione. Tra pedagogia dell’ambiente ed ecologia integrale*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Birbes, C. (Ed.) (2013). *Alimentare la vita. EXPO 2015 una sfida educativa tra cibo, persona, benessere*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Bornatici, S. (2020). *Pedagogia e impegno solidale. A scuola di service-learning*. Milano: Vita e Pensiero.
- Durrande, P. (2012). *L’arte di educare alla vita*. Magnano: Edizioni Qiqajon, Comunità di Bose.
- Francesco (2015). *Discorso al secondo Incontro Mondiale dei Movimenti Popolari*. Santa Cruz de la Sierra.
- Francesco (2015). *Laudato sì. Lettera enciclica sulla cura della casa comune*. Città del Vaticano.
- Francesco (2017). *Messaggio per la Giornata mondiale dei poveri*.
- Francesco (2019). *Messaggio per il lancio del patto educativo globale*. From http://www.vatican.va/content/francesco/it/messages/pont-messages/2019/documents/papa-francesco_20190912_messaggio-patto-educativo.html
- Francesco (2020). *Fratelli tutti. Lettera enciclica sulla fraternità e l’amicizia sociale*. Città del Vaticano. From https://www.vatican.va/content/francesco/it/encyclicals/documents/papa-francesco_20201003_enciclica-fratelli-tutti.html
- Francesco (2021). *Messaggio per la Giornata Mondiale della pace*. From <https://www.vatican.va/content/francesco/it/messages/peace.html>
- Giuliodori, C., & Malavasi, P. (Eds.) (2016). *Ecologia integrale. Laudato sì. Ricerca, formazione, conversione*. Milano: Vita e Pensiero.
- Louv, R. (2005). *Last child in the woods: saving our children from nature-deficit disorder*. New York: Algonquin Books.
- Malaguti, E. (2012). *Educarsi alla resilienza. Come affrontare crisi e difficoltà e migliorarsi*. Trento: Erickson.
- Malavasi, P. (2010). *Progettazione educativa sostenibile. La pedagogia dell’ambiente per lo sviluppo umano integrale*. Milano: EDUCatt.
- Morin, E. (1991). Il pensiero ecologizzato. In E. Tiezzi (Ed.), *Educazione all’ambiente e ambiente dell’educazione. Atti del Convegno internazionale dedicato al mondo della scuola* (pp. 24-30). Milano: Comune di Milano.
- Morin, E. (2012). *La via. Per l’avvenire dell’umanità*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mortari, L. (2006). *La pratica dell’aver cura*. Milano: Bruno Mondadori.
- Mortari, L. (2018). Cura e attenzione all’altro nella relazione educativa. In S. Olivieri

- (Ed.), *Scuola democrazia Educazione. Formazione ad una società della conoscenza e della responsabilità*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Scurati, C. (1984). Prefazione. In F. Rizzi, *Educazione e progetto cooperativo*. Brescia: La Scuola.
- Settis, S. (2012). *Azione popolare. Cittadini per il bene comune*. Torino: Einaudi.
- Spranger, E. (1965). *La vita educa*. Brescia: La Scuola.
- UNESCO (2000). *Carta della Terra*. Parigi. From <http://www.cartadellaterra.it/-index.php?c=storia>
- United Nations (2015). *Transforming Our World. The 2030 Agenda for Sustainable Development*. New York.

Gamification, game based learning e caratteristiche ludiche

Silvia Fioretti

Università di Urbino Carlo Bo

Professore Associato

silvia.fioretti@uniurb.it

Abstract

L'uso di elementi di progettazione didattica legati al ludico per motivare e aumentare il coinvolgimento e la partecipazione degli utenti rappresenta una interessante potenzialità. Questa idea attraverso il dibattito pedagogico e didattico e trova numerosi spazi di applicazione. Il contributo intende esplorare le caratteristiche principali della *gamification* e del *game based learning* allo scopo di individuare le caratteristiche ludiche più rilevanti per favorire processi di apprendimento e sostenere pratiche di insegnamento.

Introduzione

I termini *gamification* e *game based learning* indicano una molteplicità di approcci e si riferiscono ad una complessità di temi e contenuti. Vengono utilizzati in diversi contesti, dalle attività produttive a quelle organizzative, dai servizi sociali alla sostenibilità e all'istruzione, dalla salute al marketing e per una vasta gamma di attività (dal tempo libero al mondo produttivo, dallo svago all'apprendimento). Questi termini sono legati a processi e percorsi pianificati utili ad indurre motivazione e coinvolgimento e un numero crescente di organizzazioni sta utilizzando le caratteristiche dei giochi, soprattutto tecniche e ricompense, per motivare e incentivare determinati comportamenti. Le attività ludiche coinvolgono ed emozionano e, quando giochiamo, sperimentiamo divertimento, coinvolgimento, immersione, impegno, intenzione, padronanza, competenza. Questi aspetti hanno grande rilevanza nei contesti di insegnamento e apprendimento e meritano di essere opportunamente indagati e conosciuti. In questi contesti sono richiesti impegno e perseveranza a lungo termine nel conseguimento dei risultati di apprendimento. In modo particolare, i risultati di apprendimento sembrano essere alla portata degli studenti se l'attività proposta è complessa ed articolata e viene strutturata in modo chiaro, con obiettivi collegati fra loro, presentando le attività con elementi significativi anche narrativi, sfruttando l'esperienza di condivisione all'interno del gruppo per avere supporto nel mantenimento del percorso e per il raggiungimento dello scopo di apprendimento.

1. *Gamification*

Nell'ambito dei *game studies* viene attribuita una grande rilevanza ai processi ispirati alla *gamification*. Questi processi sono utilizzati in una grande varietà di contesti allo scopo di motivare le persone a impegnarsi in comportamenti attesi. Nei contesti aziendali e produttivi, come in quelli formativi e istruttivi, l'uso delle caratteristiche ludiche per influenzare i comportamenti sta diventando sempre più diffuso.

Una possibile definizione, molto condivisa, interpreta la *gamification* come "l'uso di elementi dei videogiochi in sistemi non di gioco per migliorare l'esperienza e il coinvolgimento dell'utente" (Deterding e al., 2011) ed è una tecnica utilizzata in diversi contesti per motivare le persone a impegnarsi in particolari comportamenti mirati. In altre parole, con il termine *gamification* intendiamo riferirci alla pratica di utilizzare elementi di progettazione del gioco in attività non classicamente riferite al contesto ludico per motivare i partecipanti. Ad esempio, anche in ambito accademico, l'uso di badge (o il riconoscimento di un punteggio aggiuntivo) è finalizzato ad ottenere comportamenti mirati quali la partecipazione degli studenti a progetti particolari o alla rappresentanza all'interno degli organi consultivi. Così come, in ambito sociale e aziendale, la possibilità di ottenere sconti ed incentivi, ottenuta attraverso l'utilizzo delle carte personalizzate (o la raccolta dei bollini al supermercato), è finalizzata ad ottenere la fiducia e la conseguente fidelizzazione del cliente.

In prima approssimazione potremmo dire che le tecniche di *gamification* sfruttano e influenzano i desideri naturali delle persone di competizione, realizzazione, riconoscimento e autoespressione. E un numero crescente di organizzazioni sta adottando tecniche di gioco e ricompense in stile ludico per motivare e incentivare dipendenti e clienti. In altre parole, i processi di *gamification* tentano, al di fuori dei contesti di gioco, di influenzare comportamenti e atteggiamenti legati all'apprendimento (Bedwell e al., 2012). I maggiori benefici che si intendono raggiungere sono: maggior coinvolgimento; livelli di motivazione più elevati; maggiore interazione con l'utente (cliente o dipendente); maggior fidelizzazione dell'utente. Uno dei principali settori di applicazione della *gamification* è il contesto educativo. Utilizzare processi e percorsi di *gamification* in ambito educativo presuppone: l'uso di sistemi di regole simili a quelli dei giochi, vivere l'esperienza del ruolo dei giocatori e l'immedesimazione in ruoli culturali particolari. Gli studenti, individualmente o in gruppo, creano personaggi, giocano come componenti di una squadra o si sfidano vicendevolmente, guadagnano punti. Ad esempio, possono essere premiati per aver collaborato e aiutato gli altri, per l'obiettivo raggiunto, per il prodotto realizzato. In modo complementare gli studenti possono fare esperienza di conseguenze per i comportamenti messi in atto che sono risultati non coerenti con l'ambiente di apprendimento desiderato.

Le ricerche condotte in merito all'efficacia di questa proposta restituiscono esiti contraddittori. A fronte di grandi aspettative la possibilità, per gli studenti, di ottenere risultati desiderabili di apprendimento in presenza di percorsi di questo

tipo non è confermato (Koivisto & Hamari et al., 2019). L'efficacia dovuta all'unione di elementi di gioco nelle diverse proposte didattiche può variare nei risultati di apprendimento. In particolare, l'uso degli elementi solitamente associati ai percorsi di gamification (punti, badge, livelli) può essere utile in alcuni contesti di apprendimento ma non esserlo in altri.

2. *Game based learning*

Il *game based learning* risponde all'esigenza di incoraggiare gli studenti alla partecipazione alle attività di apprendimento attraverso il gioco, allo scopo di rendere il processo più interessante e divertente. Infatti, la progettazione di attività ludiche sembra avere un effetto positivo sullo sviluppo cognitivo proprio grazie al miglioramento della motivazione degli studenti. Durante il gioco si sperimenta lo stato di flusso (Csikszentmihalyi, 1990) e gli studenti vivono una concentrazione più elevata del solito.

Il *game based learning* consiste in una vera e propria manipolazione dell'attività ludica allo scopo di migliorare l'apprendimento di argomenti percepiti come difficili da apprendere e con interazioni sociali particolarmente intricate. La caratterizzazione ludica della proposta di apprendimento può consentire agli studenti di sentirsi a proprio agio e con una motivazione all'apprendimento più forte per sviluppare abilità e conoscenze di base in settori specifici.

All'interno delle tante proposte connesse al *Game Based Learning* troviamo contributi provenienti da diversi settori e che interessano differenti livelli di apprendimento, dalla prima infanzia all'età adulta e anziana, dai contesti di apprendimento spontanei alla formazione professionale, dai giochi cosiddetti 'tradizionali' (ad esempio giochi motori e tavolieri) a tutte le declinazioni virtuali e digitali (video games) e a tutte le esperienze ludiche esplicitamente e intenzionalmente educative (serious game) del ludico utilizzate in ambito educativo (Gee, 2013). Nell'ambito del *game based learning* troviamo un ambiente che ha come protagonista il gioco e il giocare per sviluppare l'acquisizione e l'aumento di abilità e conoscenze degli studenti. Le strategie ludiche sono finalizzate al raggiungimento di obiettivi specifici di apprendimento prestabiliti. Il *game based learning* è definito una 'manipolazione del ludico' intenzionale, vicina al ludiforme dell'accezione visalberghiana, quindi strumento didattico per raggiungere degli esiti di apprendimento, e non più autotelico (Visalberghi, 1966 e 1988). "Possiamo dire che il *game based learning* con le sue molteplici frontiere può essere considerato come il raggiungimento massimo del mondo del ludiforme, manipolando scientificamente il gioco per farlo diventare una vera e propria metodologia" (Nesti, 2017, p. 35).

Questa metodologia ludica si fonda su alcuni principi e meccanismi ormai considerati classici (Perrotta et al., 2013).

I principi individuati sono relativi a:

- *Intrinsic motivation*: il gioco è liberamente scelto ed in quanto tale ha la possibilità di sviluppare forme di motivazione intrinseca accettando, allo stesso tempo, un sistema di regole e una serie di ostacoli da superare.
- *Learning*: i giochi possono veicolare apprendimento in modo piacevole e divertente riuscendo a far percepire in modo diverso la difficoltà dei compiti che si stanno affrontando
- *Authenticity*: il gioco è situato, condiviso con altri e, nella sua paradossalità, collocato in un ambiente, anche simulato, nella percezione di chi gioca.
- *Self reliance and autonomy*: il gioco è privo di errore e può, quindi, aumentare la fiducia in se stessi e la propria autostima.
- *Experiential learning*: il gioco veicola esperienze dirette e azioni, anche simulate in un ambiente digitale.

I meccanismi individuati da Perrotta e colleghi sono:

- *Rules*: il sistema di regole che viene accettato e all'interno del quale si agisce.
- *Goal*: gli obiettivi prefissati devono essere esplicitati in modo chiaro e condivisi con i giocatori.
- *Fantasy*: è necessario lasciare spazio all'intervento, creativo e fantastico, del giocatore all'interno di una cornice ludica.
- *Level*: è importante che i livelli del gioco siano di difficoltà progressiva per incentivare l'impegnatività e il coinvolgimento attivando una sfida cognitiva ottimale.
- *Interaction*: l'interattività che si sviluppa, a livello fisico o digitale, rappresenta un elemento sostanziale per il coinvolgimento e la motivazione.
- *Control*: la possibilità di sperimentare un controllo immediato e costruttivo sugli elementi del gioco rappresenta un meccanismo di coinvolgimento estremamente utile e irrinunciabile.
- *Feedback*: le informazioni sul proprio andamento nel gioco sono stimoli essenziali per mantenere la sfida cognitiva e l'impegno nella realizzazione dei compiti e delle attività.
- *Social element*: gli aspetti sociali dell'attività ludica sono indispensabili per costruire relazioni con gli altri e per fondare legami affettivi e di amicizia.

Gamification o Game Based Learning?

La *gamification* utilizza il gioco in contesti non di gioco e intende modificare il comportamento delle persone coinvolte. Manipola le meccaniche del gioco (badge, punti, classifiche, livelli di avanzamento, ...) e gli elementi di game play, li applica ai corsi e ai contenuti esistenti (non di gioco) per motivare e coinvolgere meglio le persone. In teoria è possibile gamificare qualsiasi argomento per aumentare la partecipazione e il coinvolgimento degli utenti (ad esempio, le app per il fitness o le pagine del profilo LinkedIn).

Il *game based learning* utilizza il gioco come parte del processo di apprendi-

mento, usa le caratteristiche dei giochi per migliorare l'esperienza di apprendimento.

Entrambe le proposte utilizzano, nella loro progettazione, elementi ludici quali, ad esempio: regole fisse, conseguenze negative, classi, impegno del giocatore, reputazione e apprezzamento, e risultati variabili.

Nel *game based learning* troveremo anche gli elementi relativi alle meccaniche del gioco e il tentativo di sviluppare il *game thinking* per creare esperienze coinvolgenti come la narrazione, le sfide e le richieste. In particolare, per meccaniche del gioco, si intendono regole e cicli di feedback che includono sistemi di punti, classifiche, livelli, ricompense e vincoli temporali.

3. Le caratteristiche ludiche

Le caratteristiche ludiche di maggior rilevanza per configurare proposte didattiche ispirate alla *gamification* e al *game based learning*, sia in contesti fisici o digitali, sembrano relative alla presenza di: regole, obiettivi, risultati variabili quantificabili, impegno del giocatore, valorizzazione del risultato, adesione del giocatore al risultato, conseguenze negoziabili, immagini dinamiche, interattività, sfida, curiosità, controllo, fantasia. Non è però chiaro quale caratteristica abbia un maggiore e più favorevole impatto sull'apprendimento rispetto ad un'altra. Oppure se sia una particolare combinazione di caratteristiche a portare i giocatori/studenti al successo. Wilson e colleghi (2009) hanno individuato un gruppo di categorie (diciotto in totale) ed hanno individuato le seguenti caratteristiche fondamentali del gioco necessarie per l'apprendimento: fantasia, stimoli sensoriali, sfida, mistero, valutazione e controllo.

Fantasia e rappresentazione

La fantasia è un attributo comune a molti giochi e coinvolge direttamente l'allievo. Lo conduce, ad esempio, a sparare con pistole laser, all'uccidere draghi, al costruire imprese e città. L'elemento fantastico in un gioco rappresenta qualcosa di separato dalla vita reale, permette al giocatore di interagire senza temere le conseguenze e ha anche il vantaggio di far sentire gli utenti immersi nel gioco. Al suo opposto troviamo la rappresentazione, ossia la riproduzione fedele dell'ambiente che rappresenta in un gioco. La rappresentazione fisica si riferisce alla fedeltà o all'accuratezza con cui il gioco riproduce l'ambiente reale, mentre la fedeltà psicologica si dimostra quando un gioco richiede che i giocatori sperimentino gli stessi processi cognitivi utili al completamento del compito che sono necessari nel mondo reale. Ad esempio, i simulatori di volo riproducono l'ambiente in cui il pilota si trova a pilotare un aereo utilizzando comandi di volo e suoni realistici e, allo stesso tempo, i giocatori devono 'pensare' come un pilota e prendere decisioni simili per completare con successo il gioco.

Stimoli sensoriali

Gli stimoli sensoriali, attingendo ai sensi dell'utente/giocatore, comportano la presentazione di nuovi e vividi stimoli visivi, uditivi o tattili con lo scopo di distorcere la percezione e far accettare temporaneamente una realtà alternativa. Questi effetti sonori, visivi e talvolta tattili possono essere utilizzati per aumentare la fantasia. Inoltre, gli stimoli sensoriali possono essere utilizzati efficacemente come feedback per monitorare le prestazioni. Ad esempio, il forte suono di un'esplosione e la vibrazione del controller possono verificarsi quando si fa esplodere un aereo avversario; allo stesso modo, una sirena forte e una luce lampeggiante possono indicare una missione fallita. Alcuni giochi sfruttano anche i nostri sensi olfattivi per creare un ambiente immersivo.

Sfida

Abbiamo visto come nella maggior parte delle attività ludiche e di apprendimento la percezione della eccessiva facilità o della insormontabile difficoltà non suscita il nostro interesse perché portano rispettivamente alla noia o alla frustrazione. La sfida ottimale dovrebbe corrispondere alle possibilità dell'utente/giocatore e alle abilità richieste per raggiungere ogni obiettivo. Idealmente, la quantità ottimale di sfida incorporata in un gioco dovrebbe creare una 'tensione motivazionale' utile a mantenere incertezza sul raggiungimento dell'obiettivo mantenendo viva la motivazione. L'incertezza del risultato, dovuta alla variabilità delle azioni del giocatore, agli obiettivi multipli, alle informazioni nascoste e alla casualità, risulta particolarmente motivante.

Mistero

Quando si crea un divario tra le informazioni note e quelle sconosciute si crea un mistero. Le informazioni sconosciute sono, a loro volta, delle componenti del mistero. I giocatori devono prima sapere che le informazioni esistono, anche se non le conoscono. Il mistero è incentivato da: novità, complessità, incoerenza, sorpresa, informazioni incomplete. Il mistero suscita curiosità nel giocatore e può realizzarsi attraverso la curiosità sensoriale (rafforzata da stimoli nuovi) e la curiosità cognitiva (provocata da informazioni paradossali). I giocatori sono motivati a colmare le lacune e a individuare le discrepanze nelle informazioni. Occorre bilanciare bene la quantità e l'incongruenza delle informazioni complesse. Se percepite come troppo simili o difficili verranno trascurate.

Valutazione

La misurazione dei risultati ottenuti all'interno di un gioco (la valutazione) è un'altra caratteristica fondamentale per il miglioramento e la progressione verso gli obiettivi del gioco. La valutazione insegna ai giocatori come "giocare" indicando

quali aspetti del gioco sono importanti. Questo risultato si ottiene tracciando le prestazioni, tabulando le comparazioni fra i partecipanti e fornendo un *feedback* ai giocatori. Il *feedback* si verifica quando qualcosa nel gioco cambia come risultato delle azioni dei giocatori; informa immediatamente gli utenti dei loro progressi e se le loro decisioni sono state positive o negative (Prensky, 2001). Inoltre, il *feedback* viene offerto attraverso mezzi diversi (ad esempio, punteggio numerico, grafico, orale e tattile). Sulla base di queste informazioni, i giocatori imparano dalle loro azioni e modificano, come conseguenza, le prestazioni. Per migliorare le prestazioni e l'apprendimento è fondamentale vedere la connessione tra le azioni compiute e i risultati ottenuti. Ad esempio, la decisione presa da un giocatore per raggiungere un obiettivo può essere altrettanto importante e forse più informativa del fatto che il giocatore ha preso la decisione giusta.

Controllo

Il controllo è la capacità dei giocatori di influenzare gli elementi del loro ambiente di apprendimento (ad esempio, il tipo di *feedback* ricevuto, il modo in cui navigano attraverso i contenuti e il loro ritmo nel gioco). Inoltre, il controllo permette ai giocatori di rendere le interazioni progressive e personalizzate (scegliere l'aspetto del proprio personaggio, determinarne l'esito, ...). La percezione di avere il controllo sul proprio apprendimento dovrebbe condurre i giocatori a 'investire di più', a tentare strategie più complesse (Garris et al., 2002).

I giochi con finalità educative, manipolati intenzionalmente nei percorsi intitolati al *game based learning*, sembrano avere una funzione nel processo di apprendimento e possono condurre a migliorare gli esiti cognitivi, in termini di abilità conseguite e comportamenti attitudinali sviluppati, rispetto ai metodi di istruzione tradizionali (Egenfeldt-Nielsen, 2007; Vogel et al., 2006). Per questi autori quando i contenuti informativi si combinano con le caratteristiche di gioco appropriate, la combinazione dei due elementi da origine ad un allievo motivato. Cioè uno studente impegnato, che partecipa senza essere sollecitato e dimostra impegno e concentrazione per raggiungere gli obiettivi del gioco acquisendo, allo stesso tempo, le competenze appropriate (obiettivi educativi) da utilizzare successivamente in un'altra applicazione (in contesti ludici e non). Come fare per incoraggiare questo stato di apprendimento auspicabile combinando i diversi contenuti informativi con le caratteristiche appropriate dei giochi per produrre conoscenze, abilità e atteggiamenti specifici in forma appresa?

La ricerca è, ovviamente, in evoluzione per consolidare il quadro dei risultati di apprendimento e individuare le possibili connessioni con le caratteristiche fondamentali del gioco sviluppate dalla letteratura. Le interazioni sono diverse e molto complesse. Si indagano le caratteristiche utili ad un migliore apprendimento e anche i diversi livelli di queste caratteristiche. Nell'ambito dei *risultati cognitivi* i maggiori riscontri si osservano nell'acquisizione delle conoscenze dichiarative. Come già osservato, Vogel e colleghi (2006) hanno riscontrato che gli studenti che hanno utilizzato giochi interattivi per l'apprendimento hanno ottenuto mag-

giori risultati in termini di apprendimenti cognitivi rispetto a quelli che hanno seguito una formazione tradizionale in aula. In particolare, hanno posto a confronto tre situazioni: analisi del testo in aula, testo ludico (cioè analisi testuale con partecipazione attiva di tipo ludico e feedback immediato) e gioco educativo finalizzato all'analisi del testo. La condizione di gioco educativo comprendeva una serie di caratteristiche della proposta ludica: partecipazione attiva/interazione dinamica (controllo), feedback immediato (valutazione), direzione degli obiettivi (regole/obiettivi), competizione (cioè sfida) e novità (cioè stimoli sensoriali). L'interazione dinamica, la competizione e la novità sono state inserite nel gioco per creare uno stimolo motivazionale. I risultati di questo studio indicano che i partecipanti alla condizione di gioco (rispetto alla condizione di testo) hanno ottenuto migliori risultati di apprendimento, come indicato dal post-test. I partecipanti alla condizione di gioco, tuttavia, non hanno ottenuto risultati significativamente migliori rispetto alla condizione di testo ludico subito dopo la formazione. Alla proposta, dopo quattro settimane, di un'ulteriore prova per accertare la stabilità nel tempo degli apprendimenti, si è notata una diminuzione significativa delle prestazioni in tutti e tre i gruppi. Tuttavia, solo gli studenti del gruppo di gioco hanno ottenuto risultati significativamente migliori nel test di ritenzione mnemonica rispetto al pre-test. Inoltre, i partecipanti alla condizione di gioco hanno giudicato l'esperienza più piacevole ed efficace rispetto ai partecipanti alle condizioni di testo o di testo ludico. Sembra, quindi, che l'unione dell'obiettivo, della competizione sfidante e della novità degli stimoli sensoriali possa aver portato ad atteggiamenti positivi e, in ultima analisi, a una migliore stabilità degli apprendimenti nel tempo.

Conclusione

I giochi e le caratteristiche ludiche sono sempre più utilizzati per scopi educativi, formativi e di ricerca (Rovatti & Zoletto, 2005). Occorre però sottolineare la difficoltà di realizzare ricerche in questo settore. Indagare empiricamente i processi di gamification, game based learning nei contesti educativi è moto impegnativo così come risulta estremamente difficile trovare coerenza fra gli strumenti di misurazione utilizzati e la complessità degli esiti attesi.

Gli esiti della ricerca sono contrastanti (Koivisto & Hamari, 2019). È possibile individuare una certa stabilità e regolarità negli esiti in merito all'aumento della motivazione e della partecipazione nei compiti di apprendimento percepiti, in genere, come più divertenti e coinvolgenti. Allo stesso tempo, però, vengono evidenziati esiti rilevanti, con effetti relativi all'aumento della competizione, alla difficoltà di valutazione dei compiti e alle caratteristiche della progettazione.

È necessaria una ricerca scientifica più solida che fornisca un quadro più chiaro del reale impatto dei percorsi intitolati alla gamification e delle strategie e delle attività ispirate al game based learning nei contesti educativi. Queste prospettive educative necessitano di superare anche una visione lineare e predeterminata a favore di un'apertura olistica, dinamica e ciclica dei tanti processi coinvolti.

Riferimenti bibliografici

- Bedwell, W. L., Pavlas, D., Heyne, K., Lazzara, E. H., & Salas, E. (2012). Toward a Taxonomy Linking Game Attributes to Learning: An Empirical Study. *Simulations and Gaming*, 43 (6), 729-760.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*, New York, NY: Harper and Row.
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011). *From Game Design elements to Gamefulness: Defining 'Gamification' in MindTrek 11 Proceedings of the 15th International Academic MindTrek conference: Envisioning Future Media Environments*. New York.
- Egenfeldt-Nielsen, S. (2007). *Third generation educational use of computer games*, in *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 16 (3), 263-281.
- Garris, R., Ahlers, R., & Driskell, J. E. (2002). Games, motivation and learning: A research and practice model. *Simulation & Gaming*, 33 (4), 441-467.
- Gee, P. J. (2013). *Come un videogioco. Insegnare e apprendere nella scuola digitale*. Milano: Raffaello Cortina.
- Koivisto, J., & Hamari, J. (2019). The rise of motivational information systems: A review of gamification research. *International Journal of Information Management*, 45, 191-210.
- Nesti, R. (2017). *Game Based Learning. Gioco e progettazione ludica in educazione*. Pisa: ETS.
- Perrotta, C., Featherstone G., Aston H., & Houghton, E. (2013). *Game based learning: Latest Evidence and Future Directions*. Slough, NFER.
- Prensky, M. (2001). *Digital game-based learning*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Prensky, M. (2001). Fun, play and games: What makes games engaging. In M. Prensky (Ed.), *Digital game-based learning* (pp. 16-47). New York, NY: McGraw-Hill.
- Rovatti, A., & Zoletto, D. (2005). *La scuola dei giochi*. Milano: Bompiani.
- Visalbergh, A. (1966). *Esperienza e valutazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Visalbergh, A. (1988). *Insegnare e apprendere*. Firenze: La Nuova Italia.
- Vogel, J. J., Vogel, D. S., Cannon-Bowers, J., Bowers, C. A., Muse, K., & Wright, M. (2006). Computer gaming and interactive simulations for learning: A meta-analysis. *Journal of Educational Computing Research*, 34 (3), 229-243.
- Wilson, K. A., Bedwell, W. L., Lazzara, E. H., Salas, E., Burke, C. S., Estock, J., & Conkey, C. (2009). Relationships between game attributes and learning outcomes: Review and research proposals. *Simulation & Gaming: An Interdisciplinary Journal*, 40, 217-266.

Come scrivere un articolo scientifico internazionale di ambito pedagogico

Valerio Ferro Allodola

Università degli Studi Mediterranea di Reggio Calabria
Ricercatore in Storia della Pedagogia
valerio.ferroallodola@unirc.it

Abstract

Il contributo – che si inserisce all'interno della sessione “Internazionalizzazione dei dottorandi e ricercatori: indicazioni pratiche per la ricerca scientifica in campo pedagogico”, organizzata in occasione della Summer School SIREF 2022 – affronta uno dei topic fondamentali che riguardano la ricerca scientifica e tutti i ricercatori in formazione: come scrivere un articolo in ambito pedagogico da sottoporre a una rivista internazionale. Partendo dalle diverse tipologie di paper, se ne approfondisce la struttura nelle varie articolazioni. Vengono quindi presentate le modalità di sottomissione alla rivista prescelta, il funzionamento del processo di revisione tra pari e infine, le indicazioni da seguire nel caso che l'articolo venga rifiutato. Il saggio intende contribuire alla promozione dell'internazionalizzazione della ricerca pedagogica, sempre più centrale nel dibattito accademico nazionale, anche sullo sfondo del PNRR e del Next Generation EU.

Introduzione

Gli obiettivi istituzionali dell'Università sono la ricerca, la didattica e la Terza Missione¹. Relativamente a quest'ultimo aspetto, “Le università, sistemi dinamici, sono finalizzate non solo a creare e diffondere conoscenza ma anche a impegnarsi in una cooperazione, ormai nota, con le imprese e la società civile, per attivare nuove opportunità di sviluppo economico e di innovazione sociale per

- 1 In particolare, la Terza Missione è riconosciuta come tale dal DL 19/2012, che definisce i principi del sistema di “Autovalutazione, Valutazione Periodica e Accreditamento” (AVA), e dal successivo DM 47/2013, che ne identifica gli indicatori e i parametri di valutazione periodica assieme a quelli della ricerca. La Terza Missione fa riferimento all'insieme delle attività di trasferimento scientifico, tecnologico e culturale e di trasformazione produttiva delle conoscenze, attraverso processi di interazione diretta dell'Università con la società civile e il tessuto imprenditoriale, con l'obiettivo di promuovere la crescita economica e sociale del territorio, affinché la conoscenza diventi strumentale per l'ottenimento di benefici di natura sociale, culturale ed economica.

i territori e pertanto aumentare il livello di benessere della società” (Privitera 2018, p. 169).

Un ricercatore può pubblicare un proprio contributo scientifico per:

- presentare i risultati delle attività di ricerca;
- condividere con altri colleghi le proprie conoscenze su un topic di ricerca;
- promuovere una discussione;
- insegnare e condividere le conoscenze con gli studenti;
- informare il pubblico in generale su importanti attività scientifiche;
- permettere l’analisi del nostro lavoro;
- per fare carriera accademica.

Come noto – senza scendere troppo nel dettaglio, poichè non costituisce un obiettivo specifico del presente contributo – esistono settori scientifici di tipo bibliometrico e non bibliometrico. Pertanto, i principali criteri di valutazione di un ricercatore che, nel nostro Paese, si candida per conseguire l’Abilitazione Scientifica Nazionale (ASN) possono divergere, a seconda del settore di presentazione. In particolare, nel caso dei settori bibliometrici, vengono valutati i seguenti elementi:

- numero di pubblicazioni;
- numero di citazioni;
- indice H o indice di Hirsch (*H-index*)².

Nel caso dei settori non bibliometrici – quindi dei Settori Concorsuali 11 D/1 Pedagogia e storia della pedagogia e 11 D/2 Didattica, Pedagogia Speciale e Ricerca Educativa – vengono valutati i seguenti elementi:

- articoli in riviste di “Classe A” riconosciute dall’Agenzia Nazionale di Valutazione Universitaria della Ricerca - ANVUR³;
- articoli in riviste “Scientifiche” riconosciute ANVUR;
- monografie.

I cosiddetti “valori soglia”, fanno riferimento ad un determinato numero di pubblicazioni che ogni candidato all’ASN deve possedere per procedere ad una

- 2 È un criterio per quantificare la prolificità e l’impatto scientifico di un autore, basandosi sia sul numero delle pubblicazioni, sia sul numero di citazioni ricevute. Per un approfondimento critico, si vedano i seguenti lavori: Koltun, V., & Hafner, D. (2021). The h-index is no longer an effective correlate of scientific reputation. *PLoS one*, 16(6), e0253397. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0253397>; Cassella, M. (2014). Bibliometria sì, bibliometria no: la valutazione della ricerca nelle scienze umane e sociali al bivio. *AIB Studi*, 54(2/3). <https://doi.org/10.2426/aibstudi-10247>
- 3 L’ANVUR è stata costituita ai sensi dell’art.2, comma 138, del Decreto Legge 3 ottobre 2006, n. 262, convertito, con modificazioni, dalla Legge 24 novembre 2006, n. 286.

valutazione positiva e variano sulla base dei due Settori Concorsuali prima accennati e per la Prima (*Full Professor*) e Seconda Fascia (*Associate Professor*) del sistema universitario italiano.

Resta inteso, ovviamente, che sia per i settori bibliometrici che per quelli non bibliometrici, il raggiungimento di tutte e tre le soglie non dà accesso diretto all'ASN, ma resta insindacabile il giudizio finale della Commissione Nazionale che presiede la valutazione, i cui componenti sono valutati dall'ANVUR.

In tale scenario, la ricerca pedagogica italiana - nelle sue varie articolazioni educativa, formativa e didattica - si denota per una grande e ricca tradizione di studi e ricerche (da Raffaele Laporta, a Ernesto Codignola, a Don Milani, a Eliana Frauenfelder e Franco Cambi, solo per citarne alcuni tra i più importanti) che hanno illuminato e illuminano la ricerca contemporanea.

A partire da questa grande tradizione di ricerca, negli ultimi anni, in particolare (soprattutto dal 2006 in poi, data di creazione dell'ANVUR), si è compresa l'importanza del prendersi cura di un aspetto ormai imprescindibile in ambito accademico: l'internazionalizzazione dei dottorandi e dei ricercatori di ambito pedagogico. Una consapevolezza che si muove su alcune direttrici, in particolare:

- la mobilità verso università straniere (*visiting scholar, visiting researcher, postdoc*, programmi specifici come le “Marie Skłodowska-Curie Postdoctoral Fellowships”, il Programma *Fulbright*, ecc);
- l'incentivazione a pubblicare paper in riviste internazionali (quindi prevalentemente in lingua inglese).
- una formazione interna alle Scuole di Dottorato di area pedagogica che fornisca gli strumenti fondamentali ai dottorandi per essere in grado di reperire opportunità di sviluppo professionale. Questo, sia in ambito accademico che aziendale; in particolare, quest'ultimo tipo di collaborazione consente alle aziende di formare – corroborandone le competenze – i propri dipendenti a tempo indeterminato nell'ambito di un Corso di dottorato di ricerca. L'aggettivo “industriale” deve essere inteso in senso ampio “includendo tutti i settori del mercato del lavoro privato e pubblico, dalle imprese profit, alle istituzioni pubbliche, fino a ONG e istituzioni di tipo caritatevole o culturale”(Commissione Europea 2011). Tuttavia, “i dottorati industriali e, più in generale, le forme di collaborazione con il sistema economico e produttivo indicate dal Ministero della Istruzione, della Università e della Ricerca sono state presentate, in prevalenza, in funzione di una sempre più sentita esigenza di occupazione o quanto meno occupabilità dei dottorandi al termine del percorso di dottorato e non invece di un reale e convinto raccordo tra il mondo accademico e il sistema delle imprese” (Tiraboschi, 2015, p. 29). Tuttavia, con nota del 31 agosto 2016 (in attuazione del “Piano Nazionale della Ricerca 2015–2020”), il MIUR introduce importanti novità in materia di dottorati innovativi e formazione in ambiente di lavoro. Sebbene queste modifiche sembrino interessare solo il mondo accademico, invero presentano ricadute rilevanti anche sulle aziende che rivolgono la propria attenzione al settore ricerca e sviluppo. Le nuove linee

guida ministeriali delineano dei criteri per distinguere i tradizionali *philosophical doctorates* (PhD) dai dottorati innovativi, ovvero: a) il “dottorato internazionale” (che corrobora le forme di collaborazione con attori istituzioni oltralpe), b) il “dottorato intersettoriale/industriale” (che promuove l’integrazione con settori esterni all’università) e infine c) il “dottorato interdisciplinare” (che promuove l’interconnessione tra ambiti e gruppi di ricerca). Queste suddivisioni non sono da considerarsi a compartimenti stagno, ma in futuro saranno valorizzate le loro possibili combinazioni⁴.

In un simile contesto, una delle competenze imprescindibili per internazionalizzare la ricerca scientifica, è quella di essere in grado di strutturare, scrivere e sottomettere un articolo ad una rivista scientifica internazionale che, come vedremo in dettaglio, presenta una serie di caratteristiche richieste - sia al ricercatore che allo stesso paper - peculiari e differenti rispetto a quelle tradizionalmente presenti - soprattutto per le scienze umane - nel nostro Paese. Va ricordato, tuttavia, che proprio in ragione di criteri più precisi e stringenti stabiliti dall’ANVUR, in questi ultimi anni, le politiche editoriali della maggior parte delle riviste scientifiche italiane di area pedagogica si stanno dirigendo verso una standardizzazione, in riferimento alle *editorial policies* delle riviste internazionali. Un aspetto sicuramente degno di nota – poiché si dirige verso una democratizzazione della ricerca – riguarda l’Open Acces, ovvero l’accesso libero e senza barriere al sapere scientifico⁵. Sfruttando le potenzialità del digitale e della rete per disseminare e condividere senza barriere o restrizioni i risultati della ricerca, l’Open Access garantisce a “tutti gli utilizzatori il diritto d’accesso, gratuito, irrevocabile e universale e l’autorizzazione a riprodurlo, utilizzarlo, distribuirlo, trasmetterlo e mostrarlo pubblicamente e a produrre e distribuire lavori da esso derivati in ogni formato digitale per ogni scopo responsabile, soggetto all’attribuzione autentica della paternità intellettuale”⁶.

4 Per approfondimenti, si rimanda al Documento di Aspen Institute Italia, in collaborazione con Collège des Ingénieurs - CDI Italia, dal titolo “La valorizzazione del Dottorato Industriale in Italia Le proposte di Aspen Institute Italia” e disponibile al seguente link: <https://www.aspeninstitute.it/la-valorizzazione-del-dottorato-industriale-in-italia/>

5 Berlin Declaration on Open Access to Knowledge in the Sciences and Humanities of 22 October 2003. URL: <https://openaccess.mpg.de/Berlin-Declaration>

6 *Ibidem*.

1. Tipologie di articolo scientifico

In linea generale, è possibile elaborare una suddivisione delle tipologie di articolo scientifico come segue:

- 1) Articoli di revisione (*Review articles*);
- 2) Note tecniche (*Technical notes*);
- 3) Articoli di ricerca originali (*Original research articles*).

Un articolo di revisione (*review article*) si caratterizza per i seguenti elementi:

- riassume lo stato attuale della comprensione di un argomento;
- riassume i risultati pubblicati piuttosto che riportare nuove analisi;
- non si basa su esperimenti, ma su un'indagine della letteratura;
- la ricerca della letteratura è solitamente effettuata su Scopus, WOS, Google Scholar.

Gli obiettivi sono:

- chiarire un problema specifico;
- riassumere studi precedenti per informare il lettore sullo stato corrente della ricerca;
- identificare i gaps della conoscenza;
- suggerire steps ulteriori di ricerca per colmare i gaps;

Sommariamente, ricordiamo le tipologie esistenti:

- a) revisione narrativa (*narrative review*): analizza criticamente e sintetizza una parte della letteratura traendo conclusioni inerenti al tema in questione;
- b) revisione sistematica (*systematic review*): raggruppa e analizza tutta la letteratura disponibile in merito all'argomento di interesse (riduzione dei bias).
- c) meta-analisi (*meta-analysis*): raccolta di una parte consistente di studi quantitativi al fine di condurre un'analisi statistica. Può essere integrata in una revisione sistematica della letteratura.
- d) meta-sintesi (*meta-synthesis*): tecnica usata per integrare, valutare e interpretare i risultati di molteplici studi qualitativi (Calvani, 2012; Grant & Booth, 2009).

Un articolo di Paul et al. (2020), rileva che nel caso delle revisioni tematiche (*theme-based reviews*), le revisioni basate su framework che utilizzano, ad esempio, il TCCM (Teoria, Contesto, Caratteristiche, Metodi) sono generalmente più impattanti di altri tipi di revisioni come quelle bibliometriche o narrative. Anche le revisioni che sviluppano teorie classiche sono molto utili e perspicaci. Nel complesso, gli articoli di revisione di successo consentono ai ricercatori di identificare le lacune nella letteratura ed esaminare criticamente la letteratura precedente in modo trasparente, rigoroso e replicabile (Snyder, 2019; Paul & Criado, 2020).

Per quanto concerne la nota tecnica (Technical note), possiamo definirla come un breve articolo che fornisce una rapida descrizione di una tecnica o di una procedura, oppure può descrivere una modifica di una tecnica, procedura o dispositivo esistente. E' anche possibile presentare uno strumento software, un metodo sperimentale o computazionale. Le note tecniche sono variamente denominate come innovazioni tecniche o sviluppi tecnici (Ng & Peh, 2010).

Gli articoli originali (*original research articles*), invece, presentano le seguenti caratteristiche:

- si basano sui risultati di un lavoro di ricerca originale;
- descrivono le domande di ricerca e lo scopo dello studio;
- riportano in dettaglio i metodi di ricerca;
- riportano i risultati della ricerca;
- gli autori interpretano i risultati e discutono le possibili implicazioni.

Una delle fasi più importanti riguarda, in ogni caso, la scelta della rivista scientifica presso la quale il ricercatore sceglie di effettuare la submission. Di seguito, alcune raccomandazioni:

- selezionare due o tre riviste nell'area prescelta;
- selezionare riviste con *impact factor* relativamente elevati;
- discutere con i coautori e decidere per quale rivista optare;
- leggere con attenzione gli obiettivi e lo scopo della rivista;
- leggere con attenzione i criteri di ammissione del paper e il formato di presentazione della rivista;
- consultare i volumi più recenti della rivista per capire che tipologia di articoli vengono solitamente pubblicati.

2. Struttura di un articolo scientifico

Solitamente, la struttura di un articolo scientifico è articolata nei seguenti punti:

1. Titolo (*Title*)
2. Autori e affiliazioni (*Authors and affiliations*)
3. Abstract
4. Parole-chiave (*Keywords*)
5. Introduzione e obiettivi (*Introduction and objectives*).
6. Metodi - figure e tabelle (*Methods + tabs&figs*)
7. Risultati - figure e tabelle (*Results + tabs&figs*)
8. Discussione (*Discussion*)
9. Conclusioni (*Conclusions*)
10. Ringraziamenti (*Acknowledgement*)

11. Bibliografia (*References*)
12. Tabelle e figure (*Tables and figures*)
13. Informazioni di supporto/materiali supplementari (*Supporting Information/supplementary materials*).

Nei successivi sottoparagrafi li approfondiamo in dettaglio.

2.1 Titolo, autori, abstract, parole chiave

Queste informazioni essenziali sono presenti sulla pagina del titolo. E' importante comporre un titolo che sia semplice, attraente e che rispecchi il lavoro effettivamente svolto. Sono da evitare acronimi noti solo alla comunità specializzata. Si osservi, ad esempio, il titolo di questi due articoli (Figure 1 e 2), notando come nel secondo caso risulti “appesantito” e con minor appeal per il lettore.

Journal List > [Isr J Health Policy Res](#) > [v.10, 2021](#) > PMC8364056

Israel Journal of Health Policy Research

[Isr J Health Policy Res](#), 2021; 10: 47. PMCID: PMC8364056
Published online 2021 Aug 13. doi: [10.1186/s13584-021-00483-9](#) PMID: [34389049](#)

Educational level, ethnicity and mortality rates in Israel: national data linkage study

[Nehama Frimit Goldberger](#)[✉] and [Ziona Haklai](#)

[Author information](#) [Article notes](#) [Copyright and License information](#) [Disclaimer](#)

Fig 1 - Esempio di titolo di un articolo sintetico e attraente per il lettore

[J Prev Med Public Health](#), 2016 Jul; 49(4): 220–229. PMCID: PMC4977770
Published online 2016 Jun 24. doi: [10.3961/jpmph.16.005](#) PMID: [27499164](#)

The Impact of Educational Status on 10-Year (2004-2014) Cardiovascular Disease Prognosis and All-cause Mortality Among Acute Coronary Syndrome Patients in the Greek Acute Coronary Syndrome (GREECS) Longitudinal Study

[Venetia Notara](#),¹ [Demosthenes B. Panagiotakos](#),¹ [Yannis Kogias](#),² [Petros Stravopoulos](#),³ [Antonis Antonoulas](#),⁴ [Spyros Zombolas](#),⁵ [Yannis Mantas](#),⁶ [Christos Pitsavos](#),⁷ and GREECS Study Investigators

[Author information](#) [Article notes](#) [Copyright and License information](#) [Disclaimer](#)

Fig 2 - Esempio di un articolo con titolo eccessivamente lungo e complesso


Per quanto riguarda l'Abstract, è importante tenere sempre presente che:

- è la parte del documento accessibile on line (assieme al titolo e alle parole-chiave);
- deve essere semplice, breve e informativo;
- è necessario generare curiosità nei lettori.

Le prime due frasi devono essere incentrate sull'argomento dello studio, che deve includere obiettivi, metodi e principali risultati in uno stile che un pubblico generico possa leggere e comprendere.

Naturalmente, possiamo avere abstract di diversa complessità e lunghezza, a seconda della tipologia di ricerca effettuata. Si osservino, ad esempio i seguenti esempi:

RESEARCH ARTICLE **Open Access**



Hospital falls prevention with patient education: a scoping review

Hazel Heng¹, Dana Jazayeri¹, Louise Shaw¹, Debra Kiegaldie², Anne-Marie Hill³ and Meg E. Morris^{4*}

Abstract

Background: Hospital falls remain a frequent and debilitating problem worldwide. Most hospital falls prevention strategies have targeted clinician education, environmental modifications, assistive devices, hospital systems and medication reviews. The role that patients can play in preventing falls whilst in hospital has received less attention. This critical review scopes patient falls education interventions for hospitals. The quality of the educational designs underpinning patient falls education programmes was also evaluated. The outcomes of patient-centred falls prevention programs were considered for a range of hospital settings and diagnoses.

Methods: The Arksey and O'Malley (2005) framework for scoping reviews was adapted using Joanna Briggs Institute and PRISMA-ScR guidelines. Eight databases, including grey literature, were searched from January 2008 until February 2020. Two reviewers independently screened the articles and data were extracted and summarised thematically. The quality of falls prevention education programs for patients was also appraised using a modified quality metric tool.

Results: Forty-three articles were included in the final analysis. The interventions included: (i) direct face-to-face patient education about falls risks and mitigation; (ii) educational tools; (iii) patient-focused consumer materials such as pamphlets, brochures and handouts; and (iv) hospital systems, policies and procedures to assist patients to prevent falls. The included studies assessed falls or education related outcomes before and after patient falls prevention education. Few studies reported incorporating education design principles or educational theories. When reported, most educational programs were of low to moderate quality from an educational design perspective.

Conclusions: There is emerging evidence that hospital falls prevention interventions that incorporate patient education can reduce falls and associated injuries such as bruising, lacerations or fractures. The design, mode of delivery and quality of educational design influence outcomes. Well designed education programs can improve knowledge and self-perception of risk, empowering patients to reduce their risk of falling whilst in hospital.

Keywords: Falls, Prevention, Injury, Physiotherapy, Patient education, Hospital, Healthcare

Fig 3 - Esempio di abstract complesso

Review > Curr Cardiol Rev. 2021;17(2):137-143. doi: 10.2174/1573403X15666191120115107.

Patient Education and Engagement through Social Media

Sravya Chirumamilla ¹, Martha Gulati ²

Affiliations + expand
PMID: 31752656 PMCID: PMC8226210 DOI: 10.2174/1573403X15666191120115107
[Free PMC article](#)

Abstract

This review addresses the demographics of social media users and their relative health literacy. Means of overcoming health inequities via social media and the role of social media in patient education and engagement are explored. This review discusses forms of appropriate patient engagement, including the pitfalls of social media use.

Keywords: Patient education; consumer health information; health information needs; health literacy; online health information; social media.

Copyright© Bentham Science Publishers; For any queries, please email at epub@benthamscience.net.

Fig 4 - Esempio di abstract molto breve

Relativamente alle parole-chiave (*Key-words*), è importante:

- includere dai 3 ai 6 lemmi;
- includere le tecniche e/o la metodologia specifica;
- individuare sulla base dell'argomento principale della ricerca;
- evitare quelle eccessivamente lunghe;
- evitare quelle che si sovrappongono al titolo.

Si osservi il seguente esempio:

Review > Curr Cardiol Rev. 2021;17(2):137-143. doi: 10.2174/1573403X15666191120115107.

Patient Education and Engagement through Social Media

Sravya Chirumamilla ¹, Martha Gulati ²

Affiliations + expand
PMID: 31752656 PMCID: PMC8226210 DOI: 10.2174/1573403X15666191120115107
[Free PMC article](#)

Abstract

This review addresses the demographics of social media users and their relative health literacy. Means of overcoming health inequities via social media and the role of social media in patient education and engagement are explored. This review discusses forms of appropriate patient engagement, including the pitfalls of social media use.

Keywords: Patient education; consumer health information; health information needs; health literacy; online health information; social media.

Copyright© Bentham Science Publishers; For any queries, please email at epub@benthamscience.net.

Fig 5 Esempio di articolo con parole-chiave che rispecchiano le caratteristiche prima elencate

2.2 *Introduzione, materiali/metodi, risultati, discussione/conclusioni*

L'*Introduzione* di un paper scientifico si articola in tre punti:

- 1) *Contesto generale* (1-2 paragrafi). Nello specifico:
 - tutto ciò che è contenuto nell'Introduzione deve essere incentrato sugli obiettivi;
 - iniziare la sezione con un inquadramento generale dell'argomento;
 - convincere il lettore che il contesto generale è importante.
- 2) *Revisione della letteratura* (2-4 paragrafi)
 - aggiungere paragrafi che discutono i lavori precedenti (contesto scientifico);
 - rivedere e riassumere la letteratura pertinente;
 - identificare i gaps nella conoscenza;
 - discutere il problema da risolvere;
 - la revisione deve condurre in modo naturale e logico agli obiettivi;
 - evitare lunghi elenchi di riferimenti bibliografici, 2-3 sono di solito sufficienti
 - almeno una parte dei riferimenti bibliografici deve essere costituita da pubblicazioni recenti: un numero eccessivo di riferimenti datati suggeriscono una scarsa familiarità con la letteratura;
 - i riferimenti classici o fondamentali della letteratura scientifica sono accettabili, indipendentemente dall'età (es. Piaget, Freud, Dewey, ecc).
- 3) *Obiettivi/finalità/domande di ricerca* (1 paragrafo)
 - indicare i 2-5 obiettivi in modo chiaro e conciso;
 - assicurarsi che gli obiettivi siano in linea con le lacune della conoscenza;
 - dichiarare gli obiettivi utilizzando termini che aiutino il lettore a determinare se gli obiettivi sono stati raggiunti.

La sezione *Materiali e metodi* racconta come è stato condotto lo studio, quali materiali e metodi di ricerca e analisi sono stati utilizzati. E' utile suddividerla nei seguenti parti:

- a. Area di studio: includere una mappa (se previsto, dipende dalla tipologia di studio effettuato);
- b. Dati: descrivere accuratamente il campionamento e come i dati sono stati acquisiti.
- c. Analisi: descrivere ogni componente metodologica con i riferimenti; descrivere i metodi in ordine di applicazione; descrivere come sono state valutate le prestazioni dei metodi; mettere in appendice possibili materiali supplementari.

Per la sezione dei *Risultati*, può essere utile tenere presenti le seguenti indicazioni:

- ordinare le sotto-sezioni in modo simile all'ordine degli obiettivi e dei metodi;

- spiegare i risultati importanti del tuo studio che aiutano a rispondere alla tua domanda di ricerca;
- limitare il numero di tabelle e figure a non più di 3-5 di ciascuna;
- includere solo il numero di tabelle e figure per supportare le conclusioni;
- ricordare che un articolo scientifico non è una tesi di dottorato, ma ha una lunghezza illimitata.

Per la sezione *Discussione*, invece:

- discutere il modo in cui i vostri risultati si confrontano o contrastano con quelli precedenti;
- spiegare cosa significano i vostri risultati e quali sono le implicazioni, sia per l'area specifica di ricerca sia in un contesto più ampio (ad esempio, per la società);
- includere i limiti dello studio. Attenzione, però: un numero eccessivo di limitazioni suggerisce che lo studio non è rilevante;
- discutere le possibili ricerche future necessarie per rispondere alla vostra domanda di ricerca in modo più chiaro.

Infine, ecco alcune indicazioni per la redazione delle *Conclusioni*:

- rappresentano l'ultima occasione per fissare i risultati più importanti nella mente del lettore;
- indicare i 3-5 risultati più importanti utilizzando una o due frasi per ogni risultato/conclusione;
- includere poche frasi riguardanti le prospettive future e/o le possibilità di applicazione del vostro lavoro ad altre discipline;
- importante: non ri-scrivere l'abstract.

Esiste anche un ordine di scrittura secondo cui redigere le varie sezioni di un paper scientifico (Fig. 6). Metodi e i Risultati costituiscono la sezione centrale dell'elaborato, è necessario scrivere prima queste due parti. Successivamente, si procederà con la stesura della *Discussione/Conclusioni* e infine dell'*Introduzione*.

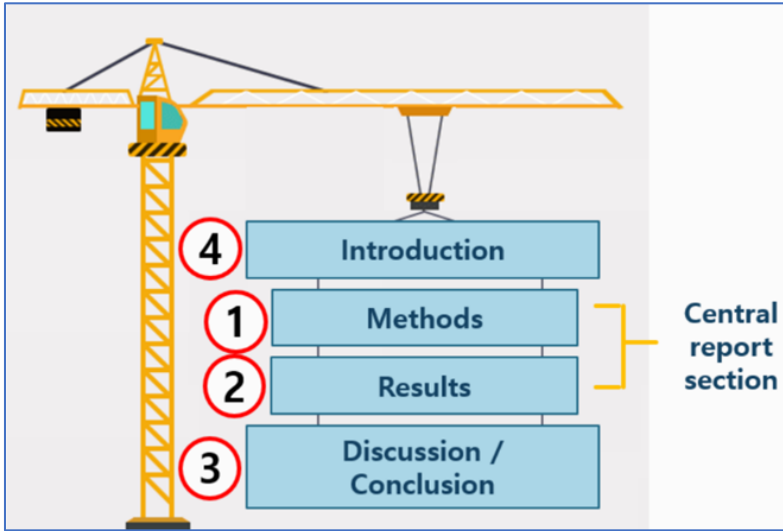


Fig 6 - Le fasi di scrittura di un paper scientifico

2.3 Ringraziamenti, riferimenti, schede e figure

Per quanto concerne i Ringraziamenti (*Acknowledgement*), è importante:

- ricordare l'agenzia che ha possibilmente finanziato la ricerca;
- colleghi/scienziati/tecnici che potrebbero aver fornito assistenza.

Per i Riferimenti bibliografici (*References*):

- gli stili variano a seconda delle riviste (APA, ecc). É possibile utilizzare, ad esempio, ENDNOTE, MENDELEY, ZOTERO come software per la gestione dei riferimenti bibliografici;
- alcune riviste richiedono i titoli completi dei riferimenti citati;
- verificare l'accuratezza di tutte le citazioni.

Schede e figure (*figs&tab*):

- sono anch'esse dati fondamentali, perché di solito sono numeri che rappresentano risultati e metodi utilizzati;
- ogni rivista ha le proprie linee guida per la formattazione.

Infine, le Informazioni di supporto, rappresentano dati e materiali aggiuntivi (*Annexes*).

3. Come effettuare una submission dell'articolo

La sottomissione dell'articolo (*submission*) alla rivista scientifica individuata, segue alcuni passaggi ben precisi:

- leggere attentamente l'articolo prodotto. Verificare l'accuratezza delle figure e delle didascalie e se le figure sono citate correttamente nel testo;
- cercare di ottenere un feedback da coautori e colleghi: assicurarsi che l'articolo venga letto da almeno uno o due colleghi che non hanno familiarità con il lavoro specifico;
- fornire una lettera di presentazione all'editore insieme a un breve paragrafo che evidenzi l'importanza del lavoro (ad esempio: a) ciò che è noto rispetto ad un problema di ricerca; b) cosa si è trovato di nuovo o meno per cercare di colmare il gap; c) indicazioni per piste future di ricerca) e possibilmente anche alcuni nominativi di possibili revisori;
- assicurarsi che tutti i coautori (per gli articoli scritti in collaborazione) abbiano approvato la versione finale dell'articolo;
- procedere con l'invio dell'articolo online.

3.1 *Revisione tra pari (peer review process)*

Fare il lavoro del ricercatore vuol dire essere costantemente sotto giudizio degli altri. L'Università è "un'economia del prestigio", in cui il valore degli studiosi è basato sulle valutazioni circa il livello di stima di cui godono loro stessi e i loro contributi presso i pari, i decisori e altri (Blackmore & Kandiko, 2011).

La revisione tra pari è necessaria per valutare l'appropriatezza dei prodotti della ricerca. Essa rappresenta il meccanismo formale di garanzia di qualità, in cui i paper scientifici (articoli, libri, progetti per finanziamenti e contributi in atti di convegni) vengono analizzati da altri, i cui commenti e giudizi servono per migliorare le ricerche e decidere sulla loro accettazione o meno.

Il processo di revisione tra pari prevede un percorso articolato, nello specifico:

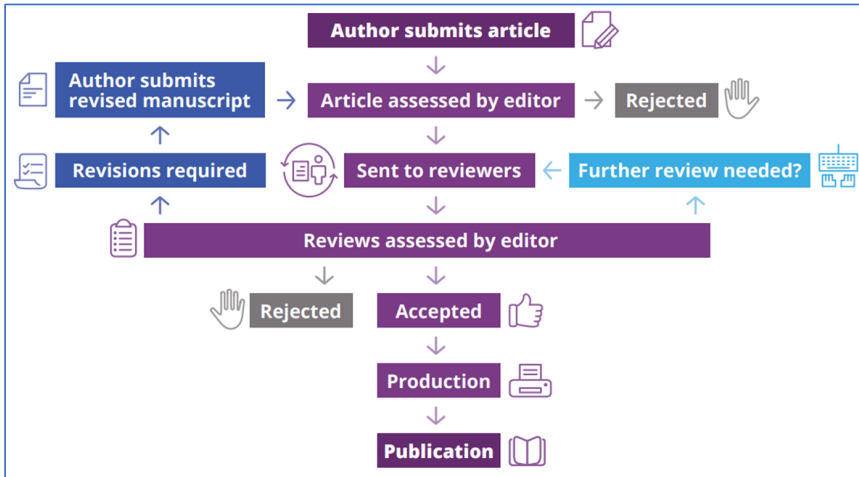


Fig 7 - Il processo di revisione tra pari (peer review process)

Fonte: <https://authorservices.wiley.com/Reviewers/journal-reviewers/what-is-peer-review/the-peer-review-process.html>

L'Autore sottometta la proposta di articolo. Il direttore della rivista (*Editor*) può effettuare due scelte: respingere il paper, oppure inviarlo ai revisori (*reviewers*), che possono essere due o tre, a seconda delle policy editoriali del Journal in cui si intende pubblicare. A questo punto, le revisioni da essi elaborate vengono valutate dal direttore della rivista, il quale può scegliere tre opzioni:

- a) richiedere un'analisi del paper più dettagliata e quindi rispedirlo al revisore;
- b) richiedere revisioni all'autore, che dovrà quindi rifare una submission del proprio manoscritto rivisto;
- c) rifiutare o accettare il paper.

In quest'ultimo caso, si procederà quindi alla produzione del manoscritto e infine alla pubblicazione finale online. A tale riguardo, non tutte le riviste scientifiche adottano la politica editoriale dell'accesso aperto e gratuito degli articoli (Open Access)⁷.

7 Più nel dettaglio, per quanto concerne i progetti di ricerca finanziati dal programma europeo Horizon 2020, le regole da seguire per ottemperare agli obblighi dell'Open Access sono definite all'art. 29 dell'Annotated Model Grant Agreement (AMGA): vige l'obbligo di depositare i testi in archivi aperti e di rendere open il testo entro 6 mesi (scienze esatte) o 12 mesi (scienze umane e sociali), i costi per le Article Processing Charges (APC) sono rimborsabili come costi di disseminazione. Il programma quadro Horizon Europe (2021-27) modifica le regole previste in precedenza e prevede l'accesso aperto immediato alle pubblicazioni con 3 opzioni: a) pubblicare su ORE-Open Re-

Per quanto riguarda il lavoro di revisione, ricordiamo che:

- il manoscritto viene di solito revisionato da 2-3 revisori (*reviewer*);
- i revisori evidenziano le carenze e/o forniscono dei suggerimenti per migliorare il contenuto scientifico del paper;
- è fondamentale leggere attentamente i commenti dei revisori;
- può succedere che un revisore fraintenda un punto specifico del lavoro: probabilmente tale punto deve essere rivisto; non incolpare il revisore di tale incomprensione;
- è sempre indicato essere educati e rispettosi quando non si è d'accordo con il commento di un revisore;
- includere una spiegazione punto per punto delle modifiche apportate al testo in risposta ai commenti dei revisori;
- ancora una volta, leggere attentamente l'articolo per verificarne l'accuratezza;
- inviare la versione rivista;
- una volta accettata la pubblicazione, viene inviata la bozza per una correzione finale (solo correzioni minori - *minor revisions*).

Oltre a questa tipologia di revisione, negli ultimi anni, tuttavia, molte riviste hanno iniziato a sviluppare altri due approcci alla peer review. Questi includono:

- la revisione paritaria chiusa (*closed peer review*), in cui i revisori sono a conoscenza dell'identità degli autori, ma gli autori non sono mai informati dell'identità dei revisori;
- la revisione paritaria aperta (*open peer review*), dove autori e revisori sono a conoscenza dell'identità reciproca. In alcune riviste con peer review aperta, i rapporti dei revisori sono pubblicati insieme all'articolo.

Il tipo di peer review utilizzato da una rivista dovrebbe essere chiaramente indicato nella lettera di invito alla revisione ricevuta e nelle pagine dedicate alla politica sul sito web della rivista. Se, dopo aver controllato il sito web della rivista, non si è sicuri del tipo di peer review utilizzato o si desiderano chiarimenti sulla politica della rivista, è necessario contattare la redazione della rivista.

search Europe (piattaforma gratuita messa a disposizione dalla Commissione Europea); b) pubblicare su riviste Open Access (NB: non ibride); c) pubblicare su una rivista tradizionale mantenendo i diritti per depositare e dare accesso immediato. I costi per le APC su riviste ibride non sono più rimborsabili e l'embargo non è più ammissibile.

3.2 Cosa fare se un articolo viene rifiutato

Nel caso un paper venga rifiutato, la prima cosa da fare è sempre non scoraggiarsi. Bisogna leggere i commenti editoriali e discuterne con i coautori/collaboratori. Non ci si deve limitare a inviare l'articolo a un'altra rivista, ma leggete attentamente i commenti e trovate il modo di migliorare la qualità scientifica degli articoli. Inoltre, è necessario effettuare ulteriori esperimenti e migliorare la qualità delle discussioni scientifiche. Infine, gli articoli rifiutati possono essere ripresentati se e solo se le preoccupazioni dei revisori vengono affrontate in modo adeguato. Gli autori e le autrici devono sforzarsi di fare una buona presentazione con un uso corretto della grammatica inglese. Chiedere a un collega di commentare il proprio lavoro prima di inviarlo per la pubblicazione, può rappresentare un'ottima strategia di lavoro comune. Bisogna tenere presente che i revisori non desiderano recensire articoli che non sono leggibili, gli articoli scritti in modo poco adeguato allo scopo, sono spesso raccomandati come "REJECT" (rifiutati) dai revisori. In conclusione, gli autori che non hanno eccellenti capacità di scrittura in inglese scientifico sono invitati a ricorrere a un servizio di copy-editing indipendente.

Conclusioni

In questo contributo, abbiamo analizzato i presupposti e le modalità di ideazione/costruzione di un paper da sottoporre ad una rivista scientifica internazionale, cercando di offrire una "cassetta degli attrezzi" teorico-metodologica a dottorandi e ricercatori in formazione. Senza alcuna pretesa di esaustività, la finalità è stata quella di offrire un inquadramento della tematica per corroborare l'internazionalizzazione della ricerca pedagogica italiana.

Non ci sono dubbi sul fatto che la strada futura prosegua in questa direzione, considerando anche le nuove policies comunitarie e le misure politico-economiche – a livello di formazione e ricerca scientifica – contenute nel Piano di Ripresa e Resilienza (*PNRR*) e nel documento dell'Unione Europea *NGEU (Next Generation EU)*. In tale scenario – come ci ricorda Malavasi (2022) – è quanto mai necessario riflettere in modo critico sulle connessioni tra competitività e coesione sociale, progresso tecnologico e sviluppo economico. "Progettare azioni significative per la transizione ecologica implica semantizzare in modo appropriato lo sviluppo, prospettiva che interpella la probità e la competenza della rappresentanza politica, riguarda la crescita e l'equità nelle riforme economiche, interessa la qualità e la produttività negli investimenti sull'istruzione" (Ivi).

La Pedagogia tutta, in questo senso, ha il dovere scientifico ed etico-sociale di lavorare congiuntamente (evitando forme di settorializzazione dei saperi e delle discipline) in una dimensione sincronica e diacronica, all'insegna del confronto, degli "sconfinamenti" (Contini, 2011), della collaborazione internazionale, basati sui pilastri della sostenibilità e dell'inclusione di tutti e di ciascuno, a tutti i livelli e in tutte le forme possibili del contemporaneo.

Riferimenti bibliografici

- Blackmore, P. & Kandiko, C. B. (2011) Motivation in academic life: a prestige economy, *Research in Post-Compulsory Education*, 16:, 4, 399-411, DOI: 10.1080/13596-748.2011.626971
- Calvani, A. (2012). *Per un'istruzione Evidence Based. Analisi teorico-metodologica internazionale sulle didattiche efficaci e inclusive*. Trento: Erickson.
- Commissione Europea (2011). Comunicazione della Commissione al Parlamento Europeo, al Consiglio, al Comitato Economico e Sociale Europeo e al Comitato delle Regioni. *Sostenere la crescita e l'occupazione - un progetto per la modernizzazione dei sistemi d'istruzione superiore in Europa*. URL: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52011DC0567&from=EN>
- Contini, M. (2011). Sconfinamenti. In S. Demozzi. *La struttura che connette. Gregory Bateson in educazione*. ETS: Pisa.
- Grant, M. J., & Booth, A. (2009). A typology of reviews: an analysis of 14 review types and associated methodologies. *Health information and libraries journal*, 26(2), 91–108. <https://doi.org/10.1111/j.1471-1842.2009.00848.x>
- Paul, J. & Rialp Criado, A. (2021). The art of writing literature review: What do we know and what do we need to know?. *International Business Review*, <https://doi.org/10.1016/j.ibusrev.2020.101717>
- Malavasi, P. (2022). *PNRR e formazione. La via della transizione ecologica*. Milano: Vita e Pensiero.
- Ng KH, Peh WC. Writing a technical note. *Singapore Med J*. 2010 Feb, 51(2), 101-3; quiz 104. PMID: 20358146.
- Privitera, D. (2018). L'Università e la terza missione. Riflessioni sul *community engagement*. *Geotema*, 57, Anno XXII 2018 maggio-agosto: 169-175.
- Snyder, H. (2019). Literature review as a research methodology: An overview and guidelines. *Journal of Business Research*, 104, 333-339.
- Tiraboschi, M. (2015). Dottorati industriali, apprendistato per la ricerca, formazione in ambiente di lavoro. Il caso italiano nel contesto internazionale e comparato. *REJIE: Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa*, 11, 25-48.

Prima parte
Modelli di ricerca partecipata:
principi pedagogici e metodologie per i disegni di ricerca

Introduzione

Alberto Parola, Daniele Morselli

Interventi

Sara Bornatici
Elisabetta Villano
Teresa Giovanazzi
Rosa Cera
Filippo Barbera
Annamaria Ventura
Vincenzo Nunzio Scalcione
Angela Spinelli
Giulia Lampugnani

Introduzione

Verso modelli di ricerca pedagogica qualitativa secondo paradigmi partecipativi*

Alberto Parola

*Università di Torino
Professore associato
alberto.parola@unito.it*

Daniele Morselli

*Libera Università di Bolzano
Ricercatore
daniele.morselli@unibz.it*

1. La partecipazione nel panorama nazionale della ricerca pedagogica

Il concetto di partecipazione è sufficientemente ricco e articolato che, nell'ambito della ricerca educativa e della pedagogia in senso ampio, occorre circoscrivere confini maggiormente chiari, nonostante le difficoltà relative dovute a rappresentazioni mentali ancora poco delimitate. Si tratta di un campo semantico ampio e notevole, pertanto di difficile approccio, mai tradotto in categorie stabili nel tempo, con ulteriori slittamenti definitivi. Nel tempo, la ricerca partecipativa, si è ulteriormente orientata "a specchio" con altre strategie di ricerca che sono emerse in modalità frammentata sulla base delle necessità attuali, tra le altre, la ricerca on line (Calvani, 1998). In tal senso, la ricerca-azione online è stata utilizzata molto in tempi di pandemia, ma tuttavia non abbiamo contezza di metodologie e, soprattutto, strutture e dati per definirla nei dettagli.

Nel nostro Paese, in letteratura il concetto si mostra spesso rapportato a diversi argomenti e seguenti titoli di libri o articoli: al momento, senza indicare alcun autore, proviamo a coprire, in condizioni non esaustive, alcune aree semantiche che ritornano ricorsivamente (Parola, 2014). Ad esempio: cultura partecipativa, tecniche partecipative, ricerca partecipata (declinata in partecipativa, valutativa, e interattiva), luoghi della partecipazione (quartieri, imprese di comunità, famiglie), potenziali di apprendimento, ricerca interculturale, osservazione partecipante, cittadinanza attiva, welfare (di vario genere), partecipazione civica e politica, progettazione partecipata, *advocacy*, *empowerment*, emancipazione, social network, azione collettiva, imprese di comunità, studio della povertà, ricerca etnografica, comunità

* Attribuzioni: Parola ha scritto la sezione 1 e Morselli la 2.

di pratiche, educazione democratica, diritto di partecipare e, ovviamente, la ricerca-azione in tutte le sue declinazioni. Molto interessante è il concetto di “terzo spazio” nella ricerca partecipativa, poiché trasforma i concetti duali, nel senso di opposti, in relazione a tensioni e oscillazioni semantiche, probabilmente significative, riguardo la possibilità di sostare in un’area neutra per costruire dialoghi e progettualità grazie a un dispositivo cognitivo ed emotivo ricco di sfumature. Secondo Trinchero (2002), la ricerca-azione:

produce conoscenza contestualizzata volta a migliorare una determinata pratica educativa (p. 75). [...] L’azione è la materia prima della ricerca, l’obiettivo è trasformare la realtà e non limitarsi a raccogliere dati su di essa. Inoltre, la comunità educativa lavora attraverso una continua negoziazione, mirando all’acquisizione di consapevolezza dei propri meccanismi relazionali e capacità legate alla competenza metodologica. In tal senso, il ricercatore assume nuovi ruoli, ponendosi in situazione paritaria rispetto agli operatori. Si tratta di un impegno esistenziale che concepisce una continua ridefinizione degli obiettivi. (pp. 76-78)

Coggi e Ricchiardi (2005, p. 69), invece, in tema di ricerca-azione, ci offrono una serie di fasi per comprendere il percorso più o meno lineare o ricorsivo, che qui elenchiamo: 1. manifestazione della difficoltà del problema; 2. formazione del gruppo; 3. definizione sistematica del problema con un ricercatore; 4. formulazione degli obiettivi di ricerca; 5. individuazione delle possibili azioni; 6. scelta delle modalità per rilevare le informazioni; 7. rilevazione iniziale; 8. introduzione del trattamento; 9. verifica del trattamento; 10. valutazione finale; 11. sviluppo ulteriore. A questo proposito Michellini (2009) sostiene che:

Il profilo delle origini della ricerca-azione ci consegna l’istanza profondamente democratica di costruire una forma di ricerca idonea a sostenere la partecipazione di quanti sono direttamente coinvolti nei contesti che presentano criticità, perché solo da essi può venire una autentica trasformazione emancipatrice delle situazioni. (pp. 132-133)

Inoltre:

Che si tratti di risolvere i problemi posti dall’antisemitismo, o quelli relativi alla rapida industrializzazione delle regioni rurali degli anni quaranta, non abituate ai ritmi di lavoro del Nord America, o quelli dei comportamenti delle bande giovanili di Chicago, nell’immediato dopoguerra, o quello di favorire comportamenti alimentari diversi dagli abituali, la ricerca-azione si fonda sull’assunto dell’azione di gruppi per la soluzione dei problemi sociali e della necessità di fare partecipare le persone al proprio cambiamento di comportamenti e attitudini all’interno di un sistema interattivo. (p. 133)

Questo elemento verrà ulteriormente sviluppato nella direzione della ricerca partecipativa (Toronto, Consiglio Internazionale dell’Educazione Adulta, 1988),

come filiazione della ricerca-azione e, in America Latina, di ricerca-azione partecipativa. La ricerca-azione, quindi, si profila come lavoro di ricerca *con* gli altri e non *sugli* altri, come metodo di ricerca in cui le persone possano davvero partecipare, avanzando verso la democrazia, nello spirito di quanto da più parti, nello stesso periodo, si auspica avvenga in politica in cui sembra prendere piede il principio di *democrazia partecipativa*. Alla luce di questo possiamo affermare che il soggetto della ricerca-azione è un soggetto plurale, ossia la *comunità di pratiche*, l'insieme di quanti sono implicati in un certo contesto sociale e culturale; quando questo contesto è di tipo lavorativo, si tratta dei professionisti che decidono di affrontare uno specifico problema attraverso una ricerca (i corsivi di Michelini, 2009).

Questo passaggio, grazie all'Autrice (pp. 133-137), aggancia ulteriori concetti più legati all'educazione e alla pedagogia, tra i quali: lettura critica della visione ermeneutica; insegnanti come indagatori; le pratiche come fonte di indagine; circolarità e interdipendenza; lume, chiarezza, progresso; mediazione di un'idea di ricerca realizzabile [...] nei contesti scolastici ed educativi; dimensione progettuale del proprio lavoro; diversa considerazione di categorie trascendentali del pensiero riflessivo quali verità, razionalità, oggettività; riflessione auto correttiva che conduce alla riprogettazione. Sorzio (2019), nello stesso testo, ci suggerisce alcuni metodi di autori stranieri, tra cui Kemmis e McTaggart (2000), Wells (2001) e Davis (2001), che aggiornano il modello di Lewin (progetta, agisci, osserva, valuta). I primi lo modificano con: progetta, agisci, osserva, *rifletti, modifica il progetto* (non compare più valuta, con le aggiunte in corsivo); Wells con progetta, *interpreta*, osserva, agisci; Davis lo destruttura con: *prospettiva educativa, teoria sviluppata nella comunità professionale, osservazioni sistematiche, innovazioni nella pratica*, con approccio differente. Orefice (2006) ci suggerisce alcuni aspetti che lui stesso concepisce come *sapere alienato e pedagogia burocratica*, in relazione alla ricerca-azione partecipativa. L'Autore afferma che:

A tutti è noto che una delle caratteristiche salienti della cultura che si è andata affermando nell'occidente della "macchina" e della "divisione del lavoro" è stata, da una parte, la conquista di conoscenze scientifiche e tecniche sempre più specializzate, ma, dall'altra, anche la progressiva messa in crisi dei sistemi organici e globali d'interpretazione del reale. [...] Ma è anche vero che l'alto grado di specializzazione delle conoscenze rafforza le "élites di potere", radica il costume sociale del sapere fondato sulla separazione e sulla non comunicazione delle singole scienze, gelosamente rinchiuso in se stesse per non perdere lo spazio della propria corporazione, genera la "alienazione sociale da conoscenza" perché riduce le possibilità di costruire un'identità umana complessiva ed esaspera il divario sociale ed economico tra chi accede alle conoscenze superiori e chi ne resta ai margini, nonostante la "democrazia apparente" nasconda le contraddizioni dietro la facile presunta avanzata sociale di sempre più larghi strati di popolazione. (pp. 206-207)

In altro modo, Colucci et al. (2008), rispetto alla differenza tra ricerca-azione e *ricerca intervento* ci suggeriscono che, per quanto riguarda la seconda, essa

tende a presentarsi così come espressione di una cultura genericamente antiaccademica (p. 9-10) [cioè] una modalità che si riferisce a una prospettiva più ampia nella quale tutti gli autori potessero riconoscersi e al tempo stesso ripositionarsi, scegliendo di utilizzare nel proprio contributo l'una, l'altra o entrambe le dizioni. (p. 19)

Per tornare alla ricerca-azione, anche in riferimento alla ricerca partecipata, indichiamo Kaneklin et al. (2010), in ambito psicologico, per definire confini e sconfinamenti:

È dunque altamente probabile che una ricerca-azione si trovi confrontata con una committenza frammentata e a molti livelli e con numerosi altri livelli di interlocutori, partecipanti più o meno attivi, con propri obiettivi, interessi e culture specifiche, che richiedono di trovare di volta in volta accordi e regolazioni, spesso provvisorie e dinamiche, sul senso del percorso e sulla propria implicazione in esso. (p. 137)

Infine, in riferimento alle categorie individuate da Gorli et al. (2010): tra la ricerca-azione *tecnica* o *sperimentale* (sviluppo funzionale), quella *pratica* o *induttiva*, (soggetti modellati da proprio modo di vedersi), una ricerca-azione di tipo *decostruttivo* (sviluppo di pluralità anche conflittuali) ed, infine, per quanto ci riguarda più da vicino, quella *emancipatoria* o *partecipativa*

che mira non solo a modificare (o migliorare) gli effetti di una pratica o la “comprensione di sé” da parte dei soggetti professionisti, ma anche ad accompagnarli a riflettere criticamente sul proprio lavoro e sul proprio contesto lavorativo al fine di orientare della azioni di cambiamento anche di tipo collettivo-politico. L'obiettivo specifico del processo conoscitivo e trasformativo messo in atto è dunque quello di sviluppare nuova consapevolezza intorno agli equilibri di potere esistenti, per modificarli attraverso l'affermazione delle visioni del mondo di chi non ha potere e non ha voce. La valutazione di una ricerca-azione di questo tipo consiste essa stessa in un processo di tipo emancipatorio, che si focalizza sulla possibilità di rendere visibili e rinforzare i processi di riscatto ed empowerment in atto, con la speranza che essi modifichino eventuali situazioni di iniquità, oppressione e disagio introducendo modelli più democratici di gestione del potere. (pp. 311-312)

Da un punto di vista universitario, compare la ricerca collaborativa, che Magnoler (2012, p. 116) indica, come obiettivo finale: in vista della formazione, è come ridurre il tempo che intercorre tra la scoperta di un nuovo sapere in ambito accademico e la sua ricaduta nell'azione a scuola, nonché la trasformazione che questo subisce in base al sapere degli insegnanti.

2. I contributi in questa sezione

Nell'insieme, tutti i contributi di questa sezione sono di stampo interpretativo, facendo così riecheggiare la definizione che Flick (2018, p. 5) dà di ricerca qualitativa: si tratta di un insieme di approcci che cercano di comprendere in termini particolarmente significativi e ricchi di intuizioni come gli individui costruiscono il mondo attorno a loro, quello che fanno, come lo fanno, o quello che succede loro. È infatti da notare che, come insieme di pratiche interpretative, la ricerca qualitativa non predilige una pratica metodologica rispetto a un'altra, poiché non ha una teoria o un paradigma che le appartengono distintamente (Denzin & Lincoln, 2018). Vi sono, tuttavia, tre attività interconnesse che genericamente definiscono la ricerca qualitativa che vengono chiamate in modi diversi: teoria e metodo; analisi e ontologia; epistemologia e metodologia. Denzin e Lincoln (p. 52) suggeriscono di trattare queste attività attraverso cinque titoli o fasi: 1) il ricercatore e il soggetto ricercato (cioè oggetto della ricerca) come soggetti multiculturali; 2) i paradigmi principali e le varie prospettive interpretative; 3) le strategie di ricerca; 4) le metodologie di raccolta e analisi dei materiali empirici; e, infine, 5) l'arte dell'interpretazione. I contributi di questa sezione considerano il processo della ricerca qualitativa sotto molteplici prospettive e sfumature che possono essere meglio comprese utilizzando queste fasi della ricerca. La stessa partecipazione può essere considerata un paradigma di ricerca: Heron e Reason (1997, in Lincoln et al., 2018, p. 217), per esempio, hanno proposto cinque paradigmi principali della ricerca qualitativa tra cui quello partecipativo: positivista, post-positivista, della teoria critica, costruttivista, e infine, partecipativo.

Il contributo di Bornatici si concentra sulla partecipazione alle pratiche di sostenibilità delle comunità, e lo fa utilizzando lo studio di caso che appartiene alla terza fase della ricerca qualitativa (Denzin & Lincoln, 2018), quella delle strategie di ricerca. L'Autrice dà una lettura pedagogica a due studi di caso descrittivi; questi hanno l'obiettivo di consegnare un'istantanea completa e dettagliata di un fenomeno per individuare i tratti salienti a beneficio dei policy maker, dei ricercatori e della cittadinanza (Schwandt & Gates, 2018). Il primo caso narra l'esperienza dell'Associazione dei Comuni Virtuosi, una realtà che accorpa circa centocinquanta amministrazioni comunali che condividono esperienze, progetti e idee riguardanti la gestione, la cura e la rigenerazione dei beni comuni. Il secondo caso racconta delle iniziative di un piccolo comune della provincia bresciana che destina una particolare attenzione verso la partecipazione attiva dei suoi abitanti. Bornatici conclude enfatizzando il ruolo della governance: gli amministratori locali rivestono un ruolo chiave nell'individuare, promuovere e disseminare buone pratiche che veicolino messaggi di responsabilità e cura, riconoscendo la valenza etica di amministrare un territorio secondo principi pedagogicamente orientati alla partecipazione.

Il saggio di Villano ritorna sulla fase due della ricerca qualitativa, quella dei paradigmi e delle varie prospettive interpretative (Denzin & Lincoln, 2018). Data la crescente importanza dei paradigmi partecipativi alla ricerca, l'Autrice riflette sul rapporto tra partecipazione e ricerca pedagogica partendo dal pedagogista te-

desco Klaus Mollenhauer, e dettagliando e ricostruendo attentamente la sua prospettiva epistemologica. Villano dimostra come, guardando all'esperienza del ricercatore in comunità e della comunità attraverso la ricerca, Mollenhauer (1968) interpreti la partecipazione come interazione, interpretazione e co-costruzione dei fenomeni educativi.

Anche il contributo a seguire affronta il tema dei paradigmi e delle prospettive interpretative cercando di integrare partecipazione e complessità. Giovanazzi parte dalle solide basi offerte da Ceruti e Bellusci (2020) sulle sfide offerte dall'abitare la complessità, e le applica alla ricerca pedagogica. L'Autrice conclude che la ricerca educativa vada ripensata come partecipazione consapevole al processo evolutivo delle comunità di appartenenza, all'interno di un percorso dinamico, per concorrere alla co-costruzione di significati condivisi. Si tratta dunque di un impegno educativo intenzionale, rispetto a un umanesimo planetario che integri e governi gli andamenti economici e gli sviluppi tecnologici in modo tale che possano contribuire a migliorare la qualità della vita delle persone. Oltre ai significati affini al *capability approach* (si veda il saggio di Cera a seguire), ri-spuntano così gli echi di Margiotta (2011) sulla necessità di un nuovo umanesimo che ponga l'individuo al centro dei processi formativi ed economici. Una siffatta sfida per governare la complessità, prosegue Giovanazzi, può essere raccolta solo promuovendo la partecipazione quale condizione fondamentale per il consolidamento e per lo sviluppo dei cittadini nelle società democratiche (Parricchi, 2019).

Anche il contributo di Cera si concentra sulla ricerca pedagogica partecipata, ma lo fa da una prospettiva particolarmente innovativa, cioè la gestione delle risorse umane. L'approccio considerato è quello delle capacitazioni, inteso nel processo della ricerca di Denzin & Lincoln (2018) come una prospettiva interpretativa. Diversi autori italiani hanno raccolto la sfida di utilizzare il *capability approach* applicandolo alla pedagogia del lavoro, per esempio nell'ambito del co-working (Ellerani, 2020), della sostenibilità (Alessandrini e Santi, 2021), oppure dello sviluppo dei talenti nell'industria 4.0 (Costa, 2018). L'Autrice si occupa di intelligenza artificiale, un campo di studi molto promettente che Chen et al. (2020) definiscono come risultati, innovazioni e sviluppi riguardanti i computer e altri artefatti che hanno un'intelligenza simile a quella umana, cioè caratterizzata da abilità cognitive, apprendimento, adattabilità e capacità di decision making. Cera propone un modello di ricerca pedagogica sociale partecipata che cerca di riflettere sul complicato rapporto tra l'intelligenza artificiale, il mercato del lavoro, e la figura del manager delle risorse umane. L'Autrice conclude che il *capability* possa rappresentare l'approccio di ricercatori e sviluppatori di intelligenza artificiale onde valutare il potenziale impatto di progetti e interventi lungo due dimensioni del progresso sociale: espansione e distribuzione delle capacità, puntando così a sviluppare le capacità che contribuiscono al miglioramento dello stato di vita e di lavoro delle persone.

Il contributo a seguire di Barbera documenta uno studio effettuato in una scuola primaria del Veneto, e mostra un percorso di *appreciative inquiry*, una strategia di ricerca derivata dalla ricerca-azione. Nella letteratura, la ricerca-azione

copre un insieme diversificato di approcci alla ricerca qualitativa sempre legati in qualche modo al cambiamento di una pratica sociale (Kemmis et al., 2013, p. 2). Il termine *appreciative* comporta da un lato il comprendere, cioè il consapevolizzare da parte del soggetto che indaga, mentre dall'altro include il rendere consapevole i partecipanti. La forma applicata da Berbera è il 4D Cycle di Micheal (2005). Qui preme notare che l'*appreciative inquiry* non si fonda tanto sull'analisi dei problemi, quanto sull'apprezzamento di ciò che di positivo vi è già; in ciò si valorizza il feedback positivo come strumento per dare la direzione voluta allo sviluppo organizzativo. Questo studio è di particolare interesse perché il dottorato industriale ha permesso una presenza sul campo continua per tre anni, e quindi una documentazione particolarmente approfondita.

Diversamente da tutti i saggi ospitati in questa sezione, il contributo di Ventura esplora la quarta fase del processo della ricerca identificata da Denzin & Lincoln (2018), cioè le metodologie di raccolta e analisi dei materiali empirici. Ventura tratta di osservazione partecipante etnografica, e descrive la sua esperienza di lavoro sul campo educativo in Danimarca. Da questo percorso emerge l'importanza del silenzio e dell'ascolto attivo: il silenzio costituisce l'anticamera di un evento comunicativo, necessario per poter ascoltare cosa dicono gli altri soggetti coinvolti nell'interazione. La capacità di ascolto è dunque un prerequisito del ricercatore che conduce l'osservazione partecipante, che fa un passo indietro per cercare di vedere il mondo con gli occhi degli altri. Si discute così della posizionalità del ricercatore, in altre parole della sua postura (Mortari, 2007), ritornando alla prima fase della ricerca interpretativa identificata da Denzin & Lincoln (2018), quella che riflette sul ruolo del ricercatore e del partecipante alla ricerca come soggetti multiculturali.

Anche il contributo di Scalcione riguarda le strategie di ricerca, ma nell'ambito della valutazione degli interventi educativi. L'Autore inizia introducendo il pensiero di Dewey (2004), secondo cui la pedagogia diviene scienza quando adotta una metodologia scientifica e sperimentale, e solo allora diviene possibile predisporre gli strumenti di ricerca per valutare i fenomeni sociali. Successivamente Scalcione ricostruisce puntualmente la ricerca-azione sia a livello internazionale che a livello nazionale. Lo scopo è combinare il pensiero di Dewey a quello della ricerca-azione per valorizzare la partecipazione nella ricerca pedagogica. Si può, così, intendere il processo di ricerca in Dewey combinato con la comprensione delle dinamiche di gruppo in una democrazia; tale processo è sostenuto dalla partecipazione attiva degli educatori.

Il contributo a seguire di Spinelli utilizza la metodologia del caso di studio come Bornatici, e quindi si concentra sulle strategie di ricerca. Spinelli presenta un progetto Erasmus Plus nel suo svolgersi riflettendo sugli aspetti metodologici, pratici ed educativi. Queste riflessioni fanno emergere il tema della competenza, che l'Autore sviluppa anche secondo una prospettiva storica. Il progetto si dipana secondo un approccio partecipato con l'obiettivo di coinvolgere progettisti e beneficiari, in un dialogo con i ricercatori che interpretano le pratiche emergenti come espressione di un approccio "learnificato" all'educazione.

Il saggio di Lampugnani chiude la sezione affrontando il tema della *disclosure* in ambito dei disturbi specifici dell'apprendimento, cioè se rivelare la propria dislessia al di fuori dei familiari e degli amici più ristretti. La strategia di ricerca adottata è quella della ricerca-azione, ma questa volta il focus è la persona con disturbo specifico dell'apprendimento come attore del processo di ricerca piuttosto che mero oggetto di indagine. Guardando inoltre l'approccio fenomenologico ed ermeneutico secondo una linea evolutiva ed emergenziale, si è ridefinito in itinere il disegno di ricerca basando la comprensione dell'esperienza sui significati che ricercatore e partecipante hanno co-costruito (Mortari e Saiani, 2013). L'Autrice, dunque, riflette anche sulla prima fase della ricerca (Denzin e Lincoln, 2018), quella del ricercatore e del partecipante alla ricerca come soggetti multiculturali.

Riassumendo i vari contributi e ritornando alle fasi della ricerca qualitativa così come identificate da Denzin e Lincoln, i contributi di Lampugnani e Ventura si occupano anche della fase uno della ricerca, quello del ricercatore e partecipante alla ricerca come soggetti multiculturali. Giovanazzi, Villano e Cera si concentrano sulla fase due, quella che riguarda i paradigmi e le prospettive interpretative. Non mancano esempi della fase tre, quella sulle strategie di ricerca, in particolare la ricerca-azione (Barbera, Lampugnani e Scalcione) e lo studio di caso (Bornatici e Spinelli), nonché della fase quattro, le metodologie di raccolta dei materiali empirici (Ventura).

Riferimenti bibliografici

- Alessandrini, G., & Santi, M. (2021). La prospettiva dello sviluppo umano e delle capacitazioni: le dimensioni pedagogiche di un incontro tra sostenibilità e capabilities. *Formazione & Insegnamento*, 19(1 Tome II), 806-826.
- Calvani, A. (1998). Ricerca azione on-line: nuovi modelli per l'innovazione e sperimentazione educativa. *Tecnologie Didattiche*, 15(3), 27.
- Ceruti, M., & Bellusci, F. (2020). *Abitare la complessità. La sfida di un destino comune*. Milano: Mimesis.
- Chen, L., Chen, P., & Lin, Z. (2020). Artificial intelligence in education: A review. *Lee Access*, 8, 75264-75278.
- Coggi C., & Ricchiardi P. (2005). *Progettare la ricerca empirica in educazione*. Roma: Carocci.
- Colucci, F.P., Colombo, M., & Montali, L. (2008). *La ricerca-intervento*. Bologna: Il Mulino.
- Costa, M. (2018). Il talento capacitante in Industry 4.0. *Formazione & Insegnamento*, 16(2), 59-72.
- Davis, G. (2001). A comparison of student-led discussions: Class meetings and novel discussions. In G. Wells (Ed.). *Action, talk and text: Learning and teaching through inquiry* (pp. 60-77). New York: Teacher College.
- 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*, (Vol. 5, pp. 213-263). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Dewey J., (2004). *Democrazia e innovazione*. Firenze: La Nuova Italia.

- Flick, U. (2018). Charting the routes. In U. Flick (Ed.), *The Sage handbook of qualitative data collection* (pp. 3-16). Sage: Thousand Oaks, CA.
- Ellerani, P. (2020). *Capability ecosystem: l'ecosistema per l'innovazione e la formazione: dal coworking al contesto di capacitazione*. Roma: Armando.
- Gorli, M., Galuppo, L., Frascaroli, D. & Crescentini, A. (2010). Questioni di valutazione: La ricerca-azione tra valore e rigore. In C. Kaneklin, C. Piccardo, & G. Scaratti G (Eds.), *La ricerca-azione. Cambiare per conoscere nei contesti educativi* (pp. 301-325). Milano: Raffaello Cortina.
- Heron, J., & Reason, P. (1997). A participatory inquiry paradigm. *Qualitative Inquiry*, 3, 274-294.
- Kaneklin, C. L., Galuppo, L., & De Carlo, A. (2010). Dalla committenza al *commitment*: l'avvio di una ricerca-azione. In C. Kaneklin, C. Piccardo, & G. Scaratti G (Eds.), *La ricerca-azione: Cambiare per conoscere nei contesti organizzativi* (pp. 127-154). Milano: Raffaello Cortina.
- Kemmis, S., & McTaggart R. (2000). Participatory action research. In N. Denzin, Y. Lincoln, *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Kemmis, S., McTaggart, R., & Nixon, R. (2013). *The Action Research Planner: Doing Critical Participatory Action Research*. Cham: Springer.
- Lincoln, Y. S., Lynham, S. A., & Guba, E. G. (2018). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences, revisited. *The Sage handbook of Qualitative Research* (Vol. 5, pp. 1-35). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Magnoler, P. (2012). *Ricerca e Formazione*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Margiotta, U. (Ed.). (2011). *The changing mind. From neural plasticity to cognitive modifiability*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Michael, S. (2005). The promise of appreciative inquiry as an interview tool for field research. *Development in Practice*, 15(2), 222-230.
- Michellini, M. C. (2009). La ricerca-azione In M. Baldacci, & F. Frabboni (Eds.), *Manuale di metodologia della ricerca educativa* (pp. 131-158). Torino: Utet Universitaria.
- Mollenhauer, K. (1968). *Erziehung und Emanzipation. Polemische Skizzen*. Mosel: Juventa.
- Mortari, L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*. Roma: Carocci.
- Mortari L., & Saiani L. (2013). *Gesti e pensieri di cura*. Milano: Mc Graw Hill.
- Mollenhauer, K. (1968). *Erziehung und Emanzipation. Polemische Skizzen*. Mosel: Juventa.
- Orefice, P. (2006). *La ricerca azione partecipativa: Teoria e pratiche*. Napoli: Liguori.
- Parola, A. (2014). Ricerca-azione e competenze mediali. *RicercaAzione*, 6(2), 251-262.
- Parricchi, M. (2019). *Vivere il mondo. Sentieri di educazione alla cittadinanza, dalla partecipazione all'educazione economica*. Milano: Franco Angeli.
- Schwandt, T. A., & Gates, E. F. (2018). Case Study Methodology. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (5 ed.) (pp. 600-630). Thousand Oaks, CA: Sage. .
- Sorzio P. (2019). La Ricerca-Azione. In L. Mortari, & L. Ghirotto (Eds.), *Metodi per la ricerca educativa* (pp. 143-160). Roma: Carocci.
- Trincherò, R. (2002). *Manuale di ricerca educativa*. Milano: Franco Angeli.
- Welles, G. (1999). *Dialogic Inquiry: Towards a Socio-Cultural Practice and Theory of Education*. Cambridge University.

La promozione della sostenibilità locale come orizzonte educativo

Sara Bornatici

*Università degli Studi di Brescia
Ricercatrice in Pedagogia Generale e Sociale
sara.bornatici@unibs.it*

Abstract

Formare a un impegno partecipativo e mettere a servizio le proprie competenze per vivere in modo sostenibile i territori, riconoscendo il legame indissolubile che connette persone e comunità, fa riferimento alla possibilità di ciascuno di contribuire, attraverso scelte intenzionali e assunzione di responsabilità, alla costruzione del bene comune. Per orientare lo sguardo verso una prospettiva globale e trasformativa, l'umanità deve agire nella consapevolezza che, come afferma Mounier, la vita personale non è ripiegamento su di sé, ma movimento verso e con altri. Assumere come paradigma educativo il proprio territorio, come testimonia l'Associazione dei Comuni Virtuosi, significa avvalorare la logica di una comunità educante aperta, portatrice di un patrimonio straordinario di conoscenze e di esperienze, capace di valorizzare i talenti e di far fiorire il capitale umano e sociale che la abita.

Introduzione

La conversione ecologica richiesta per dare vita ad un cambiamento autentico e duraturo è anzitutto una conversione comunitaria. Nulla accade se non si mettono in movimento la formazione e la rete di un territorio. Per diventare attori fondamentali nel processo di transizione ecologica e sensibilizzare la cittadinanza attraverso il coinvolgimento diretto, occorre restituire una responsabilità condivisa, non solo nella prospettiva del rapporto tra uomo e natura, ma anche in quella tra uomo e uomo, spesso connotata dall'assenza di relazioni significative e di reciprocità. Ci troviamo a misurarci con una crisi del senso di comunità e di appartenenza, con rapporti sociali discontinui e superficiali che alimentano «un individualismo sfrenato, dove ognuno non è più un compagno di strada ma un antagonista» (Portera, 2022, p. 58). È in gioco una vera e propria sfida educativa che va considerata in tutta la sua complessità e urgenza, muovendo dal presupposto che persona e stili di vita, chiamano in causa la dimensione progettuale dell'essere umano; questi si compie pienamente solo nella tensione ontologica relazionale che ci fa cogliere l'essere parte di una comunità di vita sotto il profilo personale, sociale e politico (Birbes, 2018).

L'attenzione nell'alimentare una consapevolezza collettiva e nel far ritrovare a

ciascuno la capacità di percepirsi parte di una comune umanità richiede nuove competenze e progettualità che consentano di educare ed educarsi nel segno della comprensione dell'altro e di promuovere in ciascuno «nei luoghi in cui si trova e nelle funzioni che esercita quotidianamente» l'occasione «di chiedersi quale possa essere la sua responsabilità politica, che è contemporaneamente responsabilità verso se stessi e verso gli altri» (Bertolini, 2003, p. 163). Il diritto-dovere alla cittadinanza si esercita attraverso azioni capaci di lasciare segni di speranza, nello spazio pubblico che ciascuno co-abita con gli altri (Parricchi, 2019). Sottovalutare le competenze di contesto relative alla dimensione locale espone al rischio di non saper stabilire connessioni autentiche e significative e di progettare secondo logiche casuali e conformiste, che inibiscono la costruzione di solide relazioni umane concretamente situate (Malavasi, 2020).

La pedagogia, quale scienza che «si fa carico di spiegare, anticipare e dimensionare gli scenari futuri possibili di coevoluzione dei processi e dei dispositivi di qualificazione dell'umano» (Margiotta, 2015, p. 36), aiuta a sviluppare la consapevolezza che condizioni quali dignità, libertà, solidarietà, sicurezza vanno desiderate, perseguite, educate con costanza e con una visione di lungo periodo. Buona parte dei problemi che minacciano la convivenza pacifica o la tutela dell'ambiente, sono attribuibili non solo a fattori economici, naturali, storici, ma anche a interventi nella sfera pubblica che trascurano il bene della collettività o dell'ambiente per privilegiare interessi particolari. Nota a questo proposito Dewey (1927, p. 115): «il governo esiste per essere al servizio della comunità; questo scopo si può raggiungere solo quando la comunità partecipa direttamente alla scelta dei suoi governanti e alla determinazione della loro politica». In questa prospettiva, le amministrazioni locali possono contribuire a un'autentica transizione ecologica che si sostanzia nella tutela della salute dei propri cittadini, nel contrasto alla povertà, nella lotta ai cambiamenti climatici, dando vita a nuove reti di solidarietà per incoraggiare le persone all'acquisizione di ruoli attivi nella comunità di appartenenza. Produrre conoscenza attorno ai temi del vivere condiviso, secondo un approccio che metta in dialogo i diversi attori del territorio, chiede di rivedere e rilanciare le condizioni e le modalità necessarie per dare vita a nuovi schemi di significato e rafforzare le cornici di riferimento, nella consapevolezza che «l'educazione stessa per la comunità implica e richiede innanzitutto l'educazione per la persona e, a sua volta, questa è praticamente impossibile senza quella» (Maritain, 1965, p. 31).

1. L'Associazione Comuni Virtuosi, un'esperienza educativa di *welfare* sostenibile e solidale

È emblematico, per favorire il sorgere di buone pratiche di sostenibilità, che circa centocinquanta amministrazioni comunali in Italia si siano impegnate a dare vita a un coordinamento nazionale, al fine di condividere esperienze, progetti e idee riguardanti la gestione, la cura e la rigenerazione dei beni comuni, quali l'acqua, l'aria, il suolo, cercando di valorizzarli e di consentirne l'utilizzo per l'intera co-

munità, soprattutto per chi versa in condizioni di disagio e fragilità (Boschini, 2012, p. 125). Si tratta di amministratori e cittadini che hanno promosso e realizzato in forme diverse una gestione diretta del territorio nella prospettiva della crescita di una cultura della cittadinanza cioè di quella «pratica che consiste nell'agire insieme alle altre e agli altri per costruire un ambiente di vita in cui ciascuno possa trovare le condizioni per realizzarsi. Una pratica che si attualizza come dialogo, come confronto continuo fra le differenze che caratterizzano la comunità» (Mortari, 2008, p. 52).

In questo contesto è nata l'Associazione Comuni Virtuosi, con l'intento di connettere le esperienze delle amministrazioni locali che promuovono quotidianamente scelte innovative a favore della sostenibilità e della dimensione locale: da una politica incentrata sulla partecipazione e sulla tutela del territorio, alla strategia di riduzione dei rifiuti, a piani di azione di adattamento al cambiamento climatico, alla costituzione di comunità energetiche in cui l'autoconsumo collettivo da fonti rinnovabili diviene un'opzione peculiare. Nell'alveo di tale iniziativa sono emerse soluzioni virtuose e integrate che generano qualità, occupazione e sviluppo, ponendo il territorio e i suoi abitanti, anziché i profitti e il mercato, in primo piano. I rapporti tra amministrazioni locali e cittadinanza sono declinati in modo inedito, superando logiche di *welfare* tradizionali, basate su interventi di tipo assistenziale, a favore di un approccio partecipativo, collaborativo e comunitario. Fondamentale è la condivisione con la popolazione delle scelte amministrative così da renderla partecipe e farla sentire protagonista e responsabile del cambiamento.

Ai comuni aderenti all'Associazione è chiesto di realizzare la politica come servizio, come scelta che non opera separazioni tra la vita pubblica e quella privata, recuperando nella relazionalità l'incontro tra le generazioni così da costruire nuovi legami, assumendosi reciprocamente la responsabilità del proprio territorio (Lizzola, 2019). I Comuni Virtuosi si propongono di trasformare gli SDGs dell'Agenda ONU 2030 in azioni concrete e situate, per proteggere il capitale naturale e culturale attraverso politiche attive nel campo della sostenibilità ambientale, economica, sociale e per mettere in pratica modelli di economia circolare che possano garantire e far prosperare occupazione locale nei diversi settori.

La cooperazione tra componenti della società civile rappresenta un aspetto necessario per la costruzione di conoscenze che orientino in chiave ecologica l'azione comunitaria.

Le finalità statutarie riguardano l'impegno nel coniugare qualità della vita, tutela del paesaggio e corretto utilizzo delle risorse per il presente e il futuro così da proteggere concretamente i beni comuni, intesi come beni naturali e relazionali che appartengono all'umanità. In particolare, l'Associazione, considerate le specificità delle singole esperienze territoriali, si propone di intervenire su cinque macroaree relative alla gestione del territorio, all'impronta ecologica, ai rifiuti, alla mobilità e agli stili di vita, per:

- Tutelare e proteggere il suolo e il paesaggio, con operazioni quali zero cementificazione, bioedilizia e riqualificazione delle aree dismesse, al fine di offrire un *management* efficiente e partecipato del territorio.
- Ridurre, con interventi concreti come la prevenzione degli sprechi o misure di riqualificazione energetica, l'impronta ecologica della macchina comunale.
- Incentivare la mobilità sostenibile attraverso forme di car sharing, trasporto pubblico integrato, pedibus, al fine di ridurre l'inquinamento atmosferico e di promuovere un turismo sostenibile e di qualità.
- Promuovere, attraverso la raccolta differenziata, una corretta gestione dei rifiuti, da considerarsi una risorsa e non un problema, anche attraverso il potenziamento sul territorio di isole ecologiche e centri per il riuso.
- Educare la cittadinanza a scelte quotidiane sobrie e sostenibili, promuovendo cambiamenti significativi negli stili di vita. A titolo di esempio, ci si propone di incoraggiare la costituzione di gruppi di acquisto solidale, le banche del tempo, forme di finanza etica.

Dall'attività dei Comuni Virtuosi emerge la capacità di leggere i bisogni del territorio nella consapevolezza che i migliori lettori spesso siano proprio i cittadini: per avviare una transizione verso stili di vita consapevoli e facilitare il cambiamento profondo necessario per creare e sostenere un ambiente pulito, un'economia sana, e una vita comunitaria giusta e solidale, si rivela necessario valorizzare l'intelligenza collettiva e l'impegno all'azione. Il coraggio di immaginare un presente e un futuro più sostenibile per tutti, chiede di superare, anche attraverso uno sforzo comunitario, modelli di consumo centrati sul profitto a breve termine, economie estrattive, inquinamento del pianeta: siamo entrati in una nuova fase nella storia umana che richiede un pensiero trasformativo in tutte le sfere della vita se vogliamo sopravvivere e prosperare.

Nella ricerca costante della collaborazione dei cittadini, i Comuni Virtuosi si propongono di coltivare il senso di appartenenza e di attivare politiche virtuose in un'ottica di comunità, dando nuova linfa al tessuto sociale e alimentando la democrazia attraverso una prospettiva di costante dialogo. In questo contesto, un contributo rilevante può essere offerto dal discorso pedagogico, il quale sollecita nel pensiero politico un orizzonte di riflessione volto ad accompagnare la costruzione della consapevolezza della realtà socio-culturale in cui si è immersi e della possibilità di ciascuno di trasformare la stessa attraverso il contributo individuale, secondo una dimensione valoriale condivisa. Si rivela necessaria «un'educazione coraggiosa che affronti la discussione con l'uomo comune circa il suo diritto alla partecipazione. Un'educazione che conduca l'uomo a un atteggiamento nuovo di fronte ai problemi del suo tempo e del suo spazio, ad avere domestichezza con entrambi» (Freire, 1997, p. 113). L'azione promossa dai Comuni Virtuosi accosta un approccio educativo e politico che forma cittadini attivi e critici, li aiuta a problematizzare il presente e ad ampliare, di là da autoreferenzialità o stereotipi massificanti, la possibilità di scelta, per innescare processi partecipativi capaci di far

cogliere la stretta interdipendenza tra il nostro interesse individuale e quello della comunità in cui viviamo (Becchetti & Tripodi, 2021).

Ciò che rende suscettibile di una riflessione pedagogica l'esperienza dei Comuni Virtuosi è altresì la possibilità di ripensare l'orizzonte progettuale entro cui la persona può apprendere e sperimentare il cambiamento elaborando nuovi significati.

Uno strumento emblematico che potrà essere d'aiuto alle amministrazioni locali per assumere le sfide dell'inclusione sociale e della transizione ecologica è il *Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza*, i cui esiti dipenderanno anche dalla capacità degli enti e dei territori di unire visione e progettualità su obiettivi comuni attraverso interventi flessibili, il coinvolgimento di attori e competenze differenti per creare nuove alleanze. Affinché ciò avvenga si rivela quantomai necessario un rafforzamento della tensione formativa con cui gli attori coinvolti sapranno testimoniare valori civili nel rispetto della legalità e nel superamento del mero interesse individuale a favore di nuove relazioni educative, nel segno del bene comune (Malvasi, 2022). Nel riconoscere il legame inscindibile tra dimensione personale e comunitaria la pedagogia è chiamata alla costruzione di inediti itinerari di senso, in una prospettiva critica ed ermeneutica: emerge in questo contesto il valore di una progettazione pedagogica che, aprendosi ai luoghi informali e non formali dell'educazione accompagna i singoli comuni nella costruzione di reti, nella risposta a bandi per cogliere le opportunità nei termini di territorio comune. La progettazione che muove da un reciproco ascolto permette una visione d'insieme e consente di fuggire l'autoreferenzialità creando soluzioni condivise e rilanciando la sfida dell'*homo fraternus*, capace di incontrarsi con gli altri, «apprezzandoli e accettandoli come compagni di strada senza resistenze interiori» (Francesco, 2013, n. 91). La comunità locale intesa, secondo uno sguardo educativo, quale risorsa per generare saperi situati e luogo in cui si dispiegano relazioni intenzionalmente orientate alla crescita, può innescare processi di apprendimento, consentendo a chi la abita di mettere in gioco le proprie competenze per realizzare obiettivi condivisi. Il complesso intreccio tra politica e dimensione educativa va considerato in un continuo e fecondo dialogo per elaborare inediti percorsi e rafforzare coesione sociale e solidarietà.

2. Un caso emblematico: Malegno, comunità che educa

Malegno, piccolo comune italiano di poco più di 2000 abitanti, sito in Vallecarnonica, in provincia di Brescia, fa parte dell'Associazione Comuni Virtuosi dal 2011. La sua intensa attività è diventata un punto di riferimento non solo locale per le tematiche ambientali e per quelle sociali ed educative. L'attenzione del Comune di Malegno verso la partecipazione attiva dei suoi abitanti trova riscontro in una pluralità di proposte che, lanciando una scommessa educativa e culturale, spaziano dall'apertura di un micronido, al Festival educante all'interno del quale sono attivati, tra le altre iniziative, un laboratorio di comunicazione visiva, la con-

segna di un albero ai genitori dei nuovi nati, corsi di formazione alla genitorialità. Il Comune dedica molte energie ai più piccoli e alle loro famiglie, offrendo un servizio per le bambine e i bambini dagli 0 ai 14 anni grazie al lavoro sinergico effettuato dalle scuole, dal centro di comunità, dall'oratorio. Un'interessante particolarità del piccolo comune è la presenza di oltre cinquanta esercizi commerciali riuniti in un'associazione denominata Centro Commerciale Naturale, con l'idea che si possa acquistare in un ambiente sano e piacevole, quanto necessario per il fabbisogno quotidiano, valorizzando le attività locali, riscoprendo le tipicità e sostenendo i piccoli commercianti. Attraverso tali attività è possibile alimentare il desiderio di comunità, aderendo a un patto educativo che, in un dialogo fecondo tra culture e valori, faccia «germogliare legami solidali e alleanze generative di sviluppo autentico» (Vischi, 2020, p. 14), capaci di potenziare il territorio e la comunità stessa.

Malegno è stato il primo paese della Provincia di Brescia a realizzare nel 2011 un progetto di *micro accoglienza diffusa e integrata*, accettando di ospitare, in appartamenti disponibili nel territorio comunale, alcuni giovani richiedenti protezione internazionale. Il progetto si è proposto di attendere ai criteri di garanzia dell'alloggio, di alfabetizzazione e di creazione di opportunità per il tempo libero, inserendo i giovani nel tessuto sociale del paese anche attraverso l'aiuto di volontari e l'attivazione di tirocini di formazione lavoro che hanno visto i rifugiati coinvolti in attività di mantenimento del verde pubblico (Erba et al., 2015). Tale attività hanno avuto una duplice valenza, per i singoli e per la comunità: da un lato si sono rivelate proficue per occupare il tempo di questi giovani in maniera attiva, offrendo un servizio alla comunità e dall'altro hanno creato occasioni di conoscenza e incontro con gli abitanti del paese. La solitudine che attraversava per diversi aspetti le storie di vita dei richiedenti asilo si è trasformata in possibilità, mettendo a servizio degli altri umanità e saperi con una disposizione di apertura e impegno; da ospiti i rifugiati sono diventati partecipi della propria avventura umana dentro l'avventura del mondo (Lizzola, 2018), capaci nell'esercizio della disponibilità ad apprendere e servire.

L'amministrazione del piccolo comune bresciano ha attivato, tra gli altri, il progetto Sotto Casa: si tratta di uno spazio e un tempo di incontro con la popolazione in cui gli amministratori raccontano i progetti in corso, le motivazioni che sostengono determinate scelte di *governance* e al contempo ascoltano e accolgono, in una logica di co-partecipazione, le istanze dei cittadini. La particolarità è che tale condivisione ha luogo proprio nelle piazze e nelle vie del paese, anche per dare una risposta al bisogno di aggregazione e di incontrarsi fisicamente dopo il delicato periodo di isolamento vissuto durante l'emergenza pandemica. Dal punto di vista pedagogico, tale iniziativa invita a ripensare le modalità e i significati di costruzione dei legami tra le persone e con i luoghi (Vacchelli, 2020): questi ultimi di là dall'essere omogenei e neutri possono divenire spazi educativi connotati da una forte intenzionalità pedagogica e progettuale. Riappropriarsi dei luoghi consente di alimentare relazioni di qualità, nel segno della cura che si sostanzia in un'esistenza più sobria, giusta e responsabile anche nei confronti delle generazioni che ci seguiranno.

Degno di nota è il premio *Mites terram possident* assegnato ogni anno per richiamare l'attenzione su persone associazioni, istituti, organizzazioni che, a livello mondiale, nazionale, locale, si sono particolarmente distinte nell'impegno in progetti e azioni di solidarietà e pace o in atti concreti di generosità e bontà nei quali si possano rintracciare i caratteri della mitezza e della solidarietà umana. Il premio è una modalità per collaborare, attraverso la diffusione di buone pratiche, a costruire comunità pensanti, generative e includenti (Mannese, 2021) che sappiano fare esperienza di sentimenti di fiducia e speranza e sviluppare una coscienza responsabile capace di orientare e sostenere l'azione individuale e collettiva. Le iniziative descritte possono contribuire a elaborare una riflessione pedagogica capace di sostenere la diffusione di una sostenibilità sociale, non solo nella sua dimensione empirica, ma in grado di individuare fondamenti teorici secondo un approccio non riduzionista nel segno dello sviluppo umano integrale; esso richiede anche una volontà politica di lavorare per garantire il raggiungimento di obiettivi condivisi, per superare e ampliare una accezione tradizionale di sviluppo incentrata solo sulla crescita economica.

3. Tra educazione e buona politica

Il richiamo offerto dall'amministrazione di Malegno e da tutti gli altri Comuni Virtuosi è alla buona politica, a un agire che non si riduca a meri aspetti gestionali e amministrativi, a un privilegio riservato a pochi o a uno strumento per l'acquisizione e l'esercizio del potere e della ricchezza personale. La buona politica chiama in causa i processi educativi di una comunità che prende forma grazie all'impegno di tutte le sue componenti e che conferisce senso all'esistenza di tutti quegli uomini che da individui diventano cittadini consapevoli e responsabili (Elia, 2022). Il prendersi cura come etica pubblica orienta la costruzione di comunità solidali e invita a ridisegnare i tradizionali paradigmi che governano il rapporto tra umanità e mondo.

Aperta al dialogo e al rispetto reciproco, capace di incoraggiare le buone pratiche, di stimolare la creatività la buona politica prospetta le soluzioni più appropriate basate sull'equità e sull'integrità ed è alimentata da un ascolto costante delle istanze emergenti dalla vita delle comunità, a servizio della costruzione di una fraternità universale; essa non è intesa come un corpo estraneo alla vita quotidiana o quale sistema di potere da contestare, mosso da interessi particolaristici e dal disimpegno (Romano, 2014) ma quale possibilità trasformativa della realtà. Come osserva Papa Francesco, occorre maturare un senso sociale che superi una prospettiva individualistica, non rinunciando «all'obiettivo di ottenere che l'organizzazione di una società assicuri a ogni persona un modo di contribuire con le proprie capacità e il proprio impegno» (2020, n. 162) alla realizzazione della comunità.

Intendere il proprio territorio quale luogo delle relazioni e della partecipazione democratica, contesto di apprendimento continuo di qualità, passa attraverso la

ricerca, la condivisione e l'educazione a buone pratiche di solidarietà in cui «l'apprendimento più che un processo astratto, mentale, individuale è una forma particolare di partecipazione a sistemi di attività, è un processo sociale situato grazie alla sua vicinanza con i contesti di vita e con le pratiche reali» (Simeone, 2022, p. 103). La ricostruzione condivisa dello spazio pubblico testimonia un approccio generativo e di cambiamento nel segno della sostenibilità, implica la restituzione di valore ai luoghi non formali e informali dell'educazione, mette in moto un processo di contaminazione attiva nelle comunità locali, basato sul coinvolgimento dei cittadini nelle scelte più importanti che riguardano il loro territorio, consente di esercitare una forma di democrazia diretta che colma la distanza tra istituzioni e cittadini.

Assumere come paradigma educativo il proprio territorio significa avvalorare la logica di una comunità educante aperta, portatrice di un patrimonio straordinario di conoscenza, di esperienze, capace di valorizzare i talenti e di far fiorire il capitale umano e sociale che la abita. La prospettiva auspicata vorrebbe restituire alla politica una nuova razionalità, fondata sulle potenzialità dell'essere umano, sul ben deliberare, sulla promozione e condivisione del bene comune, sulla consapevolezza del necessario cambiamento degli stili di vita. Ascolto, prossimità, accoglienza sono i presupposti affinché «la società si incammini verso il perseguimento del bene comune e, a partire da questa finalità, ricostruisca sempre nuovamente il suo ordine politico e sociale, il suo tessuto di relazioni, il suo progetto umano» (Francesco, 2020, n. 66).

Conclusioni

I Comuni Virtuosi offrono ai cittadini nuovi contesti in cui esercitare il diritto a un apprendimento significativo e pertinente e sollecitano a prospettare una conversione radicale nelle scelte e negli stili di vita, una crescita volta allo sviluppo della libertà umana, che comporti una decisa assunzione di responsabilità. Un ruolo emblematico è esercitato dagli amministratori locali i quali devono essere accompagnati a individuare, promuovere e disseminare buone pratiche che veicolino messaggi di responsabilità e cura, riconoscendo la valenza etica di amministrare un territorio secondo principi pedagogicamente orientati ai fondamenti della vita buona. Un comune virtuoso chiama in causa una *governance* attenta e capace di porre al centro delle proprie azioni, come espressione di confronto e crescita, una modalità partecipativa. Si tratta di un processo che va progettato e orientato proprio a partire dalla dimensione locale, luogo in cui si può identificare il primo ambito di applicazione della democrazia.

Servono a tal proposito percorsi formativi e nuove progettualità per «accompagnare la trasformazione dei processi partecipativi territoriali e delle reti locali in opportunità di *capacity building*» (Del Gobbo, 2021, p. 102); è in gioco un investimento volto a incentivare e tutelare la ricchezza delle comunità locali, migliorandone i servizi e valorizzando le risorse naturali e le specificità culturali dei

territori, così da individuare nella promozione del capitale sociale e umano una leva per realizzare una sostenibilità agita e autentica.

Il vivere sostenibile richiede infatti di aumentare la resilienza dei territori attraverso un'ampia partecipazione, tra locale e globale, e presuppone un impegno di tutti e ciascuno: l'integrazione tra competenze e conoscenze personali e comunitarie risulta essenziale nei processi di *governance*, per disporre di una ricchezza e pluralità di sguardi che si traducono, tra tradizione e innovazione, in possibilità di trasformazione culturale e di costruzione della civiltà. Riunirsi, attorno a valori e progetti condivisi, può far emergere nei luoghi del quotidiano nuove solidarietà e sentimenti di appartenenza, che di là dall'essere intesa in senso meramente abitativo, consente a ciascuno di trovare le condizioni per realizzarsi pienamente ed essere riconosciuti nella propria comunità.

Riferimenti bibliografici

- Becchetti, L., & Tripodi E. (2021). *Cambiare il mondo*. Bologna: EDB.
- Bertolini, P. (2003). *Educazione e politica*. Milano: Raffaello Cortina.
- Birbes, C. (2018). Nella natura un tesoro. Outdoor Education per riscoprire la nostra identità ecologica. In Id. (Ed.), *Outdoor education. Sguardi interpretative dimensioni pedagogiche* (pp. 1-20). Lecce: Pensa Multimedia.
- Boschini, M. (2012). *Viaggio nell'Italia della buona politica. I piccoli comuni virtuosi*. Torino: Einaudi.
- Del Gobbo, G. (2021) Professioni educative in evoluzione per lo sviluppo locale. In G. Del Gobbo, P. Federighi (Eds.), *Professioni dell'educazione e della formazione. Orientamenti, criteri e approfondimenti per una tassonomia* (pp. 97-136). Teramo: Editpress.
- Dewey, J. (1927). *The public and its problems*. Athens, OH: Swallow Press.
- Elia, G. (2022). Impegno politico. In M. Amadini, L. Cadei, P. Malavasi, D. Simeone (Eds.), *Parole per educare. Vol. 1: Pedagogia generale e sociale* (pp. 119-128). Milano: Vita e Pensiero.
- Erba, P. et al. (2015). *La valle accogliente. L'esperienza della micro accoglienza nel Comune bresciano di Malegno*. Bologna: EMI.
- Francesco (2013). *Esortazione apostolica Evangelii gaudium*. Reperibile presso: https://www.vatican.va/content/francesco/it/apost_exhortations/documents/papa-francesco_esortazione-ap_20131124_evangelii-gaudium.html
- Francesco (2020). *Lettera enciclica Fratelli Tutti. Sulla fraternità e l'amicizia sociale*. Reperibile presso: https://www.vatican.va/content/francesco/it/encyclicals/documents/-papa-francesco_20201003_enciclica-fratelli-tutti.html
- Freire, P. (1997). *L'educazione come pratica della libertà. I fondamenti sperimentali della pedagogia degli oppressi*. Milano: Mondadori.
- Lizzola, I. (2018). *Condividere la vita. I legami, la cura, l'educazione*. Roma: Ave.
- Malavasi, P. (2020). *Insegnare l'umano*. Milano: Vita e Pensiero.
- Malavasi, P. (2022). *Pnrr e formazione. La via della transizione ecologica*. Milano: Vita e Pensiero.
- Mannese, E. (2021). Presentazione. *Pedagogia e Politica. Costruire comunità pensanti. Attualità pedagogiche*, 1, 1-2.
- Margiotta, U. (2015). *Teoria della formazione. Ricostruire la pedagogia*. Roma: Carocci.

- Maritain, J. (1965). *L'educazione al bivio*. Brescia: La Scuola.
- Mortari, L. (2008). *Educare alla cittadinanza partecipata*. Milano: Mondadori.
- Mounier, E. (1948). *Che cos'è il personalismo?* Torino: Einaudi.
- Parricchi, M. (2019). *Vivere il mondo. sentieri di educazione alla cittadinanza dalla partecipazione all'educazione economica*. Milano: Franco Angeli.
- Portera, A. (2022). *Educazione e pedagogia interculturale*. Bologna: Il Mulino.
- Romano, L. (2014). Il futuro della politica nella coscienza delle nuove generazioni. *Nuova Secondaria Ricerca*, 8, 14-19.
- Simeone, D. (2022). La competenza riflessiva: rielaborare e confrontarsi in supervisione. In L. Cadei, D. Simeone, E. Serrelli, & L. Abeni (Eds.), *L'altro educatore. Verso le competenze di secondo livello* (pp. 101-118). Brescia: Scholé.
- Vacchelli, O. (2020). Un patto educativo per una cittadinanza impegnata. In A. Vischi (Ed.), *Global Compact on Education. La pace come cammino di speranza, dialogo, riconciliazione e conversione ecologica* (pp. 49-62). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Vischi, A. (2020). Introduzione. Education for sustainable development, conversione ecologica, patto educativo. In A. Vischi (Ed.), *Global Compact on Education. La pace come cammino di speranza, dialogo, riconciliazione e conversione ecologica* (pp. 11-16). Lecce: Pensa MultiMedia.

Partecipazione e ricerca pedagogica: questioni epistemologiche e aspetti metodologici nell'analisi di Klaus Mollenhauer

Elisabetta Villano

Università di Salerno

PhD Student

evillano@unisa.it

Abstract

Nell'attuale momento storico, la necessità di un cambiamento sistemico radicale spinge a riconsiderare i metodi della ricerca pedagogica in un'ottica di trasformazione e rigenerazione degli ambiti di vita. L'accento cade sulla *partecipazione*, principio metodologico che si ingressa nelle scienze dell'educazione nel secolo scorso, contestualmente al dibattito sull'epistemologia pedagogica volto a rischiararne lo statuto come scienza empirica o sapere teorico. Muovendo da qui, il presente studio si sofferma sul rapporto tra partecipazione e ricerca pedagogica come declinato nel pensiero del pedagogista tedesco Klaus Mollenhauer da una prospettiva epistemologica e metodologica (Mollenhauer, 1968; Mollenhauer & Rittelmeyer, 1977). In particolare, si illustrerà come, guardando all'esperienza del ricercatore in comunità e della comunità attraverso la ricerca, l'autore legga la partecipazione come *interazione*, *interpretazione* e *co-costruzione* dei fenomeni dell'educazione.

Introduzione

Negli anni Sessanta e Settanta del Novecento, mentre l'urgenza di un cambio di rotta politico, sociale e culturale, in grado di *attuare* la democrazia, si sostanziava nella volontà di partecipare, rischiarando così la stretta correlazione tra motivazione-partecipazione-cambiamento, in ambito pedagogico l'ingressarsi della ricerca partecipativa e delle altre metodologie di ricerca empirica sollevava un dibattito epistemologico, che – malgrado l'intento di congiungere la teoria pedagogica a una pratica educativa trasformativa – finiva con l'erigere barriere innanzitutto tra le discipline, al punto che la pedagogia risultava «spaccata tra teoria e ricerca», producendo «in sostanza una ricerca senza teoria e una teoria senza ricerca» (Massa, 2002, p. 317). Di fatto, la necessità di fondare scientificamente la pedagogia, non più *ancilla philosophiae*, determinava l'adesione al metodo empirico-sperimentale in contrapposizione al paradigma ermeneutico, polarizzando le teorizzazioni sul piano epistemologico: o scienza pratica o scienza teorica, un'inconciliabilità, questa, che il dibattito contemporaneo ha cercato di superare stabilendo la circolarità

teoria-prassi come *proprium* ontologico del sapere pedagogico (Sola, 2002; Chiosso, 2015).

In quel contesto aurorale delle scienze dell'educazione, particolarmente interessante per una messa a fuoco della metodologia della ricerca partecipativa in campo pedagogico e delle implicazioni epistemologiche che essa comporta, appare il pensiero del pedagogista tedesco Klaus Mollenhauer, fondatore con Wolfgang Klafki e Herwig Blankertz di una *scienza critica dell'educazione* a partire dal 1965 (Mollenhauer, 2022), nonché tra gli ultimi interpreti della *Geisteswissenschaftliche Pädagogik* (Lenzen, 1994; Wulf, 2014)¹. Più esattamente, virando verso la costruzione di una pedagogia dell'*emancipazione* (Mollenhauer, 1968) che assegna all'educazione il compito trasformativo della realtà mediante la valorizzazione del pensiero critico (Groß, 2010), la riflessione mollenhaueriana sullo statuto epistemologico della pedagogia coglie *indirettamente* nella partecipazione un principio metodologico fondante della ricerca educativa, propedeutico al darsi di processi di trasformazione che si compiono con l'apporto soggettivo e agiscono sui significati culturali. Guardando all'esperienza del ricercatore in comunità e all'esperienza della comunità attraverso la ricerca, Mollenhauer pone l'accento sulle relazioni interpersonali intese come dinamiche comunicative e, con un'operazione di scarnificazione concettuale, evidenzia il tessuto semiotico che si dà nell'interazione, promotrice di nuove connessioni e ri-generazioni. L'esito è la restituzione di un modello *asistemico* di ricerca pedagogica, il quale, racchiudendo in sé aspetti di più modelli di ricerca – tra cui sociale, etnografica, ambientale e semiotica (Gennari, 2006; Mortari, 2007; Mortari & Ghirrotto, 2019) –, si pone programmaticamente come convergenza di ricerca empirica e ricerca teorica, giacché si radica nella vita vissuta, da essa estrae i propri dati sulla base delle premesse teoriche e, a partire da qui, si fa procedimento ermeneutico.

Da queste considerazioni iniziali, il presente studio si pone dunque l'obiettivo di illustrare come la partecipazione viene declinata nel pensiero di Klaus Mollenhauer in relazione a due plessi euristici, l'epistemologia pedagogica e le metodologie della ricerca educativa, al centro della trattazione dei due saggi *Erziehung und Emanzipation. Polemische Skizzen* (Mollenhauer, 1968) e *Methoden der Erziehungswissenschaft* (Mollenhauer & Rittelmeyer, 1977), opere chiave del secondo e del terzo periodo della pedagogia di Mollenhauer². Non si tratta della

- 1 A questo proposito, si tiene conto delle specificità del percorso storico e scientifico dalla *Geisteswissenschaftliche Pädagogik* all'*Erziehungswissenschaft* ovvero alla *Kritische Erziehungswissenschaft* (Garz, 1993; Lenzen, 1994; Wulf, 1994; 2014). Al contempo, si considera come riferimento imprescindibile il concetto di *Bildung*, nelle sue declinazioni storico-culturali e teorico-pratiche (Gennari, 1995).
- 2 Si assume qui la periodizzazione proposta da Rödel (2005) e largamente condivisa dalla critica tedesca, che articola l'evolversi del pensiero pedagogico di Klaus Mollenhauer in cinque momenti, caratterizzato ciascuno da uno specifico nucleo di ricerca: analisi storica e pedagogica sociale (1959-1964), teoria critica ed emancipazione (1964-

proposta sistematizzata di uno standard procedurale: l'indagine del pedagogista tedesco ha per obiettivo la definizione di un canone minimo di dimensioni e criteri di ricerca, imprescindibili per il darsi delle conoscenze e delle prassi pedagogiche (*ibidem*)³.

1. Fondamenti teorici, ovvero perché ricercare in pedagogia è partecipare, e in che senso

Inserendosi nella *disputa sul Positivismo*⁴, la riflessione mollenhaueriana affidata agli *Schizzi polemici* (Mollenhauer, 1968) muove dalla domanda su cosa debba intendersi per “realtà” (*Wirklichkeit*) allorché questa viene posta *acriticamente* sotto la lente euristica della *Erziehungswissenschaft*, la *scienza dell'educazione*⁵. Constando la natura/vocazione pratica di tale sapere come *Handlungswissenschaft*, *scienza dell'azione*, il pedagogista tedesco riprende la teorizzazione di Habermas, che nella *Logica delle scienze sociali* (Habermas, 1980) scrive:

L'ambito oggettuale delle scienze dell'azione consiste in simboli e in modi di comportamento, i quali non possono essere interpretati *come* azioni indipendentemente dai simboli. L'accesso ai dati non è qui costituito soltanto dall'osservazione degli avvenimenti, ma anche dalla comprensione dei rapporti di senso. [...] possiamo distinguere l'esperienza sensoriale dall'esperienza comunicativa [...] l'esperienza comunicativa non si rivolge, come l'osservazione, a stati di cose, bensì a stati di cose pre-interpretati: non è la percezione dei fatti ad essere strutturata simbolicamente, ma i fatti in quanto tali (p. 153).

In aggancio a questa argomentazione, Mollenhauer coglie nell'*esperienza co-*

1972), strutturalismo/interazionismo (1972-1980), *Bildung* ed ermeneutica pedagogica (1980-1988), *Bildung* estetica (1988-1998).

- 3 Il pensiero pedagogico di Klaus Mollenhauer, poco conosciuto in Italia, appare costantemente attraversato dalla visione della pedagogia, da un lato, come sapere sostanziato dalla circolarità teoria-prassi e, dall'altro, come sapere progettuale, in cui passato e futuro coesistono nel presente dell'educativo (Dietrich & Müller, 1999; Winkler, 2002). In questo senso, l'apparato teorico elaborato da Mollenhauer si rivela, per riflessioni e sollecitazioni, di significativa attualità, come dimostrano molti studi apparsi nell'ultimo decennio (Groß, 2010; Klepacki, 2010; Aßmann, 2012, 2015; Weiss, 2018; Dietrich et al., 2020).
- 4 Dalla seconda metà degli anni Sessanta del Novecento il *Positivismustreit*, nato in seno alla Scuola di Francoforte, segna il dibattito tedesco sull'epistemologia pedagogica, che vedrà la crisi delle teorie critiche e dell'empirismo pedagogico, nonché l'inizio del pluralismo teorico (Büttenmeyer & Möller, 1979; Garz, 1993; Vuoso, 2003).
- 5 In particolare, Mollenhauer risponde qui alle riflessioni sull'epistemologia pedagogica di Wolfgang Brezinka (1959; 1967).

municativa l'essenza dell'ambito oggettuale della ricerca pedagogica e osserva come il ricercatore non possa non prendervi parte:

[...] il ricercatore è egli stesso parte della comunità di comunicazione di cui vuole conoscere la componente "educazione". Ogni atto di ricerca è perciò necessariamente anche un atto generatore di senso, un'ingerenza nella suddetta comunità, che apporta modificazioni (Mollenhauer, 1968, p. 15)⁶.

La messa a fuoco della natura comunicativa dell'oggetto di ricerca conduce ad alcune considerazioni così sintetizzabili: in primo luogo, se l'agire educativo è agire comunicativo, ne deriva che tutti i soggetti coinvolti nella ricerca assumono il ruolo di *partecipanti comunicanti, attivi e interagenti*; in secondo luogo, se la realtà dei fenomeni dell'educazione è costruzione corale che si dà *con e nel linguaggio* anche mediante la ricerca, l'oggetto e i metodi della ricerca educativa saranno *variabili* nel tempo e nello spazio e *culturalmente* determinati; in terzo e ultimo luogo, essendo l'oggetto del sapere pedagogico sensoriale e simbolico insieme, la ricerca necessita sia di dati empirici sia di interpretazioni. Da questa prospettiva, la partecipazione è allora elemento essenziale della ricerca pedagogica nella misura in cui, nella teoria dell'autore, appare essere contestualmente *interazione, co-costruzione simbolica e atto interpretativo*.

1.1 *Interagire, co-costruire, interpretare*

In *Methoden der Erziehungswissenschaft* (Mollenhauer & Rittelmeyer, 1977)⁷ Mollenhauer affina la visione dell'oggetto della ricerca pedagogica sborzata nel decennio precedente a partire dalla lettura della realtà come *costrutto storico-culturale* articolato su due piani: il piano dell'esperienza sensibile, corrispondente al mondo naturale e *direttamente* esperibile e conoscibile, e il piano dell'esperienza simbolica, in cui convergono le conoscenze *mediate*, ovvero concetti, codici, ruoli e tutto ciò che riguarda le relazioni e le attività umane. Dell'esperienza simbolica fa parte l'oggetto della ricerca in campo educativo ovvero l'educazione:

[...] le persone agiscono insieme, parlano l'una con l'altra, reagiscono l'una all'altra e lo fanno in virtù di costrutti di realtà che si applicano a vicenda.

6 Le traduzioni dall'opera di Klaus Mollenhauer sono a cura di chi scrive. Il corsivo nelle citazioni è dell'originale.

7 Scritto da Klaus Mollenhauer con Christian Rittelmeyer, *Methoden der Erziehungswissenschaft* non riporta l'attribuzione dei capitoli e/o dei paragrafi ai rispettivi autori. Per tale ragione, si ritiene che le tesi e le idee esposte siano condivise e perciò attribuibili ad entrambi i pedagogisti. Pertanto, ai fini del discorso del presente saggio e per chiarezza argomentativa, ci si riferirà soltanto a Klaus Mollenhauer, sottintendendo la co-autorialità.

Di questo tipo è ciò che la ricerca nella scienza dell'educazione seleziona come suo oggetto. Le giovani generazioni non vengono quindi introdotte nella realtà, bensì in un "mondo interpretato", in un costruito di realtà che ha comunque, in linea di principio, uno statuto ipotetico (p. 42).

Marcando definitivamente la distanza della pedagogia dalle scienze dure per la diversità ontologica dei rispettivi oggetti di studio, tale analisi conduce alla riconsiderazione del ruolo della ricerca e del ricercatore in rapporto ai processi di significazione, nonché, di conseguenza, a un ri-orientamento metodologico. A partire dal pensiero di Kuhn (2009) e Habermas (1990), Mollenhauer evidenzia il relativismo storico-culturale che innerva la ricerca scientifica di qualsivoglia campo del sapere, in quanto «particolare variante storica» della modalità di produrre conoscenze esatte (Mollenhauer & Rittelmeyer, 1977, p. 31). Da questo punto di vista, giacché è una data cultura in un dato contesto spazio-temporale a determinare il paradigma scientifico di riferimento, e dunque interessi, metodi, strumenti e linguaggi, Mollenhauer conclude:

[...] non ha senso credere con certezza in un mondo di "fatti" che uno può conoscere soltanto meglio o peggio con l'aiuto di diverse procedure di ricerca; molto più dobbiamo riconoscere che in ciascuna procedura non solo si utilizzano metodi più o meno adatti allo scopo, ma *si costruiscono* anche contemporaneamente i "fatti" sociali a cui tali metodi sono rivolti (p. 38).

La costruzione dei fatti non parte da zero: vivendo nel proprio mondo storico, il ricercatore condivide con i contemporanei regole e precomprensioni. Partecipando poi all'agire della comunità, egli diventa co-costruttore e co-agente di atti significanti che incidono sull'oggetto di studio pedagogico, in quanto, suo malgrado, egli introduce nel gruppo e nell'ambiente di comunicazione nuove concezioni che vengono apprese, rielaborate, adattate, per un'idea – sempre in divenire – dell'educazione. Scrive Mollenhauer nel 1968:

Mentre nelle scienze della natura la ricerca non modifica l'"oggetto" natura, ma ne rende possibile soltanto la padronanza, nella scienza dell'educazione ogni ricerca modifica l'"oggetto" educazione perché tale "oggetto" non esiste all'esterno delle intenzioni di senso di una comunità di comunicazione, la quale non cessa mai di accordarsi daccapo sulla "cosa" educazione (Mollenhauer, 1968, p. 15).

Le ramificazioni di tale discorso sono molteplici. Innanzitutto, se nella ricerca *sul campo* la partecipazione si sostanzia nell'interagire del ricercatore con i soggetti all'interno della stessa realtà simbolica e viceversa, e perciò nel *creare insieme* connessioni e significati, l'atto interpretativo che precede e segue quello comunicativo/di raccolta delle informazioni innerva il percorso di ricerca nella sua totalità, nella progettualità prima, nell'analisi e nella valutazione poi. In altri termini, dalla prospettiva mollenhaueriana, il ricercatore ovvero il gruppo di ricerca *partecipa*

all'oggetto sin dalla sua individuazione, in quanto il criterio qualitativo della *rilevanza* appare strettamente connesso all'agire etico, oltre che all'adesione a teorie e norme consolidate, le quali incidono anche sulla scelta delle classificazioni e del metodo della ricerca stessa come sui giudizi di validità, cosicché ogni passaggio procedurale richiede sempre un momento ermeneutico, per quanto talvolta implicito (Mollenhauer & Rittelmeyer, 1977)⁸. Inoltre, se i fenomeni dell'educazione scaturiscono da interazioni il cui *medium* sono i linguaggi, l'oggetto della ricerca pedagogica può essere descritto attraverso il concetto di *testo*, considerato dal pedagogista tedesco nella sua accezione più ampia:

Un "testo", stando al significato originario della parola, è [...] un "tessuto", una "connessione". In questa accezione del termine "testo" possiamo dunque parlare sia di un testo scritto sia del testo di una situazione pedagogica (così come questa si offre all'osservatore o al partecipante come connessione dotata di senso) [...] (p. 47).

Così inteso, il *testo pedagogico* è sempre *racconto* di una storia formativa che prende corpo attraverso l'atto interpretativo. Più esattamente, in quanto specchio e portato di vita vissuta, esso consta di dati empirici, i quali però non bastano a ricostruirne il significato. Occorre, infatti, ai fini della comprensione e della conoscenza, che i dati acquisiscano significato sulla scorta delle relazioni *intra-* e *intertestuali*, e dunque che vengano analizzati e interpretati:

L'elaborazione dei dati sensoriali e la discussione dell'esperienza comunicativa, nel caso della scienza dell'educazione, vanno inseparabilmente insieme. Quali dati sono rilevanti per la comprensione dei fenomeni dell'educazione non è detto dai dati stessi, ma si evince dall'esperienza comunicativa in questione, in cui vengono formulati i significati [...] Per questo motivo, come prototipo della ricerca educativa non si dovrebbe considerare l'esperimento, bensì la ricerca partecipativa, o meglio: *l'osservazione partecipata* (Mollenhauer, 1968, p. 20).

Trasponendo in ambito pedagogico la metodologia dell'osservazione partecipante propria della ricerca antropologica, Mollenhauer ne slarga il processo sostanziale, che consiste «nell'osservare una realtà sociale, immergendosi nella sua vita quotidiana [...] al fine di coglierne tutti gli aspetti» (Pavanello, 2010, p. 44), per evidenziarne la funzione di contestualizzazione dei dati empirici mediante il raccordo alla situazione comunicativa da cui essi sono tratti e che dà loro senso e significato. Questa procedura, che ri-articola la circolarità ermeneutica in circola-

8 Il discorso mollenhaueriano per quanto attiene al criterio qualitativo della rilevanza o significatività (*Bedeutsamkeit*) è sorretta dalle prime teorizzazioni della filosofia della prassi di Oswald Schwemmer (1980) e della pragmatica universale di Habermas (1989) e Apel (1992).

rità empirico-ermeneutica, vede l'avvicinarsi delle fasi di ricerca empirica, volte a trarre i dati dalle relazioni comunicative *significanti e significative*, e la fase ermeneutica dell'*interpretazione e riflessione*, dove questa non può essere senza quella, in una combinazione metodologica *basilare unitaria* attraversata da partecipazione nelle declinazioni illustrate di *interazione, co-costruzione, interpretazione*⁹.

2. Configurazioni e implicazioni pratiche

Nelle *Methoden* (Mollenhauer & Rittelmeyer, 1977) le metodologie della ricerca pedagogica appaiono ricondotte, indipendentemente dalle diverse tipologie, a una serie di azioni e criteri fondamentali *universali* aventi come scopo l'elaborazione e la condivisione delle conoscenze. Punto di partenza è la visione del metodo scientifico come «una sorta di perfezionamento di operazioni che costituiscono una parte necessaria anche dell'*agire quotidiano*» (p. 8), ma che nelle scienze appaiono compiute e organizzate diversamente, in quanto «*caratteristico* per l'attività dello scienziato è che ciò che nell'*agire quotidiano* accade spesso in una complessa contemporaneità, egli lo scioglie in una successione di passaggi di ricerca» (p. 18). Tali passaggi, co-presenti nelle situazioni comunicative intersoggettive, corrispondono – per Mollenhauer – a tre *dimensioni* che entrano in gioco allorché si intende rischiarare un fatto o un contenuto: la *dimensione del significato* (*Bedeutungsdimension*), volta a definire i significati simbolici; la *dimensione dell'ordine* (*Ordnungsdimension*), che attiene alla costruzione ovvero alle scelte formali del discorso scientifico; la *dimensione dell'azione* (*Handlungsdimension*), che interroga le connessioni con-testuali che influenzano o determinano le operazioni e gli esiti delle prime due dimensioni. Muovendosi *in e tra* queste, il ricercatore *classifica, descrive, spiega e pronostica*, azioni che Mollenhauer analizza singolarmente mettendone in luce la matrice culturale *relativa* e la natura *relazionale partecipativa*, implicando, tali operazioni, l'apporto costruttivo-interpretativo del ricercatore e/o della comunità che si addensa intorno alla ricerca¹⁰. Tale comunità, chi partecipa alla ricerca, non opera con arbitrarietà: se, da un lato, il rispetto dei criteri qualitativi di *rilevanza, oggettività e validità*, rende il processo seguito ripetibile/trasferibile, verificabile e valutabile, d'altro canto la libertà scientifica trova fondamento e limite nell'assunzione di quella che il pedagogista tedesco chiama «prospettiva del testo» (p. 54), e cioè nell'analisi razionale e approfondita degli elementi che compongono il *testo pedagogico* in senso largo. Tale modalità di analisi, nel pensiero

9 Considerato uno degli ultimi interpreti e fautori della ricerca ermeneutica in campo pedagogico, Mollenhauer guarda alla tradizione tedesca, che trova nel pensiero di Schleiermacher e di Dilthey, nonché, successivamente, di Gadamer, dei riferimenti imprescindibili. Non potendo approfondire in questa sede tale linea speculativa, si rimanda in particolare al testo di Oliver Hollstein (2011).

10 Per ragioni di sintesi non si entra qui nel merito dell'analisi mollenhaueriana, a cui pure si rimanda per approfondimenti (Mollenhauer & Rittelmeyer, 1977, pp. 46-145).

mollenhaueriano, si concretizza mediante l'*osservare*, un gesto quotidiano, «nervo dell'esperienza» (p. 146), che più di ogni altro assomma in sé piano sensoriale e piano simbolico, dimensione empirica e dimensione teorica, e che, *elemento* della ricerca in generale, non può disgiungersi, per l'autore, dalla partecipazione¹¹.

In rapporto all'*osservazione*, di fatto, la partecipazione è principio implicito, modalità specifica e coordinata assiale. In quanto implicito dell'atto dell'osservare, la partecipazione si dà nelle forme già evidenziate prima nell'attività dell'osservatore, intesa non come introiezione passiva di stimoli sensoriali, ma come acquisizione attiva, *orientata e orientante*, della realtà. Inoltre, tendendosi l'osservazione tra chi osserva e chi o cosa viene osservato, la partecipazione si fa marcatore della distanza/vicinanza relazionale, e dunque una *qualità* dell'osservazione stessa, che, se intenzionale e programmaticamente esplicita, ne definisce la *modalità partecipata*. In questo senso, focalizzando l'attenzione sull'osservazione come metodologia di ricerca, Mollenhauer coglie nella partecipazione un gradiente la cui variazione modifica il processo e l'oggetto di ricerca, ricadendo altresì sui risultati. Più esattamente, rappresentando l'osservazione su un piano cartesiano avente come coordinate il *grado di partecipazione* e il *grado di esplicitazione* dell'osservazione, l'autore prende in esame come, nelle prassi, la maggiore o minore partecipazione e la maggiore o minore visibilità dell'osservazione inneschino delle dinamiche significative, di cui il ricercatore deve essere consapevole (Schema 1).

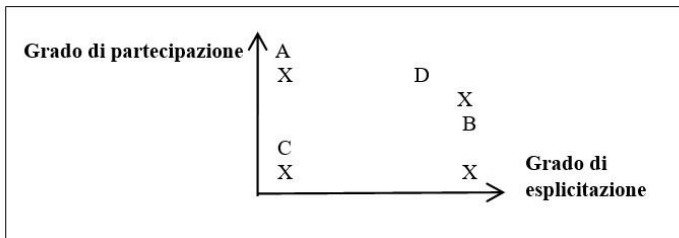


Fig. 1. L'osservazione su piano cartesiano (Mollenhauer & Rittelmeyer, 1977, p. 155)

Ad esempio, se nell'osservazione partecipata la partecipazione è totale, ma l'esplicitazione è minima o assente (tipo A), in quanto il ricercatore si cala nel contesto, in altre tipologie di ricerca, come la ricerca-azione, l'osservazione può avere un alto grado di partecipazione e un alto grado di esplicitazione (tipo D), dal momento che le fasi della ricerca sono note a tutti i soggetti coinvolti, che ne accettano le modalità. Nel primo caso, un vantaggio è dato dalla minore interferenza dell'esplicitazione sull'oggetto di osservazione, ma si pone la difficoltà di fondare e giustificare i diversi passaggi, a cominciare dalla selezione dell'oggetto osservato, rimesso al giudizio del solo osservatore. Nel secondo caso, invece, la criticità risiede

11 Va specificato che Mollenhauer discute dell'osservazione nel duplice senso di operazione scientifica di base e di metodologia di ricerca particolare (Mollenhauer & Rittelmeyer, 1977).

in quello che, per Mollenhauer, costituisce anche il punto di forza, vale a dire la progettazione:

Diverso è quanto accade con un ruolo dell'osservatore *caratterizzato da elevata partecipazione e contemporaneamente da elevata esplicitazione (punto D)*. In molti casi questo tipo appare ottimale, ma solo se i problemi relativi alla partecipazione sono stati ben ponderati e la funzione dell'osservatore è stata preparata con precisione; esso dunque – contrariamente ad alcune opinioni correnti – richiede massimo impegno nello sviluppare una metodica delle prassi di osservazione e nelle procedure di valutazione controllata (p. 158).

La partecipazione può, però, essere anche assente. A questo proposito, Mollenhauer si sofferma sulle due possibilità di un'osservazione senza partecipazione e senza esplicitazione (tipo C) e di un'osservazione senza partecipazione e con elevata esplicitazione (tipo B). Mentre nel primo caso, ad esempio osservando il comportamento di un bambino al di qua di uno specchio semi-riflettente, il nascondimento totale dello sguardo e l'assenza di interazione con il ricercatore riducono pienamente l'incidenza sull'oggetto di studio, nel secondo caso, spiega Mollenhauer, la completa apertura può condizionare severamente l'oggetto e le dinamiche osservate, per cui i risultati della ricerca sono rimessi in maniera rilevante alla capacità di previsione e al controllo che lo studioso è in grado di avere rispetto a eventuali condizionamenti.

Non da ultimo, Mollenhauer rileva come la partecipazione strutturi anche il *resoconto* o *report* dell'osservazione, che per l'autore costituisce il vero materiale od oggetto della ricerca. Riportando, infatti, gli appunti di tre diversi osservatori descriventi lo stesso evento, Mollenhauer commenta:

Potrebbe essere che tutti e tre gli osservatori abbiano osservato la stessa cosa; ciò che è diverso è solo il loro *resoconto*. Ma questa differenza ha senso? Ciò che loro hanno osservato, noi *non possiamo conoscerlo in nessun altro modo* se non attraverso un resoconto delle osservazioni (p. 147).

Sciogliendo l'analisi mollenhaueriana appare evidente come, per l'autore, la ricerca pedagogica implichi l'*interpretazione delle interpretazioni* e debba considerare, di conseguenza, quanto le prime redatte – i resoconti delle osservazioni – siano state alterate dal grado di partecipazione:

Ci sono evidentemente diversi *gradi di partecipazione*. [...] Se la partecipazione è tale che l'osservatore è al contempo co-agente, allora aumenta la probabilità che il resoconto riporti una prospettiva "limitata". Tuttavia [...] con una maggiore partecipazione si inseriscono nel resoconto informazioni che, in caso di assoluta non-partecipazione, verrebbero tralasciate (p. 148).

Tenendo conto di tali implicazioni, Mollenhauer rappresenta l'osservazione come relazione tra quattro poli – *l'osservatore/ricercatore, l'oggetto, la teoria, il reso-*

conto – al centro dei quali si collocano la *partecipazione* e lo scopo dell’osservazione di individuazione o verifica dell’ipotesi (Schema 2). Determinante per ogni relazione è stabilire *a priori* grado (di partecipazione e di possibile modificazione dell’oggetto), strumenti (classificazioni) e modalità (osservazione diretta/indiretta e tipo di documentazione scritta), pena l’inosservanza dei criteri qualitativi e, quindi, l’inattendibilità della ricerca stessa.

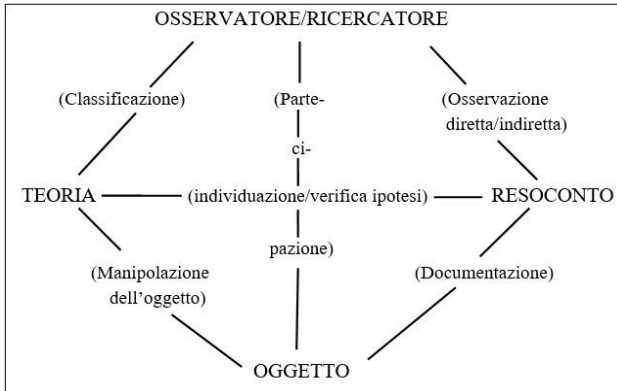


Fig. 2. Modello dell’osservazione (Mollenhauer & Rittelmeyer, 1977, p. 153)

Conclusioni

La riflessione epistemologica e metodologica mollenhaueriana appare riposizionare la partecipazione nella ricerca educativa, ora esplicitamente ora indirettamente, a seconda della modalità pratica e dell’intensità attraverso cui essa si realizza. Più esattamente, dalla lettura dei saggi presi in esame emerge in controluce la *natura coesistente e necessaria* dell’atto del partecipare rispetto al processo del ricercare, in quanto in ogni passaggio di ricerca la partecipazione si dà, anche non intenzionalmente, nell’apporto del ricercatore all’oggetto di studio in termini di *interpretazione* e *co-costruzione simbolica*. Nello stesso tempo, la partecipazione è emersa come *tratto* delle procedure di ricerca, in particolare in aggancio al metodo dell’osservazione partecipata: in quanto tale, essa è stata messa a fuoco nella capacità di modificare l’oggetto e gli esiti della ricerca in virtù della sua maggiore o minore applicazione pratica, e dunque si è posto l’accento sugli aspetti problematici che, secondo Klaus Mollenhauer, entrano in gioco nella ricerca che è *sempre ontologicamente partecipativa*.

Tale ricerca, dalla prospettiva dell’autore, è anche *sempre potenzialmente trasformativa*. Ciò che determina l’attivazione di processi di trasformazione è la postura del ricercatore, che, se caratterizzata da ingenuità, conduce all’accettazione e conferma del sapere ovvero del mondo tramandato. All’opposto, se il ricercatore è consapevole della propria *partecipazione* e dunque mette in questione non solo l’oggetto di ricerca, ma sé e la ricerca stessa, la postura *critica* che ne deriva, im-

prontata allo *scetticismo metodologico*, racchiude nel suo alveo il germe del cambiamento (Mollenhauer & Rittelmeyer, 1977, pp. 39-45). Il ragionamento euristico dell'autore, a questo riguardo, va tanto a fondo da non poter essere riportato qui; ciò nonostante, lo si considera punto di partenza per approfondimenti ovvero per una riconsiderazione del portato pratico, non solo oggi ma per il domani, dei metodi della ricerca pedagogica.

Riferimenti bibliografici

- Apel, K.-O. (1992). *Etica della comunicazione*. Milano: Jaca Book.
- Aßmann, A. (2012). *Erziehung als Interaktion. Theoriegrundlagen zur Komplexität pädagogischer Prozesse*. Francoforte: Beltz Juventa.
- Aßmann, A. (2015). *Klaus Mollenhauer. Vordenker der 68er – Begründer der emanzipatorischen Pädagogik. Eine Biografie*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Brezinka, W. (1959). Die Pädagogik und die erzieherische Wirklichkeit. *Zeitschrift für Pädagogik*, 1, 1-34.
- Brezinka, W. (1967). Über den Wissenschaftsbegriff der Erziehungswissenschaft und die Einwände der weltanschaulichen Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 13, 135-168.
- Büttenmeyer, W., & Möller, B. (Eds.). (1979). *Der Positivismusstreit in der deutschen Erziehungswissenschaft*. Zurich: Fink.
- Chiosso, G. (2015). *La pedagogia contemporanea*. Brescia: La Scuola.
- Dietrich, C., & Müller, H.R. (Eds.). (1999). *Bildung und Emanzipation. Klaus Mollenhauer weiterdenken*. Mosel: Juventa.
- Garz, D. (1993). Paradigms lost. Erosion of paradigms and sense of crisis in the contemporary science of education. The case of the Federal Republic of Germany. *Rivista Española de Pedagogia*, 195, 291-310.
- Gennari, M. (1995). *Storia della Bildung. Formazione dell'uomo e storia della cultura in Germania e nella Mitteleuropa*. Brescia: La Scuola.
- Gennari, M. (2006). *Trattato di pedagogia generale*. Milano: Bompiani.
- Groß, S. (2010). *Zwischen Politik und Kultur. Pädagogische Studien zur Sache der Emanzipation bei Klaus Mollenhauer*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Habermas, J. (1980). *Agire comunicativo e logica delle scienze sociali*. Bologna: Il Mulino.
- Habermas, J. (1989). *Etica del discorso*. Roma-Bari: Laterza.
- Habermas, J. (1990). *Conoscenza e interesse*. Roma-Bari: Laterza.
- Hollstein, O. (2011). *Vom Verstehen zur Verständigung. Die erziehungswissenschaftliche Beobachtung einer pädagogischen Denkform*. Frankfurter Beiträge zur Erziehungswissenschaft: Johann Wolfgang-Goethe-Universität.
- Klepacki, L. (2010). Klaus Mollenhauer: Schwierigkeiten mit Identität. Über Pädagogik als Umgang mit dem Möglichen. In B. Jörissen & J. Zirfas (Eds.), *Schlüsselwerke der Identitätsforschung* (pp. 259-274). VS.
- Kuhn, T.S. (2009). *La struttura delle rivoluzioni scientifiche*. Torino: Einaudi.
- Lenzen, D. (Ed). (1994). *Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs*. Hamburg: Rowohlt.
- Massa, R. (2002). Ricerca teorica, ricerca empirica e clinica della formazione. In G. Sola (Ed.), *Epistemologia pedagogica* (pp. 315-338). Milano: Bompiani.
- Mollenhauer, K. (1968). *Erziehung und Emanzipation. Polemische Skizzen*. Mosel: Juventa.

- Mollenhauer, K. (2022). *Pädagogik der Kritischen Theorie. Vier Studienbriefe für die FernUniversität in Hagen*. Berlin: Springer.
- Mollenhauer, K., & Rittelmeyer, C. (1977). *Methoden der Erziehungswissenschaft. Grundfragen der Erziehungswissenschaft*. Mosel: Juventa.
- Mortari, M. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*. Roma: Carocci.
- Mortari, L., & Ghirotto, L. (2019). *Metodi per la ricerca educativa*. Roma: Carocci.
- Pavanello, M. (2010). *Fare antropologia. Metodi per la ricerca etnografica*. Bologna: Zanichelli.
- Rödel, B. (2005). *Rekonstruktion der Pädagogik Klaus Mollenhauers: Ein Beitrag zur Geschichte der Pädagogik in der Postmoderne*. Hamburg: Dr. Kova Verlag.
- Schwemmer, O. (1980). *Philosophie der Praxis*. Berlin: Suhrkamp.
- Sola, G. (Ed.). (2002). *Epistemologia pedagogica*. Milano: Bompiani.
- Vuoso, G. (2003). Il cambiamento dal punto di vista della pedagogia "tedesca". *Bellerofonte*, 1, 5-90.
- Weiss, G. (2018). Klaus Mollenhauer. In P. Smeyers (Ed.), *International Handbook of Philosophy of Education* (vol. 1, pp. 269-282). New York: Springer International Publishing.
- Winkler, M. (2002). *Klaus Mollenhauer. Ein pädagogisches Porträt*. Beltz.
- Wulf, C. (1994). Paradigmi della scienza dell'educazione. La nascita della scienza dell'educazione in Germania. *Studi di Sociologia*, 32(3), 247-264.
- Wulf, C. (2014). *Scienze dell'educazione. Ermeneutica Ricerca Empirica Teoria Critica*. Roma: Anicia.

La sfida della complessità come sfida della partecipazione

Teresa Giovanazzi

Libera Università di Bolzano

Assegnista di ricerca

teresa.giovanazzi@unibz.it

Abstract

Il contributo proposto muove, senza pretesa di esaustività, da una emblematica rilettura di alcuni saggi raccolti nel volume *Abitare la complessità. La sfida di un destino comune* di Ceruti e Bellusci del 2020. In un mondo profondamente segnato dalla crisi economica, sociale e ambientale, nel quale tutto è connesso e in cui si producono drammatiche disgregazioni, è sempre più arduo abitare la Terra. La sfida della complessità sollecita la riflessione pedagogica a un'intenzionale e concreta azione educativa per interpretare la realtà, la pluralità delle visioni del mondo e i diversi modi di organizzare i saperi e la conoscenza, al fine di rispondere con consapevolezza alle emergenze educative odierne. Essa può essere raccolta in modo progettuale attraverso *la sfida della partecipazione* per la promozione di una cultura civile fondata sull'integrazione sociale e la coesione, rispettosa dei diritti umani fondamentali e della diversità culturale nella prospettiva della sostenibilità.

Introduzione

Il profondo pensiero di Ceruti e Bellusci, nel volume del 2020 *Abitare la complessità. La sfida di un destino comune*, si fa dialetticamente dirimente e si connota come una provocazione euristica per riflettere su alcuni elementi fondamentali dell'educazione e tratteggiare modelli di formazione per la società del XXI secolo. Tra i diversi aspetti della complessità, a partire dalla pandemia Covid-19, emerge come si tenda ad agire con una logica di semplificazione che non consente di considerare le interdipendenze fra i diversi elementi del sistema e le loro possibili evoluzioni. L'attenzione sulla crisi globale della democrazia rappresenta il punto nodale, su cui gli autori pongono l'attenzione, nel concepire e sperimentare nuove sintesi fra unità e diversità, tra saperi e condizioni di vita, tra polis e kosmos nello scenario mondiale di un'organizzazione inedita del rapporto fra umanità e pianeta.

1. Abitare la complessità. Riflessione pedagogica

Tra contrapposti interessi e contese laceranti che attraversano il mondo contemporaneo segnato dalla crisi economica, sociale e ambientale, nel quale tutto è connesso e in cui si producono drammatiche disgregazioni e diseguaglianze tra i popoli, è sempre più arduo abitare la Terra. I differenti livelli di crisi di civiltà si connotano come dimensioni di una crisi evolutiva del connubio inestricabile fra umanità e pianeta, fra la civilizzazione umana e la vita della Terra. La gravità del degrado ambientale e il deterioramento della qualità della vita sociale ed economica sollecitano la pedagogia, come riflessione critica sull'educazione, a interrogarsi sulla complessità del nostro tempo, dischiudendo percorsi di pensiero e azioni di tipo processuali e coevolutivi focalizzati sulla consapevolezza delle risorse del pianeta e sulla prospettiva della Terra come valore e diritto educativo, unica sopravvivenza del genere umano. «Riconoscere di vivere in un mondo complesso e incerto, in cui aumentano l'incontrollabilità, l'imprevedibilità e l'indisponibilità del mondo, ci porta a ridefinire la posizione dell'uomo nel mondo e può generare una nuova saggezza e il dovere di assumere la responsabilità per decisioni i cui effetti non sono tutti rigorosamente anticipabili» (Ceruti & Bellusci, 2020, p. 135). Una responsabilità di ampio spettro che si proietta verso le generazioni a venire per impedire la possibilità di un crollo della civiltà umana costellato continuamente da crisi, catastrofi, conflitti e declino.

«Se, dunque, con la modernità la progettualità dell'individuo era sorretta da un atteggiamento di fiducia nei confronti del futuro, di certezza e di stabilità per un destino del quale l'uomo si percepiva come l'artefice, nella tardo-modernità 'iper-complessa' e sistemica, egli deve mostrare la sua forza di proposizione nella consapevolezza della sua debolezza, deve progettare pur non avendo ipoteche sul futuro, deve ricercare nonostante l'assenza di un principio regolatore assoluto o di un paradigma forte di riferimento, deve affrontare la realtà in maniera critica, se necessario mutando anche il suo punto di vista» (Corbi, 2022, p. 35). Il mondo postmoderno è complesso, contrassegnato dall'accelerato mutamento economico e tecnologico, costituito da relazioni intrecciate che denotano una realtà che non si può più leggere in modo semplice, univoco e omogeneo, ma occorre accostarsi a essa da diverse prospettive, individuando nuove possibilità di azione per affrontare le problematiche connesse ai diritti umani, alla pace, alla democrazia e allo sviluppo equo e solidale nel rispetto delle risorse ambientali. Emerge in primo piano «la presa di coscienza di un'interdipendenza sempre maggiore fra le società, le culture, i linguaggi umani: sempre di più processi di scala planetaria influenzano tutti i processi locali e la stessa vita quotidiana degli individui e delle collettività» (Callari Galli, Cambi & Ceruti, 2003, p. 20).

La consapevolezza della complessità ci invita a prendere coscienza di essere un'umanità unica, strettamente legata alla Terra-Patria e parte di un sistema complesso che interagisce costantemente e che mette in comune tutti gli esseri umani. Una *coscienza planetaria* intesa come conoscenza dell'interconnessione e dell'interdipendenza tra gli individui, avvertendo questa appartenenza alla stessa comu-

nità di destino, nell'unità e diversità degli esseri umani, chiamata a ripensare eticamente il proprio significato dell'abitare il mondo per un impegno congiunto di responsabilità e solidarietà verso la Terra. Una coscienza capace di non chiudersi nella dimensione locale, ma di aprirsi nel contesto planetario più ampio per una conoscenza pertinente degli eventi in atto e imparare a sviluppare un'identità globale, partendo dal proprio contesto di vita per vivere insieme con le altre creature (Morin, 1994).

La *sfida della complessità* chiama in causa la riflessione pedagogica a un'intenzionale e concreta azione educativa per interpretare la realtà, la pluralità delle percezioni del mondo e i diversi modi di organizzare i saperi e la conoscenza, al fine di rispondere in modo pertinente alle emergenze educative odierne e progettare una nuova visione della vita, della società e del mondo. Tale sfida consiste nel decifrare che «il termine complessità ha acquisito una pregnanza epistemologica di cui non si è compreso ancora a fondo il significato. Esso racchiude in sé una potenza rivoluzionaria di portata ontologica, logica, epistemologica, e quindi anche etico-formativa» (Morin, 2021, p. 10), investendo l'orizzonte di senso generale nel quale siamo chiamati a esistere. Raccogliere la sfida della complessità significa esplorare la possibilità della partecipazione personale e comunitaria, la varietà delle esperienze cognitive, emotive, estetiche, spirituali della specie umana. È una sfida caratterizzata dall'incertezza irriducibile delle nostre conoscenze, è lo sgretolarsi dei miti della certezza e dell'eshaustività che hanno regolato il cammino evolutivo della scienza moderna. Non è soltanto l'indicazione di un ordine che viene meno ma è «l'esigenza e l'ineludibilità di un 'approfondimento dell'avventura della conoscenza', di una 'trasformazione dei giudizi di valore che operano nella selezione delle questioni legittime e dei problemi che è interessante porre, perfino di una nuova concezione del sapere', di un cambiamento estetico, di un dialogo fra le nostre menti e ciò che esse hanno prodotto sotto forma di idee e di sistemi di idee» (Bocchi & Ceruti, 2007, p. XXIV).

La condizione umana necessita di una cultura che integri i saperi in modo fecondo, di prospettive culturali e interculturali nelle quali la formazione sia intesa come sistemica, *rete per la vita* (Dozza, 2020) di conoscenze ed esperienze volte ad affrontare i problemi con responsabilità e senso critico. Una formazione chiamata a fare memoria del passato, per proiettarsi alla ricerca della verità della vita umana, decifrando le culture medialità in cui siamo immersi. In questa prospettiva, si tratta di avversare quei processi all'apparenza inarrestabili di frammentazione dell'esperienza e del contestuale proliferare di convinzioni e convenzioni per comprendere il mondo in cui viviamo e scegliere stili di vita sostenibili, avversando egoismo e avidità, nel perseguimento del bene comune.

Una formazione che si configura come luogo privilegiato per acquisire gli strumenti idonei per fronteggiare la complessità sociale, in grado di «guardare allo sviluppo cognitivo-mentale-professionale del soggetto, sì, ma anche alla sua responsabilizzazione in quanto costruttore dei propri processi formativi che lo riguardano direttamente sul piano esistenziale» (Mariani, 2006, p. 18). Un contesto nel quale assumere consapevolezza delle proprie potenzialità, contribuendo alla

continua definizione dell'identità personale, e la direzione da intraprendere nel proprio cammino di crescita. La formazione designa una concezione antropologica, anticipando il rinnovamento e la realizzazione del domani, essa considera la responsabilità dell'agire umano quale protagonista nell'edificazione della società: è rivolta all'educazione della persona nella sua integralità per un miglioramento di sé e riscoprirsi soggetto in divenire. «La vita della persona è tutta nel suo da farsi, nel suo proiettarsi oltre il presente, nel suo costruirsi, nel suo formarsi» (Flores D'Arcais, 1987, p. 45), riconoscendo nella formazione la chiave di volta della comprensione dell'umano.

2. Complessità, conoscenza, esistenza umana

Tra possibilità e limiti, la sfida della complessità «si è fatta paradigma primario proprio per sviluppare un pensiero adeguato al tempo postmoderno o ipermoderno che sia in cui siamo collocati. Complessità che si dichiara meta paradigma da sviluppare in tutti i saperi e nel modello di mente che ormai dobbiamo formare: autocritica, plurale e dialettica, necessaria per far tornare al centro del pensare/agire l'uomo in tutta la sua ricchezza e riaffermare così quel 'paradigma perduto' del valore antropologico delle scienze e del loro metodo» (Cambi, 2021, p. 8). L'anelito alla conoscenza interpella a proiettarsi verso l'avvenire, contribuendo all'edificazione della civiltà umana. Emerge, in modo peculiare, il sentimento di stupore e di mistero che il conoscere stimola, quasi si volesse suggerire che in queste sensazioni vada individuato il vero senso del conoscere «tutto ciò che è evidente, tutto ciò che è conosciuto diventa stupore e mistero. Il mio stupore cresce a ogni sguardo, a ogni sensazione» (Morin, 2018, p. 9). Attribuire un significato formativo allo stupore e alla riscoperta della bellezza della conoscenza implica l'interpretazione personale di fronte alla realtà quotidiana, alle sue crisi e inquietudini nella convinzione del valore etico-educativo del voler vivere insieme perseguendo la pace e la giustizia sociale.

La conoscenza, come interrogazione sul senso degli eventi e spiegazione attendibile delle azioni, è peculiare della fenomenologia dell'esistenza, in ogni contesto di vita. L'uomo «è nel mondo sempre secondo un progetto, cioè continuamente si supera e si progetta nel mondo, si 'significa' in esso, storicizzandosi e rendendosi libero per la propria autenticità» (Iori, 1988, p. 131). La pedagogia accompagna la persona a realizzare il proprio progetto di vita «nel *diventare ciò che siamo*, niente è più importante per ciascuno di noi e niente è più difficile che *divenire un uomo*. Così il compito principale dell'educazione è soprattutto quello di formare l'uomo, o piuttosto di guidare lo sviluppo dinamico per mezzo del quale l'uomo forma se stesso a essere un uomo» (Maritain, 1963, p. 12) e ad acquisire ruoli attivi nella società di appartenenza nel segno di relazioni significative. Nella vita quotidiana, ciascuno di noi porta l'assillo di alcune domande essenziali e al tempo stesso indaga per raggiungere risposte che lo appaghino. Un desiderio di pienezza vitale attraversa il tempo vissuto, si fa memoria narrativa e interpretazione del senso della re-

altà. «*L'emozione di conoscere* attraverso l'educazione delle generazioni, l'autentico capitale umano, la cui *coltivazione* è animata dal *desiderio di esistere* e deve essere custodita da derive relativistiche» (Malavasi, 2020a, p. 81). L'emozione di conoscere e il desiderio di esistere rappresentano un raccordo essenziale tra obiettivi dell'educazione e azioni politiche per favorire la partecipazione e il cambiamento.

Nelle diverse situazioni esistenziali, la persona è chiamata ad assegnare un significato alle esperienze che compie; orienta le proprie azioni verso il raggiungimento di obiettivi, sperimentando la facoltà di conferire un senso nel mondo della vita. L'esistenza è da intendersi come «originaria e costitutiva apertura all'essere, pertanto già sempre definita da una comprensione del senso dell'essere e della propria collocazione nel mondo» (Bellingeri, 2011, p. 35). Ciascuno è portatore della propria irripetibilità esistenziale, donando il proprio contributo al mondo nel quale è chiamato a vivere. «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. E ciò è possibile solo perché ogni uomo è unico e con la nascita di ciascuno viene al mondo qualcosa di nuovo nella sua unicità» (Arendt, 1994, p. 129).

3. La sfida della partecipazione per una *governance* del cambiamento

La sfida della complessità può essere raccolta in modo progettuale attraverso la *sfida della partecipazione* quale «condizione fondamentale per il consolidamento e per lo sviluppo dei cittadini nelle società democratiche» (Parricchi, 2019, p. 23). Essa, collocandosi fra le categorie epistemologiche intrinseche all'educazione, presuppone il coinvolgimento attivo del soggetto affinché possa contribuire con le conoscenze e le competenze alla crescita della comunità di appartenenza, prendendo parte ai processi deliberativi. È un impegno fondamentale in cui ciascuno si sente cittadino corresponsabile delle scelte verso la vita buona per costruire rapporti solidali e generativi e affrontare le sfide della complessità.

La ricerca pedagogica è chiamata a individuare strategie, metodi e strumenti di intervento, sostenendo l'affermarsi di una partecipazione autentica nei contesti nei quali siano possibili il riconoscimento reciproco e la riflessione condivisa sulle problematiche odierne, per la promozione di una cultura civile fondata sull'integrazione sociale e la coesione, rispettosa dei diritti umani fondamentali e della diversità culturale nella prospettiva della sostenibilità. Nell'affrontare tali questioni è auspicabile sviluppare coscienze sensibili e promuovere comportamenti responsabili, sentendosi interpellati ad accettare la sfida della trasformazione nella prospettiva di migliorare le condizioni di vita umana e del pianeta. L'impegno nei confronti della sostenibilità deve essere accompagnato da percorsi educativi per generare uno sviluppo a garanzia di una vita dignitosa per tutti, «ha da essere coniugato con l'incremento dei processi partecipativi della cittadinanza in una gestione armoniosa del creato, tra fondamenti etico-morali e costruzione della società educante, che si edifica in modo concretamente situato nell'ambito della comunità locale» (Giovanazzi, 2021, p. 152).

Partecipare nella complessità si connota come cammino necessario per aprirsi fruttuosamente all'avventura dell'esistenza umana che deriva dall'originaria tensione ermeneutica della pedagogia nel concreto contesto storico di una certa società. «Non si tratta di vagheggiare una società ideale, ma di interpretare le possibilità della giustizia, della libertà, della democrazia come continuamente da reinterpretare, da farsi valere politicamente e socialmente, da realizzare nella processualità educativa» (Malavasi, 1992, p. 104). La cultura della partecipazione oggi riveste un'importanza fondamentale per una *governance* del cambiamento e per la promozione dell'innovazione che scaturisce da un'intenzionale tensione educativa rivolta ad accrescere i benefici per la comunità civile, nel segno di processi di formazione continua e di dinamiche di collaborazione interistituzionale. «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» (Ellerani, 2022, p. XVII). Un'innovazione chiamata a far fruttare le conoscenze presenti, sul piano locale e globale, connesse e fondate sul principio della cooperazione e della responsabilità, aumentando gli investimenti nell'ambito della ricerca e dello sviluppo, per promuovere una cultura civile che dia vita a una società democratica. Non si possono interpretare le trasformazioni in atto e la pervasività del cambiamento senza agire concretamente per progettare il proprio futuro e garantire alle generazioni a venire un domani possibile.

La sfida della partecipazione sollecita il dinamismo della persona di rompere stereotipi e schemi conoscitivi tradizionali per accogliere l'inedito, confrontarsi e incontrare l'altro per nuove e significative relazioni e imparare a vivere nella complessità. L'impegno della pedagogia è di educare in dimensione relazionale in quanto l'esperienza intersoggettiva è fonte di conoscenza e arricchimento reciproco, quale parte integrante del progetto esistenziale di ciascuno.

4. Progettazione pedagogica, partecipazione, fraternità

Nel contesto delle violente trasformazioni dell'ambiente naturale che hanno segnato gli ultimi due secoli, una progettazione partecipata conduce alla costruzione di nuove forme di sviluppo della comunità umana. Essa identifica un processo educativo, culturale e metodologico mirato al coinvolgimento diretto delle persone nel pensare ai problemi reali, richiedendo ai partecipanti una disponibilità ad apprendere e a cambiare. Non può prescindere dal valore della persona, dimensione essenziale nel processo di civiltà e di creazione della cultura, in relazione al percorso dell'essere umano nella sua evoluzione storica. Un processo chiamato a far dialogare diversi soggetti che entrano in relazione e si confrontano per trovare insieme soluzioni progettuali che tengano conto delle varie istanze e interessi in atto, mettendo in luce conoscenze e competenze orientate a un agire comune. La «formulazione di un disegno formativo intenzionale, razionalmente giustificato e calibrato su una data situazione» (Baldacci, 2012, p. 283) richiede una pianificazione ragionata che implica un'attenta discussione e definizione degli obiettivi, verso i

quali far convergere le varie iniziative e un'articolazione precisa del processo formativo declinata nelle azioni educative.

Un'autentica progettazione pedagogica, quale incremento di valore collettivo per l'intera società, espressiva di uno slancio competente verso spazi immaginativi del non ancora, del possibile e del trascendente, costituisce un agire e un riflettere sul piano della responsabilità sociale per incidere sulle esperienze delle persone. Ambisce a perseguire una formazione alla partecipazione strettamente correlata all'inclusione sociale e territoriale, alla corresponsabilità fraterna per la promozione e il sostegno di una cultura sostenibile impegnata a *co-costruire comunità ecologiche e ecosistemiche*. Abitare la complessità sollecita l'impegno alla ricerca di una conoscenza per imparare a vivere in modo fraterno, attraverso «un nuovo dialogo per attivare nuovi processi di co-generazione di valore» (Minello, 2020, p. 10) quale condizione per un'effettiva responsabilità, di tutti e ciascuno, riguardo alla vita sulla Terra, alla convivenza pacifica e democratica, all'equità della crescita economica dei popoli. Il nostro essere ontologicamente orientati all'altro è condizione per ricercare i fondamenti del vivere e agire nella molteplicità dei contesti esistenziali: implica di superare le diffidenze reciproche, riconoscere i conflitti e posizioni antagoniste, saper rispettare punti di vista. L'apertura all'altro permette di comprendere e modificare la realtà attraverso una coscienza partecipativa e democratica che permetta di attivare legami generativi volti a sviluppare nuove sensibilità verso i problemi sociali, ambientali e economici che rendono problematica la sopravvivenza del genere umano.

La dimensione della fraternità amplifica il valore educativo del prendersi cura dell'altro, di un approccio allocentrico e traccia ontologicamente il valore del pensare e dar forma a un futuro personale e comunitario. Essa interpella il discorso pedagogico affinché elabori un orizzonte di metodo che generi un cammino educativo, un percorso di trasformazione proteso ad ampie linee di dialogo, di azione e di maturazione umana su cui costruire un avvenire intessuto di relazioni significative. L'avvenire dipende da noi, partecipando attivamente alla vita della comunità in cui si vive per coniugare l'utopia con il senso concreto del percorso, continuare a sognare con coraggio la possibilità di edificare una società equa, inclusiva e solidale perché «il dovere umanista si confonde con il dovere di fraternità. [...] La fraternità deve diventare il cammino, il nostro cammino, quello dell'avventura umana» (Morin, 2020, p. 76) sul pianeta Terra.

Lo slancio a progettare mondi possibili e tessere sistematicamente socialità e fraternità consente di elaborare nuove reti di conoscenza e azione per una cultura della consapevolezza che si fondi su base etiche e che possa alimentare la fiducia in un futuro migliore, più giusto e pacifico. «La fraternità universale e l'amicizia sociale all'interno di ogni società sono due poli inseparabili e coesenziali. Separarli conduce a una deformazione e a una polarizzazione dannosa. La soluzione non è un'apertura che rinuncia al proprio tesoro. Come non c'è dialogo con l'altro senza identità personale, così non c'è apertura tra i popoli se non a partire dall'amore alla terra, al popolo, ai propri tratti culturali» (Francesco, 2020, nn. 142-143). Una fraternità senza frontiere, capace di cogliere la sfida della diversità valorizzan-

done e capitalizzandone la ricchezza anziché viverla come una minaccia, nella consapevolezza che non si tratta di opporre la diversità all'unità, ma di interconnetterle per mantenere la diversità nell'unità. Costruire forme di fraternità significa aver fiducia nelle capacità del genere umano, nel saper costruire un futuro di prosperità e uno sviluppo autentico, attraverso un «impegno comune che sappia esprimere una progettualità culturale, spirituale, politica, economica, pedagogica la cui via è la cultura del dialogo, la collaborazione come condotta, la conoscenza reciproca come metodo e criterio» (Malavasi, 2020b, p. XIV).

Conclusioni

L'apertura alla conoscenza nella prospettiva della formazione culturale e umana della persona designa una possibilità di ricerca educativa correlata alla partecipazione consapevole della stessa al processo evolutivo delle comunità di appartenenza, all'interno di un percorso dinamico, per concorrere alla co-costruzione di significati condivisi. La centralità della dimensione comunitaria contribuisce a costruire una reale convivenza democratica, elaborando inediti dispositivi di sviluppo sul piano sociale attraverso un atteggiamento riflessivo, aperto e costruttivo basato sull'azione responsabile. Nella convinzione che la prospettiva della partecipazione rappresenti un'occasione per rimettere al centro il primato della dimensione relazionale, la ricerca pedagogica è chiamata a promuovere percorsi educativi capaci di generare un insieme complesso di significati, valori, pratiche attraverso il contributo di ciascuno per imprimere inedite direzioni di senso e generare cambiamenti rispetto agli assetti strutturati e consolidati.

Promuovere una *cultura della partecipazione* richiede un approccio sistemico ed ecologico per un pensiero volto alla connessione delle diverse esperienze di vita (Amadini, 2020). Essa non contrasta con la cura per ciò che è singolarmente situato, richiede la responsabilità per quanto è fragile e che ci interpella, in quanto è affidato alla nostra custodia. È un impegno educativo intenzionale, secondo un umanesimo planetario che sappia interpretare e governare gli impetuosi sviluppi tecnologici e gli andamenti economici in modo tale che possano contribuire a migliorare la qualità della vita delle persone. Una cultura della partecipazione nel segno della speranza nell'avvenire della civiltà, di uno stile del vivere con slancio per un'educazione al futuro, intrisa della complessità, incoraggiando ciascuno a impegnarsi responsabilmente per la creazione di comunità nella cornice di uno sviluppo umano antropologicamente orientato e ecologicamente integrale. La sfida della complessità come sfida della partecipazione per uno sguardo rispettoso della dignità umana, del valore di ciascuno nel saper fronteggiare con coraggio, competenza e audacia le trasformazioni del presente e proiettarsi nel futuro con consapevolezza e sguardi inediti.

Riferimenti bibliografici

- Amadini, M. (2020). *Crescere partecipando. Contesti e prospettive educative per il sistema integrato 0-6*. Brescia: Morcellana.
- Arendt, H. (1994). *Vita attiva. La condizione umana*. Milano: Bompiani.
- Baldacci, M. (2012). *Trattato di pedagogia generale*. Roma: Carocci.
- Bellingreri, A. (2011). *Pedagogia dell'attenzione*. Brescia: La Scuola.
- Bocchi, G., & Ceruti, M. (Eds.) (2007). *La sfida della complessità*. Milano: Mondadori.
- Callari Galli, M., Cambi, F., & Ceruti, M. (2003). *Formare alla complessità. Prospettive dell'educazione nelle società globali*. Roma: Carocci.
- Cambi, F. (2021). Sulla filosofia critica di Edgar Morin studi sulla formazione. *Studi sulla Formazione*, 24, 7-10.
- Ceruti, M., & Bellusci, F. (2020). *Abitare la complessità. La sfida di un destino comune*. Milano: Mimesis.
- Corbi, E. (2022). Complessità. In M. Amadini, L. Cadei, P. Malavasi, & D. Simeone (Eds.), *Parole per educare* (pp. 29-36). Milano: Vita e Pensiero.
- Dozza, L. (Ed.) (2021). *Con-tatto Fare Rete per la Vita: idee e pratiche di Sviluppo Sostenibile*. Bergamo: Zeroseiup.
- Ellerani, P. (2022). Co-Appartenenza, Co-Evoluzione e Formazione Ecosistemica. *Formazione&Insegnamento*, XX (1), X-XXI.
- Flores D'Arcais, G. (1987). *Le ragioni di una teoria personalistica dell'educazione*. Brescia: La Scuola.
- Francesco (2020). Lettera Enciclica *Fratelli tutti. Sulla fraternità e l'amicizia sociale*.
- Giovanazzi, T. (2021). *Educare per lo sviluppo umano. Expo Dubai 2020*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Iori, V. (1988). *Essere per l'educazione. Fondamenti di un'epistemologia pedagogica*. Firenze: La Nuova Italia.
- Malavasi, P. (1992). *Tra ermeneutica e pedagogica*. Firenze: La Nuova Italia.
- 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. Vaccelli (Eds.), *Laudato si' +5, Fratelli Tutti. Human development. A great cultural, spiritual, political, economic, educational challenge* (pp. IX-XV). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Mariani, A. (2006). *Elementi di filosofia dell'educazione*. Roma: Carocci.
- Maritain, J. (1963). *L'educazione al bivio* (trad. dal francese). Brescia: La Scuola.
- Minello, R. (2020). Ricerca e processi educativi. *Formazione&Insegnamento*, XVIII(3), 9-10.
- Morin, E. (2018). *Conoscenza Ignoranza Mistero* (trad. dal francese). Milano: Cortina.
- Morin, E. (2020). *La fraternità, perché?* (trad. dal francese). Roma: Ave.
- Morin, E. (2021). *La sfida della complessità* (trad. dal francese). Firenze: Le Lettere.
- Morin, E., & Kern, A. B. (1994). *Terra-Patria* (trad. dal francese). Milano: Cortina.
- Parricchi, M. (2019). *Vivere il mondo. Sentieri di educazione alla cittadinanza, dalla partecipazione all'educazione economica*. Milano: FrancoAngeli.

Intelligenza artificiale (IA) e lavoro: un modello di ricerca pedagogica sociale partecipata

Rosa Cera

*Università degli Studi di Foggia
Ricercatrice a tempo indeterminato
rosa.cera@unifg.it*

Abstract

La finalità generale del contributo è di proporre un modello di ricerca pedagogica partecipata, in modo da riflettere sul rapporto tra intelligenza artificiale (IA) e il mercato del lavoro. Tre sono gli obiettivi specifici del modello proposto: individuare i punti di forza e di debolezza nel lavorare con l'IA nella gestione delle risorse umane (*HR manager*); mappare le *capabilities* e le competenze digitali necessarie per l'*HR manager*; progettare nuovi percorsi di formazione sul posto di lavoro che possano realmente essere orientati al *reskilling* delle competenze del manager delle risorse umane. La particolarità del modello di ricerca proposto consiste nel considerare la partecipazione come un *continuum*, dove però le professionalità e i ruoli delle stesse professionalità coinvolte variano a seconda della fase dell'indagine e dei relativi obiettivi da conseguire. Una comunità di ricerca, questa, transdisciplinare e capacitante, in grado di pensare e agire per il bene comune.

Introduzione

È ormai innegabile come l'IA (intelligenza artificiale), negli ultimi anni, stia trasformando il mercato del lavoro e in particolare l'organizzazione dei luoghi di lavoro. Ciononostante, l'influenza e le trasformazioni apportate dall'IA non sono omogenee in tutti i Paesi (Shiohira, 2021): ci sono nazioni in cui, ad esempio, l'IA è già presente nella legislazione e nella *governance*, nelle politiche, nella spesa statale e nel settore privato e nazioni in cui, invece, l'IA è ancora solo un'idea e stenta a penetrare nel mercato del lavoro. Oltre ad apportare trasformazioni nel lavoro sembra che l'IA stia trasformando anche il modo di fare ricerca in campo educativo. A essere cambiato non è soltanto il modo di costruire la conoscenza nella ricerca educativa attraverso la scienza dei dati e sistemi avanzati di AI, ma anche la necessità di costruire la conoscenza facendo ricorso alle competenze presenti in diversi campi disciplinari (Williamson, 2020). In questo modo, la ricerca educativa oltre a connotarsi per l'interdisciplinarietà si distingue per essere partecipata e collaborativa. Il concetto di ricerca partecipata nasce dall'idea di Kurt Lewin

(1947) di ricerca-azione, intesa come processo iterativo a spirale di osservazione, riflessione e azione.

Tuttavia, la ricerca partecipativa è più del semplice lavoro riflessivo di un gruppo collaborativo che porta ad azioni, è la presa in carico e la responsabilità del processo di ricerca (Brown, 2020). In altre parole, la ricerca pedagogica sociale partecipativa non può essere pensata solo come azione scientifica ma anche come intervento sociale su una questione locale. Gli obiettivi a cui una ricerca pedagogica sociale dovrebbe, quindi, mirare riguardano tanto i cambiamenti a livello di comunità quanto quelli a livello individuale. Per quanto concerne nello specifico la ricerca pedagogica partecipata nel campo del *labour market* e dell'IA determinante risulta, inoltre, essere il contributo dell'educazione degli adulti, in quanto disciplina dedita allo studio e alla cura del capitale umano e sociale (Cerrocchi & Dozza, 2018). Considerate tali premesse, la finalità generale del presente contributo è di proporre un modello di ricerca pedagogica sociale partecipata volta a riflettere sul complicato rapporto tra IA e *labour market* e in particolare tra IA e *HR manager*. La necessità di riflettere sui sistemi IA e mercato del lavoro nasce dalla necessità di limitare gli effetti negativi, dovuti a un utilizzo incontrollato della tecnologia, per valorizzarne al contrario le opportunità e i relativi vantaggi. La possibilità per i lavoratori di dedicarsi a compiti lavorativi dal più alto valore aggiunto, affidando così lo svolgimento di lavori meccanici all'IA, potrebbe, ad esempio, rappresentare un'opportunità (Budhwar, 2022). La capacità di saper trarre maggiori vantaggi dall'utilizzo dell'IA dipende, però, non solo dalle conoscenze e competenze tecnologiche, ma anche dalle *capabilities*. Secondo la letteratura scientifica di riferimento, *digital skills* e *capabilities* rappresentano entrambe i capisaldi dell'evoluzione dei lavori qualificati pur essendo tra loro molto differenti (OECD, 2021; Su et al., 2021): le prime annoverano competenze quali l'elaborazione di software di programmazione, il *deep learning*, il *machine learning* e il *data mining*; le seconde includono invece le capacità cognitive e socio-emotive, la creatività, il pensiero critico, la collaborazione, la *self-efficacy* e il coinvolgimento con gli altri.

1. Dimensione epistemologica della ricerca pedagogica sociale partecipata

Il presente contributo propone un modello di ricerca partecipata la cui dimensione epistemologica transdisciplinare mira a creare un'interfaccia tra scienza, società e tecnologia (Bernstein, 2015). Un modello di ricerca questo in cui la partecipazione è considerata, come riteneva Paule Freire (2012), in grado di sviluppare la coscienza e la riflessione al fine di trasformare collettivamente la propria situazione. Il paradigma partecipativo del modello di ricerca proposto in questo contributo è, infatti, inteso in termini trasformativi, dove la collaborazione tra più professionalità è volta alla mobilitazione di un ethos cooperativo essenziale per la giustizia epistemica. In altre parole, il modello di ricerca proposto è da considerarsi in conversazione con le dimensioni dello sviluppo umano e le libertà concettualmente ed empiricamente epistemiche, al fine di riflettere sul come le pratiche di ricerca

possano migliorare le capacità collaborative nella co-creazione della conoscenza, in modo da poter così individuare modalità alternative di intendere lo sviluppo e la prosperità umana. La ricerca pedagogica partecipata così intesa è, quindi, volta alla trasformazione potenziale delle persone, dei gruppi e della società facendo leva sul pensiero critico, contribuendo così all'affermazione di libertà epistemiche, in modo da sfidare le rappresentazioni unidimensionali e i modi di conoscere univoci (Walker et al., 2022).

Inoltre, considerate le sovrapposizioni storiche e concettuali per cui si sono distinte l'economia e l'IA nel tempo, è necessario prestare particolare attenzione alle epistemologie alla base delle conoscenze socio-tecniche sull'umano. Alcuni studiosi sostengono, ad esempio, che il problema non sia tanto quello di spiegare cosa siano l'IA e l'economia, ma soprattutto quali scelte epistemologiche ed etiche vengono effettuate quando si riflette sul rapporto tra IA, economia ed esseri umani (Kaul, 2022). D'altronde, ogni professionista di qualsiasi campo disciplinare è oggi chiamato a interagire con ambienti di lavoro computerizzati e a utilizzare i risultati dei processi di lavoro in modo responsabile. Tutto questo solleva, però, la questione relativa alla tipologia di conoscenza complementare di cui ogni persona necessita per lavorare in modo etico e al tempo stesso utile con l'IA.

La dimensione epistemologica di cui necessitano quanti lavorano con l'IA sembra non essere molto differente dall'epistemologia che è alla base della ricerca pedagogica partecipata. Un tipo di epistemologia quest'ultima per cui l'intelligenza creativa e sociale svolgono un ruolo essenziale. In tal senso, il "Problematicismo pedagogico", riferibile al pensiero di Giovanni Maria Bertin (1968), potrebbe rappresentare, ad esempio, il quadro teorico di riferimento attraverso il quale riflettere, facendo leva sulla "razionalità", concepita come un orizzonte metodologico (cioè una linea guida per attribuire significato all'educazione), e "l'impegno", concepito come fondamentale per una visione etica e politica della ricerca pedagogica sociale. Creatività, abilità sociali, razionalità e impegno sembrano, quindi, essere gli elementi distintivi di una dimensione epistemologica transdisciplinare basata sulla collaborazione tra costruttori di conoscenze di più discipline. Costruttori di conoscenze questi ultimi diversamente impegnati nello sviluppare metodi investigativi nuovi e partecipativi, al fine di individuare e riflettere su problemi complessi (Cera, 2020) quale, ad esempio, il rapporto tra IA, economia ed esseri umani.

2. Ricerca partecipata e intelligenza artificiale

Affinché l'IA possa essere inclusiva, equa, responsabile e affidabile, la ricerca partecipata contribuisce alla comprensione e rappresentazione dei bisogni e delle prospettive delle comunità più vulnerabili. L'intento, attraverso la partecipazione, è quindi quello di andare oltre l'individualismo per dar voce ai valori dell'inclusione, della pluralità e della sicurezza collettiva, in modo che possano così affermarsi i principi dell'autodeterminazione e della responsabilizzazione comunitaria. Per poter, però, comprendere fino in fondo in cosa consista l'IA partecipativa, è im-

portante innanzitutto capire cosa si intende per “partecipazione” e in particolare per “partecipazione alle innovazioni tecnologiche”. Nel corso della storia, l’approccio scandinavo e quello britannico hanno diversamente contribuito all’affermazione del principio della partecipazione. Nello specifico, l’approccio scandinavo era interessato soprattutto alla creazione di una «democrazia sul posto di lavoro» intesa come un sistema di consultazione strutturata tra lavoratori e dipendenti con l’obiettivo di offrire ai lavoratori un maggiore controllo sui salari e sulla ripartizione dei compiti.

L’approccio dei sistemi socio-tecnici britannici alla partecipazione mirava, invece, alla promozione di una nozione di scienza dei sistemi in cui le nuove tecnologie, i lavoratori (con particolare attenzione al loro benessere psicologico e fisico) e l’ambiente in cui sono inseriti, sono ritenuti parte interattiva di un sistema più ampio che deve essere gestito collettivamente. Al di là, di questi due storici approcci alla partecipazione, nel tempo si è poi assistito a una reale proliferazione di modelli e approcci partecipativi. L’ideale di una “condizione partecipativa” della società allo sviluppo tecnologico necessita, però, di un certo grado di *agency* e intenzionalità (Kelty, 2020). L’intenzionalità della partecipazione attiva nell’IA si è, ad esempio, concretizzata attraverso il passaggio dall’IA esclusivamente basata sulla logica ad un’IA basata sui dati come il *deep learning*. Un genere di partecipazione quest’ultima richiesta e voluta per lo più dalle aziende produttrici degli artefatti IA, al fine di mitigare gli errori algoritmici e i rischi socio-tecnici spesso presenti, ad esempio, nelle pratiche e nei colloqui per assunzione del personale. L’obiettivo di questo genere di partecipazione risulta, però, essere solo quello di perfezionare il sistema di apprendimento automatico, trascurando così l’anima e il valore stesso della partecipazione. Un adeguato obiettivo valoriale della partecipazione dovrebbe, invece, mirare a enfatizzare l’esperienza vissuta come una forma critica di conoscenza e impiegare l’apprendimento esperienziale come forza per l’*empowerment* della comunità e promuovere l’equità algoritmica o garantire benefici umanitari o sociali più ampi (Bondi et al., 2021).

L’errato modello di partecipazione, inteso dalle aziende produttrici dei sistemi IA, ha così generato nel tempo il fenomeno della ‘*participation-washing*’ (Birhane et al., 2022), cioè di una partecipazione fittizia, annacquata, non in grado di apportare reali benefici alla comunità. Per ovviare all’adozione di modelli di partecipazione errati è però importante che il grado di reciprocità, riflessività e responsabilizzazione, nonché la durata di un compito siano elementi costitutivi di qualsiasi meccanismo partecipativo. La partecipazione in un modello di ricerca partecipata per IA non può che essere, quindi, transdisciplinare e capacitante, cioè una partecipazione in cui si fa ricorso alle capacità di differenti professionalità.

2.1 Per una ricerca partecipata transdisciplinare capacitante

Il concetto di transdisciplinarietà è sempre stato inteso come un nuovo approccio utile per l’approfondimento di problemi complessi e articolati. Un approccio que-

sto volto alla riconfigurazione delle divisioni disciplinari all'interno di una prospettiva sistemica, globale e integrata (Darbellay, 2015). Parlare di “transdisciplinarietà” significa, quindi, fare riferimento a una molteplicità di prospettive epistemiche complementari e allo stesso tempo antitetiche, ma tutte ugualmente orientate ad affrontare problemi complessi del mondo reale attraverso l'integrazione della conoscenza e dell'orientamento al bene comune. In particolare, la ricerca pedagogica partecipata sull'IA per essere orientata al bene comune è necessario che coinvolga tutti coloro che in qualche modo sono interessati dagli interventi messi in campo dall'IA stessa. In altre parole, l'approccio partecipato al bene sociale dovrebbe coinvolgere i membri della comunità in un processo d'indagine, riflessione e sviluppo dell'apprendimento reciproco, in modo che siano i membri stessi della comunità a decidere cosa sia realmente il “bene sociale”. Considerate tali premesse, l'approccio alle *capabilities* potrebbe, ad esempio, rappresentare un paradigma per concettualizzare il bene sociale.

L'impossibilità per gli sviluppatori IA di comprendere sino in fondo le ricadute dei sistemi da loro congegnati sulle comunità rende, infatti, necessario il coinvolgimento della comunità stessa non solo nel procedimento di realizzazione dei medesimi sistemi, ma anche nella loro applicazione e utilizzo nella realtà contestuale di riferimento. In questo senso, sulla scia di quanto suggerito da alcuni studiosi (Lamers et al., 2022; Marmolejo-Ramos et al., 2022), si è deciso in questo contributo di considerare l'approccio alle *capabilities* il più adatto per l'elaborazione di un modello di ricerca pedagogica sociale partecipata transdisciplinare volta a investigare il rapporto tra IA e mondo del lavoro, in particolare il mondo dell'*HR management*. Un modello quest'ultimo il cui fine principale è inoltre quello di individuare le *capabilities* necessarie affinché anche i più vulnerabili possano beneficiare della presenza dell'IA nel *labour market*. Il *capability approach* sembra, quindi, rappresentare il viatico attraverso il quale ricercatori e sviluppatori IA possano valutare il potenziale impatto di progetti e interventi lungo due dimensioni del progresso sociale: espansione e distribuzione delle capacità. Gli obiettivi di ogni progetto di ricerca partecipata su IA dovrebbero, infatti, mirare all'individuazione e allo sviluppo di quelle capacità che possano contribuire al miglioramento dello stato di vita e di lavoro delle persone. In un mondo del lavoro e delle transizioni di carriera dominato dai sistemi IA, le persone avranno, quindi, sempre più necessità di sviluppare capacità relative all'apprendimento auto-regolato. Un tipo di apprendimento questo in grado di sviluppare le capacità di adattamento ritenute necessarie in un contesto in continua evoluzione e trasformazione e di preservare l'*agency* nel processo decisionale durante il funzionamento dei sistemi di IA. Alcuni studiosi hanno, inoltre, cercato di individuare gli orientamenti entro i quali potrebbero essere sintetizzate le *capabilities* di cui le persone hanno bisogno per vivere e lavorare con l'IA (Long & Magerko, 2020).

Nello specifico sembrano siano stati individuati tre diversi generi di orientamenti (Markauskaite et al., 2022): cognitivo, umanistico e sociale. Orientamenti questi considerati importanti non solo per quanti sono chiamati a lavorare con l'IA, ma anche per tutti coloro che collaborano in progetti di ricerca volti all'in-

dividuaione di *capabilites* considerate importanti in un *labour market* dominato dai sistemi IA. In particolare, l'orientamento cognitivo riassume competenze riferibili alla meta-cognizione e quindi alla *self-regulation in learning* e alla creatività. Inoltre, le competenze afferenti all'ambito cognitivo attraverso le interazioni con IA sembrano poter essere amplificate e migliorate. L'orientamento umanistico mira, invece, a preservare quelle *capabilites* afferenti alla dimensione umana e assenti nell'IA come l'analisi critica e il processo decisionale. Secondo la prospettiva umanistica, l'IA non dovrebbe modellare le pratiche umane, al contrario dovrebbero essere gli esseri umani, perseguendo precisi valori, a utilizzare l'IA al fine di migliorare il benessere dell'intera comunità. L'orientamento sociale preferisce, infine, riflettere sulle modalità con cui l'IA media la creazione di significati condivisi e le pratiche collettive. Nelle comunità di apprendimento in rete, il modo in cui la persona relaziona con la macchina nei networks influisce in modo considerevole sulla capacità di apprendimento, di risoluzione dei problemi e sulla creazione di valore. In altre parole, considerate le possibilità dell'IA di creare significati congiunti nei networks, ogni persona potrebbe utilizzare l'IA per migliorare le pratiche collettive di creazione della conoscenza.

3. Un modello di ricerca pedagogica sociale partecipata su IA e *HR manager*

Considerate le caratteristiche che legano l'IA al mondo del lavoro, la ricerca pedagogica partecipata transdisciplinare è chiamata a riflettere sui bisogni formativi dell'*HR manager*, un campo questo dove sembra esserci un maggiore utilizzo di sistemi IA e dove le sole competenze tecniche hanno dimostrato non soddisfare pienamente i bisogni organizzativi degli *HR manager*, i quali sono chiamati non solo ad interagire con l'IA, ma anche con gli esseri umani. Inoltre, l'utilizzo dell'IA in particolare nel campo dell'*HR* è stato ormai dimostrato essere, il più delle volte, uno strumento di controllo e di sfruttamento delle risorse umane, degradando così la qualità del lavoro (Birhane, 2021). Altresì, è stato dimostrato come, spesso, i sistemi IA possano essere discriminanti nel processo decisionale su assunzioni, promozioni e retribuzioni. Diversi potrebbero essere gli esempi dove tutto ciò già accade: negli ospedali sono utilizzati sistemi basati su algoritmi per stabilire le priorità e quindi allocare le attività infermieristiche; Amazon utilizza, a sua volta, le telecamere di sicurezza collegate all'IA per monitorare le attività dei suoi corrieri. In questo modo, l'utilizzo dell'IA contribuisce a incrementare l'ideologia del controllo sul lavoro, determinando così insoddisfazione e mancanza di motivazione nei dipendenti. Questa la ragione per la quale, è divenuta ormai necessaria la collaborazione tra gli esperti di dominio e gli sviluppatori IA, al fine di evitare che le assunzioni e la stessa gestione del personale dipendano esclusivamente da una serie di algoritmi che ignorano le esigenze e le caratteristiche di un determinato tipo di lavoro.

3.1 *Un possibile modello di ricerca partecipata*

Alla luce delle problematiche precedentemente menzionate, il modello di ricerca proposto intende riflettere sul complesso rapporto tra IA e i compiti di lavoro e le *capabilities* dell'*HR manager*. Una riflessione questa indispensabile affinché l'utilizzazione dell'IA da parte del manager non comporti per il lavoratore una privazione della propria autonomia nel lavoro e un'accelerazione indiscriminata dei ritmi del lavoro stesso.

3.1.1. Finalità e obiettivi del modello di ricerca

La finalità generale del modello di ricerca partecipata proposto è di riflettere, attraverso un'ampia *community research*, sul rapporto tra IA e mondo del lavoro. Tre sono, invece, gli obiettivi specifici: individuare i punti di forza e di debolezza nel lavorare con l'IA nell'*HR management*; mappare le '*capabilities*' e le '*digital skills*' necessarie per l'*HR manager*; progettare nuovi percorsi di *job training* che possano realmente essere orientati al *reskilling* delle competenze dell'*HR manager*.

3.1.2. Quadro metodologico

Le procedure della ricerca pedagogica sociale partecipata consentono di indagare, attraverso un'ampia *community research*, questioni relative all'automazione di alcuni compiti lavorativi, alle responsabilità degli sviluppatori di IA, e alle *capabilities* degli *HR manager* necessarie affinché possano utilizzare correttamente i sistemi tecnologici innovativi. Le questioni oggetto di riflessione potrebbero, quindi, riguardare i processi di automazione dell'industria 4.0 in generale e le necessità di *reskilling* degli *HR manager* alla luce di un utilizzo etico e sociale dei sistemi IA. Il modello di ricerca proposto si snoda attraverso tre diverse fasi: la prima prevede un momento ineludibile di riflessione in cui attraverso il *brainstorming*, differenti professionalità coinvolte, individuano i punti di forza e di debolezza dell'IA nel campo delle risorse umane; la seconda fase prevede la mappatura delle '*capabilities*' e delle *digital skills* di cui gli *HR manager* necessitano per utilizzare l'IA in modo corretto; la terza fase prende, infine, in considerazione la progettazione di un percorso formativo di *reskilling* e *upskilling* i cui destinatari sono gli *HR manager* (Fig. 1).

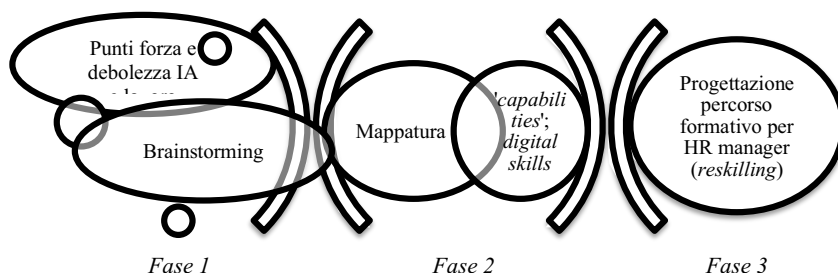


Fig. 1 Fasi della ricerca pedagogica sociale partecipata

3.1.3. Partecipanti

Il modello di ricerca partecipata proposto coinvolge differenti professionalità, diversamente impegnati nell'individuare le competenze di cui gli *HR manager* necessitano per lavorare con l'IA, in modo da poter così progettare e realizzare percorsi di formazione a loro destinati e volti tanto all'*upskilling* (aggiornamento delle competenze di coloro che ancora sono occupati) quanto al *reskilling* (acquisizione di nuove competenze per coloro che hanno perso la propria occupazione e hanno la necessità di essere nuovamente reinseriti nel mondo del lavoro). Nella prima fase della ricerca sono coinvolti in egual misura un campione casuale di progettisti IA, pedagogisti, associazioni di categoria del mondo del lavoro, aziende e *HR manager*; nella seconda fase sono, invece, presenti in particolare gli *HR manager*, i progettisti IA e i pedagogisti, in quanto sono coloro che dovrebbero essere a conoscenza delle *digital skills* e delle *capabilities* di cui gli HR necessitano per lavorare con l'IA; nella terza e ultima fase, il coinvolgimento riguarda nello specifico i pedagogisti e gli *HR manager*, poiché direttamente coinvolti e competenti nella progettazione di percorsi di *reskilling* e *upskilling*. La necessità di restringere e circoscrivere le professionalità coinvolte nelle diverse fasi della ricerca nasce dal bisogno di creare piccoli gruppi, in modo che possano lavorare e progettare nel miglior modo possibile.

3.1.4. Strumenti

Nella prima fase di *brainstorming*, ogni partecipante esprime le proprie idee su un post.it e al termine della discussione, il coordinatore del grande gruppo scrive su una lavagna le diverse idee proposte e seleziona, attraverso il contributo di tutti, quelle considerate più rilevanti. Nella seconda fase della ricerca, un gruppo più ristretto di ricerca elabora una mappa delle '*capabilities*' e delle *digital skills* necessarie per gli *HR manager* che lavorano con l'IA. Importante, in questa fase, il contributo dei pedagogisti, in quanto in grado di far luce sull'importanza delle '*capabilities*'. Nella terza fase, il gruppo di ricerca diventa ancora più ristretto e attraverso una proficua collaborazione *HR manager* e pedagogisti progettano un per-

corso formativo che consentirà ai coordinatori delle risorse umane di acquisire quelle *digital skills* e *capabilities* precedentemente mappate e individuate nella fase due.

4. Risultati attesi

Il principale risultato che il modello di ricerca proposto si prefigge di conseguire è di creare un collante tra le aziende produttrici di IA, il mondo del lavoro e il sistema educativo attraverso una *community research* che fa leva sugli sforzi collaborativi e cooperativi di tutte le parti interessate. Un modo di lavorare questo che prevede quindi anche il coinvolgimento di coloro che hanno interessi acquisiti nel futuro sviluppo economico delle comunità locali e nello sviluppo nazionale (McGaw & McGaw Evans, 2020). Considerate le complessità delle ricadute che l'utilizzo dell'IA esercita non solo sulle singole persone, ma anche sull'intera comunità, la ricerca partecipata non può, quindi, che arricchirsi del prezioso contributo della pedagogia nel tentativo di promuovere una *human centred* IA. Un genere d'intelligenza artificiale quest'ultimo definito da sistemi che migliorano continuamente grazie all'input umano, fornendo allo stesso tempo un'esperienza efficace tra uomo e robot. In altre parole, un'IA democratica impegnata ad allinearsi ai valori umani in modo da promuovere società più eque, ma allo stesso tempo anche più efficienti (Koster et al., 2022). Il modello di ricerca proposto si prefigge, infatti, attraverso il confronto e la collaborazione tra diverse professionalità, di far luce sui punti deboli dell'IA quali i *bias* e i problemi di discriminazione etnica e di genere, in modo che gli sviluppatori possano eliminarli in fase di progettazione. Inoltre, particolare rilievo, nel modello proposto, è riservato al ruolo svolto dalla pedagogia sociale, la quale è chiamata non solo a promuovere una riflessione condivisa sulle peculiarità dell'IA in *HR management*, ma anche a sottolineare l'importanza della progettazione di percorsi formativi che facilitino lo sviluppo di *capabilities* per quanti lavorano con l'IA. Solo attraverso una *community research* multidisciplinare in grado di apprezzare il contributo costruttivo di diverse professionalità e in particolare di una pedagogia propensa alla valorizzazione di un'IA *human centric* sarà, infatti, possibile creare un marketing in cui siano rispettati i valori dell'umanità.

Conclusioni

La sempre maggiore presenza dell'IA nel mondo del lavoro contribuisce sempre più alla trasformazione dei compiti lavorativi, generando preoccupazioni non solo nel mondo dell'economia del lavoro, ma anche nei lavoratori stessi, i quali temono di perdere la propria occupazione. In questa fase, potrebbe giocare un ruolo positivo la pedagogia sociale in quanto in grado di promuovere una riflessione sul processo lavorativo capitalista e sul capitalismo della rendita e come questi si arti-

colano con la classe, la razza e il genere, riconoscendone l'intersezionalità (Avis, 2021). Una pedagogia sociale che sia, quindi, in grado di far leva sui propri metodi investigativi, storicamente basati sulla collaborazione, al fine di promuovere *capabilities* come la creatività e la comprensione emotiva proprie dell'essere umano e come tali non ancora del tutto imitabili dall'IA (Carvalho et al., 2022).

Inoltre, la particolarità nel modello di ricerca proposto prevede una diversa collaborazione tra le professionalità coinvolte che varia a seconda della fase d'indagine. D'altronde, la natura stessa della partecipazione non è sempre certa ma mutevole e formalmente riconosciuta come tale (Rix et al. 2020). Questa la ragione per la quale, durante un processo di ricerca, la partecipazione si colloca da qualche parte sul *continuum* tra il lavoro pienamente egualitario con i partecipanti come co-ricercatori e il limitato coinvolgimento dei partecipanti come sostenitori o consulenti (Brown, 2022). Per concludere, l'auspicio è dunque quello di incrementare le ricerche pedagogiche partecipate nell'ambito dell'IA, in modo che diventi ineludibile il ruolo determinante ricoperto dalla pedagogia nel rapporto tra IA e *labour market*.

Riferimenti bibliografici

- Avis, J. (2020). *Vocational Education in the Fourth Industrial Revolution*. Backingstoke: Palgrave.
- Bernstein, J. H. (2015). Transdisciplinarity: a review of its origins, development, and current issues. *Journal of Research Practice*, 11(1), 1-20.
- Bertin, G. M. (1968). *Educazione alla ragione. Lezioni di pedagogia generale*. Roma: Armando.
- Birhane, A. (2021). Algorithmic injustice: A relational ethics approach. *Patterns*, 2(2), 1–9. <https://doi.org/10.1016/j.patter.2021.100205>
- Birhane, A., Isaac, W., Pabhakaran, V., Diaz, M., Elish, M. C., Gabriel, I., & Moamed, S. (2022). Power to the People? Opportunities and Challenges for Participatory AI. *Proceeding of the Second Conference on Equity and Access in Algorithms, Mechanisms, and Optimization (EAAMO '22)*, ACM, 1-8. <https://doi.org/10.1145/3551624.3555290>
- Bondì, E., Xu, L., Acosta-Navas, D., & Killian, J. A. (2021). Envisioning Communities: A Participatory Approach Towards AI for Social Good. *AIES '21: Proceedings of the 2021 AAAI/ACM Conference on AI, Ethics, and Society*, 425-436. <https://doi.org/10.1145/3461702.3462612>
- Brown, N. (2022). Scope and continuum of participatory research. *International Journal of Research & Method in Education*, 45(2), 200–211. <https://doi.org/10.1080/1743727X.2021.1902980>
- Budhwar, P., Malik, A., De Silva, M. T. T., & Thevisuthan, P. (2022). Artificial intelligence – challenges and opportunities for international HRM: a review and research agenda. *The International Journal of Human Resource Management*, 33(6), 1065–1097. <https://doi.org/10.1080/09585192.2022.2035161>
- Carvalho, L., Martinez-Maldonado, R., Tsai, Y-S., Markauskaite, L., & De Laat, M.

- (2022). How can we design for learning in an AI world? *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 3, 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2022.100053>
- Cera, R. (2020). Ricerca transdisciplinare ed educazione degli adulti per l'equità e la giustizia sociale. In A. G. Lopez & I. Loiodice (Eds.), *Pedagogia in ricerca* (pp. 81-91). Bari: Progedit.
- Cerrocchi, L., & Dozza, L. (2018). *Contesti educativi per il sociale*. Milano: Franco Angeli.
- Darbellay, F. (2015). The Gift of Interdisciplinarity: Towards an Ability to Think across Disciplines. *International Journal for Talent Development and Creativity*, 3(2), 201-211.
- Freire, P. (2012). *Pedagogy of the oppressed: 30th anniversary edition* (M.B. Ramos, Trans.). Continuum. (Pubblicazione lavoro originale 1970).
- Kaul, N. (2022). 3Es for AI: Economics, Explanation, Epistemology. *Frontiers in Artificial Intelligence*, 5, 1-15.
- Kelty, C. M. (2020). *The participant: A century of participation in four stories*. Chicago University Press.
- Koster, R. et al. (2022). Human-centred mechanism design with Democratic AI. *Nature Human Behaviour*, 6, 1398-1407. <https://doi.org/10.1038/s41562-022-01383-x>
- Lamers, L., Meijerink, J., Jansen, G., & Boon, M. (2022). A Capability Approach to worker dignity under Algorithmic Management. *Ethics and Information Technology*, 24(10), 1-15. <https://doi.org/10.1007/s10676-022-09637-y>
- Lewin, K. (1947). Frontiers in group dynamics: II. Channels of group life; social planning and action research. *Human Relations*, 1, 143-153.
- Long, D. & Magerko, B. (2020). What is AI Literacy? Competencies and Design Considerations. *CHI '20: Proceedings of the 2020 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems*, 1-16. <https://doi.org/10.1145/3313831.3376727>
- Markauskaite, L., Marrone, L., Poquet, O., Knight, S., Martinez-Maldonado, R., Howard, S., Tondeur, J., De Laat. M., Buckingham Shum, S., Gašević, D., & Siemens, G. (2022). Rethinking need the entwinement between artificial intelligence and human learning: What capabilities do learners need for a world with AI?. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 3, 1-16. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2022.100056>
- Marmolejo-Ramos, F., Workman, T., Walker, C., Lenihan, D., Moulds, S., Correa, J. C., Hanea, A. M., & Sonna, B. (2022). AI-powered narrative building for facilitating public participation and engagement. *Discover Artificial Intelligence*, 2(7). <https://doi.org/10.1007/s44163-022-00023-7>
- Su, Z., Togay, G., & Côté, A-M. (2021). Artificial intelligence: a destructive and yet creative force in the skilled labour market. *Human Resource Development International*, 24(3), 341-352.
- McGaw, M. A. D., & McGaw Evans, S. (2020). *Participatory Pedagogy: Emerging Research and Opportunities*. Hershey, PA: IGI Global.
- OECD (2021). *AI and the future skills, Volume 1: Capabilities and assessment*. Educational Research and Innovation. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/5ee71f34-en>
- Rix, J., Garcia-Carrizosa, H., Hayhoe, S., Seale, J., & Sheehy, K. (2020). Emergent Analysis and Dissemination Within Participatory Research. *International Journal of Research & Method in Education*, 44(3), 287-302. <https://doi.org/10.1080/1743727X.2020.1763945>
- Shiohira, K. (2021). *Understanding the Impact of Artificial Intelligence on Skills Development. Education 2030*. UNESCO-UNEVOC.

- Walker, M., Boni, A., Martinez-Vergas, C., & Cin, M. (2022). An Epistemological Break: Redefining Participatory Research in Capabilitarian Scholarship. *Journal of Human Development and Capabilities*, 23(1), 1-17. <https://doi.org/10.1080/1945-2829.2022.2019987>
- Williamson, B. (2020). New Digital Laboratories of Experimental Knowledge Production: Artificial Intelligence and Education Research. *London Review of Education*, 18(2), 209–220.

Appreciative Inquiry una risorsa per incrementare la qualità dell'inclusione a scuola. Progetto di ricerca partecipata all'interno di un dottorato di ricerca Industriale

Filippo Barbera

Università degli Studi di Padova

PhD Student in Scienze Pedagogiche, dell'Educazione e della Formazione

filippo.barbera@phd.unipd.it

Abstract

Il presente contributo fornisce un esempio di ricerca partecipata e trasformativa proponendo il caso di un'applicazione dell'*appreciative inquiry* finalizzata a supportare i processi inclusivi all'interno di una scuola primaria. Si tratta di uno studio di caso qualitativo euristico contraddistinto dall'adozione del Community-based participatory research (CBPR), ossia un approccio collaborativo alla ricerca e orientato al cambiamento sociale, in cui la partecipazione delle comunità interessate è garantita in tutte le fasi del processo conoscitivo. Tale approccio si coniuga efficacemente con l'*appreciative inquiry*, prospettiva che mira a favorire il cambiamento nelle organizzazioni attraverso la collaborazione e la partecipazione di tutti i membri. Lo studio si sviluppa in 5 tappe: la prima dedicata alla definizione del progetto di ricerca e all'analisi della letteratura; la seconda caratterizzata da una revisione condivisa del progetto attraverso un maggiore impiego attivo dei partner coinvolti; la terza destinata all'attuazione del 4D-Cycle, delle interviste e dei focus group; la quarta all'analisi dei dati e la quinta alla diffusione dei risultati. Ogni fase ha visto il coinvolgimento di specifici tavoli di lavoro. L'affinità tra la CBPR e l'AI negli aspetti collaborativi e partecipativi ha offerto nuovi strumenti che sembrano possedere una certa spendibilità pratica come motori di cambiamento, di creatività e di originalità.

Introduzione

Questo contributo presenta un lavoro di ricerca partecipativa realizzato per mezzo di un dottorato industriale, nato dalla collaborazione tra l'Università di Padova e l'Ufficio Scolastico Regionale Veneto, con lo scopo di creare una sinergia win-win per lo sviluppo diffuso di capability di ricerca individuali e collettive nelle comunità scolastiche (Germain-Alamartine & Moghadam-Saman, 2020). In via sperimentale, sono stati attivati tre percorsi: il primo dedicato all'analisi della valutazione attraverso la Grounded Theory; il secondo focalizzato sull'attuazione di un percorso di riflessione sulle pratiche didattiche inclusive, utilizzando la videoanalisi; il terzo è uno studio pilota che esplora un'applicazione dell'*appreciative in-*

quiry (AI) finalizzata a supportare i processi inclusivi all'interno di una scuola primaria.

I tratti caratteristici di questo dottorato sono l'assenza di distacco dall'insegnamento e lo svolgimento, al contempo, di attività di ricerca nell'istituto di appartenenza (Barbera et al., 2022). La presenza del ricercatore nel Collegio Docenti dell'Istituto offre la possibilità di coinvolgere tutti gli insegnanti nel processo di indagine (Asquini, 2018), avviando esperienze di ricerca partecipata, orientate al community-based o di tipo bottom-up (Fabbri et al., 2021). Nel ruolo del dottorando industriale è possibile individuare anche la criticità del percorso, poiché lo stesso, pur essendo una sorta di collegamento tra i partner, non ha però la possibilità di agire sull'organizzazione delle istituzioni, ritrovandosi spesso a subire i limiti imposti dai vincoli organizzativi degli enti (Barbera et al., 2022). Il presente lavoro fornisce un esempio di ricerca partecipata e trasformativa proponendo il caso di un'applicazione dell'AI finalizzata a supportare i processi inclusivi all'interno di una scuola primaria. Si tratta di uno studio di caso qualitativo euristico (Merriam, 1988), che si sta svolgendo in un periodo di tempo compreso tra il 2020 e il 2023 e contraddistinto dall'adozione del Community-based participatory research (CBPR), ossia un approccio collaborativo alla ricerca, progettato per assicurare la partecipazione delle comunità interessate dalle problematiche indagate, al fine di promuovere - nel nostro caso l'impegno per l'inclusione scolastica - e, più in generale, la salute e il benessere della comunità, attraverso azioni concrete (Santi & Di Masi, 2017).

Israel e colleghi (2013) hanno individuato nove principi guida:

1. CBPR riconosce la comunità come una unità identitaria.
2. CBPR si sviluppa a partire dalle forze e risorse della comunità.
3. CBPR facilita una partnership collaborativa e paritaria in ciascuna fase della ricerca, favorendo un processo di empowerment e di condivisione del potere e prestando attenzione alle disuguaglianze sociali.
4. CBPR promuove co-apprendimento e capacity building tra tutti i partner.
5. CBPR integra e raggiunge un bilancio tra la costruzione della conoscenza e l'intervento per il mutuo beneficio di tutti i partner.
6. CBPR si concentra sulla rilevanza locale dei problemi di salute pubblica e sulle prospettive ecologiche.
7. CBPR comporta lo sviluppo dei sistemi attraverso un processo ciclico e interattivo.
8. CBPR dissemina i risultati a tutti i partner e li coinvolge in una più ampia diffusione.
9. CBPR implica un processo a lungo termine e un impegno alla sostenibilità.

Tutti questi principi sono da considerare uno spunto di riflessione sui valori e sugli obiettivi che guideranno la collaborazione e non un insieme di norme da applicare a ogni partnership (Santi & Di Masi, 2017). La CBPR si caratterizza, in

estrema sintesi, come un approccio di ricerca collaborativo e orientato al cambiamento sociale, in cui la partecipazione delle comunità interessate è garantita in tutte le fasi del processo conoscitivo. Tale approccio si coniuga efficacemente con l'AI prospettiva che mira a favorire il cambiamento nelle organizzazioni attraverso la collaborazione e la partecipazione di tutti i membri (Martinelli, 2013a). Proposto originariamente da David Cooperrider e Suresh Srivastva (1987), l'AI nasce in America alla fine degli anni '80 quale riconfigurazione della Ricerca-Azione e viene definita come un processo collaborativo che va alla ricerca di tutto ciò che può contribuire a dare vitalità alle organizzazioni (Cooperrider & Avital, 2004), utilizzando le domande e il dialogo (MacCoy, 2014). Alla base c'è la convinzione che le domande abbiano la straordinaria capacità di focalizzare l'attenzione in una particolare direzione e che la stessa possa diventare la meta verso la quale si spinge l'evoluzione delle organizzazioni (Cooperrider & Serkerka, 2003). Per questo motivo l'AI invita a porre domande con "insistenza", "passione" (*ibidem*) e prende le distanze da visioni basate sul deficit e sul problem solving, distinguendosi come approccio asset-based o strengths-based al cambiamento.

L'AI ruota attorno a due concetti: apprezzamento e indagine. L'apprezzamento assume il significato di riconoscere il meglio negli altri e nel mondo, i punti di forza, i successi, le opportunità. Il verbo inglese *appreciate* significa "riconoscere il valore di", che in questo approccio si riferisce proprio alla scoperta delle "potenzialità positive". In lingua italiana il concetto potrebbe tradursi da un lato come il comprendere, prendere consapevolezza da parte del soggetto che indaga, mentre dall'altro come il rendere consapevole il soggetto indagato, delle qualità, merito, virtù, talento e, persino, delle caratteristiche positive contenute nelle situazioni, nel mondo attorno a noi, nella vita stessa (Martinelli, 2013a). L'indagine implica la scoperta e l'esplorazione, il porre domande e l'essere aperti a vedere nuove possibilità. Il sostantivo *inquiry* significa indagine, richiesta di informazioni, ossia descrive l'atto di esplorazione e scoperta, di porsi domande ma, anche e soprattutto, il tendere e orientarsi verso la ricerca di nuove possibilità e potenzialità, considerando sforzi, successi e possibilità dei soggetti (*ibidem*).

Il linguaggio dell'Appreciative Inquiry predilige l'impiego di termini positivi quali «realizzazione», «innovazione», «conoscenze», «ricchezza della comunità» ecc. Secondo i fondatori e gli specialisti del metodo, nell'approccio tradizionale, l'attenzione rivolta ai problemi ed agli aspetti negativi delle situazioni finisce per condurre ad un vero e proprio spreco di energie che potrebbero essere utilizzate diversamente. Più le persone si impegnano a individuare e comprendere i problemi, più si demoralizzano e si scoraggiano dalla scoperta stessa e, quindi, vengono spinti a trovare il modo di attribuire le colpe ad altri (MacCoy, 2014). Con Appreciative Inquiry non ci si focalizza sul problema, ma sulle migliori aspettative possibili, fondandole sul positivo già esistente. Solo in seconda battuta si procede ad una ricognizione delle criticità. Il feedback positivo ha un ruolo importante nel riconoscimento dei contributi forniti e nell'amplificare i piccoli cambiamenti

che determinano poi il miglioramento o la crescita all'interno dell'organizzazione (Grandy & Holton, 2010).

L'AI è stato largamente impiegato, in ambito internazionale, nella gestione del cambiamento, nella pianificazione strategica, nel team building, nello sviluppo della leadership e nel coaching (Dario, 2015). Secondo Martinelli (2013b), Doveston e Keenaghan (2006) questo approccio, nei suoi principi fondamentali e nella sua pratica di esecuzione, favorisce l'inclusione degli alunni, poiché consente un intervento rispettoso delle differenze individuali, dal momento che si fonda su una concezione positiva e realisticamente ottimista degli esseri umani, delle società e delle organizzazioni.

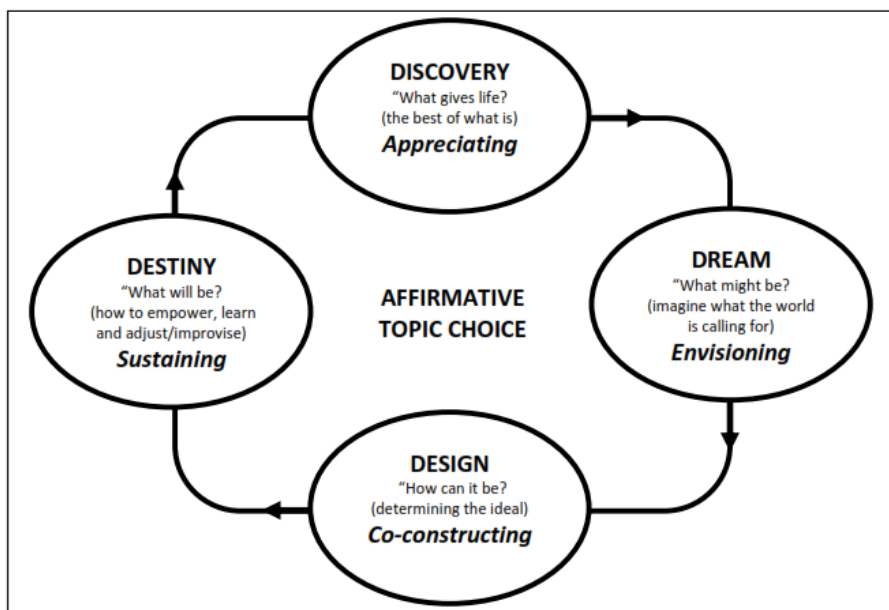


Fig.1 - Rappresentazione grafica del 4D Cycle
[Fonte: Cooperrider & Whitney, 2005]

Il 4D Cycle è l'applicazione pratica dell'AI più diffusa (Michael, 2005). Si tratta di un processo circolare in quattro fasi che si susseguono in una spirale continua in cui l'ultima fase rilancia la prima (Cooperrider & Whitney, 2005). Le fasi sono:

- DISCOVERY/SCOPERTA, caratterizzata dall'identificazione e dalla comprensione a livello di gruppo del meglio presente all'interno dell'organizzazione (Martinelli, 2013b);
- DREAM/SOGNO, esplora ciò che potrebbe essere, concentrandosi su desideri e speranze allo scopo di identificare e ampliare le immagini generative collegate al futuro (Zambianchi, 2015);

- DESIGN/PROGETTO, vengono ricercati e trasformati sistemi, strutture, strategie, allineandoli con il passato e il futuro positivo (Bergmark & Kostenius, 2018);
- DESTINY/REALIZZAZIONE, fondata sull'esecuzione e l'implementazione del progetto proposto (Calabrese et al., 2010).

Le caratteristiche da individuare in un'applicazione di Appreciative Inquiry sono:

- Apprezzabilità, riscontrabile nella ricerca del nucleo positivo;
- Generatività, individuabile nell'elaborazione di nuove idee, modelli, teorie;
- Applicabilità, visibile nella propensione ad essere fortemente ancorata a storie e caratteristiche reali;
- Provocatorietà, rintracciabile nelle azioni finalizzate a stimolare immaginazione e creatività in uno spazio irreali;
- Collaborazione, riconoscibile nel coinvolgimento e nella volontà di valorizzare il contributo di tutti.

In questa sede si metteranno in risalto gli aspetti legati alla ricerca partecipativa, per fornire un esempio di come essa possa concretamente sostenere un processo di sviluppo culturale e d'innovazione didattica.

1. La ricerca

La ricerca si svolge in una scuola primaria di un istituto comprensivo di Vicenza, caratterizzata da un forte calo delle iscrizioni (alunni totali 48) e dal desiderio, da parte di un gruppo di docenti, di mantenerla aperta puntando su un ampliamento dell'offerta formativa. L'esiguo numero di alunni, insufficiente a formare un intero corso (5 classi complete), ha determinato sia la formazione di una pluriclasse sia una riduzione del personale (docenti totali 11). La partecipazione a questo progetto di ricerca è stata vista come un'occasione per promuovere la collegialità di plesso secondo pratiche condivise e inclusive in grado di rispondere ai diversi bisogni dell'utenza. Fin dalla fase iniziale di progettazione si è cercato di soddisfare tutti e nove i principi guida individuati da Israel e colleghi (2013).

La natura partecipativa è stata garantita e avviata attraverso una serie di meeting ai quali hanno partecipato i rappresentanti di tutte le parti coinvolte. Nei primi incontri si è cercato di trovare un raccordo tra le concrete esigenze delle scuole e dell'università partendo dalla definizione dei temi e dei percorsi di ricerca dei tre dottorandi industriali. Per quanto riguarda il nostro esempio, la scelta è ricaduta su uno studio di caso qualitativo euristico (Merriam, 1988) dedicato all'analisi di un'applicazione pratica dell'AI, focalizzato sugli aspetti e le potenzialità inclusive. Operando sul versante inclusivo e, in considerazione dei principali problemi legati alla definizione e alla valutazione dell'inclusione (Ianes et al., 2020; Demo, 2017),

si utilizzano due strumenti riconosciuti in ambito scientifico: l'Index per l'Inclusione (Booth & Ainscow, 2009; 2014) e il CTI Repertoire (Santi & Ghedin, 2012). Lo studio esplora possibili sinergie tra l'Appreciative Inquiry e i due strumenti individuati, verificando se e come questa soluzione possa supportare i processi inclusivi.

Le domande di ricerca sono:

- In che modo la visione sottostante all'AI può essere motore di innovazione nella scuola rispetto ai temi inclusivi?
- Qual è e che tipo di opportunità positive possono emergere dall'utilizzo combinato dell'AI con l'Index e il CTI-R?

L'attività di ricerca si conclude con l'elaborazione di linee di accompagnamento, utilizzabili come base per avviare studi più sistematici e approfonditi. Queste Linee dovrebbero presentare e descrivere una possibile applicazione dell'AI per supportare l'inclusione a scuola. Lo studio si sviluppa in 5 tappe: la prima dedicata alla definizione del progetto di ricerca e all'analisi della letteratura; la seconda caratterizzata da una revisione condivisa del progetto attraverso un maggiore impiego attivo dei partner coinvolti; la terza destinata all'attuazione dei 4D-Cycle, delle interviste e dei focus group; la quarta all'analisi dei dati e la quinta alla diffusione dei risultati. Ogni fase ha visto il coinvolgimento di specifici tavoli di lavoro. In questo lavoro di ricerca sono stati attivati sette tavoli:

1. Il Tavolo Tecnico Istituzionale (TTI) è composto da 3 dottorandi, 3 docenti universitari supervisor, 3 Dirigenti Scolastici delle scuole coinvolte nella realizzazione del dottorato industriale e 1 Dirigente delUSR Veneto. Questo tavolo coordina gli indirizzi generali dei tre lavori di ricerca, discute e risolve eventuali problemi di natura tecnica e organizzativa innescati da un dottorato caratterizzato dal mancato distacco dall'insegnamento.
2. Il Tavolo Tecnico Ristretto (TTR) è composto da un dottorando industriale, un supervisore e il Dirigente Scolastico. Compito di questo tavolo è di approfondire e seguire con maggiore attenzione lo sviluppo di uno specifico lavoro di ricerca.
3. Il PhD Team è composto dai 3 dottorandi industriali. Il gruppo si confronta sugli sviluppi delle varie fasi delle ricerche, sulle metodologie e su tutti gli aspetti di natura teorica e pratica.
4. Il team AI è composto da quattro docenti del plesso di cui uno è il dottorando. L'adesione e la partecipazione al gruppo è su base volontaria. Si occupa di promuovere e riflettere sulle azioni che mirano a favorire lo sviluppo dell'AI nel plesso.
5. Il consiglio di interclasse è composto da tutti i docenti e un rappresentante dei genitori per ciascuna delle classi interessate; presiede il dirigente scolastico o un docente da lui delegato. Si occupa di formulare proposte al collegio dei docenti in ordine all'azione educativa e didattica e a iniziative di sperimentazione

nonché di agevolare ed estendere i rapporti reciproci tra docenti, genitori ed alunni.

6. Il collegio dei docenti è composto dal dirigente scolastico e dal personale docente di ruolo e non di ruolo in servizio nella scuola. È articolato in dipartimenti, commissioni o gruppi di lavoro. È l'organo sovrano nell'organizzazione didattica e per quanto attiene la realizzazione di progetti rientranti nell'autonomia. Ha potere deliberante in materia di funzionamento didattico dell'istituto. In particolare: cura la programmazione dell'azione educativa anche al fine di adeguare, nell'ambito degli ordinamenti della scuola stabiliti dallo stato, i programmi di insegnamento alle specifiche esigenze ambientali e di favorire il coordinamento interdisciplinare. Valuta periodicamente l'andamento complessivo dell'azione didattica per verificarne l'efficacia in rapporto agli obiettivi programmati.
7. Il consiglio di istituto e l'organo di indirizzo e di gestione degli aspetti economici e organizzativi generali della scuola. In esso sono rappresentate tutte le componenti dell'Istituto con un numero di rappresentanti variabile a seconda delle dimensioni della scuola. Nell'istituto in cui si svolge il lavoro di ricerca i componenti previsti dalla normativa sono 19: 8 rappresentanti del personale docente, 2 rappresentanti del personale ATA, 8 rappresentanti dei genitori e il dirigente scolastico. Tra i rappresentanti della componente docente, dal 2022, ne fa parte anche il dottorando.

Come si può notare, questi tavoli hanno una natura che segue il modello della matrioska. Come la bambola russa è costituita da una serie di bambole di dimensioni diverse contenute ciascuna all'interno di quella immediatamente più grande, anche i diversi tavoli di lavoro aumentano progressivamente la rappresentanza e il raggio d'azione. Ad esempio, per quanto riguarda i tavoli che agiscono nella scuola si passa da un gruppo di 4 docenti di un plesso (AI team), all'intero gruppo docenti della scuola primaria (interclasse), poi all'intero corpo docenti dell'istituto, fino all'organo politico che rappresenta tutte le parti coinvolte nell'ambiente scolastico (consiglio d'Istituto).

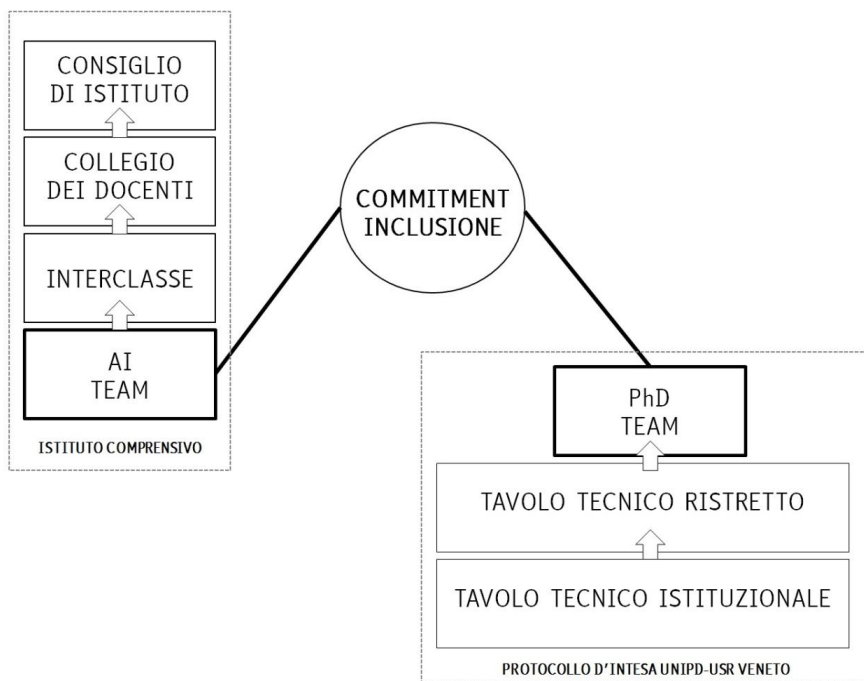


Fig.2 - I tavoli tecnici

I dati sono raccolti attraverso registrazioni audio di interviste semi-strutturate (circa 10 ore), osservazioni sul campo relative all'applicazione di 4D-Cycle, documenti ufficiali prodotti dalla scuola e focus group. Per quanto concerne l'applicazione del 4D-Cycle (Cooperrider & Whitney, 2005; Martinelli, 2013b) si precisa che ne vengono applicati due nel corso di tre anni scolastici. Il primo 4D Cycle, definito "Free-AI", è realizzato sulla base delle indicazioni, domande ed esempi proposti negli studi selezionati dalla letteratura (Calabrese, 2006; Calabrese et al., 2010; Grandy & Holton, 2010; Bergmark & Kostenius, 2018). Nella fase di Discovery-1 si procede invitando tutti i docenti del plesso a condividere risposte, riflessioni e spunti operativi stimolati dalle seguenti domande:

- Chi siamo noi? Quale identità possiamo dare alla nostra scuola?
- Quali risorse portiamo?
- Quali sono le nostre competenze principali?
- Quali sono i nostri punti di forza?
- Cosa sta andando bene?

Ogni intervento viene sintetizzato dal gruppo in una parola chiave che viene riportata su un cartellone. Questo lavoro è propedeutico alla realizzazione di un «database collettivo» (Fitzgerald, Murrell, & Newman, 2001) che include esempi, metafore, punti di forza e aree di intervento. Nella fase di Dream-1, partendo dagli

elementi emersi nella fase precedente, il gruppo di docenti prova a sognare/immaginare uno sviluppo positivo della scuola partendo da «ciò che già funziona». Le domande guida sono:

- Quale scuola vogliamo creare?
- Come possiamo capitalizzare i nostri punti di forza?

Il ricercatore registra la sintesi degli interventi e le osservazioni su un apposito documento. Nella fase di Design-1, partendo dai sogni selezionati dal gruppo, si procede attraverso una discussione collettiva, alla progettazione di azioni, interventi e proposizioni provocatorie. Le proposizioni provocatorie sono affermazioni co-costruite di possibilità future, che definiscono l'ideale verso cui tendere. I dati vengono raccolti attraverso note sul campo. Nella fase Destiny-1 vengono registrate su un'apposita scheda le azioni che il gruppo intende intraprendere. La domanda guida, mutuata a partire dalla letteratura (Calabrese et al. 2010), per questa fase è:

- Qual è una semplice azione puoi attuare per portare avanti i nostri obiettivi?

Il ricercatore attraverso l'osservazione, la documentazione fotografica e le note sul campo, monitora lo svolgimento delle azioni pianificate. Il secondo 4D-Cycle, chiamato "In-AI", è realizzato sulla base di una selezione di indicatori e di domande tratte dal Nuovo Index e dal CTI Repertoire. Il lavoro di selezione è stato effettuato da un gruppo composto dai dottorandi industriali e da alcuni docenti volontari del Comprensivo. Si è creata così una selezione di indicatori/impegni per ogni dimensione dell'Index&CTI-R. Questa nuova struttura è stata intrecciata con le 4 fasi dell'AI dando vita ad una matrice dalla quale sono scaturite le domande per le interviste individuali. Nella fase Destiny-2 dell'»In-AI« non è stato definito un repertorio di domande, poiché si tratta di una fase di implementazione che non si considera, visti il carattere esplorativo del lavoro e gli obiettivi delle interviste. Concretamente il secondo 4D-Cycle si realizza attraverso la condivisione in gruppo, nelle diverse fasi del processo circolare, della trascrizione delle interviste effettuate individualmente. Le interviste sono analizzate ulteriormente con un software dal ricercatore con lo scopo di:

- Esplorare le categorie individuate collettivamente attraverso l'analisi dell'Index;
- Trovare eventuali nuovi indicatori;
- Capire dove viene posta maggiore attenzione;
- Far entrare i colleghi in prospettiva Appreciative Inquiry;
- Individuare come si possono usare successi e punti di forza a scuola.

I risultati di questo lavoro di analisi insieme a quello relativo alle note sul campo e ai documenti prodotti dalla scuola (verbali, PtOF, PAI, RAV) costituiscono la base per un focus group conclusivo.

2. Discussione

Come dichiarato all'inizio, l'obiettivo del contributo è mettere in risalto e riflettere sugli aspetti legati alla ricerca partecipativa e non presentare i primi risultati di questo lavoro ancora in corso di svolgimento. Nel complesso, la CBPR ha rappresentato una continua occasione di incontro e di scambio tra le parti coinvolte nel percorso di ricerca (Caine & Mill, 2016). Ciò ha permesso alla «comunità target» di essere coinvolta e di intervenire in tutte le fasi. Ad esempio, nella prima fase, l'originale progettazione proposta dall'Università ha subito un ridimensionamento nella centralità data al Commitment Towards Inclusion (Santi & Ghedin, 2012) a favore di *commitment* positivi per promuovere l'inclusione. Questo ha spinto la ricerca verso l'approccio dell'AI, quale potenziale catalizzatore di impegni inclusivi. Si è trattato di un cambiamento significativo che ha richiesto flessibilità e, come dichiarato da Grandy & Holton (2010), «a leap of faith» poiché la natura partecipativa dell'AI richiede molto tempo sia nella pianificazione sia nello svolgimento dell'intero processo, senza avere alcuna garanzia di ricadute immediate sugli apprendimenti. Il confronto sui feedback positivi e sulla valorizzazione dei piccoli cambiamenti sembra aver determinato, come nello studio sopraccitato, una maggiore motivazione verso le proposte scaturite nei due 4D-Cycle. Un ulteriore elemento di supporto e sostegno proviene dal confronto costante con il PhD team e l'AI team. In figura 3 sono indicate le fasi in cui sono intervenuti i diversi tavoli.

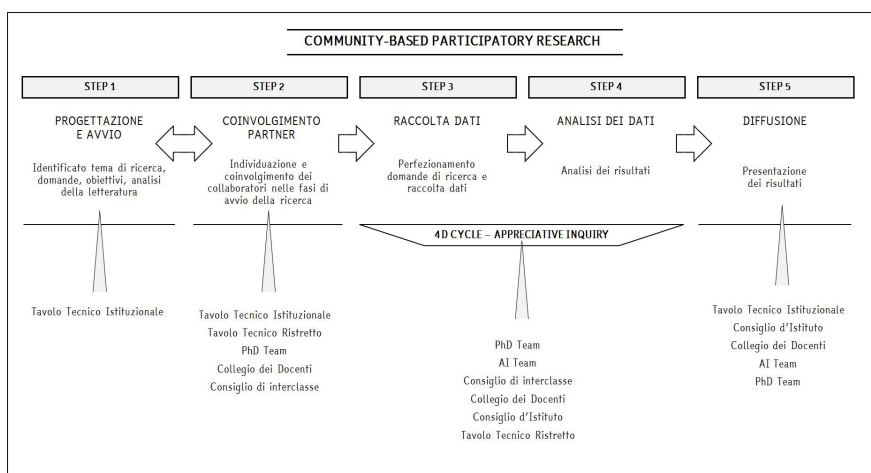


Fig.3 - Sintesi grafica del progetto di ricerca partecipata dedicato ad un'applicazione dell'Appreciative Inquiry finalizzata a supportare i processi inclusivi all'interno di una scuola primaria

È evidente che l'adozione di un approccio partecipativo obblighi il ricercatore a superare la paura di perdere il controllo sulla ricerca, ad essere flessibile e ad avere una mente aperta (Johnson, 2016). Ad esempio, nell'applicazione dei 4D Cycle,

la variabile “tempo” ha inciso molto sulla motivazione e sul morale dei docenti, determinando, in alcune fasi, atteggiamenti di sfiducia verso il modello proposto e mutando l’entusiasmo iniziale in preoccupazioni sulla strada intrapresa. Nelle azioni sul campo, in più occasioni, il gruppo si è spaccato: una piccola parte di esso è ritornato a lavorare con la vecchia logica (note sul campo). L’intervento dell’AI Team è stato fondamentale per dare stabilità al processo, ricompattare il gruppo e intercettare, nelle fasi di *delivery*, l’impegno e la collaborazione da parte delle famiglie (note sul campo). La condivisione dei primi risultati nelle fasi di *delivery* ha permesso alla comunità scolastica di capire realmente il senso e l’utilità del percorso intrapreso. Con questo esempio si vuole mettere in evidenza la difficoltà di portare avanti un lavoro comunitario nel tempo. Nonostante le difficoltà, dai primi dati analizzati, sembra che la partecipazione ai 4D Cycle e l’attenzione riservata all’AI abbia contribuito a promuovere una visione orientata al positivo e ampliato il raggio di azione progettuale da una dimensione di singola disciplina o di classe a una di plesso. Il processo ha favorito la generazione di proposte originali e lo sviluppo di una maggiore propensione alla condivisione, alla collaborazione e al lavoro di gruppo. Si tratta, però, di cambiamenti che hanno richiesto tempi molto lunghi prima di palesarsi (più di 6 mesi) e di consolidarsi. La speciale lente offerta dalla CBPR ha evidenziato come i cambiamenti e gli imprevisti siano elementi generativi, favorendo e direzionando il lavoro verso orizzonti originali.

Conclusioni

Il dottorato industriale ha garantito per tre anni la presenza del ricercatore nel Collegio Docenti dell’Istituto, offrendo la possibilità di coinvolgere tutti i docenti nel processo di indagine, avviando un’esperienza di community-based. Come si evince da quanto riportato in questo contributo, l’affinità tra la CBPR e l’AI negli aspetti collaborativi e partecipativi ha offerto nuovi strumenti per avviare e portare avanti un percorso di ricerca all’interno della scuola statale pubblica. La propensione al lavoro di gruppo ha determinato la creazione di un team di lavoro orizzontale tra i dottorandi, che ha espanso le opportunità, ponendo i tre istituti in connessione, attraverso una rete non formalizzata. I rispettivi istituti hanno potuto beneficiare dei percorsi di ricerca sviluppati, grazie alla finalità comune di sostenere l’impegno per l’inclusione (Barbera et al., 2022). L’economicità del contenuto non consente di esplorare nel dettaglio molti aspetti della ricerca, ma offre uno spazio di riflessione su come gli approcci di ricerca partecipativa possano diventare motori di cambiamento, di creatività e di originalità.

Riferimenti bibliografici

- Asquini, G. (2018). La ricerca-formazione: temi, esperienze, prospettive. *La ricerca-formazione*, 1-229.
- Barbera F., Giusti T., Pasqual F. & Santi M. (2022). La sfida di creare una sinergia “win-win” tra Università e Ufficio Scolastico Regionale per lo sviluppo diffuso di “capability” di ricerca individuali e collettive nelle comunità scolastiche. In Batini F., & Agrusti G., Vannini I., Falcinelli F., Salvato R., *La ricerca educativa per la formazione degli insegnanti*. Book of abstracts. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Bergmark U. & Kostenius C. (2018). Appreciative student voice model – reflecting on an appreciative inquiry research method for facilitating student voice processes, *Reflective Practice*, 19, 5, 623-637.
- Booth T., Ainscow M. (2008). *L'index per l'inclusione, Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola*. Trento: Erickson.
- Booth T., Ainscow M. (2014). *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*. Roma: Carocci.
- Caine, V., & Mill, J. (2016). *Essentials of community-based research*. London: Routledge.
- Calabrese R., Hester M., Friesen S., & Burkhalter K. (2010). Using appreciative inquiry to create a sustainable rural school district and community. *International Journal of Educational Management*, 24(3), 250-265.
- Calabrese R. L. (2006). Building social capital through the use of an appreciative inquiry theoretical perspective in a school and university partnership. *International Journal of Educational Management*, 20(3), 173-182.
- Cooperrider D. L. & Srivastva S. (1987), Appreciative inquiry in organizational life. In Woodman R. W. & Pasmore W.A. (eds.). *Research in Organizational Change And Development*. Vol. 1 (pp. 129-169). Stanford, CT: JAI.
- Cooperrider D. L. & Whitney D. (2005), Appreciative inquiry: A positive revolution in change. San Francisco: Berrett-Koehler.
- Cooperrider D. L. & Avital M. (2004). Introduction: Advances in appreciative inquiry, vol. I: *Constructive discourse and human organization*. Oxford: Elsevier.
- Demo H. (2017). *Applicare l'Index per l'inclusione. Strategie di utilizzo e buone pratiche nella scuola italiana*. Trento: Erickson.
- Doveston M. & Keenaghan M. (2006). Improving classroom dynamics to support students learning and social inclusion: A collaborative approach. *Support for Learning*, 21(1), 5-11
- Fabbri L., Bracci F., & Romano A. (2021). Apprendimento trasformativo, ricerca collaborativa e approccio practice-based. Una proposta per lo sviluppo professionale dell'insegnante. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 13(21), 68-88.
- Fitzgerald S. P., Murrell K. L., & Newman H. L. (2001). Appreciative inquiry – the new frontier. In J. Waclawski & A. H. Church (Eds.), *Organization Development: Data Driven Methods For Change* (pp. 203-221). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Germain-Alamartine, E., & Moghadam-Saman, S. (2020). Aligning doctoral education with local industrial employers' needs: a comparative case study. *European Planning Studies*, 28(2), 234-254.
- Grandy G. & Holton J. (2010). Mobilizing Change in a Business School Using Appreciative Inquiry. *The Learning Organization*. Emerald Group Publishing Limited, 17, 2, 178-194.

- Ianes D., Dell'Anna S., Demo H., Macchia V. (2020). *IN-IN: Strumenti per l'inclusione/Instrumente Für Inklusion*. Milano: Franco Angeli.
- Israel B. A., Eng E., Schulz A. J., & Parker E. A. (Eds.) (2013). *Methods for Community-Based Participatory Research for Health*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Johnson, L. R. (2016). *Community-based qualitative research: Approaches for education and the social sciences*. London: Sage.
- MacCoy D. J. (2014). Appreciative Inquiry and Evaluation – Getting to What Works. *The Canadian Journal of Program Evaluation*, 29(2), 104.
- Martinelli M. (2013a). Appreciative Inquiry: fondamenti e modello teorico. *Nuova Ricerca Secondaria*, 4, 13-31.
- Martinelli M. (2013b). Appreciative Inquiry come strumento di integrazione degli alunni con disabilità nella scuola. *Nuova Ricerca Secondaria*, 4, 32-49.
- Merriam S. B. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Michael, S. (2005). The promise of appreciative inquiry as an interview tool for field research. *Development in Practice*, 15(2), 222-230.
- Santi M., & Di Masi D. (2017). *InDeEP University. Un progetto di ricerca partecipata per una Università inclusiva*. Padova: Padova University Press.
- Santi M., & Ghedin E. (2012). Valutare l'impegno verso l'inclusione: un Repertorio multidimensionale. *Italian Journal of Educational Research*, 99-111.
- Zambianchi M. (2015), *La psicologia positiva*. Roma: Carocci.

L'osservazione partecipante etnografica, una pratica di ascolto educativa

Annamaria Ventura

*Università degli Studi di Bari Aldo Moro
PhD Student in Scienze delle Relazioni Umane
annamaria.ventura1@uniba.it*

Abstract

Un antico proverbio danese ci invita ad ascoltare di più e parlare di meno. Rimanere in silenzio, però, potrebbe significare nell'ideale collettivo il non avere niente da dire. Contrariamente, come afferma Vera Gheno (2021), il silenzio è l'anticamera di un evento comunicativo, necessario per poter ascoltare cosa dicono gli altri soggetti coinvolti nell'interazione. La capacità di ascolto è un requisito fondamentale del ricercatore che conduce un'osservazione partecipante, potenziale prassi rivoluzionaria (Shah, 2017), nonché cuore pulsante della ricerca etnografica. Nel mentre della collezione dei dati, l'etnografo imperfetto diviene parte del gruppo che studia per la comprensione di un fenomeno sociale o un problema. Durante un lavoro di ricerca etnografica e attraverso lo strumento dell'osservazione partecipante, il ricercatore si pone come obiettivo quello di studiare un fenomeno educativo partendo dal contesto in cui accade. Vivere un gruppo nel proprio setting, attraverso questa esperienza, permette la scoperta di nuove prospettive e spunti di riflessione.

Introduzione

Lyt mere, tal mindre.
Antico proverbio danese

Lo scenario pedagogico post pandemico è caratterizzato da una nuova dinamicità ed è chiamato a rispondere a sfide educative singolari e straordinarie. La duttilità della pedagogia consente di scoprire nuovi orizzonti alla luce delle recenti minacce, quali per esempio una pandemia non ancora compiuta e una guerra vicina alle porte europee. È affascinante, dunque, il potere rigenerativo della pedagogia, con il valore *sempiterno* di re-inventarsi, tanto da essere definita una fenice che rinasce dalle sue ceneri ogni qualvolta nasce un nuovo spunto di riflessione educativa (Santoianni, 2007). Data la ricca diversità delle aule scolastiche odierne, la potenzialità della ricerca etnografica consente il confronto, il dialogo, ma soprattutto l'ascolto dei soggetti, coinvolti nei processi educativi, spesso dimenticati dalla grande macchina burocratica e amministrativa della Scuola. Tale prassi consenti-

rebbe di esplorare nel dettaglio l'oggetto di studio della pedagogia, ossia *persone* in fase di educazione-formazione (Elia, 2021).

Tra i vari metodi di ricerca qualitativa, l'*etnografia* si presta al dialogo con la pedagogia per diverse ragioni. In primo luogo, la ricerca etnografica in chiave pedagogica ha la messa a fuoco su *problemi, fatti e pratiche educative*; in secondo luogo, tale alleanza consente di *ascoltare autenticamente e dare voce* ai partecipanti di un gruppo. L'etnografia permette di seguire i cambiamenti di una società liquida, soggetta ai cambiamenti, conoscendo e comunicando *le storie che contano* (Mills & Morton, 2013), con un approccio induttivo e *top-down* che ha origine, quindi, dal basso. L'etnografia nei contesti educativi mira a comprendere ed interpretare i *significati* attribuiti dai soggetti all'esperienza educativa che stanno vivendo (Gobbo & Gomes, 2003) o propri di un fatto educativo che si sta analizzando. Questo approccio consente il rivestimento di un ruolo cardine anche da parte del ricercatore, il quale attraverso la partecipazione osservata, strumento di raccolta dati tipico dell'etnografia, mette in moto la propria esperienza educativa ed è pronto ad accogliere nuovi stimoli da parte dei partecipanti. Questo sta a sottolineare la capacità dei soggetti di essere *agenti di cultura* che, coinvolti nella stessa esperienza, possono essere sollecitati alla creazione di nuove strategie educative, culturali e sociali. Il metodo etnografico, infatti, permette al ricercatore di studiare *la vita di un gruppo*, di varia natura, sperimentandone tutti i lati interni nascosti (Walford et al., 2008).

Il primo paragrafo del seguente contributo delinea le origini del *metodo etnografico ed il connubio con l'ambito educativo*, le somiglianze e le differenze con la ricerca-azione partecipata, la relazione con la mindfulness e alcune coordinate metodologiche. Dalla definizione del metodo etnografico si passa alla sua cassetta degli attrezzi. *L'osservazione partecipante*, infatti, è lo strumento con cui i dati della ricerca etnografica vengono collezionati. Tale procedura permette al ricercatore di prender parte attivamente al processo di costruzione di nuovi significati e allo stesso tempo osservarne passivamente i partecipanti. Il terzo paragrafo, invece, delinea *la figura dell'etnografo* e la sua imperfezione, di pari passo con la sua responsabilità nel rivestire il ruolo di testimone di un fenomeno educativo, di ascoltatore autentico dei partecipanti supportato da un solido background professionale (e soprattutto umano) di competenze. Nello specifico, si descriverà l'insegnante-etnografo ed il suo essere *outsider & insider* all'interno di un campo di ricerca educativo. Una strategia di bilanciamento dei ruoli è l'utilizzo dello spettro di Raymond Gold. Il quarto e ultimo paragrafo riporta, infine, una *esperienza etnografica in un fieldwork educativo in Danimarca*¹. Il rac-

1 Il racconto fa parte di una esperienza nel campo condotta durante il periodo di scambio dottorale tra l'Università degli studi di Bari Aldo Moro e l'Università di Aalborg in Danimarca, nello specifico in un College Universitario danese per futuri insegnanti. In primis come dottoranda, ma anche come insegnante della scuola dell'infanzia e primaria, la ricerca era motivata dal *'lust of knowing'*, ovvero il desiderio di conoscenza relativo alla tematica dell'*outdoor education* e al *sistema educativo danese* (Delamont,

conto si presenta una pratica di ascolto educativo vissuta in prima persona dalla sottoscritta con il fine di rivelare le potenzialità del metodo etnografico alla luce dei cambiamenti della scuola post-pandemia in cui tanti studenti necessitano, in primis, un dialogo autentico con figure di riconoscimento e soprattutto un riconoscimento *ex novo*.

1. Etnografia & Educazione

*I want to understand the world from your point of view.
I want to know what you know in the way you know it.
I want to understand the meaning of your experience (...)
Will you become my teacher and help me understand?*
James P. Spradley

Di origine antropologica e sociale, l'etnografia è un metodo qualitativo di ricerca che si presta al dialogo con altri settori scientifico-disciplinari, quale quello pedagogico (Gobbo & Gomes, 2003). L'alleanza è resa possibile da alcune somiglianze tra il modo con cui si apprende e quello con cui si conduce una ricerca in chiave etnografica (Walford et al., 2008). In entrambi i casi, la partecipazione attiva ed il coinvolgimento assumono un valore pregnante durante l'esperienza educativa e di ricerca. L'etimologia stessa della parola esperienza rimanda ad una diretta partecipazione attraverso l'osservazione. Questo significa che i presupposti per un apprendimento autentico, da parte dello studente a scuola, ed una collezione di dati significativi nel *fieldwork*, da parte del ricercatore, alberghino entrambi in *esperimenti di esperienza*. La ricerca etnografica, ricorda Leonardo Piasere, differisce dall'andare nel *fieldwork* muniti di un questionario prestampato e/o checklist osservative (2002). A tale riguardo, Giovanni Semi, pone il seguente quesito *grounded o esperto*²? Il lavoro di ricerca etnografico è un processo induttivo, secondo il quale è l'esperienza di ricerca empirica che conduce il ricercatore a produrre interpretazioni teoriche e non il contrario (Semi, 2010).

Per certi versi l'etnografia è simile alla Ricerca Azione Partecipata (RAP), una

2008), in quanto i paesi Scandinavi sono spesso percepiti come 'luoghi di riferimento' per la pedagogia italiana e straniera.

- 2 Tale quesito allude alla scelta, da parte del ricercatore, di entrare nel campo con una certa conoscenza e preparazione teorica riguardante il fenomeno educativo che sarà oggetto di studio (come esperto) o, invece, attendere che la conoscenza teorica prenda forma, man mano che si vive il più possibile il gruppo in cui si sta conducendo l'osservazione partecipante (questo è il caso della *grounded theory*).

Per tale ragione l'etnografo non potrà mai completamente essere esperto di un fenomeno educativo che intende studiare, poiché il suo obiettivo è proprio quello di raccogliere informazioni attraverso la partecipazione e l'esperienza vissuta in prima persona nel campo di ricerca.

pratica di ricerca spesso utilizzata in campo scolastico, in quanto entrambi gli approcci si focalizzano sull'importanza dell'azione e della riflessività (Orefice, 2006). Da questo punto di vista, l'etnografia presenta delle somiglianze con la ricerca azione partecipativa, poiché entrambi gli approcci socioeducativi si basano sull'integrazione di tre metodologie: quella dell'indagine, propria della razionalità del pensiero; quella del coinvolgimento, che fa leva sui significati del sentire e quella dell'agire, attraverso cui decidiamo le trasformazioni della realtà (*ibidem*).

L'etnografia, però, non ha lo scopo di rendere i partecipanti consapevoli del loro status per poter agire né il ricercatore lavora insieme con i partecipanti per raggiungere un obiettivo comune, bensì è alla ricerca del loro punto di vista e dei significati che loro attribuiscono ad un fenomeno educativo. La RAP e l'etnografia sono due approcci compatibili, in quanto entrambi rendono centrali per la ricerca le *prospettive dei partecipanti*. Il *core element* dell'etnografia, però, sono *la cultura, i valori e i significati*, mentre per la RAP i processi e le pratiche; lo strumento chiave dell'etnografia è l'osservazione partecipata, mentre per la RAP non vi è una tecnica specifica (Passos *et al.*, 2012).

I nuovi orizzonti di ricerca vedono una somiglianza tra l'etnografia e la *mindfulness*. Come sostiene Marjorie Orellana (2020), l'etnografia accresce la capacità di sentire più profondamente, vedere in modo più esteso, tenere sotto controllo i propri pregiudizi e connettersi benevolmente con gli altri. Per questa ragione, oggi, si parla anche di *mindful ethnography*. Condurre la ricerca etnografica non significa entrare nel *fieldwork* e pretendere di essere delle mosche sul muro in quanto la presenza del ricercatore non è invisibile e, inevitabilmente, incide dei processi interni del contesto. Per essere dei bravi etnologi occorre intervenire, partecipare, fare, ascoltare, sentire ed essere!

L'etnografia, infatti, è un modo di essere, vedere, pensare e scrivere (Mills & Morton, 2013). Attraverso questa forma olistica di ricerca è possibile trarre informazioni riguardo il contesto, il fenomeno oggetto di studio, ma anche decostruire concetti che tendono ad essere dati per scontato. Una strategia è quella di rendere il familiare estraneo e viceversa. Durante la pandemia siamo tutti diventati etnologi, in quanto abbiamo vissuto a pieno e in profondità il nostro contesto familiare per la prima volta dopo tanto tempo; ci siamo posti tante domande e abbiamo sperimentato le dinamiche relazionali sociali e interpersonali, spesso dimenticate o messe in secondo piano a causa del lavoro o altri impegni. L'etnografia pandemica è stata la nostra esperienza per conoscerci un po' di più per davvero o, al contrario, per scoprire di non conoscerci affatto.

1.1 *Vivere un gruppo*

Che cosa fa, esattamente, un etnografo? Vive con e vive come.
Giovanni Semi, 2010

L'entrata dell'etnografo nel campo della ricerca educativa (ad esempio una classe scolastica o un corso universitario, ecc.) consiste, allo stesso tempo, porsi in ascolto dei partecipanti, ma anche, essere capaci di mettersi in relazione con gli stessi. Solo attraverso queste due condizioni si inizierà a provare il piacere dello stare in compagnia condividendo il ritmo, le abitudini, le buone maniere del gruppo, entrando in contatto e quindi iniziando a comprendere queste persone. Solo in questo modo, la presenza del ricercatore diventerà meno strana e meno fastidiosa. Sulla base di accordi/permessi e a seconda del fenomeno educativo che si vuole studiare, l'etnografo sceglie il campo di lavoro, la *casa* in cui abiterà per un lasso di tempo (che dipenderà dalla disponibilità dei partecipanti, dalla bravura dell'etnografo, dai fondi a disposizione destinati per il progetto di ricerca ecc.) condividendo le esperienze con i suoi nuovi coinquilini.

L'ambiente, pertanto, gioca un ruolo importante nella ricerca etnografica, come sosteneva Loris Malaguzzi, in qualità di *terzo educatore* (Edwards, Gandini & Forman, 2014) alla scoperta dei linguaggi nascosti insiti all'interno delle mura scolastiche/universitarie e custoditi dai singoli partecipanti. Una tattica per vivere al meglio il campo di ricerca in cui si è immersi, quindi, per *vedere e sentire* al massimo, è quella della guida delle nove dimensioni osservative di James Spradley (Garrido, 2017). Il processo di scrittura delle *note di campo* è una caratteristica etnografica che connette la collezione dei dati e l'analisi attraverso un processo ciclico di report ed interpretazione dei risultati. Durante la collezione dei dati, le note offrono spazio per appuntare osservazioni, storie, descrizioni ed interpretazioni che vengono colte durante l'osservazione partecipante (Reeves et al., 2013). La figura 1 si focalizza sui tipi di osservazioni che possono essere esplorate nelle note di campo. Supportato da diversi descrittori, il ricercatore nota gli attori, le attività, lo spazio, gli oggetti, le azioni, gli eventi, il tempo, gli obiettivi e le sensazioni manifestate dai partecipanti per captare il più possibile le informazioni circostanti (Spradley, 2016).

Dimension	Descriptor
Space	Physical layout of the place(s)
Actor	Range of people involved
Activity	A set of related activities that occur
Object	The physical things that are present
Act	Single actions people undertake
Event	Activities that people carry out
Time	The sequencing of events that occur
Goal	Things that people are trying to accomplish
Feeling	Emotions felt and expressed

Fig.1. Le nove dimensioni osservative (Spradley, 1979)

1.2 I dati etnografici

I dati della ricerca etnografica sono *le parole e le azioni dei partecipanti*, in quanto il motivo principale alla base della ricerca è il voler sentire cosa hanno da dire le persone sul mondo che abitano e osservare in modo partecipativo le loro azioni (Semi, 2010).

Attraverso l'osservazione partecipante, l'etnografo vive in prima persona delle *esperienze*, che poi diventano testimonianze di un fenomeno sociale, quindi si trasformano in *dato*. Una condizione fondamentale di questo lavoro è la capacità di ascolto, oltre che quella di osservazione. Una contraddizione etnografica risiede nel non poter prevedere completamente, a priori, possibili risultati o quali saranno le corrette domande da porre ai partecipanti (Shah, 2017). Per tale motivo la ricerca etnografica *flows* (si muove) a seconda di una serie di eventi; infatti, la sua particolarità (nonché difficoltà) è il fare i conti con la sua flessibilità ed il suo processo induttivo di produzione di conoscenza.

Cosa fa praticamente un etnografo? Il ricercatore è alla costante ricerca di pattern (schemi, modelli) e, allo stesso modo, elementi e fenomeni che disconfermino questi pattern. Di seguito alcuni quesiti tipici di una ricerca etnografica: Come vedo il mondo? Come vedi il mondo? Possiamo arrivare ad una conclusione congiunta? Da questo punto di vista, l'etnografia e l'osservazione partecipante si dimostrano essere politicamente corrette, consentendo al lettore di rivoluzionare le nostre concezioni egemoniche sul mondo, l'autorità personale con l'obiettivo comune di lasciare una impronta migliore sul nostro pianeta (Shah, 2017).

2. L'osservazione partecipante

We are the inheritors, practitioners, and proponents of a potentially revolutionary praxis and that praxis is participant observation.

Alpa Shah, 2017

L'osservazione partecipante non è un metodo, bensì una forma di conoscenza attraverso l'essere e l'azione; è una prassi, un processo con cui la teoria viene prodotta e realizzata in azione secondo un modo dialettico (Shah, 2017). Spesso, durante le pratiche di ricerca, si tende a indagare affannosamente veloci risultati e provvisorie soluzioni. Una caratteristica dell'osservazione partecipante, invece, è la lentezza (propria anche dell'apprendimento scolastico e/o quotidiano), non a caso la *slow pedagogy* o la pedagogia della lumaca stanno diventando sempre più rilevanti. Questa è una tra le somiglianze tra l'etnografia e il modo in cui si apprende. Per sedimentare ed essere significativamente metabolizzato, l'apprendimento necessita di tempo, allo stesso modo se un ricercatore si pone come obiettivo lo studio di un fenomeno educativo, deve necessariamente vivere a lungo in un gruppo. Si po-

trebbe pensare al gruppo di lavoro come un pratico esempio di *distributed leadership*, in quanto i significati, relativi ad una tematica, vengono costruiti insieme (tra i partecipanti e il ricercatore e viceversa) e il ruolo di ciascun partecipante è importante, in un'ottica di *comunità che apprende*.

Perché l'osservazione partecipante viene considerata una *prassi rivoluzionaria*?

Attraverso il vivere e il divenire parte della vita di altre persone, l'osservazione partecipata consente il porsi domande sui propri concetti e teorie preesistenti sul mondo, permettendo la scoperta di modi alternativi di pensare, vedere e agire nel mondo (Shah, 2017). Il ricercatore esplora molteplici aspetti della vita delle persone con cui lavora, riconoscendone le loro interazioni. Per tale motivo l'osservazione partecipante si presenta come un intimo legame, di durata più o meno lunga, con un gruppo di persone che da essere completi estranei diventano le lenti con cui sperimentare il mondo attraverso le loro percezioni e azioni, nel modo più olistico possibile (Shah, 2017). La familiarità con i partecipanti rappresenta una particolare contraddizione, in quanto più si è vicini ai partecipanti e più si riesce a captare la loro visione del mondo con il rischio, però, di diventare poco oggettivi e troppo interpretativi. La vera sfida sta nel saper mantenere quella tensione produttiva, ma complicata, tra il coinvolgimento e il distacco con il gruppo. Per tale ragione, l'osservazione partecipata si presenta come una prassi rivoluzionaria perché ci insegna a saper costruire una relazione dal nulla e a saperla nutrire, nel corso del tempo, nella forma del rispetto e del dialogo. Man mano che il ricercatore svolge la propria ricerca impara a prendersi cura del gruppo in cui è immerso.

La costruzione dei significati avviene attraverso ciò che si osserva ma anche e soprattutto grazie al non detto (e agli elementi inaspettati) cioè dimostrato attraverso l'azione (Shah, 2017). Inoltre, è interessante cercare un collegamento tra quello che le persone ci dicono e come poi agiscono. A tale proposito vorrei fornire un esempio: durante la raccolta dei miei dati in Danimarca (di cui parlo nel quarto paragrafo) il fenomeno educativo che ho personalmente interpretato è stato quello dei significati che venivano attribuiti all'*outdoor education* da parte di un gruppo di futuri docenti. La sorprendente scoperta è stata che ognuno di noi associa ad un luogo (per esempio la natura) un significato che dipende in parte dalla nostra cultura e in parte dalle nostre esperienze personali. Quando, infatti, occorreva spostarsi fuori (a prescindere dalla condizione meteorologica) per svolgere delle attività didattiche, gli studenti danesi agivano in modo familiare e senza alcun dubbio, nel senso che si dimostravano abituati ad andare fuori e vivere l'aria aperta.

Non a caso, l'*outdoor education* ha origine nei paesi Nordici e nello specifico prende ispirazione dal termine norvegese *friluftsliv* che significa vivere all'aria aperta. All'interno del gruppo c'erano anche degli studenti non danesi (tra cui la sottoscritta) che all'ascolto di determinate indicazioni (ad esempio lo svolgimento di una attività didattica durante un diluvio o una nevicata) non agivano con la stessa prontezza e nonchalance dei locali. Questo comportamento non detto allude alle nostre percezioni di rischi e limiti legati all'utilizzo di uno spazio per un fine didattico-educativo. Un'ultima riflessione ricade sulla seguente domanda, quando

si partecipa e quando, invece, si osserva? L'osservazione e la partecipazione sono due facce della stessa medaglia che il ricercatore utilizza nel momento in cui ritiene più utile, o quando accade qualcosa di inaspettato che vuole sperimentare in prima persona per una migliore comprensione. L'unico modo per decidere è quello di provare e diventare sempre più abili attraverso la pratica sul campo.

3. L'etnografo imperfetto

Cosa fa l'etnografo? Scrive.
Clifford Geertz, 1998

Etnografi non si nasce, ma lo si diventa attraverso la pratica che, a sua volta, non è mai abbastanza per potersi definire tali. L'imperfezione del ricercatore è la chiave del successo nel campo etnografico, in quanto attraverso umiltà e curiosità, l'ingresso nel *fieldwork* di ricerca si rivela un esperimento di esperienza. Tale strategia forza l'etnografo a domandare i presupposti teorici, a produrre conoscenza che sia nuova, confinata ai margini o ancora resa silente. Per tale ragione si tratta di un esperimento di mettere in crisi la propria persona, rovistando e scegliendo ciò che ci rende maggiormente umani e autentici (Elia & Ventura, 2022). L'aggettivo imperfetto risulta una strategia vincente perché fa riferimento al processo di interpretazione sociale che investe il ricercatore nel momento in cui si appresta ad un nuovo contesto, maggiormente se proviene da una diversa cultura e/o nazione. Durante questo processo, il lavoro dell'etnografo consiste soprattutto nel condividere frammenti di esperienze delle comunità dei suoi interlocutori. Il principale strumento di conoscenza sta nella capacità di impregnarsi delle analogie, delle metafore, delle ironie, delle emozioni della cultura altrui, interiorizzandone il senso più a forza di empatia che di ragionamenti lineari (Piasere, 2002). La cultura non è presente nel nostro DNA ed è un qualcosa che apprendiamo, quindi questo significa che ogni etnografo, al termine della sua ricerca, tornerà a casa letteralmente contaminato.

3.1 *Il dilemma del ruolo*

Per ruolo si intende la forma di partecipazione assunta dal ricercatore sul campo (Semi, 2010), quindi il modo con cui ci si presenta agli altri, ma anche i comportamenti e le azioni che si compiono. Raymond Gold pensa al ruolo del ricercatore attraverso forme di partecipazione disposte lungo un continuum di progressivo distacco. Durante l'osservazione partecipante, il ricercatore riveste principalmente due ruoli, il *completo osservatore* e il *completo partecipante*, oscillando tra la partecipazione come osservatore e l'osservazione come partecipante (Figura 2).

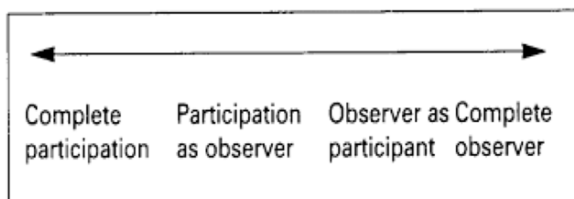


Fig. 2. La tipologia dei ruoli del ricercatore di Gold (Reeves et al., 2013)

Il dialogo è possibile grazie alla guida dello spettro di partecipazione di Gold che permette di bilanciare i due ruoli (Reeves et al., 2013); nello specifico, da un livello di completo partecipante (ad esempio quando il ricercatore si comporta come uno studente o come un insegnante) ad un livello di completo osservatore (rivestendo esclusivamente il ruolo di ricercatore e rimanendo oggettivo). Come sostiene Semi, osservare significa partecipare (2010). La vicinanza dinamica con gli attori del sistema educativo, gli stakeholders del *fieldwork*, consente l'esplorazione, l'analisi e la comprensione della pratica da una nuova prospettiva. In particolare, la rilevanza di tale dinamica risiede nel fatto che l'etnografo mentre osserva e prende nota, può beneficiare di una esperienza significativa vissuta in prima persona (Murchison, 2010).

4. Una esperienza dal *fieldwork* etnografico in Danimarca

*Quando si inizia a fare ricerca sul campo
esiste il primo giorno di scuola.
Giovanni Semi, 2010*

In quest'ultima parte del presente contributo faccio riferimento ad una pratica di ascolto educativo, il racconto di una esperienza etnografica, vissuta in prima persona, durante un periodo di ricerca dottorale estera presso Aalborg, in Danimarca. Oggetto di studio è stato un corso per futuri insegnanti relativo all'*outdoor education* (pratica educativa che ha origine nei paesi nordici e che verrà studiata alla luce di una nuova prospettiva, le esperienze dei partecipanti). La seguente ricerca nasce da una curiosità personale e professionale che mi ha spinto ad andare sul campo e toccare con mano (letteralmente) la natura danese, la concezione di *fri-luftsliv* e le sue interpretazioni da parte dei locali.

Il metodo etnografico è stato la chiave per la comprensione del contesto (Dal

Fior, 2009) che apre innumerevoli pensieri di riflessione, partendo ad esempio dal seguente, come è possibile comprendere il *friluftsliv* se non si vive direttamente il *friluftsliv*?

Prima del trasferimento in Danimarca, mi sentivo estremamente inesperta sulla ricerca etnografica, avendo principalmente a disposizione le sue coordinate teoriche e non una esperienza pratica; nonostante ciò, mi sentivo altamente predisposta a scoprire il nuovo e l'inaspettato grazie ad una apertura agli stimoli, che i partecipanti e il rapporto con gli stessi hanno offerto (Semi, 2010). L'immersione nel contesto straniero apre a tante altre riflessioni e conoscenze, connesse alla propria ricerca, ad esempio è stato fondamentale conoscere il funzionamento del sistema educativo danese o il percorso per diventare futuri docenti; nel caso dell'Italia questo avviene in Università, mentre in Danimarca in una Scuola Professionale. È stato interessante anche sperimentare il cambiamento di un fenomeno educativo dal testo scritto (un documento governativo, accademico ecc.) al suo compimento nella pratica.

La vita del gruppo mi ha consentito di avviare un dialogo attivo e ricco tra la teoria e la prassi, che si alternavano e si supportavano a vicenda. La ricorsività tra la scrivania e il campo di ricerca è frequente durante il periodo stabilito per la raccolta dei dati. Il ruolo dell'etnografia è stato estremamente utile per sviscerare una policy educativa (quale l'*outdoor education*) ed essere deduttivi e induttivi nello stesso tempo, durante la collezione dei dati, e lo studio/analisi della letteratura e della conoscenza connessa alla tematica. La teoria è uno strumento, di cui il ricercatore ha bisogno per guardare il mondo (come degli occhiali), con la differenza che l'associazione della pratica genera nuova teoria (*grounded theory* che ha origine dal terreno, quindi dal campo), perché l'esperienza mette in discussione certi concetti di visione del mondo; in questo senso, la ricerca etnografica è associabile ad una spirale più che ad un processo circolare.

Per quanto riguarda il rivestimento del ruolo di etnografo, ci sono stati molti limiti, ma anche tante potenzialità. L'essere dottoranda e al contempo insegnante mi ha consentito di entrare nel college universitario supportata da una conoscenza relativa al mondo educativo e accademico. I futuri insegnanti prendevano parte ad un corso che aveva come obiettivo quello di scoprire le potenzialità dello spazio (interno ed esterno) all'interno di una cornice pedagogica. Se da un lato, la conoscenza della scuola è stata per me un plus, in quanto la tematica in analisi e le attività didattiche erano familiari alla sottoscritta, dall'altro lato la vicinanza per età con gli studenti universitari ha portato con sé molti spunti di riflessione. In primis, questo è servito per familiarizzare con loro molto facilmente, portandomi, però ad avere molte difficoltà durante la fase di lettura e interpretazione dei significati quando, invece, dovevo essere molto oggettiva rispetto a quanto osservato e vissuto. Un altro limite è stato quello della lingua, che però mi ha anche aiutata ad essere più distante in certi casi, ad esempio quando gli studenti danesi parlavano tra di loro e agivano senza filtri, permettendomi, dunque, di osservare e captare i loro comportamenti autentici rispetto ad un determinato compito richiesto. L'ascolto durante l'osservazione, in inglese, è stato fondamentale per poter com-

prendere la relazione tra i partecipanti e lo spazio, nello specifico la natura, considerata per la prima volta in chiave pedagogica.

Ho ascoltato tanto (soprattutto quando sei in una nuova nazione e non conosci la lingua, a meno che non si capisce nulla e in questo senso non si ha nulla da dire per davvero, il silenzio di cui andrò a parlare ora è diverso, perché è strettamente collegato con l'ascolto). Parlare di meno, quindi il non parlare la stessa lingua, può essere un punto a favore del ricercatore perché viene in luce la spontaneità con cui rispondono. Al riguardo riporto un commento di uno studente danese, il quale al termine del corso ha riflettuto e manifestato in questo modo: Sono danese, sono cresciuto nella natura. Vivo e sperimento la natura ogni giorno, da quando sono nato, ma non avrei mai immaginato che potesse divenire uno strumento rilevante per l'insegnamento e l'apprendimento dei bambini.

Con la seguente citazione vorrei focalizzarmi su due aspetti, il primo è che l'osservazione partecipante mi ha spesso dato l'opportunità di rendere manifesto la ricchezza e il privilegio che hanno i danesi di vivere così vicini alla natura, spesso dato scontato per loro; in secondo luogo, è stato anche interessante riflettere sulle potenzialità del contesto naturale da un punto di vista pedagogico, quindi la spendibilità dello spazio esterno per il lavoro quotidiano di docente. Le storie personali dei partecipanti del gruppo (locali e internazionali) ha creato un racconto riguardante i significati che gli stessi attribuivano alla natura ma, soprattutto, una profonda consapevolezza. Le amicizie interculturali nate durante il corso hanno dato la possibilità agli studenti di esercitare la tolleranza, la coabitazione pacifica di un luogo e il rispetto delle reciproche diversità (Costa, 2013). Questo può avvenire ogni giorno in classe, ma l'educazione outdoor e l'alternanza di spazi diversi (fuori e dentro l'aula) determina più occasioni di *incontri* tra partecipanti e/o insegnanti/tutor/esperti che la tradizionale disposizione scolastica limiterebbe.

Conclusioni

Raccontare l'Altro è un modo per stabilire cosa siamo Noi
Giovanni Semi, 2010

Ritornando all'introduzione di questo paper, recupero una parte del proverbio danese, spesso dimenticata, che afferma *med dig selv* (con te stesso). Rileggendo l'intera massima, pertanto, si nota quanto sia importante imparare ad ascoltare prima sé stessi, condizione necessaria per poterlo fare anche con gli altri. Questo significa che le esperienze etnografiche personali sviluppano una forma privilegiata dell'ascolto di sé, permettendo la messa in crisi dei propri concetti e decostruendo le proprie teorie, attraverso un vero e proprio esercizio di *mindfulness* (avere consapevolezza, coscienza di sé). La ricerca etnografica presuppone, inevitabilmente, un cambiamento dello stesso ricercatore, in quanto al termine di una qualunque esperienza sul campo non si è più come prima; ma anche dei partecipanti. Ognuno di noi apprende diversamente, pertanto attraverso l'ascolto delle voci presenti nella

stessa aula, attraverso i *tanti linguaggi* (per ricordare il pedagogista Loris Malaguzzi) l'etnografia in campo educativo consente a ogni studente di essere presente e riconosciuto. Apprendere dunque diventa una questione di prospettive (Giorgis et al., 2021). L'etnografia aiuta nell'avviare una riflessione sull'importanza e sul tentativo di *fare un passo indietro* e vedere il mondo con gli occhi degli altri, soprattutto per comprendere i loro significati e abbandonando per un po' se stessi, perché talvolta è necessario prendere le distanze per vedere le cose chiaramente.

Riferimenti bibliografici

- Costa, C. (2013). *Amicizie interculturali*. Roma: CISU.
- Dal Fior, C. (2009). *Cosmologia di una scuola dell'infanzia. Counseling etnografico e riflessione pedagogica*. Roma: CISU.
- Edwards, C., Gandini, L. & Forman, G. (2014). *I cento linguaggi dei bambini. L'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia*. Bergamo: Junior.
- Elia, G. (2021). *A scuola di umanità. Teorie e pratiche educative*. Bari: Progedit.
- Elia, G. & Ventura, A. (2022). *Udeskole, il valore trasformativo della filosofia outdoor danese. Il Nodo. Per una pedagogia della persona*, 16(52), 257-270.
- Delamont, S. (2008). *For lust of knowing-observation in educational ethnography*. In: Walford, Geoffrey ed. *How to do Educational Ethnography*, Tufnell Press.
- Garrido, N. (2017). The method of James Spradley in Qualitative research. *Enfermeria (Montev.)*, 6, 43-48.
- Ghenò, V. (2021). *Le ragioni del dubbio. L'arte di usare le parole*. Torino: Einaudi.
- Giorgis, P., Peano G., Pescarmona I., Sansoé R., & Setti F. (2021). *Within Different Perspectives. Critical Experiences in Education, Interculture and Ethnography*. Milton Keynes, UK: DIO Press.
- Gobbo, F. & Gomes, A. M. (2003). *Etnografia nei contesti educativi*. Roma: CISU
- Mills, D.S. & Morton, M. (2013). *Ethnography and Education*. London: Sage Publications.
- Murchison, J. M. (2010). *Ethnography essentials: Designing, conducting, and presenting your research*. San Francisco: CA, Jossey-Bass.
- Orefice, P. (2006). *La ricerca azione partecipativa. Teoria e pratiche*. Vol. 1: La creazione dei saperi nell'educazione di comunità per lo sviluppo locale. Napoli: Liguori.
- Orellana, M. E. F. (2020). *Mindful Ethnography. Mind, Heart and Activity for Transformative Social Research*. London: Routledge.
- Passos, C., Cruzes, D., Dybå, T. & Mendonça, M. (2012). *Challenges of applying ethnography to study software practices*. International Symposium on Empirical Software Engineering and Measurement. <http://dx.doi.org/10.1145/2372251.2372255>
- Piasere, L. (2002). *L'etnografo imperfetto. Esperienza e cognizione in antropologia*. Bari: Editori Laterza.
- Reeves, S., Kitto, S. C., Goldman, J. (2013). Ethnography in qualitative educational research. AMEE Guide. *Medical Teacher*, 80.
- Santoianni, F. (2007). *La fenice pedagogica. Linee di ricerca epistemologica*. Napoli: Liguori.
- Semi, G. (2010). *L'osservazione partecipante. Una guida pratica*. Bologna: Il Mulino.
- Shah, A. (2017). Ethnography? Participant observation, a potentially revolutionary praxis. *Hau: Journal of Ethnographic Theory*, 7 (1), 45-59.

Spradley, J. P. (1979). *The ethnographic interview*. EEUU: Hardcourt.

Spradley, J. P. (2016). *Participant observation*. Long Groove, IL: Waveland Press.

Walford, G., Delamont, S., Forsey, M., Baker, W. D., Green, J., Skukauskaite, A., Trondman, M., Jeffrey, B., & Beach, D. (2008). *How to do educational ethnography*. Helsinki: The Tufnell Press.

Ricerca partecipata e valutazione degli interventi educativi

Vincenzo Nunzio Scalcione

Università degli Studi della Basilicata - DISU

Ricercatore

vincenzo.scalcione@unibas.it

Abstract

I cambiamenti in corso, il clima culturale contemporaneo caratterizzato da un sapere liquido e multiforme, lasciano emergere domande in merito alle finalità delle forme sociali strutturatesi nel tempo, ponendo interrogativi finanche sulle finalità dell'agire sociale. Sulla scorta delle analisi condotte da Dewey, laddove la pedagogia è scienza in quanto adotta una metodologia scientifica e sperimentale diviene possibile approntare strumenti di ricerca in grado di individuare, analizzare e valutare i fenomeni sociali nel loro manifestarsi. Nella presente trattazione si procederà quindi a evidenziare il valore della partecipazione nella ricerca. Partendo dalla considerazione che la ricerca necessaria per la pratica sociale può essere caratterizzata come gestione o ingegneria sociale, si porterà particolare attenzione nei confronti della ricerca-azione, intesa quale strumento di intervento nella realtà e di cambiamento, in grado di restituire l'autenticità dei processi educativi e sociali da descrivere.

Introduzione

Le strategie di ricerca che utilizzano la partecipazione risultano essere sempre più adoperate; sottraendosi dagli schemi lineari della ricerca convenzionale, quella partecipativa si concentra su di un processo di riflessione e azione sequenziale, svolto con e dagli attori locali, piuttosto che su di essi. Così facendo, sviluppa conoscenze e prospettive spesso non riconosciute, andando a costituire nuove basi di intervento e progettazione. Occorre, infatti, considerare come i cambiamenti sociali in corso, e il clima culturale contemporaneo caratterizzato da un sapere liquido e multiforme, abbiano fatto emergere domande in merito alle stesse finalità delle forme sociali strutturatesi nel tempo, ponendo interrogativi relativamente all'agire sociale (Bauman, 2001). Simili annotazioni evidenziano il bisogno di dimostrare tangibilmente che le proprie elaborazioni non sono astratte o artefatte, ma in grado di dare risposte ai quesiti professionali (Lumbelli, 1980). La capacità di acquisire competenze e il potere decisionale contribuiscono alla ridefinizione dei problemi pratici, da cui è scaturita la richiesta iniziale di formazione-ricerca (Mantovani, 1998); nella ricerca partecipata, articolata al suo interno in una serie di orienta-

menti e sfumature (Aluffi Pentini, 2001), si ritrova la possibilità di riannodare il *fil rouge* tra ricercatore e oggetto, definendo processi in grado di interessare i soggetti che operano nei contesti dell'agire sociale (De Cataldo & Russo, 2022). Al suo interno, vi rinveniamo molti dei metodi utilizzati dalle discipline tradizionali, compresa la previsione di vari gradi di partecipazione. La differenza risiede quindi, a ben vedere, nel potere di costruzione del valore, all'interno del processo di ricerca. Si tratterà allora di procedere nell'analisi dei diversi punti di vista che producono saperi complessi, indagando gli enunciati che il gruppo ha, consensualmente, riconosciuto come comprensibili, veritieri, giustificati (Stringer, 1996).

1. Partecipazione e ricerca

Alla base della partecipazione vi sono due processi: l'aggregazione e l'uguagliamento. «Il primo consiste nella riduzione della distanza o dell'isolamento tra gli individui e tra i gruppi; il secondo nella riduzione dei rapporti di subordinazione attraverso la distribuzione del potere» (Ceri, 1998, p. 270). Emerge come la partecipazione «risulta dalla combinazione di due logiche d'azione improntate rispettivamente all'autonomia e alla solidarietà» (Ceri, 1996, p. 510). Occorrerà quindi essere insieme, al fine di poter partecipare; essere, dunque, in connessione con altri individui, gruppi di discussione e comunità virtuali più o meno aperte (Freschi, 2002). Si noti, tuttavia, come simili risultanze facciano emergere, in maniera carsica, istanze rispetto, per esempio, a una partecipazione che concorra alla produzione del potere, o, invece, che, per l'appunto, partecipi al potere" (Raniolo, 2002, p. 25). Il primo caso sembrerebbe esprimere la condizione propria delle *élite*, mentre, invece, la seconda sarebbe riferibile al ruolo riservato ai cittadini nelle comunità. Si tratta di questioni afferenti al rapporto tra partecipazione politica e altre sfere partecipative, considerazione che muove dalla consapevolezza che è «nell'ambito politico che prende le mosse l'ideologia partecipazionista moderna e si innescano i processi di domanda della partecipazione, ed è da questo ambito che tali processi si trasmettono verso gli altri settori della vita sociale, nella misura in cui si sviluppa la loro politicizzazione» (Cotta, 1979, p. 197).

1.1 *Ricerca partecipata e valutazione degli interventi educativi*

Promuovere una ricerca che assuma, nella sua dimensione centrale, il dibattito epistemologico sul criterio di validità dell'andamento della ricerca stessa (Aluffi Pentini, 2001; Mantovani, 1998), significherà, allora, lavorare per un incremento di una conoscenza individuata sulla base della plausibilità razionale rispetto a una base empirica condivisa (Baldacci, 2001), dove, la ricerca partecipata assume il compito di promuovere la comprensione e il cambiamento dei fenomeni sociali ed educativi (Reason, 2006). Il problema centrale risulterà, quindi, «scoprire le interazioni concrete tra comportamento umano e condizioni circostanti che de-

terminano le conseguenze effettive di desideri, propositi e interessi» (Dewey, 1981, p. 87). John Dewey ha rimarcato l'importanza di prendere in esame il problema delle valutazioni dei valori, con lo sguardo rivolto a proposizioni che ci forniscano scopi, piani, misure e modi d'intervento che influenzano l'attività umana. La sua teoria della valutazione provvede a definire indicazioni utili da cui partire, dirigendo l'attenzione sulla necessità di evidenziare desideri e interessi. Si tratta di un metodo che propone una attività osservativa in situazioni concrete, che abbiano come oggetto le attività umane. Poiché, infatti, «il valore si costruisce e sussiste solo e unicamente nell'ambito dell'agire umano» (Dewey, 1981, p. 54) costituisce il risultato dell'interazione tra l'uomo e le situazioni contingenti; le proposizioni empiricamente fondate riguardano, quindi, desideri e interessi correlati a fini-mezzi, dove è possibile evidenziare uno stretto rapporto dialettico, al punto che i mezzi non debbono servire i fini, ma si pongono come parti costitutive degli stessi.

I fini, a detta di Dewey, non hanno infatti valore intrinseco, e non possono quindi essere giudicati indipendentemente dai mezzi, ossia dai procedimenti necessari per realizzarli. Il concetto di valutazione diviene quindi espressione del rapporto mezzi-fini: valutare vuol dire, allora, attribuire valore (significato) a un'azione, formulando un giudizio a partire da un bene (un fine in vista di) ritenuto storicamente valido, con l'intento preciso di decidere fino a che punto valga la pena ritenere tale azione utile o meno in un contesto dato. Il riconoscimento dell'individuo come parte di una comunità, e dunque la possibilità che egli riconosca il valore dell'agire in comunità, prodotto dell'attività sociale, risulta quindi espressione del «superamento della presunta dicotomia soggettivo-oggettivo; non vi sono interessi oggettivi in assenza di soggetti che si interessino attivamente in qualche misura a tali interessi; non vi sono interessi soggettivi in assenza di una controparte oggettiva» (Dewey, 2007, p. 58)

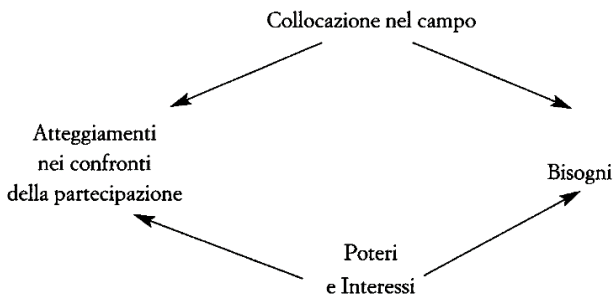


Figura 1: relazioni tra alcune caratteristiche degli attori coinvolti in un processo di ricerca-azione (Vargiu, 2008, p. 217)

Con riferimento alla fig. 1 emerge come quando si parli di interessi, un'attenzione particolare debba essere riservata a coloro che ispirano l'azione del ricercatore, impegnato nell'attività di osservazione-azione. Questa problematica diviene

più complessa nel caso di esperienze di con-ricerca. Si tratta di una questione che, oltre a problemi di ordine pratico, pone rilevanti interrogativi di ordine epistemologico¹.

In questo processo di definizione del senso della partecipazione, e quindi di negoziazione condivisa del significato, emerge come la possibilità di partecipare/progettare si fonda, in ultima istanza, sulle connessioni, costantemente rivisitate, tra i vincoli e i desideri. Ben oltre potremmo dire che se non c'è desiderio, non c'è progetto (Pagliarani, 1985), a indicare come la radice della partecipazione progettuale risieda nella parte affettiva e pulsionale dei soggetti che la realizzano. E, del resto, sul piano operativo, gran parte del lavoro del ricercatore è orientato al raggiungimento e al consolidamento di una reciprocità simmetrica (Heller, 1989, p. 291) tra i vari attori interessati dalla ricerca-azione.

In definitiva, dal complesso di queste considerazioni emerge la necessità per il ricercatore di tematizzazione, in maniera articolata, delle questioni con i vari attori coinvolti nel processo. Al fine di un suo orientamento, può essere utile definire una connessione con i diversi tipi di risultati che la ricerca-azione può produrre, ovvero progetto o programma in *output* (realizzazioni), *outcomes* o *results* (risultati) e *outreaches* o *impacts* (impatti). Al contempo, torna utile evidenziare: la distinzione tra risultati attesi e risultati inattesi (Bezzi, 2003, pp. 129-133); la scansione, nel tempo reale, con cui *outputs*, *outcomes* e *outreaches* normalmente si producono e registrano. In questa prospettiva, la partecipazione quale processo attraverso il quale viene pianificata un'esperienza finalizzata a produrre un cambiamento, partendo da una situazione data per raggiungere una situazione desiderata, si configura come processo razionale, attività continua di modulazione e ridefinizione dei mezzi e dei fini in corso d'opera (Schön, 1993): un'azione riflessiva e sociale (Fabbri, 2007).

Condurre ricerca partecipata richiede quindi capacità di prendere in considerazione i diversi livelli apprenditivi dei soggetti con cui si opera, prevedere la disponibilità dei colleghi, tenere in conto i vincoli di tempo e di risorse insieme a molte altre variabili ambientali (Fabbri, Striano, & Malacarne, 2008). Non si tratta quindi di un lavoro tecnico che può essere svolto applicando dei buoni modelli o utilizzando delle procedure chiare e certe (Lipari, 2002). Occorrerà non soltanto scegliere i mezzi più idonei per raggiungere dei fini, ma anche riconoscere che l'attività in esame rappresenta «un procedere professionale che non segue logiche tecniche e/o scientifiche, ma è alimentato e sorretto da logiche intuitive, artistiche, narrative, laterali, emozionali che meglio di altre offrono all'agire un aiuto particolare in situazioni caratterizzate da incertezza e precarietà, unicità e non di rado conflittualità valoriale» (Rossi, 2005, pp. 224-225). Sembra attestarsi, così facendo, una sua specificazione all'interno di una lettura situazionista e contestualista. Essa, infatti, va configurandosi come una pratica socialmente connotata, ovvero situata, sociale e riflessiva. Situata in quanto vincolata dalle specifiche condizioni immateriali e materiali in cui prende forma; sociale in quanto connessa al più ampio si-

1 Si pensi alla carica ideologica che permea tali esperienze (Reason, 1996).

stema organizzativo e al contesto; riflessiva perché si alimenta dei saperi taciti ed espliciti prodotti dai diversi soggetti che implementano questa pratica (Melacarne, 2012). Una simile lettura del significato della ricerca partecipata conduce al riconoscimento della realtà multidimensionale che le è propria, quella di un agire educativo interrelato con le necessità espresse dalla situazione culturale e operativa.

2. Approcci alla ricerca partecipata

Passando in rassegna alcune delle metodologie di ricerca partecipata, e concentrandoci sulla questione del controllo del processo di ricerca, emerge come tale prospettiva di intervento definisca attese personali, professionali e politiche che varcano i confini della produzione di informazioni; problematizzando la partecipazione, emergono, difatti, sfide e dilemmi della pratica partecipativa (Corey, 2014). Si tratta, a ben vedere, di approcci e pratiche che è possibile distinguere principalmente in riferimento alle premesse teorico-epistemologiche, agli aspetti problematici posti dalla ricerca, nonché alle diverse modalità operative che vi seguono. Conseguenzialmente a una simile codifica, è possibile distinguere le seguenti metodologie (Bartoletto, 2006, p. 54): la ricerca-azione (*action research*); la ricerca partecipatoria (*participatory research*); la ricerca-azione partecipativa (*participatory action research*); la ricerca-azione partecipata (*participatory action research*); la scienza-azione (*action science*); l'inchiesta-azione (*action inquiry*); la sociologia dell'azione (*sociologie de l'action*).

L'utilizzo di tali approcci alla ricerca andrà valutato a seconda del contesto di studio, delle convinzioni/strategie che si intende indagare/adoperare, secondo un paradigma in grado di selezionare un metodo specifico per condurre ricerche finalizzate a migliorare le pratiche di intervento. Con riferimento ai contesti scolastici, particolare interesse riveste la ricerca-azione, metodo utilizzato per migliorare la pratica educativa poiché caratterizzata da un forte gradiente innovativo (Nigris, 2000, pp. 163-201). Negli ultimi anni tale metodologia ha riscosso, infatti, un crescente interesse; gli educatori, nei diversi ruoli di insegnanti, decisori politici e amministratori, hanno intravisto, difatti, nella produzione di conoscenza applicata, prodotta dalla ricerca-azione, una serie di contesti di intervento di utilità pratica.

2.1 La ricerca-azione

Più che come una teoria o una metodica, la ricerca-azione può essere definita come una famiglia di approcci (Reason, 1994; Reason & Bradbury, 2006), che presenta come scopo principale la ricerca al servizio della comunità, attraverso l'attivazione di pratiche partecipative ai fini del mutamento sociale. Ciò implica differenze fondamentali rispetto ad altre forme di ricerca, in merito agli obiettivi prefissati dal ricercatore (Orefice, 2006). La sua specificità la rinveniamo non tanto con riferimento alla procedura di intervento, bensì nel progetto: la finalità della ricerca clas-

sica risulta essere quello di descrivere e di spiegare; quella della ricerca-azione implica una volontà di rompere: a partire da un'analisi essa vuole riattivare la realtà con una finalità di cambiamento (Delruelle e Vosswinkel, 2006).

Il lavoro condotto da Kurt Lewin (1946) rappresenta un punto di riferimento assoluto nello sviluppo della ricerca-azione come metodologia (Adelman, 1993). Hopkins (Hopkins, 2002) ne attribuisce le origini al *Humanities Curriculum Project* (1967-72), incentrato sulla ri-concettualizzazione dello sviluppo del curriculum, adottato nello Schools Council, una sperimentazione dove l'utilizzato della ricerca-azione è stata adoperata per esaminare le pratiche didattiche nelle scuole². La struttura della ricerca-azione prevede una azione, una valutazione e una riflessione e, sulla base delle prove raccolte, la effettuazione di cambiamenti nella pratica condotta; basata sulla situazione, sviluppa la riflessione sulla base delle interpretazioni fatte dai partecipanti, producendo una conoscenza che si fa attraverso l'azione e l'applicazione. Nella ricerca-azione i risultati emergono con lo sviluppo dell'azione si sviluppa, e non si presentano come conclusivi o assoluti (Reason & Bradbury, 2006).

Lo scopo della ricerca-azione è quello di produrre conoscenze pratiche che siano utili alle persone nella conduzione quotidiana della loro vita, andando quindi a interessare attività finalizzate al conseguimento di risultati pratici, oltre che nuove forme di comprensione. La natura partecipativa della ricerca-azione (Kemmis & McTaggart, 2000) rende possibile il suo funzionamento come strumento funzionale al coinvolgimento di persone e comunità, sino a tutti gli stakeholder³, sia nella effettuazione delle domande, che nella creazione di senso, alla base dell'azione di ricerca. Con riferimento ai contesti scolastici, possiamo quindi affermare che la qualità delle esperienze educative fornite ai discenti dipenderà dalla capacità di un insegnante di fare un passo indietro, mettersi in discussione e riflettere sulla sua pratica, sforzarsi continuamente di apportare i cambiamenti necessari. Si tratta di processi di riflessione e autovalutazione innescati da una simile metodologia, che così si dimostra in grado di fornire l'opportunità di essere coinvolti nella co-

- 2 Fu dai tentativi di ristrutturare e riconcettualizzare il curriculum umanistico nelle innovative scuole secondarie moderne degli anni '60 nel Regno Unito, che emerse la ricerca sull'azione. Queste scuole hanno tentato di modificare il curriculum per renderlo più pertinente all'esperienza della vita quotidiana nella società contemporanea. Tali tentativi hanno comportato: ristrutturare il contenuto del curricolo intorno ai temi della vita piuttosto che alle discipline; rappresentare i contenuti come risorse per pensare ai problemi e alle questioni della vita quotidiana piuttosto che semplici informazioni da apprendere; trasformare il processo di insegnamento-apprendimento dalla trasmissione sistematica di informazioni a un'indagine basata sulla discussione; gli insegnanti monitorano il modo in cui selezionano e rappresentano i contenuti nelle classi sollecitando il feedback degli studenti; collaborazione tra docenti di tutte le specializzazioni disciplinari (Elliot, 1991).
- 3 Alcuni soggetti che stanno al di fuori di tale campo sono, ad esempio, in grado di esercitare una «forza esterna» (Burawoy 2003; p. 652) sulla situazione osservata.

struzione stessa del significato dell'agire educativo. Kemmis e McTaggart ne hanno fornito una rappresentazione con una struttura a spirale, con cicli autonomi; tuttavia, dobbiamo notare come, pur potendo prevedere una simile modellizzazione, la ricerca-azione non presenta una struttura rigida. Le sue fasi operative, difatti, si sovrappongono, e i piani iniziali, alla luce dell'apprendimento dall'esperienza, diventano rapidamente obsoleti; l'indagine intrapresa conduce, come detto, alla definizione di risultati basati sull'evidenza, così da consentire di prendere decisioni informate attraverso una migliore comprensione. Nel modello suggerito da Elliot si prevede la ricerca dei fatti e l'analisi all'interno di ogni fase della ricerca-azione (Figura 2).

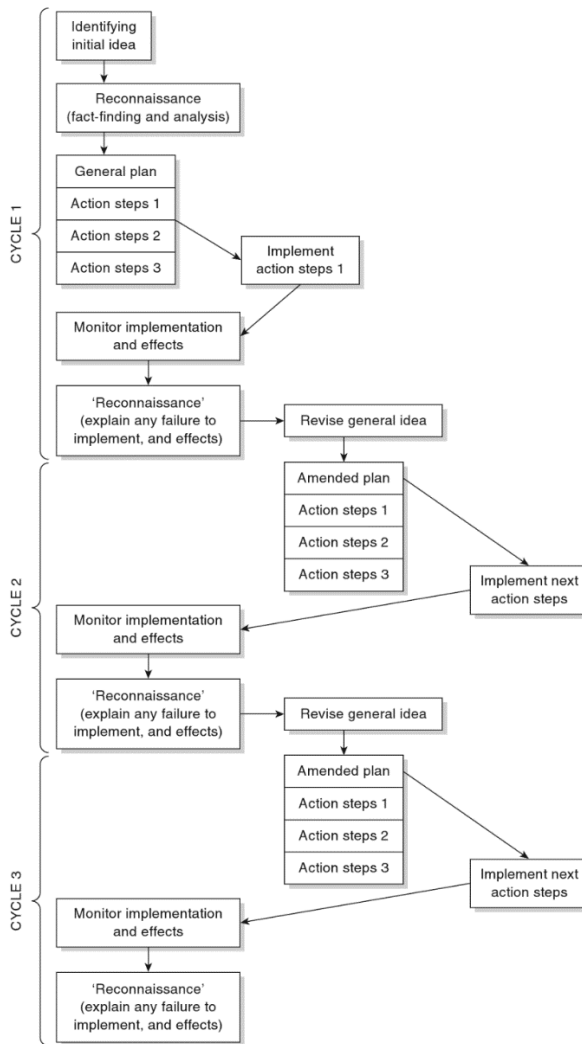


Figura 2 - Modello di ricerca-azione di J. Elliot (1991, p. 71)

In altri modelli la ricerca-azione viene presentata come un processo ciclico che prende forma con l'emergere della conoscenza, a sottolineare come «i cicli convergono verso una migliore comprensione della situazione e una migliore attuazione dell'azione; e si basano su una pratica valutativa che alterna azione e riflessione critica» (O'Leary, 2004, p. 140). Il modello della ricerca-azione riconosce come punto di partenza e come snodo centrale e inalienabile la riflessione, attività che necessita di osservazione, analisi, interpretazione dell'agire dell'insegnante. Gli *step* da effettuare diventano, quindi: individuazione di una situazione-problema; comprensione profonda attraverso un'indagine esplorativa; raccolta di dati; riflessione e interpretazione. La sua efficacia dipende dalla corretta esecuzione delle fasi precedenti. La ricerca-azione può essere affrontata da due ottiche diverse. La prima, più tradizionale, mentre la seconda potremmo definirla più radicale. Per la visione tradizionale la ricerca-azione nella scuola rappresenta uno strumento atto alla riqualificazione dell'insegnante.

Dal punto di vista radicale, invece, tale metodologia si presenta come uno strumento per avviare cambiamenti educativi fondamentali di tipo *bottom-up*. La scuola viene riconfigurata come comunità di ricercatori che, operando attraverso la ricerca-azione, si interrogano mettendo in discussione valori e comportamenti, informando la propria azione secondo i seguenti paradigmi: riflessione sulle azioni da mettere in atto; non generalizzabilità; concretezza; la dimensione pubblica come conseguenza della condivisione e della riflessione comune. Le forme di accertamento previste in questo modello riguardano le prestazioni o progetti, nei quali gli studenti devono essere coinvolti attivamente. Inoltre, bisogna valutare anche, per mezzo di questionari, test/quesiti, proposti lungo il percorso, se sia stata promossa l'acquisizione di abilità e conoscenze essenziali per lo svolgimento delle prestazioni richieste. La modalità di valutazione risulta, come logico, influenzata dalle tecniche di accertamento: da forme qualitative o quantitative, con finalità diagnostiche, formative o sommative. È, comunque, da prediligere una forma di valutazione autentica, attuata adoperando rubriche valutative, poiché in grado di esplicitare con chiarezza i criteri e, nel contempo, stimolare l'autovalutazione. La ricerca-azione risulta maggiormente efficace nel caso in cui gli obiettivi di apprendimento risultino essere molto chiari, sia per i docenti che per gli studenti, cosa che consente di conferire a prestazioni ed esperienze di insegnamento una maggiore coerenza (Baungard & Rasmussen, 2006, p. 97).

Conclusione

«La scienza educativa non può essere costruita semplicemente prendendo in prestito la tecnica dell'esperimento e della misurazione che si trova nella scienza fisica» (Dewey, 1984, p. 13). Così il filosofo e pedagogista statunitense rimarca come le pratiche educative forniscano unicamente i dati, che formano i problemi di indagine; si tratta delle stesse pratiche educative che risulteranno essere la prova finale del valore delle conclusioni di tutte le ricerche. Emerge una proposta di indagine

che sembra contrastare con il modello di Lewin, che focalizza maggiormente l'attenzione sulla fase dell'azione. Più correttamente possiamo, invece, intendere la versione del processo di ricerca in Dewey se combinata con la comprensione delle dinamiche di gruppo in una democrazia, e adeguatamente sostenuta da una partecipazione attiva da parte di coloro che sono direttamente impegnati nell'insegnamento. La presenza di un esplicito progetto di emancipazione mostra poi in maniera evidente l'impulso democratico attribuito alla ricerca-azione.

Agli insegnanti, in particolar modo, si conferisce uno speciale ruolo di ricercatori, modo plausibile di interpretare la ricerca-azione e quella educativa *tout court* come una forma di scienza sociale critica. Esponendo e valutando criticamente alcune delle posizioni espresse è possibile, del resto, evidenziare la necessità di sviluppare una ricerca educativa compatibile con le aspirazioni delle scienze sociali, assumendo, al contempo, le preoccupazioni e gli impegni dei professionisti e che operano nello sviluppo critico dell'istruzione. Così facendo la ricerca educativa diviene non ricerca sull'educazione, ma ricerca per l'educazione di una comunità composta da insegnanti, studenti, genitori, stakeholder, impegnati nella promozione di un apprendimento scolastico che si generi in maniera intenzionale.

Riferimenti bibliografici

- Adelman, C. (1993). Kurt Lewin and the origins of action research, *Educational Action Research*, 1(1), 7-24.
- Aluffi Pentini, A. (2001). *La ricerca-azione, motore di sinergia tra teoria e prassi*. Bologna: Pitagora.
- Baldacci, M. (2001). *Metodologia della ricerca pedagogica*. Milano: Mondadori.
- Bartoletto, N. (2006). La ricerca-azione: un excursus storico-bibliografico. In Minardi E., & Cifiello S. (Eds.), *Ricerca-azione. Teoria e metodo del lavoro sociologico* (pp. 54-67).
- Bauman, Z. (2001). *Dentro la globalizzazione: le conseguenze sulle persone*. Bari-Roma: Laterza.
- Baungard Rasmussen, L. (2006). *Le metodologie dello scenario partecipato, Inchiesta*, 36(151), 96-112.
- Bezzi, C. (2003). *Il disegno della ricerca valutativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Burawoy, M. (2003). Revisits: An Outline of a Theory of Reflexive Ethnography. *American Sociological Review*, 68, 645-679.
- Ceri, P. (1998). Partecipazione sociale. In *Enciclopedia delle scienze sociali*, (vol. VI, pp. 508-516). Roma: Treccani.
- Corey, S. M. (2014). Action Research in Education. *The Journal of Educational Research*, 47(5), 375-380.
- Cotta, M. (1979). Il concetto di partecipazione politica: linee di un inquadramento teorico, *Rivista italiana di scienza politica*, 9(2), 193-227.
- De Cataldo, A., & Russo C. (2022). *Metodologia e tecniche partecipative. La ricerca sociologica nel tempo della complessità*. Torino: Pearson.
- Delruelle-Vosswinkel, N. (2006). La ricerca-azione: nuovo paradigma della sociologia. In Minardi A. & Cifiello S. (Eds.) (2006), pp. 78-90.

- Dewey, J. (1981). *Teoria della valutazione*. Firenze: Italia.
- Dewey, J. (1984). *Le fonti di una scienza dell'educazione*. Bologna: Minerva.
- Dewey, J., (2004). *Democrazia e innovazione*. Firenze: La nuova Italia.
- Dewey, J. (2007). *Logica sperimentale. Teoria naturalistica della conoscenza del pensiero*. Roma: Quodlibet.
- Elliot, J. (1991). *Action Research for Educational Change*, Philadelphia: Milton Keynes University.
- Fabbri, L. (2007). *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo. Per una formazione situata*. Roma: Carrocci.
- Fabbri, L., M. Striano, & C. Malacarne (2008). *L'insegnante riflessivo. Coltivazione e trasformazioni delle pratiche professionali*. Milano: FrancoAngeli.
- Freschi, A. (2002). *La società dei saperi. Reti virtuali e partecipazione sociale*. Roma: Carrocci.
- Heller, A. (1989). From Hermeneutics, *Social Science Toward a Hermeneutics of Social Science, in Theory and Society*, 17(3), 291-322.
- Hopkins, D. (2002). *A teacher's guide to classroom research*. New York: Open University.
- Kemmis, S., McTaggart R. (2000). Participatory action research. In Denzin N., & Lincoln Y., *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks (CA): Sage.
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems, *Journal of Social Issues*, 2(4), 34-46.
- Lipari, D. (2002). *Logiche di azione formativa nelle organizzazioni*. Milano: Guerini e Associati.
- Lumbelli, L. (1980). La ricerca esplorativa in pedagogia, *Ricerche pedagogiche*, 56-61.
- Mantovani, S. (1998). *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*. Milano: Mondadori.
- Melacarne, C. (2012). *Apprendimento e formazione nella vita quotidiana*, Napoli: Liguori.
- Nigris, E. (2000). Un nuovo rapporto tra ricerca e innovazione: la ricerca azione. In S. Mantovani (Ed.), *La ricerca sul campo in educazione. I metodo qualitativi* (pp. 163-201). Milano: Bruno Mondadori.
- O'Leary, Z. (2004). *The Essential Guide to Doing Research*. London: Garry Henderson.
- Orefice, P. (2006), *La ricerca azione partecipativa. Teoria e metodo di relazione*. Napoli: Liguori.
- Pagliarani, L. (1985). *Il coraggio di Venere*, Milano: Raffaello Cortina.
- Raniolo, F. (2002). *La partecipazione politica*. Bologna: Il Mulino.
- Reason, P. (1996). Review: Comparative Inquiry, *Curriculum Inquiry*, 6(1), 81-87.
- Reason, P., & Bradbury, H. (2006). *Handbook of action research*. London: Sage.
- Rossi, B. (2005). *Intelligenze per educare, sull'identità professionale dell'insegnante*. Milano: Guerini e associati.
- Schön, D. A. (1993). *Il professionista riflessivo*. Bari: Edizioni Dedalo.
- Stringer, E. T. (1966). *Action Research. A handbook for practitioners*. London: Sage.
- Vargiu, A. (2008). Le diversità nella ricerca-azione partecipata: alcune implicazioni metodologiche e procedurali, *Vita e Pensiero*, 46(2), 205-232.
- Waters, S., & Nias J. A. (2003). Using action research as a methodological tool: understanding teachers' understanding of science, *Educational Action Research*, 11(2), 283-300.

La dimensione educativa della progettazione europea: il caso del progetto PRESTO

Angela Spinelli

Università degli studi di Roma Tor Vergata

Ricercatrice

angela.spinelli@uniroma2.it

Abstract

Il contributo presenta una ricerca, ancora in corso, tesa ad esplorare il nesso tra il paradigma digitale, i processi partecipativi e i contesti di apprendimento non formale. Si è individuato, come campo di osservazione empirica, il progetto ERASMUS+ “PRESTO” (*Peer Education and STOrytelling for young people*), che è parso di interesse per collegare aspetti metodologici, pratici e orientamenti educativi. Questo nesso ha fatto emergere come ulteriore elemento di riflessione l’ampio tema delle competenze, esplorate dal punto di vista teorico nella loro configurazione pedagogica e in dialettica con alcune delle critiche più radicali che vengono mosse al loro assetto attuale dalla filosofia dell’educazione. La ricerca è condotta come studio di caso, con un approccio partecipato teso a coinvolgere i progettisti e i beneficiari del progetto, e in dialogo con gli autori che interpretano queste pratiche come espressione di un approccio *learnificato* dell’educazione.

Introduzione

Il nucleo fondativo dell’indagine riguarda il rapporto tra tecnologie, partecipazione e processi di apprendimento, analizzati da un punto di vista didattico e in relazione alla specifica situazione del progetto europeo Erasmus+ PRESTO (*Peer Education and STOrytelling for young people*), assunto a caso di studio per il confronto tra ricerca teorica e sviluppi pratico-metodologici. Il quadro teorico ricostruisce i significati esistenti in letteratura delle opzioni scelte all’interno del progetto PRESTO per la conduzione degli interventi, che sono sintetizzabili come segue:

- uso delle tecnologie digitali;
- centratura sullo sviluppo di competenze;
- metodologie di apprendimento tra pari;
- digital storytelling come processo e prodotto di conduzione dell’intervento educativo.

1. Il quadro teorico del progetto PRESTO

1.1 *Le tecnologie digitali*

In merito alle tecnologie digitali nella definizione del quadro concettuale si è assunta una prospettiva socio-culturale (Fishman & Dede, 2016) individuando nella tecnologia una serie di processi e prodotti antropologicamente costitutivi dell'essere umano (Rivoltella & Rossi, 2019). Gli approfondimenti teorici hanno individuato argomentazioni convincenti per l'assunzione di tale prospettiva sia dal punto di vista didattico (Bonaiuti et al., 2020); sia da un punto di vista filosofico (Braudel, 1976; Mattelart, 2002). Le pratiche di orientamento costruttivista, inoltre, hanno sperimentato le tecnologie digitali, e quelle specificatamente didattiche, come ambienti in cui promuovere collaborazione e interdipendenza allo scopo di sostenere apprendimenti socialmente negoziati e condivisi (Spinelli, 2009). Questo passaggio aiuta nella lettura delle tecnologie fuori da schemi deterministici, nella consapevolezza che qualsiasi strumento va letto prioritariamente alla luce di orientamenti pedagogici, didattici e metodologici, rifuggendo da sguardi ingenui che assimilano l'innovazione didattica con l'introduzione di nuove tecniche o tecnologie. Le caratteristiche della partecipazione digitale sono state esaminate tenendo conto della maturazione degli studi sul tema che da un primo approccio caratterizzato da una lettura centrata sulle caratteristiche del mezzo (Jenkins, 2010) e degli utenti (Prensky, 2001) hanno via via tenuto in considerazione le funzioni necessarie a sostenere il processo (Rivoltella, 2017).

L'indagine intorno alla *quarta rivoluzione* (Ferri & Moriggi, 2018) determinata dall'avvento e dalla diffusione del paradigma digitale ha preso in considerazione, anche, le informazioni necessarie in merito alla disponibilità d'uso dei *device* e alle abitudini medialità dei giovani, nei contesti informali di vita. Per ciò che riguarda i contesti formali, invece, si è attinto alla nutrita bibliografia delle ricerche ad indirizzo *evidence based* (Pellegrini & Vivanet, 2018) che, sebbene pongano interrogativi di natura epistemologica piuttosto rilevanti, sono utili per orientare l'inserimento delle tecnologie all'interno dei processi formativi. La diffusione dell'uso delle tecnologie digitali, in tutti i campi della vita, sta modificando in modo radicale la produzione e la fruizione del sapere e delle relazioni sociali, facendo emergere un paradigma mediale diverso da quello tipografico e letto-scrittorio che ha caratterizzato i processi educativi del secolo scorso (Maragliano & Pireddu, 2014; Spinelli, 2022). Dunque, se da un lato l'uso del digitale è sempre più diffuso e pervasivo, dall'altro, rischia di far emergere nuove forme di esclusione dai processi educativi, sociali e partecipativi (Bentivegna, 2009) e – in prospettiva – anche dall'inserimento nel mondo del lavoro.

1.2 *Il costrutto di competenza*

Il tema delle tecnologie è stato sviluppato, nel progetto, in relazione alla promozione di competenze utili alla cittadinanza, alla promozione di sé e all'inserimento del mondo del lavoro. Il costrutto di competenza ha avuto un'evoluzione storica piuttosto complessa perché legata ad ambienti e prospettive teoriche molto diverse, al punto da essere definito un «camaleonte concettuale» (Le Boterf, 2008, p. 19) tanto diffuso, quanto ambiguo e mutevole. La sua origine può essere individuata all'interno del mondo produttivo, con una sensibilità di orientamento comportamentista che ha influito su una interpretazione che, per lungo tempo, ha sovrapposto il possesso di una competenza alla manifestazione di un comportamento misurabile o *performance* (McClelland, 1973). Tra gli anni '70 e '80 il nesso tra competenza, *performance* efficace e misurabilità è molto forte ed è utilizzato, in special modo, con funzione predittiva nel campo della selezione di personale con ruoli dirigenziali (Boyatzis, 1982).

Con il cognitivismo prima, e il costruttivismo poi, matura un passaggio che espugna la competenza dall'esercizio individuale di una buona *performance* per riconsiderarla in termini sistemici collegati alle conoscenze e caratteristiche individuali, alle condizioni esterne, alle convinzioni etiche e valoriali, alla condivisione di significati e – ancor più importante – di senso.

La dimensione sociale, che assume un ruolo centrale, stimola l'interpretazione dell'apprendimento anche come fatto collettivo e non solo individuale. Entra in gioco, per la prima volta, l'idea che essere competente implica la capacità di mobilitare e orchestrare le proprie risorse interne, in relazione dinamica con le condizioni esterne (Le Boterf, 1994; 1997). Il taglio educativo, e non solo professionalizzante, delle competenze è testimoniato da studi che fanno capo ad ambiti molto diversi tra loro e che rispondono ad esigenze ed interessi differenti: «le trasformazioni osservabili nel mercato del lavoro e nella formazione professionale influenzano probabilmente la scolarità di base e il concetto di cultura che la caratterizza. Ciò non basta, tuttavia, a spiegare l'uso crescente della nozione di competenza nell'ambito della scuola dell'obbligo. La realtà dei movimenti di idee non è così semplice. L'uso simultaneo dello stesso termine in diversi campi nasconde delle sfide, in parte, diverse» (Perrenoud, 2003, p. 15). Sono sfide che vengono accolte anche dalla Comunità europea, che offre il quadro delle competenze chiave necessarie per rafforzare la società della conoscenza e l'economia ad essa legata e che indirizzano le agende politiche e gli orientamenti educativi dei paesi membri. Un elemento da considerare, nonostante la necessaria brevità di questa ricostruzione, è il rapporto che si è progressivamente rafforzato tra competenze e digitale:

La competenza digitale presuppone l'interesse per le tecnologie digitali e il loro utilizzo con dimestichezza e spirito critico e responsabile per apprendere, lavorare e partecipare alla società. Essa comprende l'alfabetizzazione informatica e digitale, la comunicazione e la collaborazione, l'alfabetizza-

zione mediatica, la creazione di contenuti digitali (inclusa la programmazione), la sicurezza (compreso l'essere a proprio agio nel mondo digitale e possedere competenze relative alla cybersicurezza), le questioni legate alla proprietà intellettuale, la risoluzione di problemi e il pensiero critico. (Gazetta ufficiale dell'Unione europea, p. 10)

Partecipare, all'interno di questo paradigma in cui allo studente e al cittadino si richiede sempre più una presenza digitale consapevole, è un processo legato alla capacità che i sistemi educativi hanno di maturare *media literacy* diffusa, attraverso un ripensamento costante dei processi di *media education*. Le possibilità di partecipazione, dunque, non sono offerte dagli strumenti, dalle piattaforme, dalla dimensione *social* degli ambienti digitali; ma risiedono nelle capacità degli utenti di attivarsi in modo consapevole, collettivo, generativo.

1.3 *Peer education e partecipazione*

In relazione al campo di indagine empirica del presente lavoro e alla sensibilità rispetto agli elementi partecipativi caratterizzanti le scelte progettuali di PRESTO è utile ricostruire, seppure in sintesi, il ruolo dell'educazione tra pari. Infatti, questa scelta metodologica è centrale, insieme all'elaborazione del *digital storytelling* di cui si dirà più avanti, e caratterizza fortemente il quadro teorico che ha orientato le scelte pratiche. È utile esplicitare in primis una specificità: l'educazione fra pari, tradizionalmente, è utilizzata per la promozione di stili di vita sani, per la promozione della salute o per il controllo della diffusione di comportamenti a rischio. Queste attività sono, tutte, legate allo sviluppo e diffusione di un benessere socio-sanitario (Ghittoni & Rosson, 2004; Boda, 2006; Dalle Carbonare et al., 2018). L'assetto assunto dall'educazione tra pari nel progetto PRESTO, invece, vuole massimizzare il ruolo dei pari, all'interno del gruppo, come portatori di un sapere e di dinamiche che possono essere utilizzate per la promozione della partecipazione collaborativa, della conoscenza di sé, della motivazione attraverso una percezione di conoscenza di sé e autoefficacia (Bandura, 1995). Il lavoro all'interno del gruppo dei pari è volto alla creazione di storie individuali, ma negoziate, attraverso la creazione di un *moodboard* e di un successivo *digital storytelling* e ha come scopo ultimo l'immaginazione di un proprio futuro desiderabile. Tutte le attività di *peer education* hanno una vocazione di tipo sociale in un duplice senso:

- traggono valore e forza da una visione sociale dell'apprendimento, che considera il gruppo nelle sue potenzialità generatrici, avvicinandosi – in questo – alle teorie costruttiviste e alle metodologie cooperative e collaborative.
- restituiscono alla dimensione sociale l'impegno profuso nelle attività perché, al di là dell'obiettivo specifico del singolo percorso, è possibile riconoscere alla base una vocazione civica, che si manifesta come educazione alla cittadinanza, attraverso il dialogo, la partecipazione e forme democratiche di discussione all'interno del gruppo.

In questa duplice accezione il lavoro tra pari affronta anche questioni e dinamiche legate al potere, che dovrebbe essere condiviso per ciò che riguarda la libera manifestazione della propria soggettività, espressione e volontà. Una variabile importante, quindi, è il livello di partecipazione che ciascun percorso di *peer education* sceglie di praticare, posizionandolo su una scala che può andare dal semplice livello di consultazione a quello – più radicale – di *empowerment* (Hart, 1992). Il modello *empowered peer education* a differenza di altri modelli di educazione tra pari, determina una diversa prospettiva nella relazione adulti-ragazzi: da adulti esperti ad adulti counselor e facilitatori di processi; da adolescenti destinatari dell'intervento ad adolescenti co-ideatori e co-realizzatori delle proprie iniziative e dell'intervento stesso (Pellai et al., 2002). Tale modello sostiene il protagonismo dei ragazzi e delle ragazze e garantisce un elevato grado di autonomia, agentività e auto-determinazione. Questo posiziona la *peer education* fra quelle metodologie didattiche che tentano di dialogare con i valori e le pratiche di ispirazione democratica e che si interrogano sui molteplici fattori che influenzano il vissuto personale, sociale e politico delle persone come singoli e come parti di gruppi e comunità.

1.4 *Raccontare con il digital storytelling*

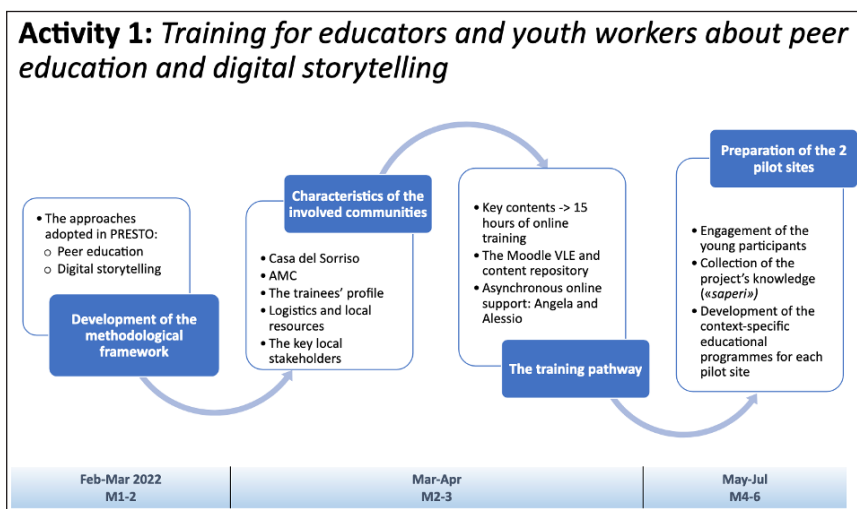
Per concludere l'analisi delle istanze che hanno ispirato il progetto e che delimitano il suo quadro teorico è utile un passaggio sul ruolo della narrazione rispetto alla comprensione della propria esperienza. Secondo Bruner «la narrativa organizza la struttura dell'esperienza umana» (1991, p. 38). Le storie comuni, le *small stories* (Georgapoulou, 2006) hanno per oggetto la narrazione delle esperienze individuali che, per compiersi appieno, necessitano di essere intessute nel vissuto e dotate di senso attraverso l'azione del racconto. Il racconto ordina la trama dell'esperienza attraverso l'individuazione di nessi causali e sequenze temporali. Grazie a queste operazioni il soggetto che narra la sua storia se ne appropria e la dota di senso, compie dunque un'azione epistemica di domesticazione del proprio vissuto. Per spiegare questo progressivo processo di narrazione, apprendimento, comprensione di sé, Jedlowski (2009) cita esplicitamente Benjamin e ciò che egli chiamava l'atrofia dell'esperienza, che è un'atrofia della capacità, o della possibilità, di narrare. Il racconto che non ha interlocutori, che non può essere narrato, che rimane nell'indicibile «rende difficile, se non impossibile, l'elaborazione dell'esperienza stessa» (Jedlowski, 2009, p. 17) Questo ci mostra come l'esperienza sia – contemporaneamente – il nostro modo di stare al mondo *qui e ora*, di attraversare la vita e la capacità di analizzarla riflessivamente e trasformarla in un processo di cambiamento. L'esperienza, quindi, è condizione sia del fare che dell'avere: si fa un'esperienza nel momento presente; si ha un'esperienza nella prospettiva della memoria che la rievoca, comprende, rivitalizza. E questo processo che è l'esperienza, che si scambia e costruisce socialmente attraverso la narrazione, concorre alla definizione del sé e del mondo, trasformando il racconto in una *dimora* possibile, di cui ci rendiamo co-responsabili. Questa caratteristica fondamentale narrativa degli

apprendimenti riflessivi che promuovono la crescita individuale e lo sviluppo di competenze metariflessive è stata tradotta, in PRESTO, nell'obiettivo di creare un *digital storytelling* del futuro desiderabile di ciascun partecipante:

«digital storytelling combines the art of telling stories with a mixture of digital media, including text, pictures, recorded audio narration, music and video. These multimedia elements are blended together using computer software, to tell a story that usually revolves around a specific theme or topic and often contains a particular point of view. Most digital stories are relatively short, with a length of between 2 and 10 minutes, and are saved in a digital format». (Robin, 2016)

2. Il caso di studio: il progetto PRESTO

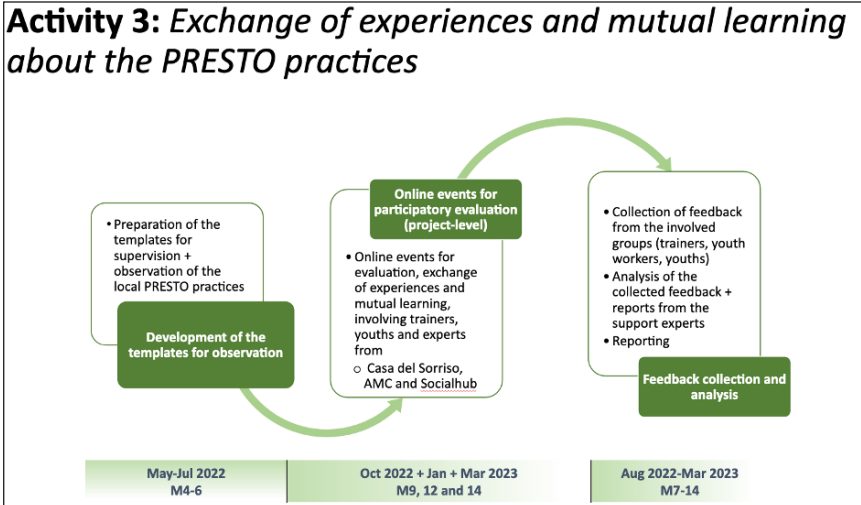
PRESTO è un progetto sovvenzionato dalla Comunità europea sulla linea di finanziamento Erasmus+ che, per la programmazione 2021-2027, pone un forte accento sull'inclusione sociale, sulla transizione verde e digitale e sulla promozione della partecipazione dei giovani alla vita democratica. PRESTO coinvolge una organizzazione italiana (La casa del sorriso, Palermo) e una portoghese (AMC - Aventura Marão Clube, Amarante). L'obiettivo principale del progetto è dotare gli educatori di metodi di intervento basati sull'educazione tra pari attraverso l'uso di tecnologie digitali e codici linguistici e di espressione multipli. Obiettivi secondari sono il riutilizzo di tali metodi all'interno delle organizzazioni di appartenenza e, infine, lo sviluppo delle competenze digitali nei beneficiari di secondo livello, i ragazzi e le ragazze coinvolte nei percorsi educativi. PRESTO si compone di quattro azioni principali, dettagliate nell'Immagine 1 che segue.



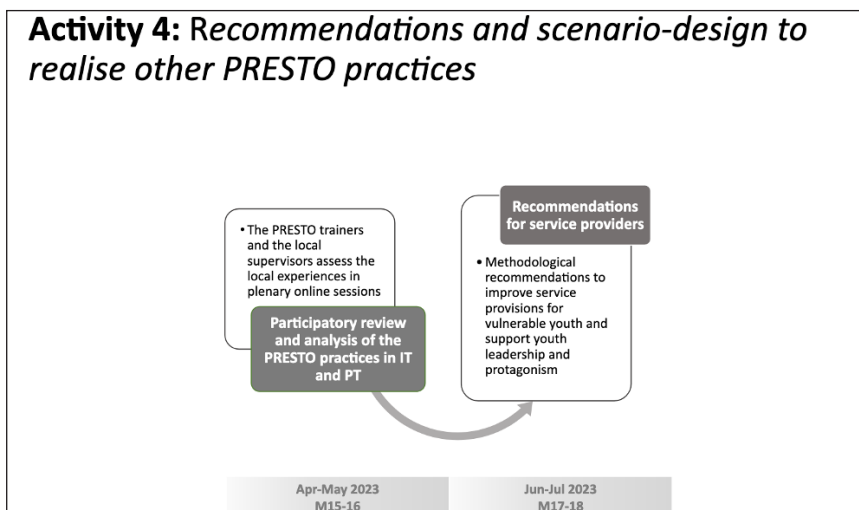
Elaborazione della cornice metodologica e del percorso formativo. Attività di formazione online rivolta agli educatori sui frame teorici e metodologici della peer education e del digital storytelling.



Supporto e supervisione nella fase preparatoria dei Piani educativi locali e nella elaborazione dei moodboard degli educatori.



Svolgimento delle azioni di PE e creazione del DST con i giovani coinvolti nei due paesi partner. Il prodotto finale ha come tema la narrazione digitale del proprio futuro desiderabile, considerato alla luce delle storie individuali, delle aspirazioni e aspettative personali e delle competenze maturate nelle situazioni di apprendimento formale, non formale e informale.



Produzione di documentazione per la replicabilità delle attività

Fig. 1 Sintesi delle attività di progetto

I principali beneficiari del progetto sono gli educatori coinvolti nelle attività formative e nella conduzione del lavoro nel gruppo dei pari. I ragazzi/e coinvolti a livello territoriale sono giovani, di età compresa tra i 14 e i 19 anni, e caratterizzati da situazioni di svantaggio socio-economico. Il lavoro degli educatori consiste nell'attivare gruppi di apprendimento fra pari in cui ciascuno lavori per l'elaborazione di un *digital storytelling* sul proprio futuro desiderabile, anche attraverso una serie di elementi didattici tipici dell'educazione esperienziale e dell'apprendimento non formale. In particolare, le raccomandazioni didattiche riguardano l'approccio collaborativo di ispirazione socio-costruttivista, le tecniche di attivazione esperienziale, la costruzione di narrazioni individuali secondo le strutture e i meccanismi che sottostanno alle storie (Marchese, 1990; Vogler, 1992) anche attraverso la definizione di specifici artefatti come ad esempio le carte da gioco per la costruzione condivisa delle storie.

Al momento, le due organizzazioni, hanno individuato i contesti in cui svolgere le attività locali, elaborato il Piano educativo e, in Portogallo, sono state avviate le attività nei gruppi dei pari. Come si evince dalla sintetica descrizione delle azioni, l'attività di ricerca non è oggetto di finanziamento progettuale: è un *layer* aggiuntivo collegato alla presente attività di ricerca. Infatti, il progetto, per le sue caratteristiche e piccole dimensioni è un buon campo di osservazione per comprendere come progettisti, educatori e staff di progetto vivono in una situazione pratica le relazioni e i collegamenti di Figura 2.

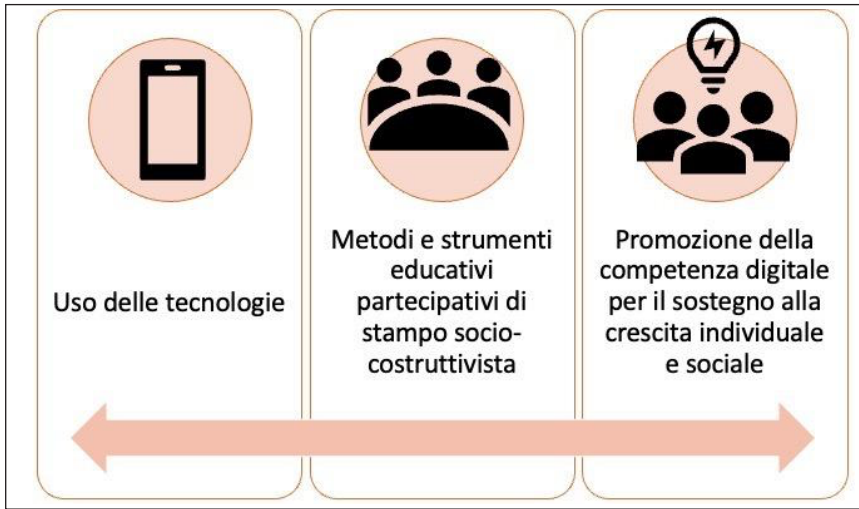


Fig. 2 Elementi di osservazione

3. Metodologia della ricerca

Il disegno della ricerca è impostato con la metodologia dello studio di caso. Questa scelta è dettata da alcune condizioni e considerazioni:

- PRESTO è un progetto con limiti chiari in termini di sviluppo temporale e di attori coinvolti. Si presta dunque ad un esame approfondito e ricorsivo, per quanto possibile longitudinale (Trincherò, 2004);
- la metodologia dello studio di caso è abbastanza flessibile da comportare aggiustamenti in corso d'opera, senza una pianificazione rigida e a-priori che ne precluda sviluppi inaspettati;
- la ricostruzione storica degli eventi ha un valore conoscitivo che nello studio di caso può essere utilizzato per leggere i fenomeni in modo sistemico (Trincherò, 2004);
- le domande-guida possono essere esplorate ricorrendo a fonti multiple e seguendo attività di triangolazione dell'indagine per garantire validità e attendibilità dell'analisi della base empirica dei dati (Lucisano & Salerni, 2002; Domenici *et al.*, 2017);
- infine, lo studio di caso – così come altre metodologie qualitative – richiede un confronto costante e ricorsivo tra livello teorico ed esperienza, seguendo una postura riflessiva tipica delle professioni educative (Perla, 2019).

Alla luce delle considerazioni precedenti e della descrizione del campo di osservazione le domande-guida che orientano la ricerca riguardano i seguenti ambiti e possono essere formulate come nell'Illustrazione 3.



Fig. 3 Domande guida

Per ciascuna delle attività sono da elaborare le definizioni concettuali e quelle operative e gli indicatori che se ne ricavano e che guideranno l'analisi dei dati (Trincherò & Robasto, 2019). Questo è un passaggio importante per l'esito della ricerca, che sarà condotto in collaborazione con i professionisti coinvolti nel progetto per individuare categorie ed indicatori osservabili e oggetto di domande che consentano di rilevare proprietà e relazioni di interesse. Dunque, le domande-guida orienteranno la scomposizione dei concetti per l'individuazione delle categorie e degli indicatori per scendere ad un livello di astrazione più basso che permetta di ricostruire le relazioni che legano i significati/concetti di cui le diverse categorie sono composte negli oggetti di indagine (Marradi, 2007). Questi ultimi sono elencati brevemente nella Tabella 1.

I passaggi nodali della ricerca possono essere dunque descritti come segue:

- esplorazione generale del contesto di indagine;
- scelta di un oggetto circoscritto e formazione dei concetti/dimensioni che guidano l'osservazione;
- saturazione delle categorie concettuali;
- ritorno ad un livello superiore di generalità e costruzione delle relazioni fra categorie concettuali elaborate.

Analisi della documentazione di progetto.	Documenti di monitoraggio e valutazione Agende e reportistica incontri Trailers educatori Report intermedi e finale Interazioni in piattaforma durante la fase di training Raccomandazioni finali
Interviste con i progettisti e i referenti/responsabili locali.	Interviste svolte più volte nel tempo, durante lo svolgimento del progetto Approccio semi-strutturato
Interviste e focus con gli educatori coinvolti nelle PE e DST educazione tra pari.	Interviste svolte più volte nel tempo, durante lo svolgimento del progetto Approccio semi-strutturato
Questionari per gli educatori e i referenti/responsabili locali.	Questionari in ingresso (fabbisogni formativi) Questionari in itinere (andamento esperienza educativa) Questionario finale (andamento esperienza educativa)
Analisi della documentazione prodotta dai beneficiari di secondo livello.	Trailers giovani

Tab. 1 Sintesi oggetti di indagine

Conclusioni

La ricerca è ancora in corso, quindi sarebbe prematuro anticipare le conclusioni di indagine. Ciò che è emerso fino ad ora restituisce l'immagine di un progetto con una forte coerenza interna, riferibile alle teorie e alle pratiche di orientamento socio-costruttivista. Anche il linguaggio utilizzato è riferibile ad una sensibilità coerente con l'attenzione verso la facilitazione degli apprendimenti, la co-costruzione del sapere e la promozione di pratiche riflessive per maturare auto-efficacia e agentività. PRESTO, dunque, si inserisce a pieno titolo nella progettazione finalizzata a promuovere l'inclusione sociale e la promozione della partecipazione giovanile. Questa prima evidenza, però, va considerata alla luce di alcuni orientamenti della filosofia dell'educazione contemporanea che individuano in queste posizioni e in queste pratiche di *learnificazione* (Biesta, 2006) una delle origini della tendenza alla standardizzazione e misurazione di processi che – invece – andrebbero considerati con approcci di tipo fenomenologico. Inoltre, secondo alcuni critici il costruttivismo sarebbe la manifestazione di una tendenza intellettualistica di considerare la conoscenza umana (Corbi & Oliviero, 2013).

I risultati dell'indagine empirica indagheranno le relazioni fra questi livelli, cercando di rispondere alle domande domande-guida e di fornire un *corpus* di conoscenze sullo specifico campo di indagine, che in prospettiva possa contribuire alla riflessione anche in termini teorici. La questione del legame tra partecipazione, digitale e competenze chiama in causa anche questioni di indirizzo educativo e

non solo elementi professionalizzanti legati alle richieste del mercato del lavoro. Alcuni filoni di ricerca, infatti, imputano al costrutto di competenza - così come al tema della facilitazione degli apprendimenti - una critica radicale che si rifà alla Scuola di Francoforte e che la vede espressione di un assetto economico liberista, piuttosto che di una visione pedagogica (Conte, 2016; 2017).

Poiché i professionisti coinvolti nel progetto sono educatori impegnati nel contrasto alla marginalità sociale, alla promozione dell'equità, al sostegno a progetti di vita e di crescita individuali la ricerca vuole anche comprendere se il progetto PRESTO, in quanto espressione di questo approccio, è un progetto "a una dimensione" oppure può dar vita a prassi professionali che orientino la crescita e incoraggino le possibilità individuali. L'ipotesi al momento più attendibile è che il campo della progettazione europea, quello delle pratiche didattiche e quello della filosofia dell'educazione, pur utilizzando spesso lo stesso vocabolario di riferimento, lo facciano con significati e orientamenti molto diversi, che rasentano la reciproca incomunicabilità. È, infatti, molto difficile comprendere come le critiche radicali mosse ai processi di apprendimento possano essere applicate a modelli progettuali esplicitamente pensati per promuovere inclusione sociale e partecipazione.

Riferimenti bibliografici

- Bandura, A. (1995). *Self-Efficacy in changing societies*. Cambridge: Cambridge University.
- Bentivegna, S. (2009). *Disuguaglianze digitali. Le nuove forme di esclusione nella società dell'informazione*. Bari: Laterza.
- Biesta, G. (2006). *Beyond Learning. Democratic Education for a Human Future*. Boulder, CO: Paradigm.
- Boda, G. (2006). *L'educazione tra pari. Linee guida e processi operativi*. Milano: Franco Angeli.
- Bonaiuti, G., Calvani, A., Menichetti, & L., Vivanet, G. (2020). *Le tecnologie educative*. Roma: Carocci.
- Boyatzis, R. E. (1982). *The competent manager. A Model for Effective Performance*. Hoboken, NJ: Wiley.
- Braudel, F. (1976). *Civiltà materiale, economia, capitalismo*. Torino: Einaudi.
- Bruner, J. (1991). La costruzione narrativa della 'realtà'. In M. Ammaniti & D. N. Stern (Eds.), *Rappresentazioni e narrazioni* (pp. 17-39). Bari: Laterza.
- Conte, M. (2016). *La forma impossibile. Introduzione alla filosofia dell'educazione*. Padova: Libreria Universitaria.
- Conte, M. (2017). *Didattica minima. Anacronismi della scuola rinnovata*. Padova: Libreria Universitaria.
- Corbi, E. & Oliviero, S. (2013). La deriva della 'learnification' e l'appello della paideía. Oltre l'apprendimento 'matematico' e costruttivista. *Ricerche di Pedagogia e Didattica – Journal of Theories and Research in Education* 8(1), 183-199.
- Dalle Carbonare, E., Ghittoni, E., Rosson, S. (2004). *Peer educator. Istruzioni per l'uso*. Milano: Franco Angeli.

- Di Cesare, G., & Giammetta, R. (2018). *L'adolescenza come risorsa. Una guida operativa alla peer education*. Roma: Carocci.
- Domenici, G., Lucisano, & P., Biasi, V. (2017). *La ricerca empirica in educazione*. Roma: Armando.
- Ferri, P., & Moriggi, S. (2018). *A scuola con le tecnologie. Manuale di didattica digitalmente aumentata*. Milano: Mondadori.
- Fishman, B., & Dede, C. (2016). Teaching and Technology: New Tools for New Times. In D.H. Gitomer, & C.A. Bell (Eds.), *Handbook of Research on Teaching* (pp. 1269-1334). American Educational Research Association.
- Gazzetta ufficiale dell'Unione europea. (2018). *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*. 2018/c 189/01.
- Georgapoulou, A. (2006). Thinking big with small stories in narrative and identity analysis. *Narrative Inquiry*, 16(1), 122-130.
- Hart, R.A. (1992). *Children's Participation: from Tokenism to Citizenship*. UNICEF International Child Development Centre.
- Jedlowski, P. (2009). *Il racconto come dimora. Heimat e le memorie d'Europa*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Jenkins, H. (2010). *Culture partecipative e competenze digitali*. Bologna: Guerrini e Associati.
- Le Boterf, G. (1994). *De la compétence. Essai sur un attracteur étranger*. Paris: Les Éditions d'Organisation.
- Le Boterf, G. (1997). *De la compétence à la navigation professionnelle*. Paris: Les Éditions d'Organisation.
- Le Boterf, G. (2008). *Costruire le competenze individuali e collettive. Agire con competenza. Le risposte a 100 domande*. Napoli: Guida.
- Lucisano, P. & Salerni, A. (2002). *Metodologia della ricerca in educazione*. Roma: Carocci.
- Maragliano, R., & Pireddu, M. (2014). *Storia e pedagogia dei media*. Borgone Susa (To): Graffi.
- Marchese, A. (1990). *L'officina del racconto. Semiotica della narratività*. Milano: Mondadori.
- Marradi, A. (2007). *Metodologia delle scienze sociali*. Bologna: il Mulino.
- Mattelart, A. (2002). *Storia della società dell'informazione*. Torino: Einaudi.
- McClelland, D.C. (1973). Testing for Competence Rather Than for 'Intelligence. *American Psychologist*, 28, 1-14.
- Pellai, A., Rinaldin, V., & Tamborini, B. (2002). *Educazione tra pari. Manuale teorico-pratico di empowered peer education*. Trento: Erickson.
- Pellegrini, M., & Vivanet, G. (2018). *Sintesi di ricerca in educazione. Basi teoriche e metodologiche*. Roma: Carocci.
- Perla, L. (2019). Documentare il miglioramento. In L. Perla, (Ed.), *Valutare per valorizzare. La documentazione per il miglioramento di scuola, insegnanti, studenti* (pp. 31-51). Brescia: Scholé.
- Perrenoud, P. (2003). *Costruire competenze a partire dalla scuola*. Roma: Anicia.
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1-6.
- Rivoltella, P. C. (2017). *Tecnologie di comunità*. Brescia: La Scuola.
- Rivoltella, P. C., & Rossi, P.G. (2019). *Il corpo e la macchina. Tecnologia, cultura, educazione*. Brescia: Scholé.

- Robin, B. R. (2016). The Power of Digital Storytelling to Support Teaching and Learning. *Digital Education Review*, 30, 17-29.
- Spinelli, A. (2009). *Un'officina di uomini. La scuola del costruttivismo*. Napoli: Liguori.
- Spinelli, A. (2022). *Partecipazione digitale. Ipotesi didattiche per la scuola democratica*. Roma: Anicia.
- Trincherò, R. (2004). *I metodi della ricerca educativa*. Laterza.
- Trincherò, R., & Robasto, D. (2019). *I mixed methods nella ricerca educativa*. Milano: Mondadori.
- Vogler, C. (1992). *The Writer's Journey: Mythic Structure for Writers*. Michael Wiese Productions.

Progettare la disclosure del DSA in tempo di pandemia Covid-19: una ricerca-intervento con adolescenti

Giulia Lampugnani

Università degli studi Milano-Bicocca

Assegnista di ricerca

giulia.lampugnani@unimib.it

Abstract

Intento della ricerca è sperimentare sul campo possibili linee di intervento educativo nei riguardi di adolescenti nella fascia di età 11-15 anni con disturbi del neurosviluppo con prevalenza di disturbi specifici dell'apprendimento per accompagnare la *disclosure*, cioè lo svelamento esplicito in ambito sociale delle proprie caratteristiche e del proprio disturbo del neurosviluppo, e per il sostegno alla relazione positiva con i pari. La ricerca, di stampo partecipativo, secondo una visione evolutiva ed emergenziale (Mortari e Saiani, 2013), ha coinvolto 10 ragazzi e ragazze con disturbo dell'apprendimento in comorbidità con altri disturbi del neurosviluppo e disturbi emozionali dal marzo 2022, in periodo pandemico/post-pandemico. La “partitura” (Prada, 2018) del complesso intervento, di durata biennale e tuttora in corso, ha l'obiettivo di sostenere lo sviluppo di abilità relazionali, strategiche rispetto a studio e apprendimento, e di consapevolezza delle proprie caratteristiche.

Introduzione

La presente ricerca intende definire possibili linee di intervento educativo nei riguardi di adolescenti (11-15 anni) che vivono la condizione di un Disturbi del Neurosviluppo (DNS), in particolare di un disturbo specifico dell'apprendimento (DSA), anche in comorbidità con altri disturbi, nel periodo pandemico/post-pandemico da Covid-19.

1. La disclosure del DSA: revisione della letteratura

La letteratura internazionale che indaga le esperienze di persone adulte che vivono la condizione di DSA evidenzia la complessità e la crucialità della *disclosure* sia in contesti di vita adulta che in ambiente scolastico, elemento che non emerge in analoghi studi con adolescenti (Armstrong and Humphrey, 2009; Blackman, 2009; Anderson, 2009; Blackman, 2011; Rosetti and Henderson, 2013; Leitão et al., 2017). Il “dilemma” della *disclosure*, ossia porsi il dubbio se rivelare la propria

dislessia al di fuori della ristretta cerchia familiare e di amici fidati (Hellendoorn, 2000; Alexander-Passe, 2015), è influenzato dalla paura dello stigma (Shaw e Anderson, 2018), della derisione (Morris & Turnbull, 2006) e di discriminazioni, anche a causa di precedenti simili esperienze (Child & Langford, 2011). La scelta di svelare la propria condizione è selettiva: favorita solo se viene richiesta o se importante; non è attuata in situazione di competizione e con persone ritenute non empatiche (Oga & Haron, 2012). Alexander-Passe (2015) lo definisce un argomento tabù, paragonato all'omosessualità, e la *disclosure* analoga al 'coming out'. Evitare di svelare il proprio DSA si lega alla paura dello stigma sociale di essere considerati inferiori, stupidi, diversi dagli altri, ma anche all'internalizzazione del concetto di minorità associato alla dislessia ('essere stupidi') da parte della persona con DSA stessa, che si auto stigmatizza, anche per precedenti esperienze negative Evans (2015).

La *disclosure* del DSA può essere seguita dal pentimento (Hellendoorn, 2000); può al contrario essere usata come "attacco" (Hellendoorn, 2000, 2023), o come giustificazione dopo anni di "accuse" (Alexander-Passe, 2015). Può esservi al contrario la meraviglia degli altri dopo il disvelamento. Il nascondimento, che caratterizza per molti la maggior parte della vita, anche sul posto di lavoro (Macdonald, 2009), privilegiando l'uso di proprie strategie (Alexander-Passe, 2015), porta a vissuti di isolamento, solitudine, alla sensazione di non essere capiti dagli altri. Nell'analisi sistematica di Pino e Mortari (2014) rispetto a 13 studi, si evidenzia che l'utilizzo delle misure compensative porta al dilemma della comunicazione e disvelamento della dislessia, con atteggiamenti contraddittori dei partecipanti, che temono la discriminazione, ma vorrebbero l'opportunità di usufruire degli aiuti (Pino & Mortari, 2014). Nella fase adulta, per recuperare l'autostima, talvolta le persone con dislessia parlano della propria dislessia, che pesa come un segreto, operando una catarsi di quanto vissuto (McNulty, 2003). I risultati di una precedente ricerca di stampo fenomenologico con 25 adolescenti con DSA in ambito italiano, vedono emergere il tema della *disclosure* anche tra adolescenti (Lampugnani, 2019), evidenziando il dibattito interiore circa opportunità e rischi del disvelamento, esperienze, interlocutori e contesti prescelti, modalità di attuazione.

Soprattutto in una fase post-diagnosi, bambini e ragazzi con DSA vivono una profonda sensazione di incomunicabilità percependo l'unicità della propria condizione, cosicché nel gruppo educativo composto da pari con DSA, esterno all'ambito scolastico, come contenitore di elaborazione, riconoscimento e confronto rispetto alle proprie caratteristiche DSA (Lampugnani, 2019; Rosetti e Henderson, 2013), trovano rispecchiamento e alleati positivi (Lampugnani, 2019), sviluppano un più sereno vissuto della condizione del DSA, elementi propedeutici alla capacità e disponibilità a condividere il proprio DSA nei contesti di vita, nel quale è cruciale il ruolo dei docenti nell'accompagnare in classe tale momento, garantendo a seguire l'uso sereno di strumenti compensativi (Lampugnani, 2022). Dalla ricerca emerge che aspetti relazionali e informali di questi gruppi sono altrettanto importanti rispetto ai "contenuti", e che è fondamentale il confronto con adulti di riferimento qualificati, esterni al nucleo familiare, per l'individuazione di strategie di

apprendimento alternative e per un rispecchiamento positivo delle loro caratteristiche (Lampugnani, 2019).

Per garantire il benessere e la crescita degli adolescenti in condizione di DSA è fondamentale perciò essere accompagnati nei propri contesti di vita alla comprensione delle proprie caratteristiche e alla *disclosure* della propria condizione di DSA, prima o parallelamente al concepire l'utilizzo di strumenti di supporto, spesso evitati perché evidenzerebbero diversità altrimenti invisibili (Goffman, 1963), stigmatizzandole.

Il contesto storico pandemico ha inoltre ampliato le tradizionali categorie di Bisogni Educativi Speciali e reso più complessa la condizione di chi era già portatore di specifiche caratteristiche di apprendimento. Gli esiti della pandemia in adolescenza vedono un innalzamento percentuale di disturbi d'ansia, alimentari, del sonno, autolesivi (Vicari & Di Vara, 2021; Boiardi et al., 2022), l'esplosione delle dipendenze tecnologiche e aggiungono la dimensione del lutto, sperimentata da circa il 60% adolescenti (Gelati, 2022).

1.1 *La percezione del DSA nel periodo pandemico*

Dopo la prima fase di *lockdown* generalizzato (marzo-maggio 2020) in cui il DSA viene "dimenticato" dai ragazzi stessi, in quanto tempistiche dilatate, carichi di studio ridotti e ampio uso della tecnologia caratteristici della Didattica a Distanza (DAD) vedono i ragazzi con DSA in vantaggio (Lampugnani, 2021; Boiardi et al., 2022), nel secondo anno scolastico di pandemia, la DAD strutturata in modalità frontale e trasmissiva li impegna per oltre 5 ore al giorno, le tutele nei loro confronti si abbassano e molti fattori di protezione vengono meno, rilevando minor disponibilità e relazione con i docenti e ridotto rispetto della normativa (Lampugnani, 2021; Associazione Italiana Dislessia, 2021¹). Il rientro a scuola definitivo (primavera 2021), l'assenza per circa due anni di socialità e frequenza di contesti extrascolastici, educativi e non, acutizza il malessere scolastico (Lampugnani, 2021). Si genera una situazione per cui "la scuola crea il disagio" o non può compensare e assorbirlo, con una fatica ad attenzionare in particolar modo chi vive la condizione di DSA o di un DNS. Inoltre, nei due anni di pandemia, gli iter diagnostici di accertamento erano sospesi e rallentati, con diagnosi sempre più tardive.

1 <https://www.scuolainforma.it/2021/05/03/associazione-italiana-dislessia-denuncia-violazione-diffusa-dei-diritti-degli-studenti-con-dsa.html>.

2. Quadro metodologico

2.1 *La domanda di ricerca*

La ricerca intende esplorare, con riferimento al recente contesto pandemico / post-pandemico, i fattori rilevanti per la strutturazione di un intervento che favorisca la comprensione e la *disclosure* per adolescenti con DSA e in generale con DNS e disturbi specifici di apprendimento. In particolare si intendono definire le linee metodologiche che possano guidare la strutturazione di strumenti e metodologie utili e osservare i processi seguiti, anche in relazione alla rete educante, che, pur nella diversità individuale, possano supportare percorsi inclusivi di crescita ed educazione.

2.2 *Partecipanti e contesto educativo*

Adottando un purposive sample per i soggetti partecipanti alla ricerca con caratteristiche ritenute rilevanti, si costituisce un gruppo di 10 ragazzi e ragazze dalla 1° alla 3° classe della scuola secondaria di primo grado, selezionati all'interno di un servizio privato di supporto pedagogico dell'area milanese, cui accedono su richiesta della famiglia. Tutti i partecipanti hanno una o più diagnosi di DNS in comorbidità. Solo due non presentano diagnosi di DSA bensì di disturbo specifico di apprendimento. Importante la comorbidità con ADHD a prevalenza inattentiva (4) e disturbi della sfera emozionale (6), tutti di tipo internalizzante a manifestazione ansiosa.

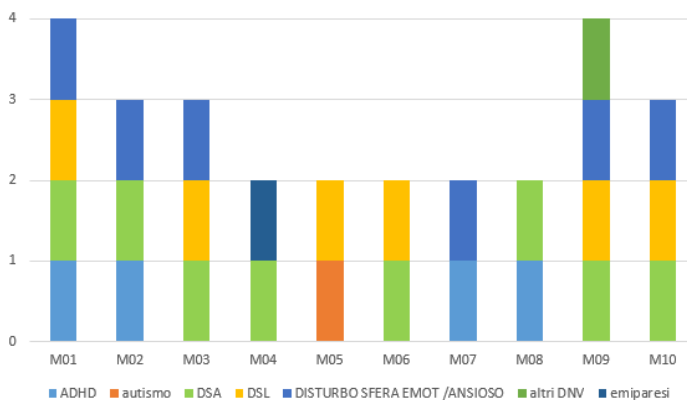


Fig. 1. Profilo dei partecipanti

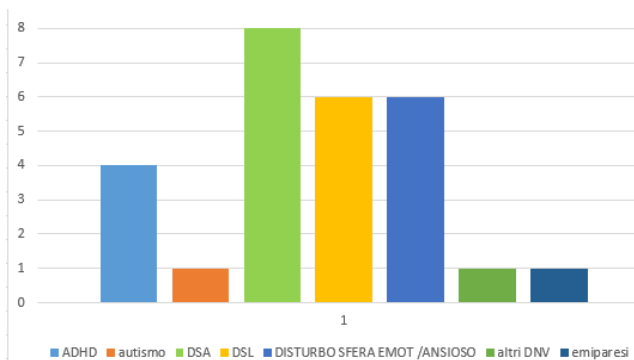


Fig. 2. Distribuzione dei diversi Disturbi presenti in diagnosi in comorbilità

L'intenzionale varietà di aspetti diagnosticati in comorbilità rappresenta una complessità di manifestazioni del fenomeno nella realtà attuale, connessa anche a una maggior attenzione diagnostica ai vari aspetti anche emotivi, al periodo pandemico, ai fattori di rischio del DSA sulla crescita personale (Livingston et al., 2018), di fatto nella pratica scolastica e clinica il DSA sempre più spesso non compare come fattore isolato (Istituto Superiore di Sanità, 2021). Il DSA viene infatti qui considerato come un disturbo unico, in base a quanto si osserva dalla pratica consulenziale con scuole e studenti con DSA, emergente nella ricerca precedentemente condotta (Lampugnani, 2019) e come da orientamento del DSM 5 (American Psychiatric Association, 2013), che tende a non differenziare tra disgrafia, disortografia, dislessia e discalculia, ma a considerarlo un unico “spettro” di disturbi.

Si è inteso, inoltre, valorizzare eventuali differenze tra i diversi DNS per evitare un irrigidimento su etichette diagnostiche, oltre che per comprendere se stessi in termini di caratteristiche e non su base di una diagnosi. La popolazione prescelta per la ricerca ha, tra le caratteristiche costitutive, un fattore di protezione e attenzione nella famiglia (rivoltasi al servizio) che utilizza i propri mezzi economici e culturali per rispondere ad alcuni bisogni formativi specifici dei figli. Ai genitori dei partecipanti è stato illustrato l'approccio integrato utilizzato nella ricerca-intervento condotta, i fattori di rischio operanti nelle traiettorie evolutive del DSA e gli aspetti legati al vissuto del DSA; i genitori partecipano a confronti consulenziali personalizzati e vengono periodicamente aggiornati circa l'andamento delle attività del gruppo, così come gli insegnanti dei ragazzi partecipanti vengono aggiornati, coinvolti circa i passaggi evolutivi raggiunti e invitati a collaborare, supportandoli in ambito scolastico incoraggiando gli aspetti consolidati, preventivamente individuati in: uso di pc e schemi, supporto alla *disclosure* in ambito classe, coinvolgimento del ragazzo nella redazione del Piano Didattico Personalizzato (MIUR, 2011) e nella discussione quotidiana delle misure a lui/lei necessarie – che saranno poi rivisti alla luce dei dati emergenti. Questo per consentire un'evoluzione della rete educante che interagisce con il ragazzo o la ragazza. Il genitore di ogni parte-

cipante ha firmato consenso informato per la raccolta e il trattamento dei dati di ricerca, l'anonimato e la confidenzialità sono state mantenute.

2.3 Metodologia

2.3.1. Struttura dell'intervento e obiettivi

L'attività si svolge nell'arco di due anni (2022-2023) – a partire da marzo 2022, tuttora in corso. La ricerca ha una complessa articolazione: 15 incontri con cadenza mensile dell'intero gruppo della durata di 5 ore ciascuno; 10 incontri con cadenza mensile a piccoli gruppi in modalità on line della durata di 2 ore; incontri individuali settimanali di un'ora e mezzo per tutta la durata del percorso; si ipotizza un Campus residenziale di 1 settimana per l'intero gruppo nell'estate 2023; incontri bimestrali con il gruppo di genitori; incontri periodici con i docenti. La documentazione di ricerca include la strutturazione in anticipo di una "partitura" dell'intervento, la definizione a priori e a posteriori di spazi, attrezzi, strumenti, materiali visuali e interattivi da utilizzare/utilizzati come mediatori dell'intervento. L'intervento viene documentato con immagini fotografiche e riprese video, con il consenso dei genitori; vengono raccolti gli artefatti prodotti sia materialmente che digitalmente. A posteriori di ogni incontro viene ricostruita la scaletta delle attività effettivamente utilizzata e redatte le osservazioni sia relativamente ad ogni partecipante (relazione con gli altri, benessere, difficoltà mostrate, temi portati e affrontati) sia in merito al gruppo.

2.3.2. Cornice epistemologica

Il progetto di ricerca prevede un lavoro di ricerca-intervento che intende dare spazio al punto di vista di chi "vive" il DSA come "soggetto" co-ricercatore per analizzare la realtà attraverso gli occhi di chi è coinvolto (Corbetta, 1999) e trasformarla (Soohee, 1993). Secondo i Disability Studies in Education fondamentale la ricerca che veda cooperare persone disabili e non disabili, utilizzando modelli di tipo partecipativo che non guardino alla persona con DSA come a "oggetto dell'indagine", ma come attori del processo di ricerca (D'Alessio, 2013). Tipicamente la ricerca-intervento risponde allo scopo di mettere la ricerca "al servizio della comunità attraverso pratiche partecipative ai fini di un mutamento sociale" (Viganò, 2022). A partire dalla prospettiva interna di chi vive una determinata condizione (*insider perspective*) che porta a "entrare nel mondo delle persone studiate e a venirne fuori con una lettura fatta con gli strumenti interpretativi che vi ha trovato" (van Manenet al., 1982, p. 17), la ricerca inizialmente cerca strumenti per raccogliere in maniera attendibile la voce dei "nativi", per poi strutturare strumenti interpretativi per l'analisi di questi dati a un secondo livello di elaborazione e generazione di costrutti con carattere di novità e un superiore livello di consapevolezza rispetto a quello dei partecipanti (Cardano, 1997).

Nella specifica ricerca non solo la ricercatrice intende apportare un cambiamento all'interno del gruppo di partecipanti prescelto, oltre a generare riflessione e conoscenza sui processi attivati – elementi peculiari della ricerca-intervento – ma viene adottata in termini di approccio “clinico” alla realtà, lavorando a stretto contatto e in interazione/reazione con questo peculiare realtà in termini di laboratorio di ricerca, unico modo per poter definire un prototipo di intervento e linee guida connesse (Orsenigo e Ulivieri Stiozzi, 2018). Secondo questa prospettiva, si guarda inoltre all'approccio fenomenologico-ermeneutico secondo una linea “evolutiva ed emergenziale” (Mortari e Saiani, 2013, p. 52), che ridefinisce in itinere il disegno di ricerca e basa la comprensione dell'esperienza sui significati che per quest'esperienza ricercatore e partecipante co-costruiscono (*ibidem*). Decidere di “stare nella realtà”, rispetto allo “stare nella ragione” (Zambrano, cit. in Mortari e Saiani, 2013, p. 55) consente di seguire questa logica emergenziale e situata lasciando parlare e ascoltando ciò che arriva dal contesto (Mortari e Saiani, 2013). La strutturazione dell'intervento educativo e la ricerca sullo stesso si caratterizzano per un continuo movimento di riflessione, progettazione e allestimento preventivo, una continua modificazione e una ricostruzione ex- ante, secondo un “metodo a-metodico” (Mortari e Saiani, 2013; Prada, 2018), in cui la “partitura” (Prada, 2018) tiene insieme non solo le linee del complesso intervento educativo, ma anche della ricerca, con tempistiche, luoghi, oggetti, “attrezzi” da modulare, tenendo su diversi livelli confluenti aspetti cognitivi, affettivi, contestuali (Orsenigo e Ulivieri Stiozzi, 2018).

2.4 *Strutturazione dell'intervento*

Vengono individuati elementi strutturali come guida dell'intervento, che si vanno definendo con il procedere dell'intervento o che nascono sul campo, che caratterizzano il format in termini di tempi, partecipanti, localizzazione, strumenti, combinati nell'articolarsi del lavoro. Gli elementi componenti in sintesi, ad oggi, sono:

- Attività in coppia
- Attrezzi e metodologie (in sviluppo):
- Momenti ludici e informali
- Laboratorio teatrale in gruppo (training e giochi; scene teatrali di tipo narrativo)
- Laboratorio metodologico sull'uso di strumenti e metodi di studio
- Carte delle metafore
- Il wall paper
- Riflessione individuale
- Riflessione e confronto in gruppo
- Confronto individuale con l'adulto

Le attività nel gruppo e nel piccolo gruppo vengono condotte dalla ricercatrice-pedagogista e da una pedagogista co-conduttrice come facilitatrice, con la quale viene svolto un costante confronto nella progettazione, revisione, riprogrammazione e osservazione dei partecipanti. Il lavoro all'interno del gruppo prevede un patto iniziale di co-responsabilità nel creare un "contenitore protetto", all'interno del quale garantirsi reciprocamente rispetto e riservatezza.

2.4.1. Attività in coppia

Caratterizza la fase di apertura di tutti gli incontri di gruppo. Lo scambio "a due a due" a turnazione completa dell'intero gruppo consente un "face to face" con tutti i membri del gruppo, che consente di ri-strutturare e/o mettere in atto in maniera personale strategie relazionali fragili per i vissuti non solo legati al DNS ma anche al periodo pandemico.

Viene utilizzata la tecnica dell'"intervista" giornalistica, con varianti specificamente strutturate: ai partecipanti viene richiesto di porre domande per conoscere i gusti e le caratteristiche dell'altra persona, come farebbe un giornalista; nell'incontro successivo viene richiesto anche di individuare una caratteristica "positiva" dell'intervistato e porla con un post-it sulle spalle dell'intervistato, che solo al termine potrà leggere le caratteristiche che gli altri gli hanno attribuito. Una successiva variante chiede di utilizzare nella conversazione la narrazione di un'esperienza legata a un'emozione, casualmente "pescata" in un mazzo di carte delle emozioni. Successivi giochi prevedono interviste più approfondite che richiedano al compagno di turno un'auto riflessione, condivisa, grazie a domande stimolo-fornite ("Cosa ti piace/non ti piace di te? Cosa pensi che piaccia/non piaccia agli altri di te?")

2.4.2. Strumenti e attrezzi

Laboratorio teatrale e narrazione

Svolgendo attività interamente in spazi all'aperto è possibile, per la prima volta dopo due anni e in un contesto educativo, evitare l'utilizzo della mascherina pur necessitando ancora del distanziamento legato all'emergenza pandemica. Esercizi e giochi di training teatrale seguono una struttura consolidata che, dopo l'ingresso rituale, usa la messa in scena tramite improvvisazione, modificazione della realtà della scena con tecniche del Teatro dell'Oppresso e successiva riflessione in gruppo (Lampugnani, 2020). Sono tuttavia necessari numerosi adattamenti, legati alla situazione pandemica: dimensione del contatto corporeo impedita, spazi all'aperto, tempi di attenzione, bisogni differenti portano ad usare solo alcuni aspetti e momenti del training teatrale, privilegiando l'aspetto della messa in scena.

La parte centrale dell'incontro vede la proposta di personaggi ad hoc, costruiti ispirandosi al testo narrativo /didattico "Più unici che rari" di Rondinelli (2019) e integrati con aspetti caratteriali, caratteristiche fisiche, comportamentali e interessi propri dei partecipanti, oltre ad aspetti legati al tema DSA e DNS, che sol-

lecitano interesse per i partecipanti. Presentati tramite flash cards corredate di un'immagine del personaggio e di parole-chiave, ogni partecipante sceglie il personaggio che preferisce interpretare. Nella seconda fase viene proposta una traccia narrativa, costruita ad hoc e liberamente ispirata al testo "Il club degli strani" (Sierra i Fabra, 2016). La narrazione evolve tra scene di vita quotidiana (fermata del bus, bar, ricreazione), che generano "format" narrativi aperti per permettere ai personaggi di farsi conoscere e agli attori di mettersi alla prova in semplici improvvisazioni relative a contesti familiari, fino a situazioni più complesse di vita scolastica e relazionale che vedono come protagonisti i personaggi proposti inizialmente. Le caratteristiche di ogni personaggio emergono nella relazione con gli altri e nella relazione con l'apprendimento, così come le difficoltà.

La specificità del testo scelto, poi reinventato dalla ricercatrice ai fini della ricerca, focalizza narrativamente nodi tematici ritenuti interessanti in base alle precedenti ricerche relative ai vissuti (McNulty, 2009; Lampugnani, 2019): l'isolamento dai pari e la sensazione di incomunicabilità; il divenire oggetto di prese in giro/bullismo; il rendimento scolastico negativo; la specificità di aspetti legati ai DNS che costituiscono l'elemento di criticità per i primi tre aspetti; la rappresentazione e atteggiamento negativo dell'insegnante nei confronti di alcuni studenti. Tali elementi di "problematività" della situazione consentono di mettere in scena ed affrontare, traslandolo, la questione principe del rapporto con i pari e la *disclosure* in connessione alla questione DNS in senso ampio, prima ancora degli strumenti didattici per affrontarlo.

Oltre all'inserimento di alcuni aspetti percettivi e comportamentali dei DNS, e non solo del DSA, gli altri aspetti di specificità del testo narrativo proposto stanno anche nel fatto che i DNS e il DSA non vengono mai etichettati linguisticamente; è presente la capacità dei protagonisti di parlare tra loro, esplicitare ad altri i propri aspetti di specificità; la narrazione vede come fulcro centrale la creazione di un'alleanza, riconoscendo valore e specificità, e formando una difesa contro l'elemento esterno; altro aspetto è costituito dall'allargamento progressivo del concetto auto attribuito di "strani" alle persone cosiddetti apparentemente "normali", che costituisce elemento di spiazzamento per i personaggi. La messa in scena tramite improvvisazione e successiva discussione, svolta nei primi 4 incontri, viene seguita dall'ideazione di una storia da mettere in scena da parte del gruppo.

Viene proposto a ogni partecipante di lavorare su una regia individuale, una storia ideata nella quale coinvolgere gli altri come attori, alla luce di precedenti esperienze simili (Lampugnani, 2020). La modalità di ideazione prescelta dal gruppo si basa sulla scrittura e rappresentazione grafica. Viene strutturata tramite discussione e apporti personali un'unica storia che tenga conto di singole storie o istanze tematiche avanzate dai singoli, con alcune caratteristiche emergenti proposte dai partecipanti: il tema del bullismo e cyberbullismo rispetto al DSA; il suicidio a causa del bullismo; l'amicizia; la relazione con gli animali; la solitudine e la paura vissuti nel confronto con gli altri; la difficoltà a comunicare e sentirsi capiti; il contrasto tra il mondo dei DNS, colorato e fantastico, e il mondo "normale", ordinario e grigio. La narrazione assume la struttura di un *bildungsroman*

con l'anti-eroe (ordinario, normale) atteso nel mondo fantastico come "salvatore", per divenire poi colui che torna alla realtà ordinaria con un nuovo apprendimento, grazie all'esperienza e al contatto con le "tribù" del mondo fantastico.

Laboratorio Strategie di studio e strumenti informatici:

L'attività riguardante le strategie di studio e gli strumenti informatici è quella tradizionalmente richiesta e riconosciuta dai genitori ed anche dai ragazzi che accedono al servizio. Nella fase pandemica ha ricevuto il maggiore spazio, sia nel lavoro individuale settimanale con il pedagogo di riferimento del ragazzo, sia in spazi on line di gruppo come dimensione facilmente gestibile. Per i ragazzi con DSA l'uso di strumenti informatici rende più accessibile l'apprendimento; grazie a strumenti di riconoscimento vocale, alla stessa tastiera del pc e editor di testo, al correttore ortografico si alleggerisce il carico di scrittura; i gestori di sintesi vocale consentono l'accesso all'ascolto del testo, i testi in digitale consentono ingrandimento e modifica dei caratteri secondo preferenza; strumenti di mappe e presentazioni sintetiche, con l'ausilio di colori e immagini, consentono di operare sulle informazioni in maniera attiva, tenendo traccia di quanto utile a una rievocazione e rielaborazione, orale o scritta. La gestione dei file in digitale consente ordine nei materiali prodotti e fruiti e reperibilità "verticale".

Tale attività è svolta sia nel lavoro individuale che in piccolo e grande gruppo, basandosi su temi di interesse personale da approfondire per essere presentati agli altri, valorizzandone il lavoro e discutendone gli aspetti metodologici. Dal 2023 questa parte di attività può nuovamente essere svolta anche durante il gruppo in presenza – il tema scelto dalla ricercatrice è Leonardo da Vinci, come personaggio rappresentativo che si ipotizza avesse molte caratteristiche afferenti al DSA. Le attività proposte su questo tema sono state anche caccia al tesoro, staffetta a quiz, presentazione digitale sulle tappe fondamentali della vita, puntata radiofonica.

Carte delle metafore:

Si intendono utilizzare alcune carte con metafore che rimandano al DSA, costruite sulla base di precedenti ricerche, che rappresentavano il DSA anche attraverso metafore (Lampugnani, 2019) o che intenzionalmente utilizzavano immagini metaforiche per interrogare e sensibilizzare sul tema DSA (Lampugnani, 2021). Le carte, realizzate sia in bianco e nero che a colori, vengono proposte collettivamente ed individualmente e ne vengono richieste libere interpretazioni in relazione al DSA o altri DSN. Le modalità di utilizzo e la rispondenza verranno definiti e verificati con i partecipanti.

I wallpaper

La fruizione e la creazione di wall paper costituiti da post-it e disegni che rispondono al tema DSA appaiono funzionali a "sbloccare" alcuni momenti, fasi, modalità di espressione e riflessione. Materiali murali già predisposti da altri sembrano agire sui partecipanti. Si richiama l'interesse ad approfondire questa modalità, non programmata ma emergente.

Momenti ludici e informali

La strutturazione di incontri intensivi (5 ore) a cadenza mensile risponde al bisogno percepito di dare pienezza esperienziale e materiale, oltre che esperienze conviviali e ludiche. I rituali attesi della merenda e del pranzo, costituiscono spazi di unione fisica del gruppo – la giostrina e il tavolo – senza una richiesta di attività e lasciano spazio a conversazioni spontanee a carattere differente da quello percepito in altri momenti. Consentono ai partecipanti di introdurre esplicitamente aspetti come la scuola, non affrontata in altri momenti.

2.4.3. Riflessione individuale

Questa attività viene svolta perlopiù in luoghi chiusi e con strutturazione statica, necessitando dell'utilizzo di pc per la scrittura e rielaborazione. Gli strumenti utilizzati sono Documenti e Presentazioni condivise di Google, così come altri strumenti di presentazione (Genially², Canva³). Vengono fornite tracce scritte come stimolo alla riflessione relativa alle esperienze compiute nel gruppo (lavoro in coppia, lavoro teatrale, esperienza generale). Durante o a seguito di ogni incontro del gruppo viene fornito e sviluppato almeno un momento di riflessione individuale, che privilegia lo strumento scrittura digitale e la costruzione di artefatti digitali, essendo questi mediatori privilegiati dello specifico target di partecipanti – la scrittura durante il periodo pandemico è stata coltivata come strumento veicolare, gli artefatti digitali consentono di assecondare le caratteristiche tipiche del DSA – sono operativi, non insistono sulla memoria di lavoro e sul reperimento lessicale, consentono l'uso di immagini e parole chiave, favoriscono la motivazione grazie a tempistiche personalizzate e l'uso di strumenti grafici attraenti.

Gli spunti di riflessione forniti portano inizialmente a riprendere quello che “gli altri dicono/capiscono di me”, trascrivendo il post-it del gioco in coppia e riflettendo su quanto emerge; confrontare queste emergenze con il proprio modo di sentire, evidenziando come ci si sente in modo esplicito –emozioni provate, passioni, talenti, modo di relazionarsi con gli altri, *fissazioni*, caratteristiche fisiche, relazione con la scuola; viene evidenziato cosa emerge durante il percorso (ho scoperto nuove amicizie con..., sono capace di...); viene richiesto di riflettere sui personaggi teatrali che assomigliano. In base a queste prime fasi di autodescrizione e conoscenza, viene stilata dai ricercatori-conduttori una check-list descrittiva su quanto emerso, aggiungendo elementi rilevanti non emersi, per le seguenti aree tematiche - talenti (sono bravo a...); talenti nascosti (faccio fatica a...); carattere; passioni; caratteristiche fisiche; a volte mi sento...; strumenti fondamentali per me – : nella riflessione individuale (seguita a una in gruppo) viene richiesto di scegliere tra gli aggettivi proposti. A seguito della scelta, discussa e motivata inizial-

2 <https://genial.ly/it/>

3 <https://www.canva.com/>

mente nel gruppo, dopo nell'incontro individuale, viene richiesta la creazione di una presentazione (in Canva o Genially) che li descriva.

2.4.4. Riflessione e confronto in gruppo

Viene attivato come confronto riflessivo dopo l'esperienza teatrale (Lampugnani, 2020) e al termine di ogni incontro; soprattutto nelle prime fasi, segue il lavoro di riflessione personale.

2.4.5. Confronto individuale con l'adulto

È un'attività trasversale e si sviluppa nei momenti di lavoro individuale settimanale di ogni ragazzo nel lavoro pedagogico. Per ognuno dei ragazzi è necessario e fondamentale tenere un filo rosso relativo alla sua storia e contesto di vita, agli accadimenti, bisogni, confronti che si tengono settimanalmente sia con loro che con genitori e scuola. Nasce in quest'ambito e viene assecondata l'esigenza di costruire individualmente dei materiali di "spiegazione" e sensibilizzazione del DNS o del DSA. Singolarmente, pur con la prospettiva del rimando all'intero gruppo, si riflette ed elabora, a partire da focus nati dalla riflessione personale (non sentirsi capiti e accettati; non piacersi). È un momento nel quale emergono anche considerazioni e domande, su di sé e sulle dinamiche vissute nel gruppo. Viene documentato tramite diario del ricercatore.

3. Analisi dei dati

Da un'analisi preliminare dei dati, fondamentale per progettare e ridefinire in itinere l'intervento, emergono alcuni elementi di interesse. In un momento di forte disorientamento legato all'esperienza della pandemia (mancanza di esperienze extrascolastiche nell'a.s. 2021/22, sovraccarico di esperienze e impegni extrascolastici nell'a.s. 2022/23) gli incontri mensili in presenza sono una delle prime esperienze educative strutturate ad essere attraversate. In entrambi gli anni la priorità delle famiglie rispetto a questo impegno è bassa, viene visto come un'attività ludica e opzionale rispetto al buon andamento del resto del percorso. Dai ragazzi e dalle ragazze viene attesa e intensamente vissuta; il lavoro individuale di riflessione e di lavoro sul metodo si orienta come attenzione e aspettativa verso questo momento che, anche se limitato nei tempi, costituisce un "faro".

Gli elementi emergenti dai primi incontri sono una grande fatica dei partecipanti ad attraversare il momento di confronto nel gruppo, come momento di espressione e ascolto specifico. Una volta esaurita l'esperienza motivante, rispetto a simili esperienze pre-pandemiche, emerge una maggior povertà di rielaborazione emotiva e cognitiva dell'esperienza nel contesto di gruppo, a favore di quello individuale, in maniera però autoreferenziale ed egocentrica rispetto ai propri bisogni, mancanze percepite nei loro confronti e legati a contesti personali scolastici.

Emerge, tuttavia, a più riprese, grazie anche a un leggero turn over dei partecipanti nei vari incontri, la domanda reciproca relativa al tipo di DSN che gli altri partecipanti “sono”. Inoltre risulta prioritario in questo periodo il bisogno di una quotidianità, di momenti informali, di fare esperienza di strategie relazionali e di relazioni nel tempo. Nella prima fase (2021-22) come scoperta e momento eccezionale (a scuola vige ancora mascherina e distanziamento sociale, negli incontri del gruppo all’aperto è possibile togliere la mascherina).

Conclusioni

Ci si attende di poter tracciare alcune linee guida teorico-strutturali per un intervento pedagogico specialistico, che possa rispondere ai bisogni definiti nei partecipanti di sviluppare consapevolezza e accettazione delle proprie caratteristiche legate al DSA ed all’identità personale, sviluppando al tempo stesso competenze relazionali e strategiche.

Un limite individuato è la fragilità della modalità di documentazione, che non può essere sistematica né avvalersi di strumenti di registrazione “in diretta” da parte del ricercatore-conduttore – per il carattere outdoor e dinamico delle attività e per non danneggiare dinamiche relazionali dirette tra pari.

Riferimenti bibliografici

- Alexander-Passe, N. (2015). The Dyslexia Experience: Difference, Disclosure, Labelling, Discrimination and Stigma. *Asia Pacific Journal of Developmental Differences*, 2(2), 202-233.
- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5)*. American Psychiatric Association.
- Anderson, R. (2009). ‘They’re telling me what I already know instead of what I don’t know’: dyslexic pupils’ experiences of withdrawal tuition during the later primary years. *Support for Learning*, 24, 55-61.
- Armstrong, D., & Humphrey, N. (2009). Reactions to a diagnosis of dyslexia among students entering further education: Development of the ‘resistance-accommodation’ model. *British Journal of Special Education*, 36(2), 95-12.
- Blackman, S. (2009). Learning is hard work and sometimes difficult: what pupils with dyslexia say about the difficulties they experience with learning at secondary school in Barbados. *Caribbean Curriculum*, 16 (1), 1-16.
- Blackman, S. (2011). Using pupil perspective research to inform teacher pedagogy: what Caribbean pupils with dyslexia say about teaching and learning. *Journal in Research of Special Educational Needs*, 3 (11), 178-185.
- Boiardi, A., Mapelli, A., Arcari, A., & Maggiolini, A., (2022). La domanda d’aiuto psicologico. La descrizione dei problemi nelle richieste al Centro di consultazione e psicoterapia del Minotauro, *Scritti@Istituto Minotauro*, 2, 26-37.
- Cardano, M. (1997). La ricerca etnografica. In L. Ricolfi, *La ricerca qualitativa*. Venezia: La nuova Italia Scientifica.

- Child, J., & Langford, E. (2011). Exploring the learning experiences of nursing students with dyslexia. *Nursing Standard*, 25(40), 39-46.
- Corbetta, P. (1999). *Metodologie e tecniche della ricerca sociale*. Bologna: Il Mulino.
- D'Alessio, S. (2013). Disability Studies in Education: implicazioni per la ricerca educativa e la pratica scolastica italiana. In R. Medeghini, S. D'Alessio, A. Marra, G. Vadala, & E. Valtellina (2013), *Disability studies. Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza* (pp. 89-124). Trento: Erickson.
- Evans, W. (2015). Disclosing a dyslexic identity, *British Journal of Nursing*, 24(7), 383-385.
- Gelati, R. (2022), La crisi dell'adolescenza, Webinar *Iris Ragazzi nascosti. Ritiro sociale, difficoltà di socializzazione e autolesionismo in adolescenza*.
- Goffman, E., (1963). *Stigma*. Verona: Ombre Corte.
- Hellendoorn, J. (2000). Personal Experiences and Adjustment of Dutch Adults with Dyslexia. *Remedial & Special Education*, 21(4), 227.
- Istituto Superiore di Sanità, (2021). *Linea Guida sulla gestione dei Disturbi Specifici dell'Apprendimento Aggiornamento ed integrazioni* https://snlg.iss.it/wp-content/uploads/2022/03/LG-389-AIP_DSA.pdf
- Lampugnani, G. (2019). *La voce degli adolescenti con Disturbi Specifici di Apprendimento. Vivere, dar senso e affrontare il DSA nei contesti educativi*, Tesi di dottorato non pubblicata Scienze della Formazione e Comunicazione XXXI ciclo, Università degli Studi di Milano Bicocca.
- Lampugnani, G. (2020). Capire il DSA: percorsi educativi verso l'inclusione sociale e scolastica. In A. Ferrante, M.B. Gambacorti Passerini, & C. Palmieri (Eds.), *L'educazione ai margini. Temi, esperienze e prospettive per una pedagogia dell'inclusione sociale* (pp. 247-262). Milano: Guerini Scientifica.
- Lampugnani, G. (2021). Lived Experience of education and relationship for Italian adolescents with Dyslexia during one year Covid-19 Pandemic. *Proceedings of the Second International Conference of the Journal Scuola Democratica Reinventing Education*, vol. 2, Learning with New Technologies, Equality and Inclusion, 585-596.
- Lampugnani, G. (2022). L'insegnante nel vissuto dello studente con DSA: fattore di protezione e mediatore della disclosure. In M. Mainari & S. Giulivi (Eds.), *DSA e ADHD: l'apprendimento, il benessere scolastico e il bisogno educativo speciale*, vol. 1, Dipartimento formazione e apprendimento - DFA, Locarno- Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana – SUPSI, 77-93.
- Leitão, S., Dzidic, P., Claessen, M., Gordon, J., Howard, K., Nayton, M., & Boyes, M. E. (2017). Exploring the impact of living with dyslexia: The perspectives of children and their parents. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 19(3), 322-334.
- Livingston, E.M., Siegel, L. S. & Ribary, U., (2018). Developmental dyslexia: emotional impact and consequences, *Australian Journal of Learning Difficulties*, 23(2), 107-135, DOI: 10.1080/19404158.2018.1479975
- Macdonald, S. (2009b). Towards a social reality of dyslexia. *British Journal of Learning Disabilities*, 38, 271-279.
- McNulty, M. (2003). Dyslexia and the life course. *Journal of Learning Disabilities*, 36(4), 363-381.
- MIUR (2011). Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento, allegate al D.M. 12 luglio 2011
- Morris, D. K., & Turnbull, P. A. (2007). The disclosure of dyslexia in clinical practice: Experiences of student nurses in the United Kingdom. *Nurse Education Today*, 27, 35-42.

- Mortari L. & Saiani L. (2013). *Gesti e pensieri di cura*. Milano: Mc Graw Hill.
- Oga, C. & Haron, F. (2012). Life experiences of individuals living with dyslexia in Malaysia: a phenomenological study. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, 1129-1133.
- Orsenigo, J. & Ulivieri-Stiozzi, S. (2018). La Clinica della formazione in Italia. *Cliopsy*, 20, 23-37.
- Pino, M., & Mortari, L. (2014). The inclusion of students with dyslexia in higher education: a systematic review using narrative synthesis. *Dyslexia*, 20(4), 346-369.
- Prada, G. (2018). *Con metodo. Dalla ricerca in Clinica della formazione alle pratiche educative*. Milano: Franco Angeli.
- Rondinelli, S. (2020). *Più unici che rari*. Firenze: Libri progetti educativi.
- Rosetti C. W., & Henderson S.J. (2013). Lived Experiences of Adolescents with Learning Disabilities. *The Qualitative Report*, 18 (47), 1-17.
- Shaw, S. C. K., & Anderson, J. L. (2018). The experiences of medical students with dyslexia: An interpretive phenomenological study. *Dyslexia*, 24(3), 220-233.
- Sierra i Fabra, J. (2016). *Il club degli strani*. Torino: Notes.
- Sità, C. (2012). *Indagare l'esperienza: l'intervista fenomenologica nella ricerca educativa*. Roma: Carocci.
- Sooahoo, S. (1993). Students as partners in research and reconstructing schools. *The Educational Forum*, 57, 386-393.
- Van Manen, J., Dabs, J.M. & Faulkner, R.R. (1982). *Varieties of Qualitative Research*, Thousand Oaks (CA): Sage.
- Vicari S., & Di Vara, S. (2021). *Bambini, adolescenti e Covid-19*. Trento: Erickson.
- Viganò, R. (2022). La ricerca partecipata: principi e prospettive. *Summer School Ricerca partecipativa e formazione sistemica*.

Seconda parte
Ricerca partecipata: esperienze nei differenti contesti
e tempi della vita

Introduzione

Vanna Boffo

Interventi

Marco Giordano

Gennaro Balzano

Rosa Indelicato

Marika Savastano

Maria Ricciardi

Giovanni Di Pinto

Guendalina Cucuzza

Elisabetta Faraoni

Monica Dati

Martina Albanese, Lucia Maniscalco

Francesca Dello Preite, Dalila Forni

Elèna Cipollone, Francesco Tafuri

Barbara Palleschi, Diana Olivieri

Introduzione

Ricerca partecipata: esperienze nei differenti contesti e tempi della vita

Vanna Boffo

Università degli Studi di Firenze
vanna.boffo@unifi.it

Introduzione

Il Bando della XVII edizione della Siref Summer School, intitolato *Ricerca Partecipativa e Formazione Sistemica* ha lanciato una sfida importante per i partecipanti ai vari laboratori che si sono svolti durante l'evento (Dozza, 2022). Nel Laboratorio "Ricerca partecipata: Esperienze nei differenti contesti e tempi della vita", di cui questa sezione ospita i contributi, sono state date possibili risposte proprio a quel tipo di sistema che il Bando declina quasi sempre in chiave ecologica, cioè una rete formativa capace di governare «i processi di co-evoluzione, di autodeterminazione [e] di personalizzazione» (Dozza, 2022, p. 2; cfr. anche Margiotta, 2015). La cifra di tali risposte è, come anticipa il titolo del laboratorio, il gioco altalenante tra estensione e intensione che, in chiave post-cartesiana, pone in relazione ciò che avvolge l'individuo con la profondità del suo sviluppo.

L'*Anthropos*, infatti, non è un abisso indeterminato, bensì una creatura provvista di coordinate spazio-temporali e, come tale, esposto alla *facticité* dell'analitica esistenziale sartriana (Jędraszewski, 1989, p. 674). Pertanto, sia che si aderisca al panismo di Gadotti (2010), sia che si appoggi il sistemismo di Bunge (2000), la formazione si configura sempre come un atto di presenza – se non squisitamente heideggeriana, almeno come la intendeva De Martino, cioè «primo bene vitale umano» passibile di essere messo in scacco dalle «condizioni storiche» (De Martino, 1954, pp. 15-16). È questo il senso che i vari lavori di questa sezione trasmettono: un'esperienza, cioè, governata da ontologie contingenti fatte di bisogni, comunità, tempi e territori.

I contributi di questa sezione

Nel lavoro di Giordano (2023), che ripercorre un'esperienza di pensiero generativo incorporata in un corso annuale di Pedagogia Clinica (LM-57), emerge quello che Marková (2016) indica come il «Sé dialogico», ossia quella dimensione individuale che si genera nel contesto collettivo. Giordano, infatti, mostra che, nonostante appaia superficialmente come un mero esercizio di esternalizzazione, il raccontarsi conduce a forme di apprendimento profondo. È dunque nello spazio comune che

si colloca l'autentica introspezione del sé, in un gioco dialettico tra estensione e intensione. Vi fa eco il contributo di Balzano (2023), che affronta il nodo problematico delle attività partecipative proprio in un contesto dominato dalle contraddizioni, cioè il lavoro da remoto. Se, infatti, la Rete è il luogo per eccellenza della partecipazione e le tecnologie informatiche (e della comunicazione) hanno messo in contatto e dato voce a milioni di individui altrimenti silenziosi, resta controversa l'assenza di prossimità – e ciò può agire sia a detrimento della relazione, sia come opportunità da esplorare. In quest'ultimo senso, si può farne una glossa a Engeström (2014): le contraddizioni in seno alle attività umane organizzate non sono necessariamente un sintomo di *impasse*, ma costituiscono le direttrici privilegiate dell'evoluzione sistemica – a patto, naturalmente, di sollecitare il cambiamento attraverso un adeguato esercizio critico e anti-egemonico (cfr. anche Giroux, 1983).

Il superamento dell'egemonia richiama ulteriormente la questione della partecipazione in virtù del conseguente appiattimento delle componenti verticali agenti sui contesti sociali. Se, quindi, il raggiungimento della piena coscienza formativa è segnato dalla realizzazione di una prassi distribuita, ne deriva la necessità di adottare approcci e metodi partecipati, rompendo con gli schemi dell'accademia. È qui che la ricerca azione entra in gioco, in quanto gode delle opportune caratteristiche 'attive' che la rendono capace di trasformare, ancorché conoscere. È questo il percorso teoretico seguito da Indelicato (2023), la quale, sulla scorta di Ricœur (1990), Bonfiglioli (1993) e Orefice (2006), aspira a una formazione che ricomponga la frammentazione individuale attraverso percorsi che riuniscano l'agire e il pensare. Nell'applicare tale prospettiva teorica al fenomeno del *dropout*, Indelicato (2023) riconosce che a data metodologia corrispondono dati oggetti; l'esito di tale ragionamento è epistemologicamente intrigante, perché mostra che, benché la ricerca azione goda di ampio raggio di applicazione, esiste un dominio della realtà sociale nel quale essa risulta più consona che altrove. Tale dominio, sostiene sempre l'Autrice, è quello degli interventi sulle vulnerabilità, cioè le aree di massima frattura sociale.

È proprio di 'spaccato' che si può parlare in relazione al contributo di Savastano (2023), il quale, infatti, si inserisce nelle fratture causate dalle intersezioni di diverse categorie sociali, con particolare attenzione alla congiuntura tra genere e disabilità. Nel contesto dell'Ambito Territoriale di Foggia, Savastano (2023) analizza i dati derivanti da indagini istituzionali e, sulla base di queste evidenze, formula un modello di metodologia partecipata, da dispiegare allo scopo di moderare le ripercussioni intersezionali che danneggiano il segmento sociale di riferimento – cioè le donne oppresse dallo stigma della disabilità.

Affrontando ulteriormente il tema della territorialità, Ricciardi (2023) esplora la complessa relazione tra individuo e ambiente, riconoscendo proprio nella generatività quel tipo di processo che porta a un equilibrio tra il singolo e il contesto che lo circonda. Ciò che, a volo d'uccello, appare come un processo routinario di stampo biologico – con le occasionali cesure tipiche della selezione naturale – rivela, a uno sguardo più ravvicinato, l'elevatissima granularità delle interfacce eco-

sistemiche. Queste ultime, infatti, si costituiscono come barriere porose di scambio continuo, le quali legittimano, a loro volta, una lettura ‘ecologica’ della liminalità formativa. Il reame indagato dall’ecologia, ad ogni modo, non è un luogo di caos – per lo meno, non nel senso volgare del termine. Si può invece parlare di un orizzonte degli eventi caratterizzato da soglie di complessità crescenti, ed è plausibilmente per questa ragione che Ricciardi (2023) pone l’enfasi sulla natura ‘organizzata’ della realtà sociale. Inferenzialmente, se ne derivano le categorie formative: la legittimazione a mezzo della comunità; la comunità come facilitatrice e destinataria dell’azione formativa; la comunità come spazio comprendente i processi di attribuzione del senso e di sviluppo dell’identità personale.

Il problema dell’inclusione comunitaria è particolarmente sentito nel caso di quel sottoinsieme del mondo migrante – un mondo di vulnerabilità quotidiana – rappresentato dai Minori Stranieri Non Accompagnati (MSNA). È in questa congiuntura che si inserisce il reperimento di buone pratiche da parte di Di Pinto (2023), il quale identifica nei Centri Provinciali per l’Istruzione degli Adulti (CPIA) quel tipo di ente formativo che può facilitare il traghettamento dei MSNA verso la vita adulta. Ciò avverrebbe specialmente in ragione dell’abitudine dei CPIA alla stesura di Piani Didattici Personalizzati, unitamente al loro profondo legame con le esigenze territoriali, che proprio nella dimensione provinciale vedono la loro realizzazione. Alla proposta Di Pinto (2023) affianca le evidenze di un progetto formativo di portata longitudinale, per fornire, sulla base della loro analisi, ulteriori indirizzi di sviluppo.

I contributi di Balzano (2023), Indelicato (2023), Savastano (2023), Ricciardi (2023) e Di Pinto (2023) richiamano a una concezione tutto sommato ‘spaziale’ della partecipazione. Esiste, tuttavia, anche una dimensione ‘temporale’ di cui tenere conto, la cui natura estensiva, ma limitata, spesso con doloroso impatto, si manifesta nei fenomeni legati alla salute. La ricerca di Cucuzza (2023) prende atto di ciò e realizza che esiste anche una pedagogia orientata alla gestione dei processi patologici di lungo corso, cioè le malattie croniche. Correttamente, infatti, l’attenzione prossima del pedagogo è catalizzata dai fenomeni di alta emergenza (cfr. Isidori & Vaccarelli, 2013); tuttavia, quella della salute è anche una partita di lungo periodo, che richiama quel senso di costante incertezza tipica dei contesti di rielaborazione dell’identità che si muovono tra l’informale e l’istituzionale (Minello, 2012, p. 21). Tale è la condizione del malato cronico, necessitante – come osserva Cucuzza (2023) – non solo di maggiore *agency* e cure integrate, ma anche di una comunità che attivamente contribuisca alla sua realizzazione umana. Appropriatamente, quindi, a quello di Cucuzza si affianca il saggio di Faraoni (2023), dedicato alla formazione del pedagogo ospedaliero. Nonostante la rilevanza di questa figura professionale, essa resta poco normata e, in generale, occupa una zona grigia nell’orizzonte istituzionale del Paese.

Tangenzialmente, ma non esternamente, all’ambito sanitario si colloca quello della prevenzione, che risalta in ragione del suo stretto collegamento con i processi formativi. In linea con tale stimolo investigativo, due contributi della presente sezione si occupano esplicitamente del nesso tra partecipazione, salute e prevenzione.

Il primo è quello di Dati (2023), che è condotta dalla sua ricerca storica all'esame di un documento ciclostilato seppellito negli archivi storici della CISL. Inedito nella sua versione originale, questo plico dalla rilegatura consumata svela idee, opinioni, emozioni e giudizi dei partecipanti al terzo corso "150 ore" svoltosi a Empoli presso la Scuola Media Statale R. Fucini, nell'Anno Scolastico 1975-1976 (Ajello et al., 1976). È testimonianza ancora viva dello spirito partecipativo della ricerca formativa di tipo 'grassroot', cioè 'dal basso', a opera di insegnanti-ricercatori che hanno subito intuito – complice il clima di sollevazione sociale dell'epoca – l'importanza di condurre indagini non *sui* lavoratori, ma *con* i lavoratori. E l'attività partecipativa non poteva che rivolgersi proprio alla questione della prevenzione, con un'antologia di testimonianze e temi intitolata "Il problema della salute in fabbrica e nella società".

Altra prospettiva sulla prevenzione è quella di Albanese e Maniscalco (2023), che hanno guidato una ricerca-azione partecipata da insegnanti e genitori sul tema della prevenzione degli incidenti domestici nella fascia d'età 0-5 anni. I loro risultati – dei quali attendiamo ulteriori approfondimenti in pubblicazioni successive – hanno condotto a un incremento della consapevolezza nelle aree interessate del palermitano. Al di là degli ovvi benefici epistemici, questo tipo di ricerca ha l'ulteriore caratteristica di sviluppare un'abitudine di interpellanza delle parti sociali che si incardina pienamente nel sistema Zerosei auspicato dai governi italiani (Ministero dell'Istruzione, 2020). È quella stessa cura per la genitorialità che anima i lavori di altre tre coppie: Dello Preite e Forni (2023), Cipollone e Tafuri (2023) e Palleschi e Olivieri (2023).

Il primo gruppo (Dello Preite & Forni, 2023) si muove proprio entro il quadro Zerosei e articola il proprio metodo di ricerca partecipata con un'impostazione quadrifasica la cui natura ricorsiva riflette i classici paradigmi costruttivisti à la Bruner (Rannikmäe et al., 2020). Con mossa conciliatoria dal punto di vista teorico, la riflessione a sostegno di questa scelta metodologica integra la nozione di trasformatività (Mezirow, 1997), quella di capacitazione (Nussbaum, 1988) e quella di pluralismo dei linguaggi (Edwards et al., 2017). Ne risulta un percorso che, analogamente a quello già citato di Giordano (2023), riconosce la narrazione del sé (Cambi, 2002; Demetrio, 1996) come momento focale della partecipazione. Anche in questo caso, i formatori protagonisti di questi interventi non sono solo gli insegnanti, ma anche i genitori – ciascuno nella misura in cui influenza la crescita del bambino.

Simile impostazione si trova nella ricerca di Cipollone e Tafuri (2023), che mira al rafforzamento della relazione genitore-bambino conciliando la partecipazione della componente genitoriale a vari incontri di gruppo e affiancandola a una raccolta dati che consente di tarare ulteriormente gli interventi di formazione genitoriale alla luce dello stato dell'arte delle neuroscienze. Il campione, afferente a una scuola dell'infanzia del Comune di Roma, ha lavorato sulla dimensione emotiva, che è fondamentale, come già evidenziato da Nussbaum (2008), per la realizzazione di un corretto rapporto educativo-formativo (Salerno, 2021).

Infine, sempre per quel che concerne la genitorialità, Palleschi e Olivieri (2023)

esplorano le opportunità di compensazione e sostegno in situazioni in cui un genitore è responsabile dell'alienazione della prole nei confronti dell'altro genitore. In questo contesto patologico, spiegato dalla teoria dell'attaccamento, è richiesto non un semplice intervento pedagogico, bensì un intervento pedagogico giuridicamente informato, che renda l'istituzione scolastica partecipe sia del riconoscimento tempestivo del fenomeno, sia della gestione delle pratiche di 'rifamiliarizzazione' necessarie al recupero del minore.

Conclusione

Se ne evince, quindi, un quadro articolato, ma, proprio in quanto tale, frequente a quella complessità che caratterizza le diverse sfere del mondo dell'educazione e della formazione. Diversi "sistemi", quindi, in dialogo tra loro, invitano a una lettura critica dei fenomeni socioeducativi che affrontano – ciascuno nella dimensione che gli è propria, cioè secondo il contesto in cui si è declinata la ricerca.

La partecipazione interviene essa stessa in chiave 'intersezionale', non come ideologia, bensì per taglio epistemologico: sovente, essa è lo strumento per il raggiungimento dei traguardi formativi; in altre istanze, la partecipazione diventa occasione di validazione di risultati altrimenti ottenuti; infine, la partecipazione è anche un *fine* dell'educazione, in quanto i progetti in essere, così come i loro risultati scientifici, aspirano alla realizzazione di una realtà sociale in cui il potere – e anche quel potere tipico delle espressioni scientifiche – si trova a essere maggiormente distribuito tra tutte le parti sociali.

Riferimenti bibliografici

- Ajello, E., Bacci, G., Bruzzone, S., & Ciampi, S. (Eds.). (1976). *Corso 150 ore anno scolastico 1975-1976* (Corpus 2013, Fondo 150 ore, Decenni 1970/1980, B. 13844, fasc. 001). Scuola Media Statale R. Fucini; Archivio Storico Nazionale CISL. <https://tinyurl.com/3kh9avzf>
- Albanese, M., & Maniscalco, M. (2023). Prevenzione degli incidenti in ambito domestico 0-5 anni: La ricerca partecipativa con insegnanti e genitori. In *Questo volume*.
- Balzano, G. (2023). Relazione e contesti lavorativi remote: Dall'innovazione alle sfide. In *Questo volume*.
- Bonfiglioli, R. (1993). *La ricerca come strategia didattica*. La Nuova Italia.
- Bunge, M. (2000). Systemism: The alternative to individualism and holism. *The Journal of Socio-Economics*, 29(2), 147-157. [https://doi.org/10.1016/S1053-5357\(00\)00058-5](https://doi.org/10.1016/S1053-5357(00)00058-5)
- Cambi, F. (2002). *L'autobiografia come metodo formativo*. Laterza.
- Cipollone, E., & Tafuri, F. (2023). Alleanza scuola-famiglia: Un intervento educativo di supporto alla genitorialità. In *Questo volume*.
- Cucuzza, G. (2023). Ricerca partecipativa e pratiche trasformative nell'approccio alla cronicità: Una prospettiva pedagogica. In *Questo volume*.

- Dati, M. (2023). 150 ore per la salute e sicurezza sui luoghi di lavoro: Un modello pionieristico di ricerca azione partecipativa nell'Italia degli anni Settanta. In *Questo volume*.
- De Martino, E. (1954). Fenomenologia religiosa e storicismo assoluto (1953–1954). *Studi e Materiali Di Storia Delle Religioni*, 24–25, 9–25. <http://cisadu2.jet.uniroma1.it/smsr/issues/1953/pages/#page/1>
- Dello Preite, F., & Forni, D. (2023). Per una cultura di genere a partire dalle prime età della vita: Progetti di ricerca azione partecipativa con le famiglie e i servizi educativi 0-6. In *Questo volume*.
- Demetrio, D. (1996). *Raccontarsi: L'autobiografia come cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina.
- Di Pinto, G. (2023). Il progetto per minori stranieri non accompagnati (MSNA) del CPIA BAT: Una buona pratica inclusiva da trasferire in altri contesti. In *Questo volume*.
- Dozza, L. (2022). *Ricerca Partecipativa e Formazione Sistemica: XVII Edizione – (DIGITAL) Summer School; SIREF – Società Italiana di Ricerca Educativa e Formativa*. http://www.siref.eu/sites/default/files/00_SUMMER_2022_call_final.pdf
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. E. (2017). *I cento linguaggi dei bambini: L'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia*. Bergamo: Junior.
- Engeström, Y. (2014). *Learning by Expanding: An Activity-Theoretical Approach to Developmental Research* (2nd ed.). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139814744>
- Faraoni, E. (2023). La formazione qualificata del pedagogista ospedaliero. In *Questo volume*.
- Gadotti, M. (2010). *A Carta da Terra na educação*. Editoria e Livraria Instituto Paulo Freire. <http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/handle/7891/2812>
- Giordano, M. (2023). Confine, Latenza e Metafora: L'Autobiografia come esercizio di autoformazione e partecipazione in un'esperienza all'interno di un Corso annuale di Pedagogia Clinica e analisi dei processi formativi, LM-57. In *Questo volume*.
- Giroux, H. A. (1983). *Theory and resistance in education: A pedagogy for the opposition*. Bergin & Garvey.
- Indellicato, R. (2023). La *participatory research* nel fenomeno del *drop-out*. In *Questo volume*.
- Isidori, M. V., & Vaccarelli, A. (2013). *Pedagogia dell'emergenza, didattica nell'emergenza: I processi formativi nelle situazioni di criticità individuali e collettive*. Milano: Franco-Angeli.
- J draszewski, M. (1989). On the Paths of Cartesian Freedom: Sartre and Levinas. In A.-T. Tymieniecka (Ed.), *Man within His Life-World* (pp. 671-683). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-94-009-2587-8_35
- Margiotta, U. (2015). *Teoria della formazione: Ricostruire la pedagogia* (1a edizione). Carocci editore.
- Marková, I. (2016). *The Dialogical Mind: Common Sense and Ethics* (1st ed.). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511753602>
- Mezirow, J. (1997). Transformative Learning: Theory to Practice. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 1997(74), 5–12. <https://doi.org/10.1002/ace.7401>
- Minello, R. (2012). *Educare al tempo della crisi*. Lecce, Brescia.
- Ministero dell'Istruzione. (2020). *Documento base: Linee pedagogiche per il sistema integrato 'zerosei'* (art. 10 decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 65). <https://www.miur.gov.it/linee-pedagogiche-per-il-sistema-integrato-zerosei->

- Nussbaum, M. C. (1988). Nature, Functioning and Capability: Aristotle on Political Distribution. In J. Annas & R. H. Grimm (Eds.), *Oxford studies in ancient philosophy. Supplementary volume: 1988* (pp. 145-184). Clarendon Press.
- Nussbaum, M. C. (2008). *Upheavals of thought: The intelligence of emotions* (8. print). Cambridge University Press.
- Orefice, P. (2006). *La ricerca azione partecipativa: Teoria e pratiche (Vol. 1: La creazione dei saperi nell'educazione di comunità per lo sviluppo locale)*. Napoli: Liguori.
- Palleschi, B., & Olivieri, D. (2023). L'Alienazione Parentale: Progettazione pedagogica a sostegno del genitore alienato e risposta della scuola alla rilevazione del fenomeno. In *Questo volume*.
- Rannikmäe, M., Holbrook, J., & Soobard, R. (2020). Social Constructivism—Jerome Bruner. In B. Akpan & T. J. Kennedy (Eds.), *Science Education in Theory and Practice* (pp. 259–275). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-43620-9_18
- Ricciardi, M. (2023). Persona, Organizzazione e Territorio in una prospettiva pedagogica di ricerca partecipativa e formazione sistemica. In *Questo volume*.
- Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Seuil.
- Salerno, V. (2021). Le emozioni nella relazione educativa. La teoria delle emozioni di M. Nussbaum. *Formazione & insegnamento*, 19(1), 098–112. https://doi.org/10.7346/fei-XIX-01-21_08
- Savastano, M. (2023). L'intersezione Genere/Disabilità: Una proposta progettuale di ricerca partecipata nel territorio della provincia di Foggia. In *Questo volume*.

Confine, Latenza e Metafora: l'Autobiografia come esercizio di autoformazione e partecipazione in un'esperienza all'interno di un Corso annuale di Pedagogia Clinica e analisi dei processi formativi, LM-57

Marco Giordano

Università degli Studi di Salerno

Dottorando

margiordano@unisa.it

Abstract

Il presente contributo si iscrive all'interno della tradizione scientifica dell'Osservatorio sui processi formativi e l'analisi territoriale dell'Università degli Studi di Salerno, coordinato e diretto da Emiliana Mannese, Professoressa ordinaria di Pedagogia generale e sociale presso il Dipartimento di Scienze Umane, Filosofiche e della Formazione. L'Osservatorio rivolge la sua attenzione di ricerca e di analisi epistemologica all'apprendimento generativo, all'orientamento generativo e alla Clinica della Formazione coltivando, tra i suoi interessi di studio, l'indagine sulla generatività anche in associazione al pensiero. Il modello di ricerca partecipativa qui proposto ha tentato di attraversare tutte queste categorie di indagine scientifica mediante il coinvolgimento attivo degli studenti del Corso di Laurea Magistrale in Scienze dell'Educazione Permanente e della Formazione Continua, nell'ambito dell'insegnamento di Pedagogia Clinica e Analisi dei Processi formativi, di cui è titolare la Professoressa Emiliana Mannese.

Introduzione

L'approccio ermeneutico-interpretativo della "Clinica della formazione" (Massa, 1992) consente di rileggere il vissuto esperienziale come occasione di crescita, autoformazione, *self empowerment* e partecipazione. Nella prospettiva epistemologica delineata da Franco Cambi (2010), la narrazione di sé, la lettura e, in particolare la scrittura consentono, in quanto dispositivi di cura (Cambi, 2010), di reinterpretare, anche attraverso i processi di metaforizzazione (Mannese, 2011), i contenuti latenti di ogni percorso esperienziale. Come scrive Mannese, infatti, la latenza è «il non-luogo della mente, produttrice di metabolizzazione storica del nostro vissuto e del nostro processo formativo sotteso a quello più evidente e tangibile» (Mannese, 2011, p. 21). La latenza, dunque, sostanzia il processo formativo nel suo farsi. Tale processo da sotteso diventa palese, prima al soggetto, che si scopre più consapevole di sé e poi, una volta trasferito alla dimensione relazionale me-

dianete la narrazione, producendo e supportando il cambiamento di coloro che partecipano mediante l'attivazione dei processi attentivi. Il modello di ricerca partecipativa qui proposto, avvalendosi dell'approccio scientifico olistico, offerto dall'adozione del paradigma della Pedagogia come "Scienza di Confine" (Mannese, 2016; 2018; 2021), ha identificato e avanzato l'ipotesi di una possibile "trasformazione profonda" (Mannese, 2016), in grado di oltrepassare il limite apparentemente chiuso intorno ai contenuti esperienziali latenti, per orientare gli studenti verso una maggiore disposizione alla compartecipazione dei vissuti.

1. Orientamento narrativo e autobiografico: un percorso dalla latenza alla metaforizzazione

Muovendo dall'assunzione del paradigma della Pedagogia come "Scienza di Confine" e in considerazione della sua "attitudine allo sconfinamento" (Baldacci & Colicchi, 2018, p. 15) si è scelto di offrire agli studenti del Corso di Laurea Magistrale in Scienze dell'Educazione Permanente e della Formazione Continua, LM-57, nell'ambito dell'insegnamento di Pedagogia Clinica e analisi dei processi formativi, la possibilità di guardare oltre le limitazioni autoimposte dalla censura emotiva al proprio vissuto, nell'anno accademico 2021-2022. L'azione ermeneutica e catartica della metaforizzazione ha consentito, ai soggetti in formazione, di dirigere la pratica conformante del logos, linguistica e del pensiero, verso la dimensione relazionale e partecipativa. Accanto a questa considerazione, la metafora potrebbe quindi occupare, come scrive Mannese (2011), un ruolo di «fattore di trasformazione delle bio-neuro-grafie individuali diventando il punto focale di una conversazione clinica, non solo diagnostica ma anche progettuale e orientata alla valorizzazione della persona» (Mannese, 2011, p. 20). Valorizzare le esperienze dei giovani studenti ha significato anche occuparsi, attraverso l'esercizio della metaforizzazione, della costruzione di itinerari formativi opportuni e orientati all'"educazione immaginativa" (Egan & Judson, 2015). Per Demetrio, infatti, "la scrittura di sé permette al soggetto autobiografo di bilocarsi" (Demetrio, 1996 p. 7), di ripercorrere il proprio vissuto risignificandolo, di compiere dei salti all'indietro rivivendo alcune tappe della sua esistenza progettando, sempre attraverso l'immaginazione, il proprio futuro. L'esperienza didattica attivata ha evidenziato la dimensione "poietica" (Cambi, 2010; Mannese, 2011; 2016; Maturana & Varela, 2001; Mortari, 2019) del processo, sottolineando quanto questa si rifletta proficuamente anche sull'orientamento verso la definizione di una maggiore consapevolezza connessa al ruolo e alle funzioni dei futuri professionisti dell'educazione e della formazione, per i quali si rende necessario investire nella costruzione di un "pensiero autobiografico" (Demetrio, 1996), in grado di produrre un "apprendimento profondo, trasformativo e, pertanto, generativo" (Mannese, 2016). Sulla base di queste premesse, durante le lezioni dell'anno accademico 2021/2022, sono state proposte, con cadenza settimanale, una serie di items tratti dal "Gioco della vita" (1997) di Demetrio e rivisitati per essere adeguati al percorso autobio-

grafico progettato. Trattandosi di un insegnamento annuale, le osservazioni condotte sulle evoluzioni compiute dagli studenti, in relazione all'utilizzo della metodologia autobiografica, hanno sicuramente offerto una visione più ampia e significativa di quanto esperito dai soggetti in formazione, sia sul piano individuale che in rapporto al crescente grado di condivisione e partecipazione emotiva con i colleghi di corso e con il gruppo di ricerca. La ricerca ha coinvolto, parimenti, studenti e ricercatori, a loro volta, completamente immersi nella dimensione partecipativa ed emotivo-empatica dell'azione formativa proposta. Riporto di seguito, a titolo esemplificativo, la struttura dell'esercitazione del primo semestre dell'anno accademico 2021 – 2022 (impostazione tratta da Demetrio, 1997, p. 19):

«Orientamento narrativo e autobiografico: il racconto di esperienze significative di “cura sui” che hanno orientato la scelta del percorso di studi e professionale attraverso una selezione di items, tratti dal gioco della vita di Demetrio: la prima volta che... , parole, figure fatali, mentori, stupori, fasi, coincidenze, mutamenti, sguardi dall'alto, labirinti, metafore e messaggi in bottiglia. Un ritaglio di tempo, prima di ogni lezione, sarà dedicato all'ascolto e alla condivisione dei vostri lavori.

Per Rievocare:

1. La prima volta che...
 - a. ...avete assaporato il gusto di osservare e guardare
 - b. ...avete imparato qualcosa di utile
2. Parole: le parole importanti apprese durante il vostro percorso (che vi hanno incuriosito, motivato, emozionato)
3. Figure fatali: persone che hanno influenzato (positivamente e negativamente) le vostre scelte (percorso di studi)
4. Mentori: frugate nel ricordo della vostra esperienza e individuateli. Provate a riconoscerli in quei maestri da cui pensate di aver colto significativi insegnamenti in modo diretto e/o indiretto

Per Ricordare:

5. Stupori: vi siete imbattuti in scoperte significative (situazioni, amicizie inaspettate, nuove conoscenze ed emozioni)
6. Fasi: i momenti significativi del vostro percorso esperienziale con un piccolo salto all'indietro, al primo giorno da studenti universitari (indicate e descrivete sinteticamente le fasi significative del vostro percorso)
7. le circostanze favorevoli e gli ostacoli che hanno permesso di cambiare qualcosa sia dentro di voi che in rapporto all'evoluzione dell'esperienza (una persona incontrata, un libro letto, l'ascolto di storie di vita)
8. i cambiamenti piccoli o grandi che potete attribuirvi e che vi hanno arrecato soddisfazioni, senso della conquista e libertà

Per Rimembrare:

9. Sguardi dall'alto: ricostruite ora in forma generale, quanto vi è accaduto spingendovi fino a narrare di eventi recenti (una settimana fa, ieri, qualche ora fa), cercate di raffigurare tutto come una mappa usando le convenzioni simboliche utilizzate in cartografia: strade principali, sentieri, boschi, fiumi, corsi d'acqua, pianure, ponti, monti ma anche passaggi a livello, strade senza uscita, isole, porti etc.

10. Labirinti: momenti di smarrimento (perdersi per poi ritrovarsi)
11. Metafore: quando le parole vanno ben oltre il loro significato immediato (le metafore, i paragoni fantasiosi e le espressioni con le quali definireste le fasi più significative del vostro percorso). Ad esempio: il primo giorno all'università mi sentivo come “un pesce fuor d'acqua”
12. Messaggi in bottiglia: un insegnamento, una lezione di vita, un ricordo che volete salvare e sperate sopravviva per approdare in qualunque altro luogo».

Raccontare di sé è un'attività complessa che «richiede lavoro, coraggio, metodo, ma procura, al contempo, non poco benessere» (Demetrio, 1996). Questa consapevolezza, utilizzata anche come premessa, ha accompagnato tutte le fasi delle esercitazioni con la metodologia. I cambiamenti compiuti dagli studenti, nel tempo, sono stati rintracciati nella progressiva acquisizione di padronanza del metodo e resi ancora più evidenti dall'accuratezza dei dettagli che, restituzione dopo restituzione, hanno impreziosito le singole autobiografie. È stato dunque possibile individuare, all'interno del processo, due fasi connesse alla costruzione del “pensiero autobiografico” (Demetrio, 1996) e differenziarle in considerazione dei diversi approcci utilizzati, tra il primo e il secondo semestre dell'anno accademico 2021 – 2022. Nel corso delle lezioni del primo semestre, infatti, la struttura dell'azione formativa, ha privilegiato la modalità linguistica che, in connessione agli items descrittivi, ha inteso favorire il graduale passaggio dalla latenza alla metaforizzazione del vissuto e dalla metafora alla partecipazione attiva, attraverso la narrazione. Da questa prospettiva, la metaforizzazione (Mannese, 2011) ha consentito, poi, di trasferire, reinterpretando e traducendo i vissuti per mezzo della metafora linguistica, in contenuti più facilmente condivisibili sul piano della partecipazione.

2. Libertà, immaginazione e azioni educative fondate sulla “partecipazione”

Il nuovo approccio offerto nel corso del secondo semestre ha invece modificato completamente l'impostazione precedente. Si è passati, infatti, all'utilizzo di una modalità esclusivamente visuale, più precisamente caratterizzata da immagini, senza alcuna indicazione preconstituita. Riporto di seguito, a titolo esemplificativo, l'articolazione della seconda esercitazione proposta sul metodo autobiografico (*Figura 1*).

"LA SCATOLA DEI RICORDI"

PERCORSO AUTOFORMATIVO DALLA LATENZA ALLA RIFLESSIVITA'

RICORDARE E NARRARE: A partire dalla visione di immagini senza alcuna indicazione preconstituita, lo studente sarà libero di ricostruire e restituire alla narrazione, il ricordo di un'esperienza connessa a quanto osservato.



*Ogni settimana proporremo un'immagine che sarà accompagnata dalla seguente domanda: Cosa evoca la visione di questa immagine? Dedicheremo alcuni minuti all'ascolto delle prime impressioni... (Gli studenti avranno a disposizione una settimana)

Figura 1. Struttura esercitazione secondo semestre anno accademico 2021/2022
(selezione di immagini tratta da GettyImages, 2021).

Il criterio secondo il quale sono state selezionate le immagini, ha riguardato la possibile funzione rievocativa connessa agli stimoli visivi proposti, in quanto riconducibili sia alle relazioni più significative che alle tappe maggiormente rappresentative del percorso di vita. La modalità di ricerca partecipativa attivata ha prodotto una serie di esitazioni iniziali negli studenti, una sorta di "senso di smarrimento", attribuibile alla diversità dei due approcci proposti. I termini che compongono la triade pedagogica, su cui si è sostanziata la strutturazione della seconda esercitazione, sono stati: libertà, immaginazione e partecipazione. La libertà, con la quale gli studenti hanno potuto ripercorrere e tradurre la propria latenza, senza alcuna indicazione preconstituita, ha riconfermato l'importanza di investire nella realizzazione di percorsi orientati all'«educazione immaginativa» (Egan & Judson, 2016). L'immaginazione, infatti, come scrive Doidge (2007), consente di «ricablare il nostro cervello» (Doidge, 2007, p. 83) rendendo «reali le cose per mezzo del pensiero» (Doidge, 2007, p. 212) e generando, dunque, un «apprendimento profondo» (Mannese, 2016). La dimensione della partecipazione ha invece contraddistinto l'intera evoluzione dell'azione formativa progettata, in quanto filo conduttore di un'interazione a più livelli: «fra sé e mondo» e verso «l'altro da sé» (Ceruti & Mannese, 2020) ma anche dai ricercatori agli studenti e dagli studenti ai ricercatori, ai quali, in occasione della restituzione dell'ultimo item in programma, è stato chiesto cosa evocasse la visione dell'immagine proposta. Le osservazioni compiute e raccolte, in relazione a tutte le fasi della ricerca, hanno mostrato come l'«azione trasformativa profonda» (Mannese, 2016) si sia verificata in momenti specifici. I percorsi esperienziali compiuti e narrati dagli studenti, con il supporto della metodologia, hanno reso evidenti i passaggi dalla latenza alla metaforizzazione del vissuto e dalla metafora alla partecipazione, in particolare, nell'ultima sezione della prima esercitazione ("Per Rimembrare") e in modo ancora più compiuto nelle fasi conclusive della seconda esercitazione, in relazione alle ul-

time immagini proposte. La propedeuticità dei due approcci utilizzati ha prodotto uno spostamento del focus attentivo degli studenti, dalla dimensione individuale profonda, latente del sé a quella relazionale e partecipativa dei vissuti, rivelando la necessità di comunicare, di condividere con dei potenziali destinatari, le proprie autobiografie, immaginando luoghi, spazi fuori di sé a cui inviare un messaggio, al di là della latenza e in direzione dell'«altro da sé» (Ceruti & Mannese, 2020, p. 9). Tempo e spazio rappresentano, dunque, delle categorie imprescindibili dal processo di costruzione del «pensiero autobiografico» (Demetrio, 1996) e costituiscono la base per la produzione di un “apprendimento profondo e generativo” (Mannese, 2011; 2016). Lo spazio non può semplicemente costituire lo scenario entro cui l'azione educativa si svolge,

lo spazio stesso diventa attore del processo, diventa un dispositivo di trasformazione [...]. La formazione del sé, il farsi del soggetto, accade nei luoghi, contesti vitali che alimentano questo percorso dinamico e aperto di elaborazione del rapporto fra sé e mondo, fra dentro e fuori (Ceruti & Mannese, 2020, p. 8).

Riferimenti bibliografici

- Baldacci, M., & Colicchi E. (Eds.). (2018). *Pedagogia al confine: Trame e demarcazione tra i saperi*. Milano: FrancoAngeli.
- Cambi, F. (2010). *La cura di sé come processo formativo*. Bari: Laterza.
- Ceruti, M., & Mannese, E. (Eds.). (2020). *Racconti dallo Spazio: Per una pedagogia dei luoghi*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Demetrio, D. (1996). *Raccontarsi: l'autobiografia come cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina.
- Demetrio, D. (1997). *Il Gioco della vita. Kit autobiografico. Trenta proposte per il piacere di raccontarsi*. Milano: Guerini Associati.
- Doidge, N. (2007). *Il cervello infinito*. Milano: Ponte alle Grazie.
- Egan, K., & Judson, G. (2015). *Imagination and the Engaged Learner: Cognitive Tools for the Classroom*. New York: Teachers College Press.
- Getty Images. (2021). GettyImages. Retrieved August 30, 2022, from <https://www.gettyimages.it/immagine/free>
- Mannese, E. (2011). *Pensiero ed epistemologia. Saggio sulla pedagogia clinica*. Lecce: Pensa.
- 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.
- Mannese, E. (2016). *Saggio breve per le nuove sfide educative*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Mannese, E. (2021). Pedagogy as a science of the border: Between innovation, sustainability, and effective orientation. *Formazione & insegnamento*, 19(1, tomo I), 24-30. https://doi.org/10.7346/fei-XIX-01-21_02
- Massa, R. (Ed.) (1992). *La clinica della formazione: Un'esperienza di ricerca*. Milano: FrancoAngeli.
- Maturana, H. & Varela F. (2001). *Autopoiesi e cognizione: La realizzazione del vivente*. Venezia: Marsilio.
- Mortari, L. (2019). *Aver cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina.

Relazione e contesti lavorativi *remote*: dall'innovazione alle sfide

Gennaro Balzano

Università degli Studi di Bari "Aldo Moro"

Professore a contratto

gennaro.balzano@uniba.it

Abstract

A partire da marzo 2020, il fenomeno *remote* ha registrato una crescita esponenziale. La *relazionalità* è stata messa a dura prova durante il confinamento e ancora oggi l'esercizio delle relazioni risulta compromesso. Analogamente, *partecipazione* ha subito una riduzione dell'azione e si sono verificate chiusure sia a livello personale che lavorativo. Le connessioni tra i nuovi modelli di lavoro e la cittadinanza richiedono un equilibrio tra globalizzazione e partecipazione alla comunità di appartenenza. È necessario ricercare nel *glocalismo* i nuovi significati per una cittadinanza da ricostruire. Nel contesto lavorativo, incluso il lavoro da remoto, l'attività cognitiva coinvolge sia la persona che l'ambiente esterno. L'attenzione pedagogica va quindi focalizzata sull'autenticità relazionale, la partecipazione e l'esercizio della cittadinanza, affrontando le sfide attuali e future.

Introduzione

Le trasformazioni del lavoro sono questioni di stringente attualità nel periodo post-pandemico e si sono intensificate a partire da marzo 2020, quando il lavoro è stato investito da una crescita esponenziale del fenomeno *remote*, il lavoro da remoto, comunemente detto *smart working*. Un fatto che ha riportato alla luce l'esigenza di ritornare a definire i contorni di una relazionalità, quella abituale nel lavoro nella sua forma più classica, che non può non essere certamente e semplicemente riattualizzata. Ma anche una sfida per diversi altri aspetti; su tutti la partecipazione e l'appartenenza ad una comunità (anche virtuale).

La *relazionalità* è stata messa a durissima prova durante i momenti del confinamento e ancora oggi vede compromesso il suo esercizio, che è fatto umano. Allo stesso modo la *partecipazione*, direttamente connessa, ha conosciuto un impoverimento di azione oltre a fenomeni di chiusura ermetica tanto della persona quanto del lavoratore (Balzano, 2021). In più, nel recente passato non si sono esplorate sufficienti connessioni tra il lavoro, quello oramai virtuale, il *remote work*, e le possibilità di costruzione di una cittadinanza che tenga insieme lo slancio globalizzante e la necessità di partecipazione alla propria comunità di appartenenza. Un *glocalismo* nel quale ricercare significati nuovi per una cittadinanza in parte da costruire.

L'urgenza di ribadire i significati autentici e definirne le sfide future – almeno alcune di queste – rappresenta una delle istanze a cui la pedagogia del lavoro non può rinunciare per almeno tre ragioni: il tempo continuo di *transizione*, la *complessità* degli orizzonti futuri, la necessità improcrastinabile per ogni persona di acquisire la *capacità di riprogettare* la propria vita, dunque di *riprogettarsi* (Balzano, 2022, pp. 39-40).

1. Formatività e innovazione

Gli scenari pedagogici del lavoro, alla luce dei differenti cambiamenti rilevabili, sono il terreno entro cui dar corpo a *formatività* come azione professionale che mira a qualificare il lavoro educativo entro progetti di vita implicanti relazioni, pratiche e sistemi di azione capaci di coinvolgere i significati simbolici e culturali del cambiamento e dell'innovazione (Costa, 2019b). L'innovazione diventa la prospettiva futura del lavoro, sostanziata e sostenuta dalla categoria della virtualità, candidata a pieno titolo a essere sempre più la *formula* maggioritaria (Renna, 2017).

Proprio le innovazioni tecnologiche ed organizzative implicano una riscrittura dello stesso contenuto sociale e identitario delle relazioni che caratterizzano il lavoro (Tullini, 2016, pp. 1-15). *Cyber-Physical System* (CPS), *Big Data*, tecnologie additive, IoT, IoS, machine learning, intelligenza artificiale (IA) sono termini che si riferiscono a «quelle 'tecnologie abilitanti' la cui applicazione è ritenuta sufficiente a delimitare i tratti di una 'rivoluzione' nella quale l'elemento saliente è dato dall'esplosivo sviluppo di nuove infrastrutture digitali e dalla possibilità di organizzare la produzione anche virtualmente, tramite internet, in ambienti *cyber-fisici* che consentono di superare le rigidità del fordismo parallelamente alla creazione di conoscenza con una potenza senza precedenti» (Pesenti, Scansani, 2021, p. 82).

Innovativo, digitale o remote, «la dimensione educativa del lavoro è rappresentata dalla sua *formatività*, ovvero da tutto ciò che rende "significante" un'azione lavorativa volta alla creazione di valore per l'uomo» (Costa, 2011, p. 70). Costa aggiungerà, poi, che

la formatività del lavoro nell'ecosistema digitale delle macchine si qualifica come possibilità di dare e prendere forma-azione, a partire dalle energie e dalle potenzialità che l'insieme dei legami mette a disposizione, generando così non solo prodotti e risultati, ma sentieri di sviluppo, libertà (Costa, 2019a, p. 63).

La formatività si esercita su di sé e sul significato dei contenuti di apprendimento e ne stabilisce una relazione. Se, nell'operare formativo e educativo, si è attivi nella misura in cui si è recettivi e si è recettivi nella misura in cui si è attivi, ciò significa che la persona diventa formante e capace di formare solo accogliendo e sviluppando gli impulsi del significato da formare, e forma il significato solo sviluppando ed esercitando la propria capacità formante (Pignalberi, 2020, p. 342).

La *formatività* è categoria che permette di guardare lontano, di ritrovare valore anche nei nuovi contesti lavorativi e nelle trasformazioni dei contesti e dei lavori. Come sottolinea Costa (2017) «la formatività umana è la chiave con cui indagare la trasformazione dell'agire lavorativo. Attraverso l'analisi dell'agire lavorativo si esplicita il senso del legame tra la formatività e il lavoro in connessione con quei mutamenti che caratterizzano il realizzarsi dei nuovi modelli industriali».

Se dunque la formatività rappresenta la struttura, il carattere, la capacità insita nel formare e formare, quindi, significa “fare”, *poiein*, ma un fare nello svolgere le cose e trarle alla forma che esigono e che per loro compete, «promuovere un nuovo patto tra sviluppo umano e formazione significa qualificare il legame tra formatività e lavoro come uno degli elementi portanti dei cambiamenti che caratterizzano oggi la natura multi referenziale del lavoro immerso nella sfida della digitalizzazione e la robotica» (Costa, 2019b, p. 20).

Incrementare e qualificare l'esperienza di formazione e le occasioni di apprendimento è la chiave per costruire una centralità della dimensione formativa del lavoro, grazie alla quale l'uomo interpreta le connessioni emergenti dalle interazioni tra sé e i contesti d'apprendimento e di lavoro conferendogli dunque senso e progettualità umana. Questa visione interpreta il lavoro, analogamente al processo di conoscenza come un processo attivo di significazione (Costa, 2011; Margiotta, 2015). In tale prospettiva il lavoratore, soggetto agente, è attore protagonista, come persona e come cittadino.

2. Relazione e partecipazione

Gli aspetti caratterizzanti il lavoro sempre più virtuale, vedono, allo stesso tempo, la persona al centro di una realtà d'appartenenza circoscritta e di una virtuale con confini quasi mai definiti. Entro questo spazio, che è luogo di vita del lavoratore virtuale, la costruzione di cittadinanza diventa fatto di interesse pedagogico, in virtù di una scienza che si erge sulla categoria sulla *relazionalità* – incluse le sue forme nuove – che non vede, come accade per altri ambiti, l'uomo separato e avulso dai propri contesti di vita. I progetti di vita, che camminano sulle gambe degli uomini conducono nuovamente a parlare di uomo a lavoro, nel caso specifico, di lavoratore virtuale: «il lavoro diventa il vettore di significazione dell'umano, in quanto prospetta a quest'ultimo e lo accompagna nella scoperta degli orizzonti di libertà» (Costa, 2019a), ma non solo, perché è portato, allo stesso tempo, a rielaborare un significato di innovazione sociale ed economica a partire da un nuovo legame tra agire economico ed etico, che sappia porre al centro del senso dello sviluppo, il valore dell'uomo in connessione con la sua comunità di appartenenza e con le nuove comunità a cui si accede, e dunque si finisce per appartenere, grazie al potenziale insito nella virtualità dei contesti di esplicazione delle pratiche lavorative. Il lavoro connettore tra i due contesti di vita, tra la comunità di appartenenza e quella virtuale, la cittadinanza come elemento che trasversalmente può trovare un reale ampliamento di significati e prospettive: tra queste la *partecipazione*.

Una variabile di rischio, in tutto ciò, può essere la *povertà (educativa)*. È difficile, oltre che per il classico alunno in formazione, anche per il lavoratore e per la persona in genere, adattarsi a nuovi metodi e metodologie, a nuove forme di apprendimento, discreto o esplicito (Bocca, 1998, p. 163), soprattutto in regime di emergenza-urgenza, considerati i tempi delle trasformazioni (ad esempio con l'esplosione della pandemia). In questa categoria di poveri si collocano anche coloro a cui è stata preclusa una possibilità di formazione, proprio perché non dispongono della strumentazione necessaria. Si concretizza dunque un aumento delle disuguaglianze, a causa di fattori come il *digital divide* o l'*urbanizzazione*. Le relazioni sullo stato delle professioni ci dicono che esiste, di fatto, in ogni contesto, un certo numero di lavoratori – spesso consistente –, il cui divario con la tecnologia è ancora considerevole.

A latere della pandemia l'educazione è stato uno dei settori che ha dovuto con più velocità reinventarsi mettendo in pratica un set di metodologie - studiate e validate da autorevoli studiosi -, in particolare a distanza, che fino a qualche tempo prima venivano considerate "secondarie". Qualcosa di simile è avvenuto anche nel mondo del lavoro. A cambiare sono stati i contesti, oltre al set di metodologie, la relazione tra i lavoratori e le prospettive di crescita, di formazione della persona a lavoro. Utile ricordare come la valenza generativa che scaturisce dalla prassi lavorativa (Margiotta, 2015) si sostanzia nell'acquisizione di consapevolezza delle proprie capacità, nello sviluppo delle proprie potenzialità, nell'auto-progettazione del proprio cammino esistenziale e professionale entro cui definire responsabilmente se stessi, le relazioni con gli altri e con la realtà.

L'educazione permanente, all'interno del framework teorico del Lifelong-Lifewide-Life-deep Learning, viene intesa oggi in quanto processo educativo, individuale e sociale, che si estende per tutto l'arco della vita interessando diverse dimensioni esistenziali [...] considerando come uno dei possibili riferimenti teorico-operativi il framework europeo DigComp 2.1, si approfondisce il concetto di competenza digitale in quanto punto strategico per la promozione della competenza di cittadinanza digitale, in vista di una partecipazione attiva, informata, riflessiva, critica ed emancipativa al proprio processo di apprendimento ed alla vita sociale e politica nella learning society (Fabbri, 2019, p. 285).

In più, non va dimenticato che «più che nuovi strumenti, le tecnologie digitali configurano un nuovo ambiente nel quale essere, più o meno consapevolmente, inseriti» (Pizzolorusso, 2022, p. 623).

Per mezzo dell'interazione sociale e della partecipazione, nel territorio si attivano processi di negoziazione del sé e di auto-poiesi con cui, in virtù del rapporto tra le diverse agenzie educative e sociali, si perviene alla costruzione socioculturale dell'identità personale tra il senso ed il significato di *multiappartenenza* e di *partecipazione sociale ad una pratica*. Le competenze generative sono, infatti, orientate a potenziare l'intervento educativo nella direzione (ed autodirezione) dello sviluppo personale e professionale in una combinazione tra *hard* e *soft skills*.

Partecipare e, anche, capacità dei luoghi di essere formativi nel loro svolgersi politico e dell'organizzazione di contesti che assumono, senza se e senza ma, la formazione di vite degne di essere vissute, nelle possibilità di costruzione in rete di sistemi d'azione in grado di far comprendere e governare i processi di co-evoluzione, di autodeterminazione, di personalizzazione (Margiotta, 2015). Si tratta di educare e formare a sviluppare un pensiero delle connessioni, che significa promuovere le capacità di riuscire a immaginare scenari alternativi di relazione possibile con l'intero mondo della vita spostando la visione verso la dimensione ecosistemica (Pinto Minerva, 2018).

La base per l'apprendimento cognitivo, nell'ecosistema digitale, consiste nella costruzione di quelle abilità anticipative necessarie per il governo dell'azione nei sistemi complessi (Christensen & Hooker, 2000). Gli schermi dei robot e degli artefatti digitali (Rivoltella & Rossi, 2019) non hanno più solo un ruolo informativo, ma diventano spazi di azione in cui al lavoratore è richiesto di simulare e anticipare mentalmente (prevedere, modellizzare e operare) l'azione (Costa, 2019a, p. 60).

La necessità di studiare le trasformazioni digital che investono tanto i contesti lavorativi quanto quelli sociali, richiama anche la necessità di andare oltre alcune pericolose semplificazioni «tra apocalittici e integrati, abitando l'intercampo e ragionando sul ruolo attivo delle tecnologie» (Pizzolorusso, 2022, p. 627).

L'azione, dunque, il fare, produce una nuova forma di conoscenza/esperienza che genera esperienza concreta e la generalizzazione della stessa (Alessandrini, 2017). L'attività cognitiva, nello specifico, risulta «distribuita tra la persona e l'ambiente esterno, inclusi quegli artefatti di cui il lavoratore si serve nella sua interazione con i dispositivi digitali e robotici» (Costa, 2019b, p. 61). Questa dinamica tra persona e ambiente esterno diventa il fulcro d'attenzione per una pedagogia che vuol guardare ai contesti di innovazione preoccupandosi dell'autenticità relazionale e, conseguentemente, di partecipazione ed esercizio della cittadinanza.

3. Sui contesti *remote*, per non concludere

Un punto di partenza rilevante è attivare la riflessione sulla *flessibilità della relazione* che il lavoratore ha con il ruolo che è chiamato a svolgere. Nello specifico secondo tale tesi la relazione si irrobustisce (come l'organizzazione tutta) attraverso il più diffuso riconoscimento di crescenti gradi di autonomia. In più «l'innovazione presuppone un'attività di rigorosa riprogettazione (anche relazionale) che si origina e si manifesta prima di tutto nell'impianto culturale delle persone che in quelle aziende lavorano» (Pesenti & Scansani, 2021, pp. 84-85). Oltre i tecnicismi è opportuno rilevare come la transizione al digitale ha spesso «poco di tecnologico e tanto di mindset e capacità di leadership» (Maestri, 2019, p. 103). Occorre comprendere fino in fondo che tra le sfide future, di oggi e di domani, vi è la necessità di trovare un nuovo equilibrio tra due fenomeni concomitanti: in primis «le reti

di connessione digitale», poi «la rottura dei perimetri aziendali» (Celli, 2021, p. 56).

Tra le finalità positive del lavoro *remote* è importante, anche, che «uomini e donne si riappropriino del senso e del valore del loro lavoro, siano partecipi e ‘contino’ nelle scelte produttive» (Carrieri & Nerozzi, 2015, p. 7). Per Bentivogli, l’ordine delle cose è addirittura invertito: «nel lavoro agile è ancora più decisiva la relazione, il lavoro di gruppo, la capacità di coordinamento con gli altri» (Bentivogli, 2020, p. 11).

Promuovere i tratti pedagogici caratterizzanti di un lavoro in presenza, di relazione, nelle tipologie *remote*, *smart*, *agile* è probabilmente la sfida primaria, intorno alla quale far ruotare un possibile nuovo paradigma. Una conversione culturale che equivale ad un ‘passaggio di stato’: da quello ‘solido’ (staticità) a quello ‘liquido’ (autorevolezza del management, valorizzazione delle *capability*, dinamiche di partecipazione diretta dei lavoratori, creazione di *shared value* a partire dal complessivo team di lavoro) (Pesenti & Scansani, 2021, p. 88).

La pandemia ha rappresentato un acceleratore naturale di processo generando un salto esperienziale nell’uso e nella pratica quotidiana dei sistemi digitali. Un bagaglio esperienziale di *onlife* che per molti è maturato più decisamente solo da poco, ma che ci ha proiettati tutti in quell’infosfera in cui, in realtà da tempo, agiamo (Floridi, 2017). Il prodotto finale, o meglio, non finito, è un enorme capitale da valorizzare che, sul fronte lavoro, deve essere affiancato da una riprogettazione organizzativa (Balzano, 2022, p. 52).

Concetto interessante, su cui ci si misura costantemente quando subentra la virtualità, è la dimensione della cittadinanza o meglio quella delle nuove comunità, digitali e/o allargate. Riferendosi ai principi del Computer-Supported Collaborative Learning (CSCL) e del Computer-Supported Collaborative Work (CSCW) sviluppati come campo collegato, in relazione al mondo del lavoro (Goggins et al., 2013), si rileva come la cooperazione sarebbe applicata a una divisione del lavoro in cui gli individui raggiungono gli obiettivi grazie alla reciproca assistenza, mentre la collaborazione comporterebbe un impegno più forte su obiettivi comuni, nonché reciproca assistenza. Quando l’apprendimento collaborativo è inteso come apprendimento sociale, diventa una proposta che stabilisce come le persone imparano attraverso l’attività sociale di impresa e offre, altresì, conferimento di senso (Minello, 2020, p. 221). Qui la pedagogista opera un opportuno riferimento al *connessionismo*, che, nella sua accezione più estrema, arriva a sostenere che l’apprendimento ‘è’ la rete (Bell, 2011), seppure quest’ultima non può fregiarsi di un univoco significato ma è sostenuta da molte e differenti teorie della rete. Tra queste la *teoria dei piccoli mondi* dove i microcosmi esistenziali, ovvero le comunità – reali e virtuali – dove vivono e agiscono le persone, sono sistemi autosufficienti e sono caratterizzati da un altro grado di aggregazione e da un basso grado di separazione (Milgram, 1967; Granovetter, 1973). Tutti connessi e a dar forza ai legami è la struttura di una rete ulteriormente più ampia (Granovetter, 1973). Una visione che mette in discussione l’apprendimento in rete, fatto di campi ampi tra i quali è difficile operare una sintesi o, ancor di più, strutturare una ‘grande teoria’ (Minello, 2020, p. 223).

Tutti connessi e ancor di più sul versante dei *remote work*, seppure si assiste a diverse criticità che non possono non richiamare un approfondimento pedagogico sia di ricerca sul campo che di elaborazione teorica. Non sono ignorabili le implicazioni psicologiche (Van Zoonen & Sivunen, 2022), quelle riguardanti il ruolo, la funzione e il comportamento del lavoratore all'interno di organizzazioni complesse che adottano modelli *remote* (Mäkikangas et al., 2022), l'equilibrio precario tra lavoro e vita privata esistente nel *RW* (Shirmohammadi et al., 2022) e diverse altre questioni che col passare dei mesi e l'affermarsi di questa tipologia di lavoro stanno emergendo. Rilevante, infine, considerare, a proposito delle comunità virtuali di lavoratori *remote*, della crescita esponenziale di quest'ultimo, quanto ha messo in luce un recentissimo studio: *Connecting and relating in Brazil: implications of remote work* (Waight et al., 2022). Uno studio, sull'impatto del lavoro a distanza, sulle relazioni e sui legami tra i lavoratori della conoscenza, condotto in un paese dalle ampie distanze (il Brasile) nel quale si sono rilevati aspetti di stringente interesse: calo dell'informalità dei rapporti a vantaggio di una rigida formalizzazione, conseguenze sull'umore, riduzione degli scambi non verbali, riduzione dello scambio non strutturato di esperienze e idee – questo è un aspetto che interessa la pedagogia del lavoro, la formazione e la crescita del lavoratore – ma anche di condivisione della conoscenza tacita. La conclusione, ma anche il punto di partenza per lo sviluppo di una linea di ricerca, è che per il *remote* diventa necessario ripensare il meccanismo, rifugiandosi in approcci condivisi, meccanismi di autogestione e auto-organizzazione, prodromici ad una co-costruzione totale di modalità, relazioni, luoghi.

Riferimenti bibliografici

- Alessandrini, G. (Ed.). (2017). *Atlante di Pedagogia del lavoro*. Milano: FrancoAngeli.
- Balzano, G. (2021). *Creatività, contesti e pratiche lavorative: Breve saggio pedagogico*. Bari-Cerignola: Enter.
- Balzano, G. (2022). La sfida relazionale dei nuovi lavori remote. In A. Galimberti, & A. Muschitiello (Eds.), *Pedagogia e lavoro: le sfide tecnologiche* (pp. 39-57). Fano: Aras Edizioni.
- Bell, F. (2011). Connectivism: Its place in theory-informed research and innovation in technology enabled learning. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 12(3), 98-118.
- Bentivogli, M. (2020). *In-dipendenti: Guida allo smart working*. Soveria Mannelli: Rubbettino.
- Bocca, G. (1998). *Pedagogia del lavoro: Itinerari*. Brescia: La Scuola.
- Butera, F. (2020). *Organizzazione e società: Innovare le organizzazioni dell'Italia che vogliamo*. Venezia: Marsilio.
- Cambi, F. (2020). Pandemia Covid-19: una breve riflessione pedagogica. *Studi Sulla Formazione/Open Journal of Education*, 23(1), 55-57. <https://doi.org/10.13128/ssf-11827>
- Carrieri, M., & Nerozzi, P. (2015). *Partecipazione e democrazia nelle imprese: un'altra via è possibile*. In M. Carrieri, P. Nerozzi, & T. Treu (Eds.), *La partecipazione incisiva* (pp. 7-43). Bologna: Il Mulino.

- Cegolon, A. (2020). *Lavoro e pedagogia del lavoro: Origine, sviluppo, prospettive*. Brescia: Studium.
- Celli, P. (2021). *La vita non è uno Smart Working*. Milano: ESTE.
- Christensen, W. D., & Hooker, C. A. (2000). An interactivist-constructivist approach to intelligence: Self-directed anticipative learning. *Philosophical Psychology*, 13(1), 5- 45. <https://doi.org/10.1080/09515080050002717>
- Costa, M. (2011). *Pedagogia del lavoro e contesti di innovazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Costa, M. (2017). Liquidità vs Generatività: riqualificare e ripersonalizzare il lavoro ai tempi di Industry 4.0. *Metis*, (7)1.
- Costa, M. (2019a). Agire lavorativo e formatività nelle trasformazioni del lavoro. *Studium Educationis*. 20(3), 57-66. <https://doi.org/10.7346/SE-032019-05>
- Costa, M. (2019b). *Formatività e lavoro nella società delle macchine intelligenti: Il talento tra robot, i.a. ed ecosistemi digitali del lavoro*. Milano: FrancoAngeli.
- Fabbri, M. (2019). Digital citizenship skills as an essential factor in Lifelong-Lifewide-Lifedeep Education. *Pedagogia Oggi*, 17(2), 285-299.
- Floridi, L. (2017). *La quarta rivoluzione: Come l'infosfera sta trasformando il mondo*. Milano: Raffaello Cortina.
- Frabboni F., & Pinto Minerva F. (2018). *La scuola siamo noi: Allievi, insegnanti, genitori, enti locali e sindacati*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Goggins, S. P., & Jahnke, I. (2013). CSCL@Work: Computer-Supported Collaborative Learning at the Workplace—Making Learning Visible in Unexpected Online Places Across Established Boundaries. In S. P. Goggins, I. Jahnke, & V. Wulf (Eds.), *Computer-Supported Collaborative Learning at the Workplace* (pp. 1-20). Springer US. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-1740-8_1
- Granovetter, M. S. (1973). The strength of weak ties. *The American Journal of Sociology*, 78(6), 1360 – 1380. Retrieved December 30, 2022, from <https://www.jstor.org/stable/2776392>
- Maestri, A. (2019). *Platform Brand*. Milano: FrancoAngeli.
- Mäkikangas, A., Juutinen, S., Mäkinemi, J.-P., Sjöblom, K., & Oksanen, A. (2022). Work engagement and its antecedents in remote work: A person-centered view. *Work & Stress*, 36(4), 392-416. <https://doi.org/10.1080/02678373.2022.2080777>
- Margiotta, U. (2015). *Teorie della formazione: Nuovi orizzonti della pedagogia*. Roma: Carocci.
- Milgram, S. (1967). The small World problem. *Psychology Today*, 1(1), 60-67.
- Minello, R. (2020). *I dilemmi dell'educazione*. Roma: Armando.
- Pellerey, M. (2017). *Soft skill e orientamento professionale*. Roma: CNOS-FAP.
- Pesenti, L., & Scansani, G. (2021) *Smart working reloaded: Una nuova organizzazione del lavoro oltre le utopie*. Milano: Vita e Pensiero.
- Pignalberi C. (2020). Disegnare il futuro della formazione nella direzione della resilienza trasformativa e della sostenibilità. *Rivista di Educazione Familiare*, 17(2), 331-352. <https://doi.org/10.13128/rief-9417>
- Pizzolorusso, F. (2022). Citizenship Education During Digital Transformation: Post-pandemic Scenario as a Time of Pedagogical Reflection to an Onlife Civic Experience. *Formazione & insegnamento*, 20(1 Tome II), 621- 629. https://doi.org/10.7346/-feixx-01-22_54
- Renna P. (2017). Lavoro “dematerializzato” e lavoro “materializzato” nell’età della tecnica: prospettive pedagogiche e didattiche. *Metis*, 7(1). Retrieved December 30, 2022,

- from <http://www.metisjournal.it/metis/anno-vii-numero-1-062017-lavoro-liquido/202-saggi/953-2017-06-26-14-36-17.html>
- Rivoltella, P. C. & Rossi, P. G. (2019). *Il corpo e la macchina: Tecnologia, cultura, educazione*. Brescia: Scholé.
- Shirmohammadi, M., Au, W. C., Beig, M. (2022). Remote work and work-life balance: Lessons learned from the covid-19 pandemic and suggestions for HRD practitioners. *Human Resource Development International*, 25(2), 163-181. <https://doi.org/10.1080/13678868.2022.2047380>
- Tullini, P. (2016). Economia digitale e lavoro non-standard. *Labour & Law Issues*, 2(2), 1-15. <https://doi.org/10.6092/issn.2421-2695/6489>
- Van Zoonen W., & Sivunen A. E. (2022). The impact of remote work and mediated communication frequency on isolation and psychological distress. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, (31)4, 610 – 621. <https://doi.org/10.1080/1359432X.2021.2002299>
- Varanini F. (2019). Il lavoro umano nella fabbrica digitale e il domani della Direzione del Personale. In C. Lupi (Ed.), *Il futuro della fabbrica* (pp. 181-307). Milano: ESTE.
- Waight, C. L., Nery-Kjerfve, T., Kite, A., Smith, B. (2022). Connecting and relating in Brazil: implications of remote work. *Human Resource Development International*, 25(2), 231 – 253. <https://doi.org/10.1080/13678868.2022.2048435>

La *participatory research* nel fenomeno del *drop-out*

Rosa Indellicato

Università degli Studi di Bari Aldo Moro
rosa.indellicato@uniba.it

Abstract

La metodologia della ricerca partecipata è caratterizzata da un rilevante approccio partecipativo-operazionale, perché non solo recupera la distanza fra il ricercatore e l'oggetto della ricerca, ma coinvolge attivamente i soggetti che operano nel contesto dell'indagine. Attraverso la ricerca partecipativa si possano produrre risultati concreti in un fenomeno che si è accentuato negli ultimi tempi non solo nel nostro Paese, ma anche a livello europeo, a causa della Pandemia del Covid-19: il fenomeno del *drop-out*. La ricerca partecipativa, specialmente nei fenomeni educativi, come quello della dispersione scolastica che sta sempre più connotandosi come emergenziale, costituisce un dato positivo perché nell'intenzione dell'educatore non vi è solo il desiderio di indagare e studiare il fenomeno nel modo più vicino alla realtà possibile, ma anche l'intento di contrastare la povertà educativa, la marginalità e la fragilità.

1. Metodologia partecipativa e unitarietà dell'esperienza formativa

Il dibattito culturale, con particolare riferimento all'ambito socio-pedagogico, ha visto negli anni '60-70 del secolo scorso la nascita della ricerca partecipativa (Panciroli, 2019) che da alcuni studiosi è ricondotta ai movimenti per la liberazione e l'acquisizione di coscienza di classe sviluppatasi in America latina sotto l'impulso del pedagogista brasiliano Paulo Freire che si attivò in particolar modo per l'alfabetizzazione degli adulti appartenenti alle masse operaie, introducendo così una nuova forma di educazione basata sulla relazione di reciprocità tra insegnante e alunno. Tutto questo nella convinzione che lo sviluppo di una coscienza critica potesse essere raggiunto solo attraverso un'autentica collaborazione con le persone che vivono in modo diretto il problema, perché solo in questo modo si sarebbe potuto approdare ad un'azione efficace.

La ricerca partecipativa ha alla base una relazione non già coatta, bensì una ricerca continua che opera legami tenendo unita e interdipendente la realtà, e quella educativa, in particolare, se intesa come *paideia* (Bruni, 2021), come processo incessante della formazione umana, che per sua natura è una realtà complessa e per non pochi aspetti imprevedibile.

La ricerca-azione partecipativa, contro «ogni esperienza educativa che aliena e separa il soggetto da se stesso e dagli altri, opera per difendere e sostenere la rela-

zione più profonda esistente all'interno del processo formativo inteso come potenziale conoscitivo umano: coniuga l'esplorazione conoscitiva del sentire con l'esplorazione conoscitiva del pensare, facendo leva sulla dimensione indagativa, partecipativa ed operativa del conoscere stesso quando diventa creativo e, dunque, coglie ed alimenta l'unitarietà del soggetto nel mondo» (Orefice, 2006, p. 6; cfr. anche Orefice, 2001; 2003).

La ricerca-azione partecipativa tende a ricomporre l'unitarietà dell'esperienza formativa quando la fa uscire dai sistemi chiusi o teoricamente accademici, e quindi separati dai bisogni della collettività e, riportandola nel flusso della vita quotidiana, mira a dare senso e significato alla condizione dell'esistenza personale che strutturalmente è comunitaria, come ci insegna Mounier, evitando così i rischi di esclusione e isolamento.

La ricerca sociale si presta particolarmente alla partecipazione, al processo di ricerca di coloro che vivono in prima persona il fenomeno oggetto di studio perché, come sosteneva Max Weber, le scienze sociali, a differenza delle scienze naturali, «sono orientate verso l'individualità» (Weber, 1974).

L'approccio della ricerca partecipativa descritto spesso come un «processo riflessivo, flessibile e interattivo» (Cornwall & Jewkes, 1995) riduce la distanza tra ricercatore e soggetto e può consentire alla ricerca sociale di pervenire ad una conoscenza certamente più vicina alla realtà studiata.

La metodologia della ricerca partecipata è caratterizzata da un rilevante approccio partecipativo-operazionale, perché non solo recupera la distanza fra il ricercatore e l'oggetto della ricerca, ma coinvolge attivamente in tutto il processo di ricerca i soggetti che operano nel contesto dell'indagine e che, specificatamente in campo educativo, ha delle ricadute positive perché il pedagogo dimostra che le proprie concettualizzazioni non sono astratte, ma sono in grado di dare risposte ai quesiti professionali (Lumbelli, 1980), ricomponendo, al tempo stesso, un rapporto dialettico di circolarità, lo scollamento tra teoria e prassi, tra pensiero e azione, superando così un dualismo che potrebbe nuocere all'efficacia dell'intervento e della ricerca sul campo in educazione (Mantovani, 1998; Baldacci, 2001; De Landsheere, 1985; Aluffi Pentini, 2001). Infatti, in riferimento alla RAP, Orefice (2006, pp. 74-78) individua quattro connotazioni fondamentali: la prima nell'ambito della *ricerca operativa*, la seconda la identifica con la *pedagogia della ricerca*, la terza nella *pedagogia dell'azione*, la quarta nella *pedagogia della comunicazione*, proprio perché non è accettabile che si possa fare educazione senza dialogo e senza l'*alterità*, che è costitutiva dell'essere persona (Ricoeur, 1990).

Infatti l'obiettivo di questo tipo di indagine, soprattutto in campo educativo, non è solo acquisire nuova conoscenza, bensì ricercare, operare e comunicare per produrre un cambiamento e un miglioramento nella realtà sociale, in cui si compie l'indagine, tesi a produrre un nuovo *modus cogitandi* e un nuovo *modus operandi* della persona e che rafforzino l'unitarietà dell'esperienza formativa, certamente bisognosa di percorsi educativi coerenti e incisivi, che facilitino percorsi autonomi di rielaborazione critica del sapere e creativamente aperti a soluzioni conoscitive inedite. La metodologia della ricerca partecipativa, come strategia didattica, (Bon-

figlioli, 1993), inoltre, l'opposizione tra la *lezione* la strategia più funzionale alla trasmissione del sapere- e la *ricerca*, la strategia più adatta a sollecitare i processi apprenditivi, stabilendo tra le due strategie una dialettica di sinergica integrazione, tale da assicurare interventi formativi unitari ed efficaci. L'approccio della ricerca partecipativa facilita l'espressione del soggetto partecipante; per questo motivo trova la sua particolare applicazione negli ambiti di ricerca volti ad indagare l'esclusione sociale, la povertà, l'emarginazione, la fragilità.

2. Il binomio esclusione sociale / *drop-out*

La ricerca partecipativa può produrre risultati concreti in un fenomeno che si è accentuato negli ultimi tempi non solo nel nostro Paese, ma anche a livello europeo, a causa della Pandemia del Covid-19: il fenomeno del *drop-out*. Quest'ultimo fenomeno ha visto vivere, come d'altra parte confermato dalle ricerche di Save the Children (2007), situazioni di emarginazione, esclusione e di povertà educativa.

Il binomio esclusione sociale-*drop-out* è rivelativo di una circolarità che descrive l'innegabile influenza esistente tra i due fenomeni: l'esclusione genera dispersione e, allo stesso modo, la dispersione conduce alla esclusione. Una via efficace per contrastare il fenomeno del *drop-out* potrebbe consistere nell'attivazione di una ricerca partecipativa di natura inclusiva, in grado di accogliere e guidare la pluralità dei giovani all'interno di una esperienza formativa che non discrimina, ma accolga la diversità e la singolarità di ciascuno. In questo modo, come sostiene sempre Freire (1971, p. 24), soggettività e oggettività si incontrerebbero in quell'unità dialettica che produrrebbe un conoscere che è solidale con l'agire e viceversa, oltre a generare un agire e un pensare oltre la realtà, con ricadute certamente positive per trasformare la stessa.

In questo modo la produzione di conoscenze e di sapere non rimarrebbero confinati nell'*hortus conclusus* accademico, ma diverrebbero il risultato di un processo educativo condiviso in cui sia gli insegnanti che gli alunni coinvolti darebbero un apporto significativo. In questo modo il ruolo concreto del docente di porsi nell'ottica della *flourishing inclusion* porterebbe ad assumere responsabilmente il ruolo di chi pone con consapevolezza l'accento sul potere trasformativo e costruttivo della pedagogia, al fine di tessere con pazienza il luogo dell'incontro, un luogo fatto e abitato dalla saggezza dell'insegnante, ma anche dal vissuto del soggetto coinvolto che diverrebbe protagonista in una relazione di reciproca circolarità.

L'approccio di ricerca partecipativa dovrebbe, quindi, condurre a un processo congiunto di produzione della conoscenza che porta indubbiamente nuove consapevolezze in tutti i soggetti coinvolti, siano essi professori, accademici o persone lontane dal mondo della ricerca e comunque egualmente importanti per la produzione e lo sviluppo di conoscenze che già di per sé rappresenterebbero la possibilità di un vero cambiamento personale e sociale che, nel fenomeno del *drop-out*, avrebbero certamente ricadute pedagogiche positive e di alta rilevanza inclusiva.

La consapevolezza di una conoscenza obiettiva consentirebbe una lettura appropriata alle situazioni e ai bisogni delle persone che necessitano di aiuto, anche per trovare risoluzioni efficaci per il miglioramento di situazioni difficili e complesse, originate anche da fenomeni spesso tragici a causa dei quali si sono determinati contesti situazionali di emarginazione, esclusione e povertà educativa, come hanno dimostrato indagini scientifiche nella situazione emergenziale della Pandemia del Covid-19.

Il metodo della ricerca partecipativa apporterebbe anche risultati positivi sui processi di autoeducazione e metacognizione sul ruolo che, in qualità di professionista della formazione, un soggetto educante ha su un altro soggetto in fase di formazione, sottoposto ad un processo di sviluppo e crescita nonché su tutta la comunità a partire dal contesto della classe, della famiglia e della comunità in generale (Scurati & Zanniello 1993).

La scuola attuale, che chiama tutte le soggettività a esprimere e liberare le proprie potenzialità, mostra in modo evidente la sua complessità, come d'altra parte evidenziato dal filosofo e sociologo Edgar Morin (2017), che non implica necessariamente l'emergenza di difficoltà, ma esprime, così come suggerisce l'etimologia, la circostanza di essere *cum-plexa* (tessuta insieme), caratterizzata non dalla stratificazione, ma dalla interconnessione e dall'interdipendenza delle *capabilities* di tutti gli attori sociali coinvolti (Sen, 1994; 1999; 2000).

3. Vantaggi della ricerca partecipativa

Nell'indagine pilota sulla Dad (Indelicato, 2020), si è potuto constatare, a proposito del fenomeno *drop-out*, che la ricerca partecipativa, grazie anche alla collaborazione dei docenti e ai questionari dispensati su un campione di circa 2000 studenti appartenenti alle scuole secondarie di primo e secondo grado, ha avuto ricadute positive a livello ermeneutico-pedagogico. Infatti si è pervenuto in possesso di indicazioni e dati preziosi, che forse altrimenti non si sarebbero potuti rilevare o che avrebbero richiesto tempi ed energie maggiori, proprio grazie al coinvolgimento di soggetti vulnerabili e a rischio di emarginazione. L'approccio di ricerca partecipativa consente, infatti, la costruzione di strumenti di rilevazione dei dati più efficaci permettendo al ricercatore di meglio pensare sia i contenuti che la formulazione delle tracce dell'intervista, oltre ad offrire un aiuto efficace per i temi guida del *focus group* e le domande dei questionari.

Alcune ricerche (Zaviršek & Eidemšek, 2009, pp. 207-222) hanno evidenziato come questo sia efficace perché consente da un lato di raggiungere l'interlocutore attraverso un linguaggio a lui vicino (Kara, 2015) e dall'altro permette di approfondire temi e argomenti cui il ricercatore potrebbe non aver pensato.

Altro elemento positivo della ricerca partecipativa è l'acquisizione di una conoscenza profonda del fenomeno e quindi la possibilità di approcciare il tema, oggetto di indagine, in modo più approfondito e così giungere a una nuova conoscenza più vicina alla realtà (Narayan, 1996) che consente di interpretarla

meglio al fine di ottimizzare il percorso formativo. Nel caso dell'indagine sul fenomeno del *drop-out* sono state raccolte informazioni non solo attraverso i questionari, ma anche attraverso i racconti delle esperienze e dei vissuti dei ragazzi e dei giovani, e ciò ha costituito un valore aggiunto anche per una didattica e una metodologia maggiormente centrate sugli obiettivi da conseguire (Bergold & Thomas, 2019). Tutto questo conferma che non può essere messa in atto una didattica separata dalla ricerca (Perla et al., 2022, pp. 19-21).

I risultati acquisiti con la metodologia della ricerca partecipativa consentono, inoltre, una maggiore spendibilità sul piano operativo, perché la conoscenza da vicino del fenomeno studiato permette di orientarsi verso un'esplorazione di aspetti ritenuti utili e importanti in concreto. E grazie ad una maggiore conoscenza del fenomeno, si concretizza la possibilità di un'applicazione pratica delle stesse conoscenze emerse sia nelle pratiche professionali sia nella relazione di aiuto che nelle politiche sociali. Questo aspetto è il motivo per cui la *participatory research* diviene in seguito *participatory action-research* quando ha come finalità anche la modifica di pratiche, la definizione di politiche sociali e di percorsi di progettazione formativa (Mackinnon, 2010, pp. 283-300; Ungar et al., 2015, pp. 599-615).

Infatti gli alunni, come l'insegnante, sono dei ricercatori in azione e contribuiscono attivamente, con la partecipazione di tutti nel gruppo, alla definizione degli obiettivi di ricerca, della metodologia e dell'organizzazione.

La ricerca partecipativa, condotta dalla scrivente, ha messo in evidenza che la scuola è una comunità educante ed è luogo di formazione, di confronto e di inclusione fondamentale per la costruzione del processo di socializzazione, oltre ad essere anche palestra per apprendere la democrazia e per la crescita intellettuale e morale di tutti i futuri cittadini come osservava Dewey (2012) all'inizio del secolo scorso (Galli 2004, pp. 127-134).

I risultati della ricerca partecipativa hanno anche opportunamente sollecitato a ripensare il concetto di democrazia che nel suo significato più autentico deve poter concedere a tutti la possibilità di affermarsi e di sviluppare tutte le potenziali capacità che ciascun essere umano possiede in nome dell'uguaglianza di natura. Ciò è particolarmente sostenuto da Alexis de Tocqueville in *La democrazia in America*:

Dappertutto si è visto come i diversi avvenimenti della vita dei popoli contribuiscono alla fortuna della democrazia [...]. Il graduale sviluppo dell'uguaglianza delle condizioni è pertanto un fattore provvidenziale; e ne ha i caratteri essenziali: è universale, duraturo, si sottrae ogni giorno alla potenza dell'uomo; tutti gli avvenimenti, come anche tutti gli uomini, ne favoriscono lo sviluppo (De Tocqueville, 1968, pp. 18-19).

La ricerca partecipativa, da parte di chi scrive, sul fenomeno del *drop-out* ha consentito di conoscere da vicino il fenomeno della povertà educativa, della fragilità e della marginalità, facendo emergere nel contempo le risposte di aiuto che i preadolescenti e i giovani cercano per i loro bisogni e costituendo al tempo stesso

un contributo a una maggiore consapevolezza di azione interattiva necessaria ad arginare tali fenomeni da parte dei politici, dei dirigenti scolastici, dei servizi sociali territoriali e comunque della comunità territoriale educante.

La ricerca partecipativa, specialmente nei fenomeni educativi, che negli ultimi tempi stanno connotandosi sempre più come emergenziali, costituisce un dato positivo perché nell'intenzione dell'educatore non vi è solo il desiderio di indagare e studiare il fenomeno nel modo più vicino alla realtà possibile, ma anche l'intento di contrastare la povertà educativa, la marginalità e la fragilità. Lo sviluppo condiviso di conoscenza è fonte di positività perché offre la possibilità di una traduzione concreta delle varie forme di attivismo sociale. In particolare un grande impulso in tale direzione è stato dato da O'Connor (2002) che ha messo in evidenza i vari modi di studiare la povertà e l'esclusione influenzando poi le politiche di Welfare messe in atto per contrastare il fenomeno.

Si può dire che la *participatory research* trovi nella vulnerabilità il suo principale campo di applicazione. L'esclusione sociale e l'indigenza hanno rappresentato proprio nell'ultimo ventennio del terzo millennio un campo di diffusione di tale approccio (Brock & Mc Jee, 2002)¹. Alla luce dell'esperienza maturata nell'indagine, eseguita dalla scrivente sul fenomeno del *drop-out*, si può affermare che la messa in atto della ricerca partecipativa dà forza a due sfere essenziali dell'educazione: quella dello sviluppo della persona e in particolare di quella fragile e a rischio di esclusione e quella dell'integrazione all'interno della società, richiamata con forza dal pedagogista Laeng, che definisce l'educazione come «attività intenzionalmente diretta a promuovere lo sviluppo della persona umana e la sua integrazione nella vita sociale» (Laeng, 1998, p. 163).

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 et al., 2013, pp. x-xi).

È necessario considerare l'esperienza della *participatory research* attraverso due approcci: fenomenologico ed ermeneutico. L'approccio fenomenologico, che non può essere separato dalla dimensione dell'esperienza vissuta, ci riconduce ad una memoria non solo di un passato di esemplari esperienze educative da ricordare, ma anche alla vera essenza dell'educare, tesa sempre verso il dover essere, e spesso, nel nostro tempo, non messa ben in luce da istanze che ne hanno fuorviato il significato autentico (Lippitz, 2003; Schneider, 2010; Brinkman, 2011) avendo come scopo precipuo la formazione dell'uomo (Gennari, 2001) e la coltivazione della sua umanità (Nussbaum, 1999).

1 Nel bel testo *Knowing poverty* sottolineano il valore aggiunto dell'applicazione della ricerca partecipativa nello studio della povertà anche ai fini non solo di un operare spendibile a livello di azioni concrete, ma anche per un ripensamento di politiche e servizi volti a contrastare la povertà.

Scrivi Gennari che lo scopo dell'educazione è la formazione dell'uomo perché nel

formarsi si dà forma dell'umano, il cui nucleo germinativo è la formazione [...] che è la struttura costitutiva originaria e radicale dell'uomo [...]. L'uomo è la formazione tanto quanto la formazione dell'uomo. L'ermeneutica ontologica del domandarsi e del risponderci sosta nella specularità di questo passaggio (Gennari, 2001, p.741).

In questo senso la *Bildung* è un segno spirituale. La formazione, dunque, non è una realtà che viene data da qualcuno a qualcun altro ma, come ha ben compreso il filosofo Franz Rosenzweig, «è [...] sempre l'uomo stesso» (Rosenzweig, 2000, p. 186).

L'approccio ermeneutico (Malavasi, 1992; 1995) esplorato da pensatori di rilievo, come Gadamer e Ricoeur, è importante perché ci fornisce un approccio interpretativo tentando di evidenziare una prospettiva considerando il mondo in cui siamo immersi e correlato al contesto ambientale e storico in cui viviamo, non trascurando gli aspetti etici cui bisogna porre attenzione quando si coinvolgono minori in processi di indagine partecipati, individuando tra i più importanti punti la necessità di valutare il rischio di danneggiare in qualche modo i bambini e i ragazzi attraverso la ricerca e quindi la conseguente cura nel prevedere modi per ridurre al minimo eventuali conseguenze negative della partecipazione.

Riferimenti bibliografici

- Aluffi Pentini, A. (2001). *La ricerca-azione, motore di sinergia tra teoria e prassi*. Bologna: Pitagora.
- Baldacci, M. (2001). *Metodologia della ricerca pedagogica*. Milano: Mondadori.
- Bergold, J., & Thomas, S. (2019). Participatory research methods: a methodological approach in motion. In *Forum Qualitative Social Research*, 13(1), 30. <https://doi.org/10.17169/fqs-13.1.1801>
- Bonfiglioli, R. (1993). *La ricerca come strategia didattica*. Firenze: La Nuova Italia.
- Brinkmann, M. (Ed.). (2011). *Erziehung: Phänomenologische Perspektiven*. Würzburg: Königsoausen & Neumann. <https://doi.org/10.25656/01:9881>
- Brock, K., & McGee, R. (2002). *Knowing poverty: Critical Reflections on Participatory Research and Policy*. Abingdon: Earthscan.
- Bruni, E. M. (2021). *Ispirarsi alla paideia: I modelli classici nella formazione*. Roma: Carrocci.
- Cornwall, A., & Jewkes, R. (1995). What is participatory research?. *Social Science and Medicine*, 41(12), 1667-1676. [https://doi.org/10.1016/0277-9536\(95\)00127-S](https://doi.org/10.1016/0277-9536(95)00127-S)
- De Landsheere, G. (1985). *La ricerca sperimentale nell'educazione*. Teramo: Lasciani e Giunti
- De Tocqueville, A. (1968). *Scritti politici, Volume 2*. Torino: Utet.
- Dewey, J. (2012). *Democrazia e educazione*. Firenze: Sansoni.
- Freire, P. (1971). *La pedagogia degli oppressi*. Torino: Gruppo Abele.

- Galli, N. (2004). Educazione alla democrazia nella famiglia e nella scuola: problemi e prospettive. In M. Corsi, & R. Sani (Eds.), *L'educazione alla democrazia tra passato e presente* (pp. 127-132). Milano: Vita e Pensiero.
- Gennari, M. (2001). *Filosofia della formazione dell'uomo*. Milano: Bompiani.
- Indellicato, R. (2020). *La dispersione scolastica nel terzo millennio: Analisi e prospettive pedagogiche tra vecchi bisogni e nuove sfide*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Kara, H. (2015). *Creative Research Methods in the Social Sciences: A Practical Guide*. Bristol: Policy Press.
- Laeng, M. (1998). *Nuovo lessico pedagogico*. Brescia: La Scuola.
- Lippitz, W. von (2003). *Differenz und Fremdheit. Phänomenologische Studien in der Erziehungswissenschaft*. Frankfurt: P. Lang.
- Lumbelli, L. (1980). La ricerca esplorativa in pedagogia. *Ricerche pedagogiche*, 1980(2), 56-61.
- Mackinnon, S. (2010). Is Participation Having an Impact? Measuring Progress in Winnipeg's Inner City through the Voices of Community-Based Program Participants. *Journal of Social Work*, 10(3), 283 – 300. <https://doi.org/10.1177/1468017310363632>
- Malavasi, P. (1992). *Tra ermeneutica e pedagogia*. Firenze: La Nuova Italia.
- Malavasi, P. (1995). *Etica e interpretazione pedagogica*. Brescia: La Scuola.
- Mantovani, S. (Ed.). (1998). *La ricerca sul campo in educazione Vol. 1: I metodi qualitativi*. Milano: Bruno Mondadori.
- Morin, E. (2017). *La sfida della complessità*. Firenze: Le Lettere.
- Narayan, D. (1996). *Toward participatory research*. Washington: World Bank. Retrieved December 30, 2022, from <https://documents1.worldbank.org/curated/en/-578241468765924957/pdf/multi0page.pdf>
- Nussbaum, M. C. (1999). *Coltivare l'umanità: I classici, il multiculturalismo, l'educazione contemporanea*. Roma: Carocci.
- O'Connor, A. (2002). *Poverty Knowledge: Social Science, Social Policy, and the Poor in Twentieth-Century U.S. History*. New Jersey: University Press.
- Orefice, P. (2001). *I domini conoscitivi: Origine, natura e sviluppo dei saperi dell'Homo sapiens sapiens*. Roma: Carocci.
- Orefice, P. (2003). *La formazione di specie: Per la liberazione del potenziale di conoscenza del sentire e del pensare*. Milano: Guerini e Associati.
- Orefice, P. (2006). *Introduzione a La Ricerca Azione partecipativa: Teoria e pratiche Vol. 1: La creazione dei saperi nell'educazione di comunità per lo sviluppo locale*. Napoli: Li-guori.
- Panciroli, C. (2019). *La ricerca partecipativa nello studio della povertà: Lo sguardo del social work*. Trento: Erickson.
- Perla, L. (2022). Innovazione e professionalità docente nel contesto dell'Higher Education. In L. Perla, & V. Vinci (Eds.), *Didattica, riconoscimento professionale e innovazione in Università* (pp. 17-42). Milano: FrancoAngeli. Retrieved December 30, 2022, from <https://series.francoangeli.it/index.php/oa/catalog/download/823/671/4757?inline=1>
- Ricoeur, P. (1990). *Sé come un altro* (D. Iannotta Ed.). Milano: Jaca Book.
- Rosenzweig, F. (2000). *Ebraismo, Bildung, Filosofia della vita* (G. Sola Ed.). Firenze: la Giuntina.
- Save the Children Italia (2007). *Ragazzi ricercatori. Una ricerca partecipata sul lavoro dei minori migranti*. Save the Children Italia ONLUS. Retrieved August 30, 2022, from <https://tinyurl.com/mrykawf9>
- Schneider, W. (2010). *Phänomenologie und Pädagogik*. Würzburg: Ergon.

- Scurati, C., & Zanniello, G. (Eds.). (1993). *La ricerca azione: Contributi per lo sviluppo educativo*. Napoli: Tecnodid.
- Sen, A. (1994). *La disuguaglianza: Un riesame critico*. Bologna: il Mulino.
- Sen, A. (1999). *Commodities and Capabilities*. Delhi: OUP.
- Sen, A. (2000). *Lo sviluppo è libertà: Perché non c'è crescita senza democrazia*. Milano: Mondadori.
- Ungar, M., McGrath, P., Black, D., Sketis, I., Whitman, S., & Diebenberg, I. (2015). Contribution of participatory action research to knowledge mobilization in mental health services for children and families. In *Qualitative Social Work*, 14(5), 599-615. <http://dx.doi.org/10.1177/1473325014566842>
- Valerio, P., Striano, M., & Oliverio, S. (Eds.). (2013). *Nessuno escluso: Formazione, inclusione sociale e cittadinanza attiva*. Napoli: Liguori.
- Weber, M. (1974). *Economia e società*. Milano: Edizioni di Comunità.
- Zaviršek, D., & Eidemšek, P. (2009). Service users involvement in research and teaching: Is there a place for it in Eastern European social work. In *Ljetopis Socijalnog Rada*, 16(2), 207-222.

L'intersezione Genere/Disabilità: una proposta progettuale di ricerca partecipata nel territorio della provincia di Foggia

Marika Savastano
Università degli Studi di Foggia
Dottoranda
marika.savastano@unifg.it

Abstract

L'intersezione supera l'approccio mono-categoriale, che considera le categorie una alla volta, aprioristicamente; inoltre, considera le macrocategorie che inglobano le microcategorie in ordine gerarchico. L'approccio multiplo, invece, considera le categorie in modo sommativo rispetto agli aspetti discriminatori, senza analizzarne dinamicamente le relazioni. Al contrario, l'intersezione considera le categorie sociali in relazione tra loro, riconoscendo che il loro intreccio genera fenomeni complessi che richiedono un'analisi basata sulle relazioni causa-effetto. Inoltre, vengono definite nuove categorie sociali che richiedono un'analisi sia a livello individuale che strutturale. In particolare, l'intersezione tra genere e disabilità è stata trascurata dalla struttura sociale e dalle discipline come i *Feminist Studies* e i *Disability Studies*. Questo studio si propone di indagare tali problematiche nella provincia di Foggia utilizzando metodi di ricerca partecipata.

Introduzione

L'intersezione, concetto coniato da Krenshaw (1989), nel suo celebre articolo *Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics*, svela come la complessità tra fattori appartenenti a diverse categorie sociali (genere, razza, disabilità), sono soggette a istituti ed istituzioni che legiferano su di esse basandosi su credenze e pregiudizi fortemente ancorati ad una società di stampo patriarcale.

Il caso delle cinque operaie nere licenziate dalla *General Motors* e la conseguente azione giudiziaria avviata dalle stesse, ha permesso di identificare per la prima volta una "nuova speciale sub-categoria" così come riporta la sentenza; queste hanno agito in giudizio ritenendo di aver subito una discriminazione basata sulla "combinazione" di due fattori, razza e sesso. Anche se la corte non ha ritenuto valida la discriminazione su base sessuale, in quanto la società aveva assunto donne bianche qualche anno prima della crisi del 1970, suggerisce tuttavia alle stesse donne di unirsi in un altro procedimento nei confronti della stessa azienda, incentrato su

discriminazioni razziali. Nelle strutture sociali preindustriali le donne nere rappresentavano l'ultimo strato della società dal momento in cui le stesse donne potevano lavorare sia nei campi che negli ambienti domestici, e generare figli (che sarebbero diventati schiavi); dal punto di vista giuridico potevano essere oggetto di abusi sessuali da parte di uomini bianchi e potevano essere obbligate a prostituirsi. Il corpo era il luogo materiale e simbolico della manifestazione del potere maschile e di razza. Le donne nere venivano ugualmente considerate nella loro diversità e dunque venivano considerate diversamente a seconda della loro appartenenza strutturale all'interno della società, in quanto le corti applicavano il principio giuridico di uguaglianza/diversità: ovvero trattare gli uguali in modo uguale e i diversi in modo diverso (MacKinnon, 2012).

1. Genere e disabilità: cenni teorici

Il tema dell'intersezione tra genere e disabilità profila una doppia discriminazione per le donne con disabilità, le quali sono vittime di discriminazioni e mancato riconoscimento di una o dell'altra dimensione a causa di categorie disgiunte, l'identità di genere e la disabilità, che si influenzano reciprocamente e danno poi luogo ad effetti compositi e complessi nella percezione sociale delle donne disabili. Il sesso però, non è l'unico fattore che determina l'identità, così come la disabilità nella lettura sociale del modello ICF, annulla completamente il corpo, lasciando spazio solamente al funzionamento sociale della disabilità: le donne con disabilità hanno specifiche e soggettive esigenze che variano a seconda delle differenze individuali. Il modello sociale della disabilità, associato alle questioni di genere, ha dato luogo a una lettura dicotomica dell'identità delle donne con disabilità, che inevitabilmente finisce per annullare l'una o l'altra dimensione, provocando ripercussioni negative sul rispetto dei diritti umani e sull'implementazione di politiche a sostegno dell'emancipazione delle donne stesse (Bernardini, 2018).

La ricostruzione del quadro concettuale ha mostrato sin dall'inizio elevati livelli di complessità all'interno del dibattito femminista post-coloniale, caratterizzato da una pluralità di sensibilità e voci talvolta frammentate (Giolo, 2015; Sapegno, 2011); i *Feminist Disability Studies* (FDS) nascono come critica tanto ai *Feminist* quanto ai *Disability Studies*:

Rimproverano ai primi di avere combattuto esclusivamente il sessismo ordinario, finendo così per condividere acriticamente il paradigma abilista dominante, e dunque presupponendo un soggetto-donna normodotato. [Rimproverano ai secondi] di aver fatto riferimento pressoché esclusivo al modello sociale della disabilità [...] dal quale il corpo è programmaticamente escluso (Bernardini, 2018, pp. 16-17).

Schriempf, all'interno del suo articolo "(Re)fusing The Amputated Body: An Interactionist Bridge for feminism and Disability" (2009), si chiede: perché le

femministe si sarebbero dovute interessare alla teoria della disabilità? Perché evidentemente alle femministe mancava la consapevolezza del fatto che le questioni delle donne con disabilità erano e sono differenti da quelle delle donne senza disabilità. Fine e Asch (1988) sottolineano che le donne con disabilità subiscono un disconoscimento da parte della società perché non viste come donne, ma come eterne bambine indifese, alle quali viene negata la libertà di fare scelte, che in genere “ingabbia il corpo delle donne”. La riflessione delle donne con disabilità ha contribuito ad una revisione interna alle teorie femministe: Hillyer Davis, Morris, De Pauw, Wendell, Fine e Asch (1998) hanno notato la continua esclusione delle donne con disabilità e delle loro esperienze di vita dalle teorie femministe, affermando quanto segue: «Le donne con disabilità percepiscono che le femministe hanno un ideale del corpo femminile a cui non possono partecipare» (Wendell, 1993, p. 117).

I temi della violenza sulle donne disabili, della sessualità e della maternità, sono state determinate da dinamiche di potere iniquo e da ideologie oppressive al punto che, non rientrando da subito negli studi e negli interessi dei *Feminist Studies*, hanno portato le donne con disabilità a criticare tali studi, soprattutto per la mancanza della dimensione della disabilità e degli approfondimenti di specifiche esigenze che a ciascuna di esse (Morris, 1993). Alla luce di tali considerazioni, si evince come il paradigma di valori che ha mosso i *Feminist studies* non sia stato diverso da quello dell'ideologia maschile dominante, fondata sullo stereotipo del maschio bianco, occidentale e abile, da cui il punto di vista femminile era escluso: il modello femminile, infatti, era la donna bianca, occidentale e abile.

2. *Feminist Disability Studies*: tra convergenze e divergenze

L'incapacità d'integrare la questione del genere all'interno della disciplina è riconducibile soprattutto a quella che era in passato una rigida interpretazione del modello sociale della disabilità: la disabilità intesa come menomazione fisica o cognitiva ha assunto lo stesso significato di deturpazione o lesione e ha giustificato l'esclusione dalla vita sociale delle persone disabili, perché non conformi al concetto convenzionale di “normalità”, proprio del modello medico-individuale. Quest'ultimo sosteneva il principio che la disabilità potesse essere curata esclusivamente attraverso l'intervento medico e necessitava della prescrizione di isolamento delle persone disabili nelle strutture mediche: il *corpo* fisicamente compromesso era il *corpo* che veniva “rimosso” dagli ambienti sociali e culturali. Il desiderio di contrastare tali ingiustizie generate dal modello medico-individuale è all'origine dell'interpretazione sociale della disabilità, che viene considerata un prodotto della società e quindi non più identificabile esclusivamente con la menomazione psico-fisica del soggetto. In altre parole, Oliver afferma che «la disabilità non ha nulla a che fare con il corpo. È una conseguenza dell'oppressione sociale» (Oliver, 1996, p. 35). Come argomentato da Meekosha e Shurtlewort (2009), una delle principali criticità formulate all'interno dei *Critical Disabilities studies* è stata la lettura della

disabilità nella sua funzione sociale, politica e intellettuale, in cui la situazione personale e soggettiva delle donne con disabilità non è stata considerata, nonostante fosse di primaria importanza per progettare itinerari di cambiamento intellettuale, politico ed economico. Una lettura intersezionale sulla disabilità è stata integrata nell'ambito dei *Disabilities Studies* negli anni Ottanta del secolo scorso, facendo emergere le connotazioni evolutive e multidimensionali della disabilità (Finkelstein, 1981; Oliver, 1990).

Le congruenze tra *feminist e disability studies* consistono nella comunanza della situazione pregiudizievole e discriminatoria tra le donne senza e con disabilità e nella interpretazione dicotomica tra natura e cultura, i *feminist studies* e l'interpretazione sesso *versus* genere, i *disability studies* e l'interpretazione menomazione *versus* disabilità; le divergenze invece sono rappresentate dalla difficoltà di comprensione della categoria delle donne con disabilità. Garland-Thomson (2002) ha individuato alcuni parametri di qualità della vita delle donne con disabilità, fornendo importanti spunti di riflessione e di analisi su di essa, come le tecnologie riproduttive, le differenze corporee, la sessualità, l'etica della cura e la costruzione del soggetto nel suo complesso.

Wendell (1989) afferma in *Towards a Feminist Theory on Disability* che è necessaria una teoria sociale e politica che includa questioni etiche e psicologiche sulla disabilità e soprattutto una politica epistemica incentrata nella visione femminista, sia per la numerosità di donne con disabilità nel mondo, sia per gli stereotipi riferiti ai corpi delle donne: il pregiudizio di fragilità del corpo femminile viene spesso applicato anche alle donne con disabilità quale caratteristica di genere. Crow (1996/2010) sostiene che l'enfasi sulla funzione sociale del corpo con disabilità ha cancellato l'importanza e la funzione biologica del corpo che si porta dietro una serie di peculiarità, inclusa la menomazione e parte della dicotomia menomazione/disabilità. Ci vorranno alcuni anni prima di riconoscere l'esclusione delle problematiche sulla disabilità all'interno del costrutto teorico dei *feminist studies*. Thomson (2002) afferma che il corpo delle donne con disabilità viene interpretato come una menomazione che dev'essere curata dalla struttura medica come patologia da curare o tratto indesiderato da eliminare, adattando la lettura sociale a quella esclusivamente medica. Alcuni importanti contributi dei *feminist e disability studies* sono interessanti per le diverse angolature da cui viene affrontato il problema, caratterizzato da un filo rosso che accomuna la complessità delle differenze intersezionali in unica identità integrata. Alcuni contributi importanti, seppur non rispondenti agli standard della ricerca accademica, riguardano problematiche connesse alla riproduzione, alla sessualità, ai pregiudizi legati all'apparenza.

3. Verso le problematiche reali: una proposta di metodologia di ricerca partecipata

Come fenici le donne con disabilità possono rinascere dalle proprie ceneri attraverso la consapevolezza e la rielaborazione dei propri vissuti di emarginazione ed esclusione sociale (Taddei, 2020).

La realizzazione di un progetto di ricerca partecipata, che tenga conto dei diversi aspetti che emergono dal quadro analitico di riferimento, deve giocoforza presupporre delle azioni pragmatiche che rientrino in un'idea progettuale, basata sul coinvolgimento e la presenza attiva delle donne con disabilità, rispetto alla condizione specifica di disabilità sia dal punto di vista strettamente personale che sociale. Alcune azioni necessarie possono essere le seguenti: costruzioni di reti di donne con disabilità; reti di associazioni socioculturali; coinvolgimento dei servizi sociali e sanitari (sia pubblici che privati) all'interno delle reti; azioni di sensibilizzazione e coinvolgimento della società civile da parte di istituzioni governative. Tali azioni rientrano a pieno all'interno dei principali documenti europei sui diritti di genere e delle persone con disabilità, alla luce dei quali emergono le problematiche relative alle donne con disabilità e la necessità del coinvolgimento diretto delle stesse. Ad esempio, il primo "Manifesto delle Donne con Disabilità" è stato adottato dal Forum Europeo sulla Disabilità (*European Disability Forum* – EDF) il 22 febbraio 1997 ed ha avuto il merito di richiamare l'attenzione, in modo molto forte ed esplicito, sulla condizione delle donne con disabilità e sulle molteplici discriminazioni a cui sono soggette e anche quello di contribuire ad istituire un Comitato permanente di Donne all'interno del Forum stesso. Il *Secondo Manifesto*, scaturito da una esigenza di revisione, è stato adottato a Budapest, il 28 – 29 maggio 2011 dall'Assemblea Generale del Forum Europeo sulla Disabilità in seguito ad una proposta avanzata dal Comitato delle Donne dell'EDF. In realtà questa esigenza è emersa già nel 2006, quando è stata approvata la Convenzione dell'ONU sui diritti delle Persone con Disabilità, che ha introdotto anche a livello normativo un nuovo paradigma basato sui diritti umani delle persone con disabilità; in tale circostanza è stato evidenziato come tutte le politiche, le normative, le direttive programmatiche e tutto quanto serve a definire gli interventi rivolti alle persone con disabilità, avrebbe dovuto essere rivisto e modificato alla luce dei diritti e dei principi enunciati dalla stessa Convenzione ONU.

Sulle base di alcune osservazioni (Ambito Territoriale di Foggia, 2018; 2019) è possibile analizzare alcuni contesti territoriali, come quello del Piano Sociale di zona della Provincia di Foggia, dove a fronte delle buone prassi di attuazione delle principali normative europee, la questione di intersezione tra genere e disabilità non viene presa in considerazione. Questa assenza si riflette sia sul piano analitico dei dati, dove ad esempio i casi di violenza di genere non riportano la componente disabilità, sia sulla impostazione metodologica di gestione di analisi dei dati del *Piano Sociale* e delle azioni di programmazione partecipata dello stesso, in atto per il periodo 2022-2024 (Ambito Territoriale di Foggia, 2022). In base a questo primo *survey* è stato possibile delineare la formulazione delle ipotesi di ricerca: assenza delle caratteristiche femminili nella considerazione sociale della disabilità e viceversa: ad esempio, esperienze di maternità, relazioni affettive, relazioni sociali, etc.

Fascia d'età	N.	%	N.	%
< 18	52	43,00	0	0,00
18 – 29	15	12,40	9	22,50
30 – 39	16	13,20	7	17,50
40 – 49	17	14,00	15	37,50
50 – 59	12	9,90	3	7,50
60 – 69	6	5,0	3	7,50
> 70	3	2,5	1	2,50
Non dichiarata	0	0,00	2	5,00
<i>Totale</i>	121	100,00	40	100,00

Tabella 1. Dati sulle violenze di genere suddivisa per classi di età 2018 (Ambito Territoriale di Foggia, 2018) e dati sulle violenze di genere suddivisa per classi di età 2019 (Ambito Territoriale di Foggia, 2019)

Classe di età	Tipo disabilità								Totale	
	Motoria		Psico-sensoriale		Cardio-respirat.		Altre e inde-term.			
	<i>M</i>	<i>F</i>	<i>M</i>	<i>F</i>	<i>M</i>	<i>F</i>	<i>M</i>	<i>F</i>	<i>M</i>	<i>F</i>
Fino a 19	1	0	1	0	0	0	0	1	2	1
20 – 34	188	22	88	7	13	1	79	17	368	47
35 – 49	1774	164	661	54	66	7	405	54	2876	279
50 – 64	5762	608	2051	91	271	42	1351	137	9435	878
65 e più	10129	1464	6073	145	1413	81	6540	738	24155	2428
<i>Totale</i>	17824	2258	8874	297	1763	131	8375	947	36836	3633

Tabella 2. Distribuzione della disabilità per classi di età e genere suddivisi per tipologia di disabilità (Ambito Territoriale di Foggia, 2018)

Classe di età	Tipo disabilità								Totale	
	Motoria		Psico-sensoriale		Cardio-respirat.		Altre e inde-term.			
	<i>M</i>	<i>F</i>	<i>M</i>	<i>F</i>	<i>M</i>	<i>F</i>	<i>M</i>	<i>F</i>	<i>M</i>	<i>F</i>
Fino a 19	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
20 – 34	36	2	13	0	5	0	4	1	58	3
35 – 49	315	18	111	6	16	1	48	7	490	32
50 – 64	968	107	353	22	30	6	122	18	1473	153
65 e più	1516	297	802	41	111	13	764	119	3193	470
<i>Totale</i>	2835	424	1279	69	162	20	938	145	5214	658

Tabella 3. Distribuzione della Disabilità per classi di età e genere suddivisi per tipologia di disabilità (Ambito Territoriale di Foggia, 2019)

I dati presentati nella Relazione sociale del 2018 (*Tabella 1*) rappresentano complessivamente 121 donne che hanno fatto richiesta di assistenza ai centri anti-violenza per le violenze subite e prese a carico dal sistema sanitario locale. I dati

della Relazione sociale del 2019 (*Tabella 1*) sono invece riferite a sole 40 donne prese a carico del sistema sanitario a fronte di 380 richieste di aiuto complessive. Ad una prima analisi non si intravede la variabile della disabilità nei dati relativi ai casi di violenza su donne. Il dato è significativo nel caso di assenza della disabilità nelle donne che hanno subito violenza, in quanto mostra un discostamento dal quadro proposto dall' ISTAT (2019), dove le donne con disabilità hanno maggiore esposizione al rischio di subire violenza rispetto alle donne senza disabilità (il 10% vs. il 4,7%). L'analisi congiunta con gli altri ambiti territoriali di zona (nella provincia di Foggia) sicuramente permetterà la costruzione di un quadro maggiormente significativo. Di fatto è necessario una progettazione partecipata proprio per sensibilizzare gli operatori e la società civile a queste particolari problematiche ed uniformare procedure e protocolli di tutti i soggetti interessati alla gestione delle dei percorsi di reinserimento sociale e di corretta crescita personale e sociale.

In Puglia dai dati INAIL (*Tabelle 2 e 3*) che riguardano i disabili di età superiore ai 19 anni, si evidenzia il valore relativo alla numerosità delle persone con disabilità con un'incidenza percentuale sul totale della popolazione che appare al disopra della media nazionale (sul valore standardizzato); stesso discorso sembra caratterizzare la città di Foggia, con prevalenza di anziani disabili. Per quanto riguarda invece la disabilità dei minori, si riscontrano diversi tipi di disabilità: disabilità nelle funzioni; disabilità nel movimento; disabilità sensoriali (meno frequenti). Per quanto i soli dati INAIL non siano esaustivi dell'intero fenomeno e per quanto manchino studi dettagliati sulla questione, tuttavia i dati relativi al territorio foggiano per il 2019 permettono di avere un'analisi più dettagliata: Le donne con disabilità sono 658 (a fronte di 3633 donne con disabilità sul territorio regionale) rispetto a 5.214 uomini (a fronte di 36836 uomini con disabilità sul territorio regionale) suddivisi complessivamente per classi di età, settore di impiego, tipologia e percentuale di invalidità.



Figura 1. Programmazione Partecipata Ambito Territoriale di Foggia (2022)

La programmazione partecipata in atto per il periodo 2022-2024 nell' Ambito Territoriale di Foggia (*Figura 1*) presenta un ottimo esempio di attuazione di buone prassi per il coinvolgimento attivo dei soggetti interessati alla costruzione di reti a sostegno non solo delle persone disabili; tuttavia si rende necessario integrare la programmazione con la variabile di genere da un lato e coinvolgere le stesse donne nel processo di progettazione e realizzazione degli obiettivi in direzione *bottom-up*.

4. *Emancipatory Research*: un modello di metodologia partecipata

La ricerca partecipata pone non pochi problemi relativi al coinvolgimento attivo delle donne inerenti al rapporto relazionale e umano tra ricercatore e intervistato. Su questo aspetto è opportuno rilevare come la selezione del campione comporterà necessariamente la eterogeneità delle donne coinvolte, le quali andranno, preventivamente selezionate sulla base di dati relativi al numero di disabilità certificate in un dato periodo (ad esempio ultimi due anni prima della pandemia) presso i Piani Sociali di Zona della provincia di Foggia. Nella fase di definizione della popolazione di riferimento si ritiene sia opportuno adottare il criterio di percentuale di disabilità e età anagrafica, questo al fine di dettagliare con maggiore puntualità il campo di osservazione: selezionare la percentuale di disabilità che non superi la soglia delle disabilità gravi (ad esempio fino al 67%) di donne comprese tra i 20 e i 70 anni. La scelta della percentuale della disabilità è dettata dalla considerazione che donne con gravi disabilità presentano problematiche molto complesse per le quali diventa difficile il confronto analitico con donne che possono aspirare ad avere una vita autonoma. Tra l'altro applicare metodi di ricerca partecipata in casi di gravi disabilità comporterebbe una difficoltà di interazione e di partecipazione appunto che renderebbe difficoltosa l'osservazione, la codifica e l'interpretazione delle informazioni che si vogliono rilevare. Stesso ragionamento per i criteri di definizione delle soglie di età dove i fabbisogni e le potenzialità psico-evolutive si susseguono in fasi molto strette in termini di tempo e con specificità che non renderebbero la popolazione di riferimento omogenea.

Stabiliti gli aspetti analitici di definizione della popolazione di riferimento si procederà alla definizione del campione di analisi: la definizione delle caratteristiche del campione da rilevare in campo sociologico per il rilevamento della presenza della questione di genere nelle pratiche sulla disabilità femminile, presuppone l'indagine contemporanea di tutta una serie di variabili che sottintendono il rapporto intersezionale tra genere e disabilità; in altri termini andremmo ad analizzare le variabili specifiche di genere all'interno della problematiche della disabilità, tenendo presente che i due campi di analisi (disabilità e genere) si influenzeranno a vicenda generando altre variabili complesse di osservazione. Sulla base di queste considerazioni consegue che in fase di analisi dei dati bisognerà porre particolare attenzione alle interferenze delle diverse variabili, ovvero variabili che sottendono alla dimensione di genere, variabili che sottendono alla dimensione della disabilità

e variabili di interferenza delle une sulle altre. Si tratta di due sistemi a variabili multiple che generano un terzo sistema di variabili di interferenza, l'intersezione genere/disabilità appunto.

Il criterio di scelta su cui si basa la costruzione del campione è la reperibilità: ovvero la possibilità, in diversi modi che si riterranno più opportuni per tale scopo, di reperire le singole unità del campione. Lo studio preliminare delle unità di campionamento deve tener conto dei seguenti aspetti: probabilità di rinvenire gli aspetti essenziali per la nostra ricerca; possibilità di effettuare sondaggi ed interviste che siano esaustive e veritiere degli aspetti umani che vogliamo indagare; omogeneità del campione.

Una volta definito il contesto di riferimento e definito il campione di analisi si procederà con le seguenti fasi: attività di raccolta delle testimonianze e di analisi dei dati raccolti attraverso questionari e interviste; individuazione delle buone pratiche e dei percorsi d'inclusione; attività di comunicazione, sensibilizzazione e diffusione dei risultati (video interviste, costruzione di documentario, clip divulgative). Aspetto fondamentale è la partecipazione attiva delle donne alla costruzione della struttura dell'indagine, secondo i principi della strategia del *counseling* (Rogers, 1970/2013), che, dopo essere state sottoposte per prime alla raccolta dati, potranno contribuire a realizzare nuovi livelli di analisi ed ampliare lo spettro degli ambiti tematici di base quali lavoro, residenzialità, accessibilità dei servizi e delle strutture cittadine, aspetti della discriminazione dell'abuso e della violenza, relazioni sociali e sessualità ed alla realizzazione dei materiali di diffusione dei risultati.

L'introduzione degli approcci emancipatori al campo della ricerca sulla disabilità è riconducibile in modo particolare a Oliver (1990), il quale ha coniato il termine *Emancipatory Disability Research*: il tratto connotante è il protagonismo dei ricercatori rappresentati da persone con disabilità (solitamente destinatari delle ricerche) che vengono supervisionati e accompagnati da altri ricercatori professionisti, i quali svolgono la funzione di supporto scientifico e di facilitatori (Barnes, 1992; Biggeri et al., 2018).

Un aspetto fondamentale di carattere pedagogico che verrà utilizzato nella fase di rilevazione dei dati, attraverso gli strumenti di raccolta dati è la narrazione (Taddei, 2021), quale paradigma scientifico che contiene numerose potenzialità terapeutiche, emancipatorie e trasformative, euristiche, formative ed autoformative. La narrazione attiva processi nei quali le riflessioni pedagogiche si intrecciano nella concretezza delle vite delle donne con disabilità, restituendo valore alle storie incarnate e permettendo la ricostruzione dal basso di una teoria dell'emancipazione di genere.

Gli ambiti tematici, verso cui sarà incentrata l'analisi dei dati, partiranno da uno schema desunto da altri progetti, in particolare dal progetto "Voci di Donne" (Pesci et al., 2017). I dati di questo progetto saranno confrontati con i dati ottenuti dall'attuale ricerca e con la letteratura scientifica nazionale e internazionale (*Tabella 4*).

Accesso ai servizi sanitari	Barriere sociali	Relazioni affettive
<ul style="list-style-type: none"> • Difficoltà ad accedere a visite ed esami diagnostici relativi alla prevenzione dei tumori di genere. • Visite ginecologiche, estetica. • Negli uffici pubblici, nelle commissioni mediche... • Sì, difficoltà di accesso per fare una mammografia in posizione eretta. • Quando mi reco a uno sportello (ufficio postale, ospedale, motorizzazione, etc.) sono spesso stata trattata male quando chiedevo di ripetere. Allora torno con mio padre e si comportano tutti educatamente! 	<ul style="list-style-type: none"> • Sì. Non essere presa in considerazione e umiliata psicologicamente. • Sì. Invisibilizzata. • Abusi psicologici nella vita privata e sul lavoro. • Le donne con disabilità non vengono considerate sessualmente attraenti e future madri o mogli. • È cambiato lo sguardo alla mia fisicità. • Sì, sono stata più volte emarginata. • Sempre, spesso le persone che mi vedono e non mi conoscono sottovalutano le mie capacità intellettive. • A lavoro, quando c'erano molti maschi, assumevano un atteggiamento maschilista. • A lavoro. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sì, dagli uomini. • Sì, nelle relazioni, rispetto ai miei legami affettivi, nella esperienza di maternità, nelle aspettative degli altri sulla mia autonomia, sulla mia vita affettiva, relazionale, etc. • Sì, spesso mi dicono che sono un'ottima amica e ascoltatrice, ma, quando si tratta di andare in profondità, l'uomo in questione è spaventato dalla mia disabilità. • Sì – gli uomini preferiscono donne senza problemi fisici.

Tabella 4. Ambiti tematici del progetto “Voci di Donne” (Pesci et al., 2017, p. 13)

Tipo di abuso/maltrattamento	n. (N = 52)	%
<i>Maltrattamento fisico</i> (es. essere oggetto di percorsi: schiaffi, pugni, calci e altre pratiche dolorose)	6	11,5
<i>Maltrattamento psicologico o emotivo</i> (include l'abbandono, la privazione del contatto con altre persone, l'umiliazione, l'intimidazione, la coercizione, le molestie verbali...)	21	40,4
<i>Abuso sessuale</i> (include la violenza sessuale, lo stupro e tutti quegli atti sessuali a cui la persona non abbia acconsentito, perché non poteva dare un consenso o perché spinta a consentire. Ad esempio: inappropriati tocamenti sessuali, essere fotografati/video-ripresi per scopi sessuali, obbligato a guardare foto o video a carattere sessuale)	4	7,7
<i>Negligenza</i> (riguarda l'omissione nel prestare cure adeguate o l'attenzione alla persona che si dovrebbe supportare)	12	23,1
<i>Sfruttamento</i> (es.: il sentirsi usata a causa della propria disabilità)	8	15,4
<i>Abuso finanziario</i> (include il furto, la frode, lo sfruttamento, l'appropriazione indebita di proprietà, beni o di prestazioni, beni o attività acquistate per il beneficio di una persona diversa da quella tenuta a pagare)	7	13,5
<i>Abuso di farmaci</i> (l'uso di farmaci sia prescritti che non per sedare impropriamente o controllare il comportamento di persone che ricevono assistenza)	3	5,8
<i>Eccesso nella cura</i>	12	23,1
<i>Violazione della privacy</i>	14	26,9

Tabella 5. Tipo di abuso e maltrattamento (Pesci et al., 2017a, p. 14)

Di estrema rilevanza all'interno dell'indagine è la costruzione di una struttura di analisi del tema della violenza sulle donne disabili; infatti, pur essendo le donne con disabilità maggiormente esposte a rischio di violenza e abuso rispetto alle altre donne e pur essendo soggette a forme peculiari di violenza, assai difficilmente esse vengono prese in considerazione nelle indagini su questo fenomeno.

La forma di violenza che ricorre maggiormente è il maltrattamento psicologico o emotivo, riscontrato nel 40,4% del campione (21 donne); il 26,9% (14 donne) del campione denuncia una violazione della privacy, il 23,1% (12 donne) negligenza, la stessa percentuale ha sperimentato eccessi nella cura, seguono lo sfruttamento (15,4%), l'abuso finanziario (13,5%), il maltrattamento fisico (11,5%), l'abuso sessuale (7,7%), e l'abuso di farmaci (5,8%). L'ambiente familiare si rivela essere il luogo nel quale le donne con disabilità sono maggiormente esposte al rischio di violenza (esso è stato indicato dal 32,7% del campione). Questi dati confermano l'urgenza di intervenire su questa materia sia in termini di prevenzione, sia rendendo i servizi antiviolenza accessibili e preparati ad accogliere donne con disabilità diverse (AIAS Bologna, 2018).

Conclusioni

L'analisi della popolazione delle donne con disabilità nel territorio dell'ambito del piano sociale di zona della provincia di Foggia presenta alcuni elementi di analisi che rendono necessario includere la questione intersezionale donna – disabilità – immigrazione, anche per il fatto che i trend demografici sono negativi e la popolazione locale viene sostituita da donne provenienti principalmente dall'Est Europa. Il territorio della sola città di Foggia presenta una componente di immigrati notevole, in cui al secondo posto sono presenti 421 ucraini dei quali 344 sono donne, senza distinzione in base alla disabilità. Tale componente rappresenta il 6,86% della popolazione immigrata (al primo posto ci sono i profughi provenienti dalla Romania che coprono il 28,13% della popolazione straniera presente sul territorio con un totale di 1727 donne e 1036 uomini – cfr. ISTAT, 2017).

Una ulteriore osservazione rilevante riguarda l'assenza, ancora una volta, della variabile della disabilità di genere, anche tenendo conto del fatto che la presenza di donne sul territorio funge da polo di attrazione per i flussi migratori generati dall'attuale conflitto bellico; altro aspetto rilevante è il rapporto percentuale uomini/donne (nel caso degli immigrati ucraini la maggior parte sono donne); a questo si aggiunge la considerazione che i dati si riferiscono al periodo precedente all'attuale conflitto bellico e quindi ci si aspetta un aumento importante dei flussi migratori – ucraini sul territorio della provincia di Foggia. I flussi migratori dovuti agli avvenimenti bellici rientrano all'interno delle guerre di nuova generazione. La guerra demografica ha regole ben definite, che hanno effetti diretti sull'ingresso di immigrati nel territorio nazionale ed europeo: favorire lo spostamento delle popolazioni; usare i profughi per destabilizzare e defatigare i paesi di rifugio; usare i

profughi come esca e per l'*escalation* del conflitto; sottrarre capacità produttive riducendo il numero dei lavoratori; ridurre la capacità di ripresa socioeconomica del dopoguerra, rendendo la nazione dipendente dagli aiuti esterni; sottrarre la capacità di riproduzione della popolazione fino a determinarne l'insussistenza a livello geopolitico (Mini, 2022).

Il quadro demografico andrà a complessificarsi inevitabilmente prospettando l'esigenza di identificare queste donne, i meccanismi di ingresso in Italia, l'inclusione secondo le normative vigenti e nelle certificazioni di disabilità, la residenzialità e la partecipazione alle azioni di inclusione sociale; dal punto di vista dell'analisi intersezionale la problematica diventa complessa dovendo ragionare sulla doppia intersezione genere – disabilità – immigrazione.

Di fronte alla complessità degli scenari che ci attendono, tenendo presente sempre che le guerre producono mutilazioni, compromissione della personalità etc. In altri termini producono una miriade sterminata ed aberrante di disabilità, è più che mai illuminate l'impegno della pedagogia per la creazione di un mondo di pace. La nascita della pedagogia scientifica, infatti, è strettamente legata alla esigenza della costruzione di prassi che possano garantire la pace delle generazioni future. Montessori nelle sue conferenze per la pace, tenute dal 1932 al 1939, nei vari paesi europei, esprime l'esigenza fortissima di elaborare una pedagogia speciale per curare i traumi dei bambini che hanno vissuto il primo conflitto mondiale a partire dagli esami psichiatrici degli stessi, ed applicare il suo metodo. L'idea era di creare case di bambini in territori di guerra dove alcune educatrici potessero formare altre persone per dare assistenza e cura agli stessi. Ugualmente, sarebbe necessario seguire le donne con disabilità all'interno dei flussi migratori, ovvero dare supporto logistico e pedagogico all'interno di masserie didattiche: accertare le corrette registrazioni delle informazioni biomediche che riguardano la disabilità; garantire assistenze e cure per le specifiche disabilità di genere; garantire educazione ed istruzione basate sull'integrazione inclusiva; creare e diffondere una reale cultura per la pace.

Riferimenti bibliografici

- AIAS Bologna. (2018). "Voci di Donne": dalla parola ai percorsi di libertà [blog post]. *Informareunh.it*. Retrieved December 10, 2022, from <http://www.informareunh.it/voci-di-donne-dalla-parola-ai-percorsi-di-liberta/>
- Ambito Territoriale di Foggia. (2018). *Relazione Sociale Ambito Territoriale di Foggia Anno 2018*. Foggia: Città di Foggia. Retrieved December 30, 2022, from <http://www.resettamiweb.it/ambitofoggia/wp-content/uploads/2014/11/RELAZIONE-SOCIALE.pdf>
- Ambito Territoriale di Foggia. (2019). *Relazione Sociale Ambito Territoriale di Foggia Anno 2019*. Foggia: Città di Foggia. Retrieved December 30, 2022, from <http://www.resettamiweb.it/ambitofoggia/wp-content/uploads/2014/11/RELAZIONE-SOCIALE-2019.pdf>
- Ambito Territoriale di Foggia. (2022). *Piano Sociale di Zona 2022 – 2024*. Retrieved December 10, 2022, from <https://prezi.com/view/PUsqfuzqKcC9UykXuFXf/>

- Bernardini, M. G. (2018). Corpi muti: Per una critica alla prevalente irrappresentabilità del soggetto-donna disabile nel pensiero femminista. In L. D'Errico & A. M. Straniero (Eds.), *Il visibile e l'invisibile: Studi sull'esponibilità dei corpi femminili* (pp. 11-26). Roma: Aracne.
- Biggeri, M., Ciani, F., & Ortali, F. (2018). La ricerca emancipatoria come strumento di empowerment. *Minority Report, Cultural Disability Studies*, 1(6), 175-202. Retrieved December 10, 2022, from <https://universitypress.unisob.na.it/ojs/index.php/minorityreports/article/view/655>
- Collins, P. H. (1986). Learning from the outsider within: The Sociological Significance of Black Feminist Thought. *Social Problems*, 33(6), S14-S32. <https://doi.org/10.2307/800672>
- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. *University of Chicago Legal Forum*, 1989, 8. Retrieved December 10, 2022, from <https://chicagounbound.uchicago.edu/uclf/vol1989/iss1/8>
- Crenshaw, K. (1991). Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color. *Stanford Law Review*, 43(6), 1241-1299. <https://doi.org/10.2307/1229039>
- Crow, L. (2010). Including all of our Lives: Renewing the Social Model of Disability. In J. Rix, M. Nind, K. Sheehy, K. Simmons, & C. Walsh (Eds.), *Equality, Participation and Inclusion 1* (2nd ed.) (pp. 124-140). London: Women's Press. (Original work published 1996)
- Fine, M., & Asch, A. (Eds.) (1988). *Women with Disabilities: Essays in Psychology, Culture, and Politics*, Philadelphia, PA: Temple University Press.
- Foucault, M. (1999). *Les anormaux: Cours au Collège de France (1974-1975)*. Paris: Seuil/Gallimard.
- Finkelstein, V. (1981). *Attitudes and disabled People: Issues for Discussion*. New York: World Rehabilitation Fund, International Exchange of information in Rehabilitation. Retrieved December 10, 2022, from <https://disability-studies.leeds.ac.uk/wp-content/uploads/sites/40/library/finkelstein-attitudes.pdf>
- Garland-Thomson, R. (2002). Integrating Disability Studies. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 30(2), 1557-1587. Retrieved December 10, 2022, from <https://www.journals.uchicago.edu/doi/abs/10.1086/423352>
- Giaconi, C., & Capellini, S. A. (2019). Pedagogia Speciale e narrazioni: Un binomio euristico e formativo per professionisti per professionisti inclusivi. In C. Giaconi, N. Del Bianco, & A. Caldarelli (Eds.), *L'escluso: Storie di resilienza per non vivere infelici e scontenti* (pp. 17-26). Milano: FrancoAngeli.
- Giolo, O. (2015). Oltre la critica. Appunti per una contemporanea teoria femminista del diritto in *Diritto e Questioni pubbliche*, 15(2), 63-81. Retrieved December 10, 2022, from http://www.dirittoequestionipubbliche.org/page/2015_n15-2/006_Mono1-_Giolo.pdf
- Hooks, B. (1981). *Ain't I a Woman: Black Women and Feminism*. Boston: South End Press.
- Hughes, B., & Paterson, K. (1997). The Social Model of Disability and the Disappearing Body: Towards a Sociology of Impairment. *Disability & Society*, 12(3), 325-340. <https://doi.org/10.1080/09687599727209>
- ISTAT, Istituto Nazionale di Statistica. (2019). *Conoscere il mondo della disabilità: Persone,*

- relazioni e istituzioni*. Retrieved December 10, 2022, from <https://www.istat.it/it/archivio/236301>
- Meekosha, H., & Shuttleworth, R. (2009). What's so Critical About the Critical Disability Studies? *Australian Journal of Human Rights*, 15(1), 47-75. <https://doi.org/10.1080/1323238X.2009.11910861>
- Mini, F., & Cardini, F. (2022). *Ucraina: La guerra e la storia*. Roma: PaperFirst.
- Morris, J. (1993). Feminist and Disability. *Feminist Review*, 43(1), 57-70. <https://dx.doi.org/10.1057/fr.1993.4>
- Oliver, M. (1990). *Politics of Disablment*. London: Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-1-349-20895-1>
- Oliver, M. (1996). *Understanding Disability: From Theory to Practice*. New York-Basingstoke: Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-1-349-24269-6>
- Pesci, M. C., Benassi, M., Corradini, E., Crivellari, C., Gaspari, G., Stagni, S., & Grotta, A. (2017). *Voci di Donne: Un'analisi delle barriere che le donne con disabilità incontrano nella loro vita*. Bologna: AIAS Bologna ONLUS. Retrieved December 10, 2022, from http://www.informareunh.it/wp-content/uploads/VociDiDonne_ReportDefinitivo-2017.pdf
- Rogers, C. R. (2013). *La terapia centrata sul cliente* (A. Palmonari & J. Rombauts Eds.). Roma: Astrolabio-Ubaldini. (Original work published 1970)
- Sapegno, M. S. (Ed.). (2011). *Identità e differenze: Introduzione agli studi delle donne e di genere*. Roma: Mondadori.
- Schriempf, A. (2001). (Re)fusing the Amputated Body: An Interactionist Bridge for Feminism and Disability. *Hypatia*, 16(4), 53–79. <https://doi.org/10.1111/j.1527-2001.2001.tb00753.x>
- Taddei, A. (2020). *Come fenici: Donne con disabilità e vie per l'emancipazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Watson, N., McKie, L., Hughes, B., Hopkins, D., & Gregory, S. (2004). (Inter)dependence, Needs and Care: The Potential for disability and Feminist Theorists to Develop an Emancipatory Model. *Sociology*, 38(2), 331 – 350. <http://dx.doi.org/10.1177/0038038504040867>
- Wendell, S. (1989). Towards a Feminist Theory on Disability. *Feminist Ethics & Medicine*, 4(2), 104 – 124. <https://doi.org/10.1111/j.1527-2001.1989.tb00576.x>

Persona, Organizzazione e Territorio in una prospettiva pedagogica di ricerca partecipativa e formazione sistemica

Maria Ricciardi

Università degli Studi di Salerno
maricciardi@unisa.it

Abstract

Attraverso il paradigma della pedagogia come *scienza di confine*, si propone una visione delle persone, delle organizzazioni e dei territori come realtà sistemiche in continua evoluzione sinergica. Partendo dall'esperienza di ricerca-azione dell'Osservatorio sui Processi Formativi e l'Analisi Territoriale dell'Università degli Studi di Salerno, questo contributo offre una rassegna dei fondamenti epistemologici e dei riferimenti teorici relativi allo *sconfiamento pedagogico* e alla *pedagogia generativa*, focalizzandosi sull'analisi ecologica del modello contestualista riguardante il cambiamento e lo sviluppo. Esaminando i processi e le strutture della generatività pedagogica, se ne individuano i luoghi di attivazione nei contesti educativi, organizzativi e territoriali. L'interazione tra educabilità, formatività dei talenti umani e capacitazione dei contesti sottolinea l'importanza della scelta consapevole come percorso educativo e formativo, in grado di generare valore umano e coesione sociale, promuovendo la convergenza di talenti e vocazioni tra organizzazioni e territori.

Introduzione

Il presente contributo si colloca nella prospettiva della pedagogia come scienza prima della formazione e dell'*anthropos*. Nel primo caso, la pedagogia individua "i dispositivi originari delle scelte educative", scelte che "ogni comunità sviluppa per dare senso e per dare valore alla propria esistenza"; mentre nel secondo, nell'inseparabilità dal principio di responsabilità e dal contesto valoriale, essa consente la spiegazione di un agire educativo intenzionato all'umano, del farsi umano dell'individuo, della comunità e della società (Margiotta, 2012).

La creazione di nuove economie in coerenza con la prospettiva della sostenibilità, dell'ecologia integrale, dell'equità previsti nell'Agenda 2030, della *Global Citizenship Education* e delle *Global Competencies* richiede la generazione di dispositivi ed esiti di ricerca in grado di partecipare intenzionalmente al contrasto dei divari sociali, culturali ed economici. Educabilità e formatività dei talenti umani e capacitazione dei contesti sono, dunque, correlati. La capacitazione dei

contesti può espandere i potenziali e traguardare la stessa idea di società. Da questo punto di vista, il traguardo che si pone e che le persone “possano essere sempre più soggetti significativi” e che la democrazia sia strumento di valorizzazione *generativa* di soggetti individuali e collettivi, con programmi differenti, talvolta in competizione. In questo senso, l’educazione *generativa* e coltivazione di quegli strumenti di apprendimento in grado di sostenere l’analisi critica e perfezionare i valori ricevuti, per produrre novità sul piano delle intuizioni, dei modi di vivere, delle opportunità per la crescita di individui e comunità (Ellerani, 2020).

Se l’identità è sempre un processo di autocostruzione e la democrazia è un processo teso ad accrescere le potenzialità degli individui (Dewey, 1935/2005), educazione e democrazia sono dimensioni complementari del medesimo processo di crescita, mai compiuto, che combina continuità e apertura. In ragione della natura trasformativa dei processi di educazione e democrazia, le virtù civiche operano proprio negli ambiti del contesto educativo e sociale, secondo l’idea di “educazione alla coscienza critica” di Freire.

Ponendo la questione della qualificazione dell’umano in termini di formazione dei talenti (Margiotta, 2018) e di sviluppo delle competenze necessarie e delle forme organizzative capaci di assicurare senso e motivazione, efficienza, efficacia e sostenibilità (Rizziato, 2020), il presente lavoro intende delineare la cornice epistemologica ed il quadro teorico entro cui possa realizzarsi un cambio di paradigma per una nuova visione della persona, dell’organizzazione e del territorio, per affrontare le sfide della complessità, attuali e future.

Alla luce degli scenari socio-economici e dei contesti politico-istituzionali contemporanei, si impone la tensione verso orizzonti educativi segnati dalla promozione di una maggiore coesione sociale e territoriale, per recuperare quelle che Gerbasi (2022) definisce “finalità emancipanti del costituzionalismo democratico e sociale”. Si tratta della necessità di affrontare la rivoluzione culturale che sta investendo le strutture-chiave dell’esperienza, corrispondenti ai campi dell’educazione, dell’istruzione e della formazione. Come sottolineato da Margiotta (2019), la globalizzazione delle tecnologie cognitive sta rimodellando il concetto di lavoro (Carretero, Vuorikari, & Punie, 2017) e amplificando in modo esponenziale (Raffaghelli, 2017; Baack, 2015; Davies, 2010) il potere di impatto di processi e stili di apprendimento in ogni ambito dell’esperienza umana. La ricerca pedagogica ha la responsabilità di «confrontarsi sistematicamente con gli alfabeti e le sintassi di quei mondi nei quali trascorre la personalizzazione dei tempi di vita: la famiglia, la scuola, il lavoro, la comunicazione, le organizzazioni, le politiche» (Margiotta, 2019, pp. 13-14).

1. *Sconfinamento Pedagogico e Pedagogia Generativa: i principali fondamenti epistemologici e riferimenti teorici*

A partire dalla lettura ecosistemica dell’esperienza scientifica dell’Osservatorio sui processi formativi e l’analisi territoriale assunto come modello pedagogico di re-

silenza trasformativa per un approccio capacitante (Ricciardi, 2022), la ricerca che si presenta si iscrive nell'intersezione dei paradigmi caratterizzanti l'approccio della Scuola di Salerno, costituita e guidata dalla prof.ssa E. Mannese, ovvero, *pedagogia come scienza di confine, cura sui e generatività*.

Nel confronto interdisciplinare, tenendo ben saldo il suo rigore metodologico, la ricerca educativa si nutre, infatti, della non linearità e della ricorsività delle sue traiettorie, aprendosi ad orizzonti prospettici e socialmente strategici. Nella prospettiva dello *sconfinamento pedagogico*, quello che Baldacci definisce «il primato del problema nella logica dell'indagine» (Baldacci, 2018, p. 16) si rinviene nel valore aggiunto che caratterizza l'oggetto specifico della ricerca educativa, ovvero, lo «studio dei processi formativi che si sviluppano nelle transazioni tra soggetto e ambiente e attraverso cui si producono conoscenze, esperienze ed orientamenti sempre nuovi» (Margiotta, 2019, p. 15). La ricerca educativa mira a comprendere e generare i dispositivi formativi che consentono di strutturare con intenzionalità le azioni educative che determinano il valore ed il significato dell'esperienza stessa (Margiotta, 2019). Se e vero che anticipare il futuro e la ragion d'essere della ricerca, il suo compito è generare conoscenze sui modi di agire relativi alle transazioni tra individui e contesti. Generare conoscenze sui processi di cambiamento da essi innescati consente di delineare, co-costruire e valutare i percorsi trasformativi, nell'accezione ermeneutico-pratica tracciata da Mannese (2019), nel solco della tensione interpretativa che anima la pedagogia come *scienza di confine*.

Nel tentativo di definire un impianto metodologico da cui possano scaturire progettualità e percorsi operativi fondati sull'applicazione di tecniche e strumenti di ricerca-azione partecipata, in grado di interconnettere persona, organizzazione e territorio attivando convergenze di formazione sistemica, si individuano i principali fondamenti epistemologici e riferimenti teorici – da un lato – nell'antropologia binswangeriana, l'analisi fenomenologica dell'esistenza umana dello psichiatra, psicologo e filosofo svizzero, massimo esponente dell'analisi esistenziale e della psichiatria fenomenologica (Mannese, 2014) e nel modello *Relation Oriented* (Lombardi, 2020) e – dall'altro – nella visione sistemico-evolutiva, basata sulla teoria dei sistemi sociali (Parsons, 1991), su quella della teoria del sistema autopoietico di Maturana e Varela (1984/1992, 2001), degli stadi dello sviluppo psicosociale di Erikson (1998/2018), dell'apprendimento trasformativo di stampo costruttivista (Mezirow, 2003).

È in quella “congiunzione ermeneutica-pragmatica” di cui parla Margiotta (2015), che potrà iscriversi la definizione di uno specifico apparato teorico-metodologico per la formazione dei talenti e di nuove competenze alla base di una *leadership* intesa come «unione produttiva di *competenze e capacitazioni*, finalizzata all'innovazione e al conseguimento di risultati» (Margiotta et al., 2017) e idonea alla complessità.

Nei percorsi di cambiamento, pertanto, si prefigura un duplice livello di osservazione, apprendimento ed intervento: personale e organizzativo/locale. In ragione del potere esplicativo dell'azione, è in essa che si rintraccia l'elemento fondamentale per trasformare la situazione.

1.1 *L'impostazione contestualista del cambiamento e dello sviluppo*

Nella cornice epistemologica delineata e in seno al quadro teorico richiamato, il principio del *confine* (Mannese, 2019) si assume come chiave interpretativa di fondo di un dialogo tra le scienze pedagogicamente connotato, attuale e circolare, per riflettere su quei modelli dinamici, relazionali, evolutivi e sistemici che consentono di comprendere la natura dello sviluppo umano. In quest'ottica, lo sviluppo umano co-emerge quale continuo risultato dinamico di interdipendenza e bidirezionalità tra soggetto e ambiente (Doidge, Noè, Merzernich, Greenspan, Siegel). In tale visione si afferma la centralità dello sguardo pedagogico nella comprensione di quella processualità complessa attraverso cui il soggetto, l'essere umano può realizzarsi come persona (Mannese, 2019; Bastianoni, 2022).

L'uomo e la sua *humanitas*, quale forma che lo connota come persona, costituiscono principio e fondamento di ogni analisi pedagogica e, quindi, di ogni azione educativa tesa ad attivare e co-costruire processi formativi e ad allestire contesti in grado di promuovere, favorire, preparare, facilitare, accompagnare e sostenere l'emancipazione della soggettività verso l'autenticità della sua natura (Bosso, 2018).

La complessità che caratterizza la contemporaneità (Ceruti, 2018) ha modificato in modo profondo la possibilità di conoscenza dell'essere umano. L'interdisciplinarietà del sapere consente di abitare la complessità con consapevolezza rispetto alla necessità di integrare natura biologica, vissuti psicologici e tensione esistenziale, nello scambio incessante e nel confronto interattivo con i contesti di vita del soggetto (Bastianoni, 2022).

Alla base della costruzione di contesti in grado di contenere, assicurare, accompagnare alla crescita vi è la disponibilità alla relazione. Si tratta di un assunto pedagogico fondamentale (Lombardi, 2020). Ma quando una posizione relazionale può definirsi responsabile? Essa può ritenersi tale quando chi la assume tiene conto dell'altro, se ne fa carico, se lo assume su di sé (Blandino & Granieri, 2002; Rossi, 2020). Richiede, dunque, l'aver cura (Mortari, 2019).

Il principio di *responsabilità* esplicita il potere trasformativo dei processi di co-costruzione di contesti in grado di dare forma a relazioni che muovono dalla disponibilità alla riflessività e, attraverso l'ascolto di sé, raggiungono il rispecchiamento nell'altro, lasciandosi pervadere da quella ricchezza dell'incontro autentico con l'alterità, che *genera* significati, valori e legami di senso profondi, tra dimensioni più vaste, fra individuo e società, tra la sfera pubblica e quella privata, fra sé e l'altro (Zamperini, 1988; Nussbaum, 1999).

Assumendo l'interdipendenza tra sviluppo umano e contesto (Morin, 2004), emerge come proprio nello sforzo di comprendere la relazione tra la persona – con il suo bagaglio di storia e cultura – e l'ambiente – nella pluralità e varietà di configurazioni di *setting* di stimoli ad agire e crescere –, si configura quell'orientamento pedagogico che possiamo definire *generativo* di modelli educativo-formativi in grado di instaurare e sviluppare l'equilibrio tra responsabilità e cura, bilanciando progettualità ed azione.

La connotazione concettuale di *contesto* richiama la natura dinamica del *dive-nire*, che si sviluppa e si trasforma nel tempo, attraverso l'interazione con l'ambiente. È evidente, quindi, la funzione nevralgica del contesto: rendere possibile la comprensione dei significati degli stimoli ambientali nella loro specifica caratterizzazione (in quanto oggetti, persone, comportamenti, eventi) e attribuire un senso, per sé e per gli altri, alle proprie azioni, emozioni, idee e rappresentazioni (Bastianoni, 2022, p. 150).

Lo studio dello sviluppo umano inquadrato nella visione del contestualismo (Pepper, 1942) pone al centro il tema del cambiamento e della trasformazione nell'individuo e nell'ambiente, attraverso la lente delle reciproche interdipendenze e sottolineando la pregnanza del concetto di tempo per cogliere l'evoluzione dei fenomeni in una dimensione prospettica profonda (Bastianoni, 2022, p. 151). Il costrutto di contesto rivela la sua complessità nella riflessione condotta da Cohen e Siegel (1991), che restituisce la molteplicità di angolazioni dalle quali esso si può analizzare. Il contesto può essere inteso, infatti, come sistema sociale, in termini di luogo fisico, in quanto abitato dall'individuo e quale dimensione temporale.

Nella prospettiva contestualista data dall'ecologia dello sviluppo umano avanzata da Urie Bronfenbrenner (1979/1986), lo sviluppo si definisce in termini di modificazione permanente del modo di percepire ed affrontare il proprio ambiente da parte dell'individuo. Il modello P.P.C.T. "Processo-Persona-Contesto-Tempo" messo a punto dallo psicologo statunitense descrive le articolazioni dell'ambiente che influiscono sui processi di sviluppo. In *Ecologia dello sviluppo umano* (1979), lo studioso evidenzia come l'interazione tra l'individuo e il suo contesto riguarda sia le componenti individuali (biologiche, temperamentali) che quelle contestuali. Ciò che si impone all'attenzione è la reciprocità nel rapporto individuo-ambiente, ovvero, la potenzialità di influenza vicendevole, in modo multidirezionale. In questa processualità complessa agiscono anche i contesti più lontani ed ogni persona è un'entità dinamica. Vuol dire che i contesti sperimentati in maniera indiretta sono in grado di produrre modificazioni nel comportamento dell'individuo ed ogni persona è soggetto attivo che nelle sue reazioni alle pressioni ambientali, modifica e ristrutturata, all'occorrenza, il proprio spazio di vita, per adeguarlo maggiormente al rinnovarsi delle esigenze.

Provando a leggere questo modello in un'ottica sistemica (Estrada Ramos, 2021), l'uomo risulta al centro di una serie di anelli concentrici, corrispondenti a loro volta a situazioni e ambienti reali che esercitano un'influenza bidirezionale su di esso (ambiente ecologico). Gramigna (2021) fornisce una descrizione di tali anelli: il cerchio concentrico più esterno costituisce il macrosistema e rappresenta i valori sociali e culturali; quello più interno è il microsistema che racchiude le situazioni nelle quali la persona è coinvolta in interazioni dirette (famiglia, amici, vicini, scuola); ad un livello intermedio, il mesosistema è dato dalle interazioni tra i diversi microsistemi che una persona sperimenta durante la sua vita quotidiana; l'insieme di situazioni che esercitano un'influenza indiretta costituisce l'esosistema. Lungo questi quattro sistemi l'individuo compie un movimento trasversale da cui deriva l'attivazione di processi dinamici. Si tratta di transizioni ecologiche a cui si

associa un continuo cambiamento di ruolo e di attività che, a sua volta, comporta un'incessante ristrutturarsi della posizione dell'individuo nelle diverse situazioni ambientali. Il potere strutturante dello spazio quotidiano e connesso ai principi di responsabilità e di partecipazione (Colazzo, 2019).

2. Processi e strutture di funzionamento della *generatività pedagogica*: spazio-tempo, sfide, esperienza e riflessione

Dall'angolazione pedagogica, l'impianto ecologico del modello richiamato mette in chiaro la primaria funzione svolta dalle coordinate spazio-tempo nell'organizzazione dei contesti ed esalta il potere strutturante di questi ultimi.

La valorizzazione di tale potere contestuale richiede alcune condizioni ed è in grado di generare punti di svolta nello sviluppo. I presupposti sono: il riconoscimento dell'influenza esercitata dal complesso di pensieri, emozioni e vissuti dei singoli sugli elementi del sistema o sui sistemi stessi; l'attenzione alla dimensione della storicità-temporalità, in un'ottica evolutiva, per leggere esperienze, crescita e maturazione della persona; la comprensione di variabili sociali, culturali ed educative in grado di determinare un impatto profondo su quella sfera soggettiva di sentimenti, obiettivi e intenzionalità che è alla base della graduale e progressiva ridefinizione individuale dei progetti di vita (Bastianoni, 2022, p. 151).

Bastianoni individua nelle sfide le variabili determinanti dei contesti (Bastianoni, 2022, p. 153). Alla base di questa concezione della sfida, vi sono i concetti di "momenti di svolta dello sviluppo" di Elder (1974) e di "*turning point*" di Bruner (1995). Nel modello di sfida dello sviluppo nel ciclo di vita di Hendry e Kloep (2003), in continuità con la teoria evolutiva del ciclo di vita di Smith e Baltes (1999) ed Elder (1974), si può rintracciare una delle espressioni più articolate del dinamismo individuo/ambiente. Emerge come il cambiamento si realizza nei progressivi processi di adattamento attuati dalla persona nell'affrontare le sfide con le quali di continuo si imbatte nella molteplicità e varietà di interazioni con l'ambiente. L'esito dell'accumularsi di abilità e risorse, che deriva dal successo conseguito nel risolvere le sfide nel corso del ciclo di vita, costituisce lo sviluppo.

Si può cogliere l'enfasi sull'*empowerment* individuale, quale processo di auto-attivazione trasversale ad ogni cultura e società. Questo modello assume, quindi, la potenzialità del soggetto di acquisire nei suoi contesti di riferimento le cosiddette *meta-skills*, ovvero, "abilità superiori" che gli consentono di gestire con successo multiformità e incertezza delle situazioni nelle quali si imbatte. L'utilizzo di queste abilità e la capacità riflessiva ed introspettiva contribuiscono allo sviluppo di resilienza e alla maturazione di una consapevolezza prospettica in grado di generare crescita e trasformazione positiva (Staudinger & Baltes, 1996; Bastianoni & Frattini, 2021).

In questa dinamica, il processo di significazione che si attiva richiede una cornice di senso, un metodo, per interiorizzare l'esperienza, replicarla e rileggerla nel futuro (Garin, 1993). È qui che si coglie la natura generativa del pensiero e del-

l'apprendimento (Mannese, 2016). La costruzione di conoscenza attraverso l'esperienza avviene nella possibilità concreta di confrontarsi con richieste e consegne formulate nel corso della sollecitazione ambientale, attraverso dialoghi interiori e sfide, attivati dai contesti. Ne deriva che, più che dipendere dalle risorse, le competenze elicitano e si agganciano a risorse non etichettate in modo aprioristico come necessarie (Boffo, 2011). In questo snodo si rinviene la generatività definita da Mannese, la capacità di trovare soluzioni inedite propulsive e costitutive di un nuovo caposaldo di una conoscenza autentica. La complessa dinamica che intesse dimensioni cognitive, emotive, affettive, comportamentali, relazionali funge da trama dell'esperienza. Il *continuum* dell'esperienza oltre ad alimentare la capacità del soggetto, struttura anche la sua personalità, agendo sul proprio senso di auto-efficacia e ridefinendone prerogative e motivazioni (Roegiers, 2000).

L'accesso alle conoscenze pregresse e la costruzione di nuove conoscenze richiede però un'azione riflessiva. È la riflessione che consente di acquisire, inoltre, consapevolezza dei propri processi mentali e di sviluppare una capacità esplicativa basata sulla conoscenza e sull'elaborazione di tali processi. Maggiore è tale capacità nel soggetto e più profonda sarà la comprensione dei suoi stessi processi interiori (Gramigna, 2021).

3. Luoghi di attivazione della *generatività pedagogica*

La conoscenza delle dinamiche sociali si iscrive sempre, quindi, dentro un processo di interazione che coinvolge il soggetto nel suo tendere al cambiamento. Del resto, le pratiche di *action research* e *action learning* lo hanno dimostrato (Lewin, 1972; 2005; Dewey, 1935/2005; Kolb, 1984; Argyris & Schön, 1998). La conoscenza implicata nell'azione si esplicita nella riflessione. È così che si "apprende ad apprendere", come attestato dalle pratiche di apprendimento trasformativo di Mezirow (2003), di matrice costruttivista. La riflessione consente, quindi, l'attribuzione di senso al proprio agire e ai contesti che lo rendono possibile, in un continuo processo di integrazione e valutazione circa la propria auto-direzione. L'azione risulta, dunque, antecedente l'apprendimento (Wittgenstein, 1974). È in tale visione che trova fondamento l'epistemologia della ricerca azione.

Nel "tempo della complessità" (Ceruti, 2018), caratterizzato da una diffusione pervasiva della tecnologia che tende ad inibire il pensiero – specie quello riflessivo – incentivandone una forma che Mannese ha definito transitoria (2016), essere consapevoli di questa dinamica diventa fondamentale. Sviluppare tale consapevolezza non accade per caso. Costituisce una possibilità che richiede l'assunzione di una responsabilità, da cui dipendono i risvolti di obiettivi e progetti che si definiscono a livello personale e organizzativo.

La facilitazione dei processi di cambiamento deve fare i conti con l'impossibilità di prevedere il futuro. Ne consegue l'importanza di mettere in campo interventi aperti all'indagine e alla discussione da parte dei soggetti coinvolti, rispetto alla natura di cambiamenti e criticità. Diventare coscienti esige la creazione di spazi

di comunicazione e azione. È sul raggiungimento di crescenti livelli di consapevolezza che si può basare lo sviluppo delle organizzazioni e dei territori.

Lo sviluppo dell'identità umana è fortemente interconnesso a quello dell'identità organizzativa. Come spiega Bastianoni (2022), la prima costituisce la tensione alla autorealizzazione, mentre la seconda si pone quale contributo alla società, in termini di prodotti/servizi. In una prospettiva di co-evoluzione della realtà (Maturana & Varela, 2001), la costituzione e l'organizzazione dei sistemi sociali si basa e si regge, infatti, su processi simbolici (Luhman, 2001; Parsons, 1991) da cui scaturiscono indicazioni decisionali e criteri di orientamento reciproco. Ne deriva che per rendere concreto lo sviluppo è fondamentale attivare le persone attraverso approcci di tipo esplorativo e sperimentale, secondo logiche e metodi multi/transdisciplinari caratterizzati dalla convergenza di dimensioni quali-quantitative. Le pratiche di *action learning* hanno dimostrato l'inseparabilità di azione, riflessione e apprendimento e che l'innovazione e "*learning by doing in interaction*". La co-evoluzione dei processi e delle competenze delle persone coinvolte è la chiave di volta dell'"autopoiesi" del sistema. I sistemi organizzativi e i processi territoriali creati dall'essere umano richiedono la generazione di moralità, attraverso l'attribuzione di un senso comune alle interazioni.

Percorsi che valorizzano l'attribuzione di senso della vita organizzativa possono favorire nuove e migliori relazionali, sia secondo modalità retrospettive, attraverso pratiche di riflessività (Weik, 1997; Kolb, 1984; Argyris & Schön, 1998; Schon & Mortari, 2004; Knowles, 1996; Formenti, 1998), che con un focus sul presente e un orientamento al futuro, mediante un apprendimento *multilevel* che articola riflessione, progettazione e azione.

Il paradigma della generatività teorizzato da Mannese si pone quale fonte di prassi innovative ed efficaci, in vista della definizione di spazi di connessioni sistemiche ed evolutive e di percorsi generativi dello sviluppo della persona, delle organizzazioni e del territorio. Si tratta di formare quelle abilità in grado di attivare nuovi processi e capacità, rinnovando la cultura organizzativa e locale. Il cambiamento sistemico-evolutivo necessita, infatti, del lavoro congiunto sui piani dello sviluppo personale e organizzativo/locale, per generare l'identità in modo consapevole.

3.1 *Contesti educativi, organizzativi e territoriali*

L'ottica sistemico-evolutiva nella concezione della persona rinvia alle modalità di tipo cognitivo, emotivo e volitivo con le quali il soggetto si connette alla realtà. Queste modalità denotano tre livelli di orientamento ed estrinsecazione del bisogno di autorealizzazione, connessi alla definizione di quel nucleo identitario che consente di attribuire senso alle cose e scegliere nuovi percorsi verso lo sviluppo della propria individualità. La produzione di significato scaturisce da capacità di comprensione radicate nelle strutture della nostra corporeità biologica, vissute e sperimentate in un ambito di azione consensuale e di storia culturale (Novara, 2004).

La forza dell'io è una prerogativa del genere umano, che consente al soggetto di "sconfinare" il suo tempo, attivando quel pensiero che Mannese ha definito generativo, in grado di riflettere sul passato e immaginare il futuro, e attraverso il quale egli prova ad essere attore di nuove creazioni e della sua biografia. Il motivo conduttore della propria autobiografia costituisce il timone dell'io alle prese con il compito esistenziale di portare a compimento il proprio sé, autodeterminandosi ed autorealizzandosi, diventando quindi persona.

Come evidenzia il pensiero costruttivista (Weik, 1997; Kelly, 2004), tuttavia, non sempre si è consapevoli di idee, giudizi, convinzioni che ispirano i nostri comportamenti, delle emozioni e dei sentimenti vissuti attraverso la percezione dei contesti di cui facciamo esperienza, né di come le due sfere siano interconnesse. Prenderne coscienza per trasformarle è però possibile, creando spazi di riflessione sulle azioni personali nel contesto. La consapevolezza è alla base di quell'intenzione che permette di generare nuovi contesti. Le azioni educative non possono non tener conto del potere trasformativo dell'intenzione nelle interazioni dimostrato dalle neuroscienze, ed esso richiede un'attenzione precipua nella formazione della professionalità docente, intervenendo in direzione della didattica orientativa e della ricerca partecipativa, attraverso la metodologia della clinica della formazione (Massa, 2004).

Percepire le proprie ed altrui intenzioni è alla base del riconoscimento della capacità evolutiva del soggetto, del suo essere agente intenzionale che si muove verso quell'autorealizzazione il cui compimento produce un'"infrastruttura psicologica di intenzionalità condivisa" che è fondamento della vita sociale e cooperativa (Tomasello, 2005).

È sull'apprendimento generativo che può fondarsi il rinnovamento della visione dell'organizzazione. Concepire l'organizzazione come sistema generativo consente di definirla in termini di categoria pedagogica, inquadrando il sistema lavoro-organizzazione nell'ottica della teoria e della pratica educativa ed operando la transizione concettuale dall'organizzazione come proto-paradigma all'organizzazione "luogo dell'umano" (Mannese, 2019). Tra l'individualità umana e la qualità dei processi organizzativi intercorre, quindi, un forte legame di co-creazione (Hosking & Morley, 1991).

Come le persone, le organizzazioni sono sistemi in evoluzione (Morin, 1989) che presentano fasi di sviluppo (Lievegoed, 1973) caratterizzate da specifici stili di lavoro e da una peculiare cultura organizzativa. Ogni fase evolutiva delle organizzazioni e dei territori presenta delle criticità; è in esse che è possibile cogliere i germi del cambiamento per transitare ad una fase successiva. Saper leggere queste fasi è fondamentale per delineare percorsi di sviluppo tra le organizzazioni e quindi generare forme di sviluppo locali sostenibili nel tempo.

Nei contesti organizzativi e, in generale, in quelli socioeconomici, le intenzioni personali devono connotarsi di una connessione di senso con la realtà in cui si opera. La percezione e la condivisione del senso della realtà organizzativa è la condizione che consente al singolo di contribuire allo sviluppo di quella realtà, determinando la fondamentale connessione tra identità sociale personale e

organizzativa. La medesima logica funziona nei più complessi processi di sviluppo locale. La connessione tra i diversi tipi di identità si nutre della possibilità di concorrere con le proprie azioni al processo di costruzione collettiva, in un percorso di generazione di sé e del contesto, che attiva una progressiva trasformazione consapevole dei propri principi ispiratori e di quelli che informano il proprio lavoro all'interno del contesto organizzativo e sociale, nonché più in generale della cultura.

Entro il paradigma della generatività teorizzato da Mannese, assumendo che la ricorsività tra riflessione, progettualità ed azione sia propulsiva di dinamiche di attivazione e rinnovamento interiori, in un percorso di conoscenza e definizione di sé, dell'organizzazione/territorio e di sé come co-creatori dell'organizzazione/territorio, la Scuola di Salerno ha messo a punto una metodologia che lavora in questa direzione e aspira a sistematizzarne tecniche e strumenti di *training* alla base della definizione di un vero e proprio protocollo.

Gestire con crescente consapevolezza la connessione tra sé e le realtà organizzative e locali in cui si opera prefigura la formazione della *leadership* orizzontale e dell'organizzazione integrata di cui parla Rizziato (2022), un percorso all'insegna di libertà e creatività, basato sul promuovere l'attivazione delle persone in azioni trasformative di sé e del contesto, creando le condizioni che favoriscono in loro la consapevolezza di essere co-creatori del contesto.

Considerato che, così come le persone e le organizzazioni, anche il territorio si caratterizza per fasi evolutive, la sfida attuale è orientare il suo sviluppo al miglioramento della qualità di vita della comunità locale, favorendo la percezione del valore e del senso sociale delle interazioni. Si tratta di promuovere una visione sistemico-evolutiva per costruire percorsi di integrazione degli elementi economici, sociali e culturali locali, mantenendo uno sguardo globale nella definizione di una biografia del territorio.

Conclusioni

Questo contributo si inserisce nell'ambito del filone di studi e ricerche che mira, da un lato, a contrastare il riduzionismo dominante nelle teorie della mente, e, dall'altro, a concorrere al rinnovamento della Pedagogia clinica, attraverso un approccio dinamico alla lettura pedagogica delle scoperte neuroscientifiche per analizzare le possibili implicazioni educativo-formative legate al tema del pensiero e della conoscenza del sistema mente-cervello (Mannese, 2011). È in questo *framework* che l'analisi contestualista ribadisce l'importanza di saldare i modelli socio-costruttivisti, che enfatizzano l'apprendimento tramite l'esperienza, ad una matrice relazionale che, a partire da un impianto teorico e metodologico rigoroso, possa qualificare i luoghi, i tempi e le persone dell'agire educativo e formativo, in quanto contesto pedagogicamente connotato, che struttura ogni conoscenza individualmente e socialmente agita e organizza i percorsi di definizione dell'identità affettiva, sociale e relazionale.

Negli scenari della contemporaneità, il peso crescente delle rivoluzioni culturali, scientifiche e delle accelerazioni tecnologiche ricade sul protagonismo del divenire, dell'essere al mondo interpretando il mondo, attraverso l'esercizio della facoltà di giudizio e l'espressione della scelta da parte del soggetto-persona. La centralità dell'uomo e dei suoi processi di culturizzazione, caratterizzante la *paideia* classica, si impone, dunque, all'attuale analisi pedagogica (Mannese, 2016).

Nella lezione di Margiotta sul fronte teorico e in quella di Massa sul piano metodologico si rinvergono i principi per costruire un modello di ricerca-azione pedagogica, che attraverso i saperi disciplinari sia in grado di promuovere e sviluppare il modello di organizzazione della conoscenza dominio-specifica per gli insegnanti, basato sui principi della razionalità incrementale (Laporta & Margiotta, 1979). Assumendo che non si possa fare pedagogia e didattica dall'alto, ogni sperimentazione ed ogni scelta di ricerca richiedono ampia condivisione con gli insegnanti, in quanto nuovi processi di rigenerazione della conoscenza sono attivabili solo attraverso il coinvolgimento diretto di chi opera concretamente nelle classi. Si tratta di riorientare la formazione degli insegnanti ai contesti neuro-educativi transdisciplinari, di instaurare una connessione tra ricercatori puri e insegnanti-ricercatori, che funga da snodo nevralgico per creare le condizioni per ottimizzare l'educazione degli studenti attraverso processi di transizione neuro-educativa (Houdé & Borst, 2018). In una prospettiva co-evolutiva, che trascende il rapporto dialettico teoria-prassi, i processi generativi della conoscenza sono veicolati da una ricerca che coinvolge l'insegnante, supportandolo nella sua opera di trasposizione dei saperi. Assume particolare rilievo l'analisi dei concetti di cognitivo, non cognitivo e co-cognitivo rispetto alle cosiddette *soft skills*, soprattutto alla luce della recente proposta di Legge n. 2372/2022. Le competenze "non cognitive" risultano determinanti e richiamano una visione dinamica e multifaccettata di apprendimento che, per essere significativo e generativo, richiede la concertazione di dimensioni cognitive, non cognitive e co-cognitive (Morganti et al., 2022).

Nella prospettiva della formazione come oggetto epistemico e del paradigma dello sviluppo umano (Sen), la capacitazione dei talenti diventa il traguardo della generatività educativa, agita da scuola ed insegnanti. Il successo formativo a livello individuale assume rilievo in termini di interesse sociale, in quanto la formazione – intesa come dispositivo principe per lo sviluppo del soggetto – dà forma all'agire capacitante (Margiotta, 2018).

Si pone, dunque, la questione di come i processi educativo-formativi possano generare lo sviluppo di un *corpus* di competenze co-cognitive e non cognitive in grado di esplicitarsi in una condotta etica e responsabile e in una *leadership* democratica (Renzulli & O'Souza, 2014). Le azioni di apprendimento non-lineare, culturale, affettivo-cognitivo, che si esplicano con modalità dinamico-plastiche, epigenetiche, trasformative del soggetto-persona costituiscono i "mattoni" edificanti la *generatività pedagogica* teorizzata da Mannese. Essa impone un processo educativo-formativo-istituzionale che riconosca, da un lato, il valore educativo delle azioni orientative come prime e fondamentali leve di ogni singolo talento

(Mannese, 2021) e, dall'altro, la funzione dell'orientamento quale struttura fondativa dei processi di apprendimento e di auto-formazione (Mannese, 2019).

Sul piano locale, organizzativo e territoriale, la *generatività* di connessioni sistemiche e di sviluppo evolutivo richiede l'indagine delle competenze e delle meta-competenze di *leadership* orizzontale. La riflessione intorno alle caratteristiche di identità organizzativa e territoriale da sviluppare può trovare un valido riferimento a cui ispirarsi in alcuni modelli per la formazione della *leadership* etica e positiva, quali il *Five Factor Model* (Renzulli & O'Souza, 2014), il modello WICS (*Wisdom, Intelligence, Creativity – Synthesized*), il modello ACCEL (*Active and Concerned Citizenship and Ethical Leadership*) (Sternberg, 2022).

L'interazione tra natura, cultura e politica mette al centro l'azione, le relazioni tra gli attori e le loro responsabilità, muovendo verso quell'Umanesimo Planetario di cui ci parlano Balducci (2005), Morin e Ceruti (2013). È nella prospettiva della *Global citizenship education* che si può cogliere il valore *generativo* e relazionale dell'agire educativo, formativo e lavorativo. Costruire comunità pensanti esige, quindi, la capacità dell'azione pedagogica di ri-progettare un nuovo umanesimo che può prendere forma in quello spazio di *confine*, che è terreno fertile di *intersezioni generative* tra Educazione e Politica e può divenire il luogo di rifondazione del connubio Pedagogia-Politica (Mannese et al., 2021).

Su questo fronte, gli orizzonti della ricerca si espandono e si complicano, in direzione di una «nuova alfabetizzazione sui contenuti della conoscenza in espansione, sui valori e sugli orientamenti di senso, sulle forme di maestria, di relazione e di cura, sulle mutazioni profonde che segnano l'insegnamento e apprendimento, e che accompagnano i sentieri sghembi della coesistenza civile» (Margiotta & Minello, 2019).

È evidente che il discorso condotto si inserisce all'interno del più generale percorso scientifico lungo il quale si articola il lavoro pedagogico dell'Osservatorio. A partire dalla necessità di comprendere le categorie mente/corpo/mondo attraverso una rilettura biografica dell'essere al mondo, l'Osservatorio ha messo in campo un programma di ricerca-azione teso a reinterpretare le categorie dell'apprendimento e della conoscenza come non-luogo del cambiamento formativo (Mannese, 2016). Sulla scorta di tale esperienza di ricerca pedagogica ed azione educativa, è in corso un processo di costruzione, validazione, applicazione e valutazione di un protocollo dedicato alle strategie educativo-formative di *guidance* di tipo *generativo*.

Tale percorso richiama la necessità di studiare e comprendere l'uomo in una prospettiva olistica. Come rimarca Mannese (2022), restituire centralità all'umano significa riconoscere e promuovere quelle intersezioni tra temi e aree di sapere, *generative* di conoscenza, pensiero, vita. Tali *intersezioni generative* costituiscono le fonti del senso profondo delle visioni paradigmatiche alla base del ragionamento sul valore epistemologico ed ermeneutico della categoria di *confine* e della concezione della *generatività pedagogica*.

L'esame della categoria del *confine* intesa come luogo teorico-pratico-multidisciplinare del sapere pedagogico, e come non luogo del pensiero, come periferia

del vivere, nel cui superamento risiede la possibilità del soggetto di progettare la propria esistenza e di realizzare le proprie aspirazioni attraverso l'attività lavorativa, apre alla lettura multidimensionale della struttura epistemologica del sapere pedagogico e al recupero della cura – di ascendenza heideggeriana – quale fondamento ontologico della possibilità di definire un orizzonte esistenziale, metodo di costruzione per un percorso di senso, di rinascita, di dinamicità (Mannese, 2019). È su tale percorso che si innesta la *generatività pedagogica*, definita da Mannese in termini di processo che si attiva nel non-luogo della mente – ovvero la latenza o metaforizzazione – e attraverso il quale l'Umano, il vivente crea azioni intenzionali enattive, in grado di produrre quell'autorealizzazione del progetto di vita o del “fine in vista” che consente al soggetto di esplicitarsi, tornando ad essere fine e non mezzo (Mannese, 2021).

In ultima analisi, il contributo ha provato ad evidenziare la necessità dell'educativo di considerare la coesione sociale, oltre che fattore di stabilità, soprattutto, in quanto esito di scelte consapevoli legate ad esperienze di partecipazione alla vita democratica. Queste scelte sono prodotte principalmente dalla lungimiranza e dall'ampio respiro di politiche educative orientate da progettualità tese alla promozione dei talenti, nella loro multiformità espressiva, umana, personale e sociale e, quindi, allo sviluppo ottimale delle prerogative di organizzazioni e territori. E questa la direzione lungo la quale si instaura l'equilibrio e prende forma l'armonia tra l'elaborazione e il vissuto soggettivo dell'appartenenza, le migliori componenti e qualità individuali, e i processi inclusivi che informano le diverse realtà di riferimento. E questo il percorso evolutivo per la formazione sistemica dei caratteri qualificanti identità personali, organizzative e territoriali, aperte, dinamiche, che attraverso l'impegno soggettivo, sono costantemente alle prese con la ricerca autonoma e partecipativa e la co-definizione del senso delle azioni e dell'esistenza (Margiotta et al., 2017).

Riferimenti bibliografici

- Argyris, C., & Schon, D. (1998). *Apprendimento organizzativo*. Milano: Guerini e Associati.
- Baack, S. (2015). Datafication and empowerment: How the open data movement re-articulates notions of democracy, participation, and journalism. *Big Data & Society*, 2(2). <http://doi.org/10.1177/2053951715594634>
- Baldacci, M., & Colicchi, E. (2018). *Pedagogia al confine: Trame e demarcazione tra saperi*. Milano: FrancoAngeli.
- Bastianoni, P. (2022). Contesti di crescita e sviluppo della persona: l'interdisciplinarietà come orizzonte pedagogico attuale. *Studi sulla Formazione*, 25(1), 149-161. <https://doi.org/10.13128/ssf-13486>
- Bastianoni, P., & Fratini, T. (2020). Resilienza. In *X Appendice dell'Enciclopedia Italiana di Scienze, Lettere ed Arti Vol. 2* (pp. 426-429). Istituto della Enciclopedia italiana.
- Bateson, G. (1993). *Verso un'Ecologia della Mente*. Milano: Adelphi.
- Bekman, A. (2010). *The Horizontal Leadership Book*. Berlin: Alert-Verlag.

- Blandino, G., & Granieri, B. (2002). *Le risorse emotive nella scuola: Gestione e formazione nella scuola dell'autonomia*. Milano: Raffaello Cortina.
- Boffo, V. (2011). *Relazioni educative: Tra comunicazione e cura*. Milano: Apogeo.
- Bronfenbrenner, U. (1986). *Ecologia dello sviluppo umano*. Bologna: Il Mulino. (Original work published 1979)
- Bruner, J. (1995). Costruzione di sé e costruzione del mondo. In O. Liverta Sempio, & A. Marchetti (Eds.), *Il pensiero dell'altro: Contesto, conoscenza e teorie della mente*. Milano: Raffaello Cortina.
- Carretero Gomez, S., Vuorikari, R., & Punie, Y. (2017). *DigComp 2.1: The digital competence framework for citizens with eight proficiency levels and examples of use*. Luxembourg: Publications Office. <https://doi.org/10.2760/38842>
- Ceruti, M. (2018). *Il tempo della complessità*. Milano: Raffaello Cortina.
- Cohen, R., Siegel, A.W. (1991). *Context and Development*. Hillsdale: Erlbaum Associates.
- Colazzo, S. (2019). Gli spazi e i luoghi della pedagogia sperimentale. *Pedagogia Oggi*, 17(1), 14-16.
- Damasio, A. (1995). *L'errore di Cartesio: Emozione, ragione e cervello umano*. Milano: Adelphi.
- Davies, T. (2010). *Open data, democracy and public sector reform: A look at open government data use from data.gov.uk*. University of Oxford. Retrieved September 30, 2022, from <https://tinyurl.com/ssazp7js>
- Dewey, J. (2005). *Democrazia, Liberalismo e Azione Sociale* (U. Margiotta Ed.). Lecce: Pensa MultiMedia. (Original work published 1935)
- Doidge, N. (2007). *The Brain Who Changes Itself*. New York: Penguin.
- Elder, G. H. (1974). *Children of the Great Depression: Social Change in Life Experience*. Chicago: University of Chicago Press.
- Ellerani, P. (2020). La generatività della pedagogia nella ricerca internazionale: prospettive interdisciplinari per un nuovo umanesimo nella società dei dati [Call for Proposal]. *Siref Winter School 2020*.
- Erikson, E. H. (2018). *I cicli della vita: Continuità e mutamenti* (J. M. Erikson 2nd Ed.). Roma: Armando. (2nd ed. published 1998)
- Estrada Ramos, Y. (Ed.). (2021). *L'educazione olistica: Le radici epistemologiche e culturali*. Ferrara: Volta la Carta.
- Houdé, O., & Borst, G. (2018). *Mon cerveau – Questions?/Réponses*. Paris: Nathan.
- Foster, H. von (1991). Through the Eyes of the Other. In F. Steier (Ed.), *Research and Reflexivity* (pp. 63-75). London: Sage.
- Garin, E. (1993). *La conoscenza della conoscenza*. Milano: Feltrinelli.
- Gerbasi, G. (2022). La risposta dell'Unione europea e il PNRR italiano allo specchio della crisi pandemica: un ritorno alle finalità emancipanti del costituzionalismo democratico e sociale? *La Cittadinanza Europea*, 2022(1), 81-129. <https://doi.org/10.3280/CEU2022-001004>
- Gramigna, A. (2021). *La fabbrica delle idee: A proposito di educazione e intelligenza*. Milano: Bilibion.
- Kolb, D. (1984). *Experiential Learning: Experience as the source of Learning and Development*. New York, NY: Prentice-Hall.
- Laporta, R., & Margiotta, U. (Eds.). (1979). *I nuovi programmi della scuola media: Guida all'innovazione didattica e all'educazione democratica*. Venezia: Marsilio.
- Lewin, K. (1972). *I conflitti sociali*. Milano: FrancoAngeli.
- Lewin, K. (2005). *La teoria, la ricerca, l'intervento* (P. Colucci Ed.). Bologna: Il Mulino.

- Lievegoed, B. C. J. (1973). *The developing organization* (J. Collis Trans.). London: Tavistock.
- Lombardi, M.G. (2022). La formazione degli insegnanti in prospettiva generativa. In A. L. Rizzo, & V. Riccardi (Eds.), *La formazione degli insegnanti: problemi, prospettive e proposte per una scuola di qualità e aperta a tutti e tutte* (pp. 6-9). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Luhmann, T. (2001). *Sistemi sociali: Fondamenti di una teoria generale* (A. Febbraio & R. Schmidt Trans.). Bologna: Il Mulino.
- Mannese, E. (2011). *Pensiero ed Epistemologia: Saggio sulla Pedagogia Clinica*. Lecce: Pensa.
- Mannese, E. (2014). Antropoanalisi e cambiamento formativo. Nota su L. Binswanger. *Studi Sulla Formazione*, 16(2), 149-153. https://doi.org/10.13128/Studi_Formaz-14247
- Mannese, E. (2016). La pedagogia come scienza di confine. Empatia e Resilienza: una prospettiva educativa. *Pedagogia Oggi*, 14(1), 214-225.
- 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. (2022). Introduzione - Intersezioni generative. In E. Mannese, F. Faiella, M. G. Lombardi, M. Ricciardi (Eds.). *Intersezioni generative tra empatia e apprendimento* (pp. 9-12). Lecce: Pensa MultiMedia.
- 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.
- Margiotta, U. (2012). Il concetto di prova: il miglioramento della ricerca educativa in Italia. *Oggi Pedagogia*, 9, 56-71, Roma: Tecnodica.
- Margiotta, U. (2018). *La formazione dei talenti*. Milano: FrancoAngeli.
- Margiotta, U. (2015). *Teoria della formazione Ricostruire la pedagogia*. Roma: Carocci.
- Margiotta, U., & Minello, R. (2019). Pedagogical Responsibility and Educational Research: formal, non-formal and informal sector. *Formazione & insegnamento*, 17(1S), 9-12. Retrieved August 30, 2022, from <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/3306>
- Margiotta, U., Minello, R., & Tomarchio, M. (2017). Twenty years after the Delors Report Models, principles, and strategies of educational research for 21st Century schools. *Formazione & insegnamento*, 15(2S), 9-12. Retrieved August 30, 2022, from <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/2576>
- Massa, R. (Ed.). (2004). *La clinica della formazione: Un'esperienza di ricerca*. Milano: FrancoAngeli.
- Maturana, H., & Varela, F. (1992). *L'albero della conoscenza* (G. Melone Trans.). Milano: Garzanti. (Original work published 1984)
- Maturana, H., & Varela, F. J. (2001). *Autopoiesi e cognizione* (A. Stragapede Trans.). Venezia: Marsilio.
- Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione: Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina.
- Morganti, A., Signorelli, A., & Marsili, F. (2022). Education at the crossroad between non-cognitive and co-cognitive skills. *QTimes*, 14(2), 149-164. https://doi.org/10.14668/QTimes_14214
- Morin, E. (1993). *Introduzione al pensiero complesso: Gli strumenti per affrontare la sfida della complessità* (M. Corbani Trans.). Milano: Sperling & Kupfer.
- Mortari, L. (2019). *Aver cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina.

- Novara, F. (2004). *Si può guarire l'organizzazione? Itinerari d'impresa: management diritto formazione*. Soveria Mannelli: Rubbettino.
- Nussbaum, M. C. (1999). *Coltivare l'umanità* (G. Zanetti Ed., S. Paderni Trans.). Roma: Carocci.
- Parsons, T. (1991). *The Social System*. London: Routledge.
- Raffaghelli, J. E. (2017). Data Literacy in the context of Big and Open Data: an educational challenge. *Formazione & insegnamento*, 15(3), 299-324. https://doi.org/10.7346/-fei-XV-03-17_21
- Renzulli, J. S., & D'Souza, S. (2014). Intelligences outside the normal curve: Co-cognitive factors that contribute to the creation of social capital and leadership skills in young people. In J. A. Plucker, & C. M. Callahan (Eds.), *Critical issues and practices in gifted education: What the research says* (2nd ed.) (pp. 157-177). Waco, TX: Prufrock Press.
- Ricciardi, M. (2022). An Ecosystemic Reading and the Perspective of a Capability Learnfare: The Observatory on Training Processes and Territorial Analysis as a Pedagogical Model of Transformative Resilience. *Formazione & insegnamento*, 20(1 Tome II), 630–643. https://doi.org/10.7346/-fei-XX-01-22_55
- Rizziato, E. (2020). *Verso un umanesimo della vita organizzativa. Generare sviluppo nella complessità con la leadership orizzontale*. Milano: FrancoAngeli.
- Rizziato, E. (2022). Lo sviluppo locale: un approccio sistemico e generativo con la leadership orizzontale. *Quaderni IRCrES*, 15. <http://dx.doi.org/10.23760/2499-6661.2022.15>
- Rossi, R. R. (2020). La relazione educativa nella ricerca e nella formazione dei professionisti dell'educazione e della formazione. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 17(2), 78 – 89. <https://doi.org/10.13128/rief-9521>
- Siegel, D. J. (2001). *La mente relazionale: Neurobiologia dell'esperienza interpersonale*. Milano: Raffaello Cortina.
- Siegel, J. (2010). *Mindsight*. Milano: Raffaello Cortina.
- Staudinger, U. M., & Baltes, P. B. (1996). The Psychology of Wisdom, *Psychologische Rundschau*, 47(2), 57-77.
- Sternberg, R. J. (2022). Cultivating leadership in young people through a focus on higher level thinking: The ACCEL Model. In J. Van Tassel-Baska (Ed.), *Talent development in gifted education* (pp. 57-72). New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003024156>
- Tomasello, M. (2005). *Le origini culturali della cognizione umana* (L. Anolli Ed.). Bologna: Il Mulino.
- Zamperini, A. (1988). *Psicologia sociale della responsabilità: Giustizia, politica, etica e altri scenari*. Torino: Utet.

Il progetto per minori stranieri non accompagnati (MSNA) del CPIA BAT: Una buona pratica inclusiva da trasferire in altri contesti

Giovanni Di Pinto

CPIA BAT

giovanni.di.pinto@cpiabat.edu.it

Abstract

Il contributo intende riflettere sulle occasioni d'inclusione che i Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti (CPIA) possono offrire ai Minori Stranieri Non Accompagnati, nel momento in cui predispongono percorsi formativi integrati che, puntando sull'individualizzazione e sulla personalizzazione, promuovono una didattica innovativa, attraente ma, soprattutto, "cucita su misura" in grado di debellare la dispersione scolastica e l'emarginazione sociale. Da qui, la buona pratica posta in essere dal CPIA della Provincia di Barletta-Andria-Trani (BAT) potrebbe diventare un modello da replicare in altri contesti scolastici.

Introduzione

Da diversi anni, all'interno dei flussi migratori verso il territorio italiano, si evidenzia una presenza significativa di MSNA, con il cui acronimo si indica «il minore di anni diciotto, cittadino di Stati non appartenenti all'Unione europea o apolide, che si trova, per qualsiasi causa, nel territorio nazionale, privo di assistenza e rappresentanza legale da parte dei genitori o di altri adulti per lui legalmente responsabili» (MLPS, 2021).

La capacità di attuare forme adeguate d'intercettazione, di accoglienza e d'inclusione di un target bisognoso di cure particolari, si configura come una sfida educativa che non può essere disattesa, soprattutto nel momento in cui il Governo italiano inizia ad attenzionare un fenomeno da gestire attraverso una governance multilivello e multiattoriale.

La *Legge 47/2017* ha istituito il Sistema Informativo nazionale dei Minori non accompagnati, che permette di tracciare gli spostamenti dei suddetti con riferimento al collocamento in accoglienza e la presa in carico da parte dei servizi sociali e di gestire i dati concernenti la loro anagrafica (Parlamento Italiano, 2017).

I MSNA censiti in Italia al 31 dicembre 2021 risultano 12.284. Osservando la recente evoluzione del fenomeno, si può evidenziare che rispetto al:

- a) 31/12/2019 si è registrato un aumento delle presenze del 102,9 %, considerato che i MSNA risultavano essere 6.054.
- b) 31/12/2020 si è registrato un aumento delle presenze del 73,5%, considerato che i succitati risultavano essere 7.080.

La maggior parte dei minori non accompagnati sono maschi (97,3%) e hanno 17 anni (62,1%). Arrivano principalmente dal Bangladesh (2.843), dall'Egitto (2.221), dalla Tunisia (1.560), dall'Albania (1.186) e dal Pakistan (784). Le regioni che accolgono il maggior numero di minori non accompagnati sono la Sicilia, con 3.466 minori (28,2% del totale), la Calabria con 1.507 minori (12,3%) e la Lombardia con 1.202 minori (9,8%) (MLPS, 2021).

L'Italia è l'unico paese europeo che nel 2017, con l'approvazione della *Legge 47/2017* (cosiddetta Zampa), si è dotato di una normativa rivolta ai MSNA, introducendo modifiche alla legislazione vigente, con l'obiettivo di consolidare i dispositivi di tutela riconosciuti dall'ordinamento italiano in loro favore.

La *Legge 47/2017* introduce il divieto assoluto di respingimento alla frontiera dei MSNA, che non può essere disposto in alcun caso. Il diritto allo studio, successivo all'accoglienza e indispensabile per una reale inclusione, viene ulteriormente sostenuto nelle *Linee guida per il diritto allo studio dei minori fuori dalla famiglia di origine* (MIUR & AGIA, 2017), attraverso una flessibilità operativa che consente l'inserimento a scuola in qualsiasi momento dell'anno, anche dopo la scadenza dei termini e presentando la domanda d'iscrizione direttamente alla scuola prescelta, senza dover obbligatoriamente usare la piattaforma delle iscrizioni online. Nelle *Linee guida*, le scuole secondarie di primo grado, con il supporto del referente per l'inclusione, vengono invitate a promuovere accordi, anche a livello territoriale, tra Istituti, Enti di Formazione e CPIA, per consentire l'acquisizione del titolo conclusivo del primo ciclo d'istruzione per i MSNA iscritti alla scuola secondaria di secondo grado che ne siano privi, valorizzando il riconoscimento di crediti che consentano di abbreviare il percorso. Nella circolare sulle iscrizioni ai percorsi di istruzione per gli adulti n° 4 del 21 marzo 2017, del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, viene evidenziato che la possibilità di essere iscritti ai percorsi di istruzione di primo livello e, quindi, a quelli di Alfabetizzazione e Apprendimento della Lingua Italiana, è assicurata anche ai MSNA che hanno compiuto il quindicesimo anno di età, indipendentemente dalla stipula di accordi specifici tra regioni e Uffici Scolastici Regionali.

Da qui la necessità di attuare politiche educative di istruzione e formazione votate all'inclusione, all'equità, all'individualizzazione e alla personalizzazione. Il CPIA, in quanto soggetto pubblico di riferimento per la costituzione delle reti territoriali per l'apprendimento permanente (MIUR & MEF, 2015), dovrebbe realizzare apposite misure di sistema attraverso le quali investire su quei fattori che favoriscono la transizione verso l'età adulta dei MSNA. A tal uopo, diverrebbe proficuo focalizzare l'attenzione su tre elementi che, stando a quanto si evince dal Report della Fondazione ISMU (2019) sulla transizione alla vita adulta dei MSNA in Italia, facilitano lo sviluppo integrale dei suddetti. Alla luce dei suggerimenti

del rapporto, l'accoglienza, l'educazione e le relazioni rappresentano la "triade vincente" attraverso cui accompagnare la suddetta categoria nel delicato passaggio da una fase all'altra del ciclo vitale. Nel Report menzionato, si può ricavare che «l'accoglienza, quando funziona, gioca un ruolo fondamentale e positivo, pur essendo essa stessa fortemente influenzata dal contesto territoriale» (ISMU, 2019). Così come si può comprendere il ruolo strategico svolto dall'educazione, acquisita in virtù delle strategie sinergiche poste in essere dalle differenti istituzioni a ciò preposte: del resto, «la scuola e la formazione professionale rappresentano, per i ragazzi e le ragazze, una tappa fondamentale del proprio percorso di inclusione, sulla quale investire». Altrettanto degni di attenzione, risultano essere i rapporti con l'altrui persona, infatti nel documento citato si legge che «le relazioni formali e informali – sia con gli adulti sia con i pari – rappresentano un sostegno importante per i percorsi dei minori e dei neomaggiorenni».

1. I MSNA: una tipologia di studenti con bisogni educativi speciali

Il recente studio conoscitivo sulla condizione dei MSNA focalizzato sull'accesso all'istruzione, realizzato dalla Fondazione Iniziative e Studi sulla Multietnicità dal 2020 al 2021, può fornire un'istantanea dello stato dell'arte sull'inclusione scolastico-formativa dei MSNA.

L'analisi consente di mettere a fuoco quattro fattori cruciali su cui si gioca l'integrazione scolastico-formativa dei MSNA:

- 1) la variabilità dei flussi migratori concernenti i MSNA e della numerosità delle presenze nei diversi territori italiani;
- 2) il funzionamento delle reti e il diverso coinvolgimento di scuole, agenzie formative e comunità locali;
- 3) le caratteristiche dell'offerta formativa per i MSNA, tenendo conto dell'estrema diversificazione territoriale tra città metropolitane e aree periferiche;
- 4) il ruolo strategico delle figure professionali implicate nel lavoro educativo con i MSNA, influenzato dal livello di preparazione e di esperienza (Fondazione ISMU, pp. 64-65).

I MSNA, che presentano difficoltà derivanti dalla non conoscenza della cultura e della lingua italiana perché appartenenti a culture ed etnie differenti, rientrano nella macrocategoria dei BES (Bisogni Educativi Speciali), che si riferisce ad una vasta area di alunni in situazioni ostacolanti per l'apprendimento e lo sviluppo (MIUR, 2012). La gestione dello svantaggio socioeconomico, linguistico e culturale diviene ancor più complessa se le figure professionali, a vario titolo coinvolte nel processo d'insegnamento-apprendimento dei MSNA, si trovano a dover interpretare le emozioni conflittuali derivanti da una precoce separazione non desiderata.

Le formulazioni che Klein e Bion (Salzberger-Wittenberg et al., 1993) ci hanno

lasciato sul contenimento del dolore e sull'apprendimento dall'esperienza, hanno un'ingente rilevanza per la comprensione delle componenti emotive di ogni tipo di processo di apprendimento. Ciò premesso, si può affermare che il compito del docente richiami in misura consistente la funzione genitoriale e che, quindi, esso consista nell'agire da temporaneo contenitore dell'eccessiva ansia che gli studenti vivono nei momenti di particolare tensione (Salzberger-Wittenberg et al., 1993). L'apprendimento, stando a quanto evidenziato da Bion sulla vita mentale e sull'interazione tra persone, è, quando ha luogo nelle condizioni migliori, un processo continuo e reciproco nel quale le idee e i pensieri del discente sono favoriti da un insegnante il cui compito è quello di aiutare a organizzarli, e questo nei momenti in cui l'allievo si sente schiacciato da un eccesso di materiale non assimilato (Salzberger-Wittenberg et al., 1993). Appare superfluo evidenziare quanto i MSNA si trovino a vivere in una condizione di notevole stress che, certamente, non facilita l'acquisizione della lingua seconda.

Come ogni esperienza passata vissuta dagli studenti evoca delle fantasie inconscie, anche i differenti argomenti discussi a scuola fanno emergere, dalla profondità della psiche dei suddetti, immagini che, nel momento in cui sono presenti in misura massiccia e disturbante, interferiscono, in modo temporaneo o permanente, con l'apprendimento (Salzberger-Wittenberg et al., 1993).

Da qui la necessità di prestare particolare attenzione alla selezione delle tematiche e dei contenuti da proporre, anche al fine di evitare un blocco nel processo di apprendimento, causato da un dispiacere che si sarebbe potuto evitare. A tal proposito, sarebbe auspicabile, predisporre inediti percorsi didattici che risvegliano il bisogno di apprendere, il quale è un piacere primario che viene annullato dal fallimento; motivo per cui diviene essenziale programmare attività concretamente fattibili e considerare gli errori come elementi naturali e non come peccati da punire (Balboni, 2012). I docenti, nel momento in cui interagiscono con un'utenza scolastica fragile, non possono indossare i panni dei "docenti-giudici", ma debbono adottare un *modus operandi* che li qualifichi come "docenti-facilitatori", in grado di stimolare un costruttivo dialogo tra le differenti culture. Come dimostrato da autorevoli ricerche sul campo (Giovannini & Queirolo Palmas, 2002), gli studenti stranieri cercano nei docenti in primis un'alleanza e un valido ausilio in qualità di mediatori dell'interazione in classe (soprattutto se non sono presenti altre figure di mediazione linguistico-culturale).

Diviene imprescindibile che i docenti-facilitatori acquisiscano la consapevolezza che qualsiasi iniziativa nei confronti dei MSNA non può che essere guidata dalla dimensione dell'intercultura, che si caratterizza come un processo (Colombo, 2004):

- 1) in fieri che richiede capacità progettuale, disponibilità a mettersi in gioco;
- 2) dialogico che implica apertura, disponibilità all'incontro, allo scambio;
- 3) formativo che chiama in causa bisogni di formazione e apre, al contempo, a nuovi bisogni formativi.

La programmazione di interventi formativi funzionali all'inclusione dei MSNA richiede a tutti i professionisti dell'Istruzione degli Adulti (IdA), non solo una competenza interculturale, preconditione per un'azione formativa efficace, ma anche una competenza glottodidattica, in assenza della quale un docente rischierebbe un insuccesso. Se la glottodidattica, in quanto disciplina umanistica, è finalizzata a comprendere come funziona la persona che apprende, non si può ignorare l'azione rilevante dell'intelligenza emotiva. Del resto, se per i discenti autoctoni, il recupero della motivazione e la gestione delle emozioni, dei rapporti con gli altri rappresentano degli elementi da attenzionare ai fini dell'apprendimento di una qualsiasi disciplina, per i MSNA tali componenti diventano delle leve strategiche sulle quali lavorare per agevolare l'acquisizione della lingua *target*. Muovendo da tale prospettiva, appare evidente quanto l'intelligenza emotiva, che Goleman (1995) definisce come "la capacità di riconoscere i nostri sentimenti e quelli altrui, di motivare noi stessi, e di gestire positivamente le nostre emozioni, tanto interiormente quanto nelle relazioni sociali", diventi un mezzo privilegiato mediante cui creare un contesto di apprendimento ideale tanto confortevole quanto stimolante. Gli stati di ansia e stress che pervadono la mente dei minori, comportano, infatti, l'inserimento del filtro affettivo, il quale si configura come un meccanismo di autodifesa per attività ansiogene che possono minare l'autostima o l'immagine di sé (Balboni, 2012).

Se le attività didattiche stressanti non si traducono in acquisizione, tutte le figure professionali coinvolte nel progetto per MSNA, devono ipotizzare percorsi alternativi piacevoli ed equilibrati, in grado di contrastare quella lotta ghiandolare che, rallentando l'attività dell'area neo-frontale del cervello (quale sede ospitante la memoria di lavoro), conduce lo studente in uno stato di confusione totale (Balboni, 2012).

2. L'approccio metodologico e i Piani Didattici Personalizzati dei CPIA: una risposta efficace al fenomeno

Se l'età dei MSNA rappresenta un fattore determinante per il progetto di integrazione e condiziona significativamente il percorso scolastico-formativo (Fondazione ISMU, 2021, p. 13), appare necessario progettare un percorso "cucito su misura" che prenda le mosse proprio dal fatto che il 62,1% dei MSNA risultano essere diciassetenni. Una premessa che ci induce a sostenere la tesi secondo cui lo sbocco principale per i MSNA in Italia non può che essere nei CPIA. Allo stato attuale, nel panorama delle scuole afferenti al sistema nazionale di istruzione e formazione, i CPIA, rappresentano l'istituzione scolastica più idonea a sviluppare feconde azioni formative in grado di migliorare i processi d'inclusione della categoria dei MSNA favorendo, quindi, condizioni ottimali per l'apprendimento della lingua seconda sin dai primi momenti d'ingresso in Italia. Da qui la necessità di accogliere e integrare i MSNA, attraverso la predisposizione di Piani Didattici Personalizzati (PDP), che rappresentino il risultato di una scrupolosa valutazione dei concreti bisogni

formativi di ogni utente, si configura come una risposta inclusiva, funzionale alla ricostruzione di un percorso esistenziale e didattico-educativo che, per cause non dipendenti dalla volontà dei summenzionati, è stato prematuramente interrotto in un momento evolutivo delicatissimo, in cui i minori si trovano a dover strutturare la propria identità. Indubbiamente, il successo formativo dei MSNA dipenderà in larga misura dalla capacità degli attori professionali di programmare procedure didattiche aventi lo scopo di permettere a ogni studente di sviluppare le proprie peculiari potenzialità intellettive, differenti per ognuno, sempre attraverso forme di differenziazione degli itinerari di apprendimento (Baldacci, 2006).

Pertanto, l'accoglienza e l'orientamento dei MSNA ha richiesto l'adozione di misure di sistema che fossero in sintonia con l'individualizzazione e la personalizzazione dei processi didattico-educativi.

Se nella fase iniziale i professionisti dell'IdA hanno ritenuto opportuno concentrarsi sui processi di individualizzazione, in un secondo momento gli esperti hanno focalizzato l'attenzione su quelli afferenti alla personalizzazione. L'attenzione iniziale rivolta ai processi di individualizzazione, nell'ambito della quale gli obiettivi sono i medesimi per tutti, è giustificata dal fatto che i MSNA appena giunti in Italia avrebbero dovuto raggiungere le competenze fondamentali del curriculum (concernenti i differenti livelli del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue), attraverso una diversificazione dei percorsi d'insegnamento. Pertanto, la finalità che si sarebbe perseguita sarebbe stata quella di una democrazia dell'insegnamento in grado di rispondere al diritto all'uguaglianza.

La successiva focalizzazione sui processi di personalizzazione sarebbe discesa dal fatto che una volta acquisite le strumentalità di base (a livello di conoscenze, abilità e competenze) e, dunque, raggiunta una discreta padronanza nella lingua, a ciascun minore sarebbero state proposte strategie didattiche volte a garantire una personale forma di eccellenza cognitiva, mediante possibilità elettive di coltivare le proprie potenzialità intellettive.

La personalizzazione è risultata essere un processo la cui finalità è stata quella di consentire agli studenti di raggiungere obiettivi differenti; di garantire la possibilità di scelta non solo dei percorsi didattici, ma anche delle conoscenze e competenze da conseguire, in funzione degli interessi e delle motivazioni. Posto che la personalizzazione potrebbe rivelarsi una trappola nel momento in cui la si utilizza in modo esclusivo (Vertecchi, 2003), le due tipologie di strategie didattiche sono state utilizzate congiuntamente o alternativamente, a seconda che queste risultassero idonee a garantire la migliore esperienza formativa possibile.

Il progetto extracurricolare Accogliere, integrare e alfabetizzare, realizzato dal CPIA BAT di Andria, ha avuto come fine principale quello di garantire l'integrazione socioculturale e linguistica dell'utenza non italoфона.

L'azione progettuale, che ha previsto la partecipazione di due mediatori linguistico-culturali, due docenti di Lingua italiana L2, due pedagogisti esperti nelle relazioni umane e due formatori afferenti alla Formazione Professionale, ha richiesto la predisposizione di percorsi educativo-didattici-formativi integrati in grado di intervenire su più versanti.

Gli interventi realizzati, di concerto con alcuni partner selezionati con bandi, hanno cercato di raggiungere tre obiettivi, quali:

- 1) la promozione di azioni di accoglienza, orientamento e tutoraggio nei confronti dei MSNA,
- 2) la predisposizione di PDP sulla base della valutazione dei reali bisogni formativi di ogni MSNA;
- 3) la garanzia di offrire un sostegno linguistico, emotivo-relazionale personalizzato, attraverso l'erogazione di percorsi didattico-educativi, anche professionalizzanti, in grado di accostare i suddetti al mondo del lavoro, dopo aver colmato il divario linguistico ed emotivo-relazionale.

Se il CPIA, attraverso tale buona pratica si è configurato come punto di riferimento istituzionale stabile, strutturato e diffuso per il coordinamento e la realizzazione di azioni di accoglienza, orientamento e accompagnamento (MIUR & MEF, 2015), rivolte a una popolazione minore in condizione di svantaggio, le azioni progettuali hanno dimostrato di fornire un sostegno alla costruzione dei percorsi di apprendimento dei discenti (MIUR & MEF, 2015).

Il progetto formativo integrato posto in essere dal CPIA BAT ha elaborato dei percorsi innovativi organizzati in modo tale da consentire, nelle sedi di Andria e Bisceglie, l'intervento di più professionisti per:

- a) l'insegnamento della Lingua italiana come lingua seconda e dell'Educazione Civica;
- b) l'erogazione di attività formative professionalizzanti per acquisire il titolo di "Consulente HACCP - addetto alla manipolazione degli alimenti";
- c) la realizzazione di attività di consulenza per supportare i MSNA nel processo di orientamento;
- d) offrire un servizio di mediazione linguistico-culturale, in grado di facilitare la comprensione della lingua del Paese ospitante.

Le azioni programmate hanno consentito di proporre una molteplicità di attività che, iniziando nel mese di febbraio dell'anno 2017 e concludendosi nel mese di maggio del medesimo anno, hanno seguito la seguente scansione:

- 1) dalle 08,30 alle 10,00 i MSNA potevano seguire il corso di Lingua italiana e di Educazione Civica (di ottanta ore), grazie al supporto didattico di un docente dei percorsi di Alfabetizzazione e Apprendimento della Lingua Italiana, affiancato dal mediatore linguistico-culturale;
- 2) dalle 10,00 alle 11,30 i MSNA potevano partecipare ad un corso di Formazione Professionale HACCP di primo livello per addetti alla manipolazione degli alimenti (di ottanta ore), tenuto da un formatore (di un Ente di Formazione Professionale accreditato dalla Regione Puglia), supportato dal mediatore linguistico-culturale;

- 3) dalle 11,30 alle 13,00 i MSNA prendevano parte a dei laboratori di counseling (di ottanta ore), realizzati da Pedagogisti esperti nelle relazioni di aiuto, accompagnati dal mediatore linguistico-culturale, finalizzati a guidare i minori nel processo di ricerca della motivazione, dell'autostima, dell'equilibrio interiore, superando i negativi condizionamenti del passato, così da imparare a prendere sane decisioni.

Per quanto concerne gli aspetti più pragmatici, il progetto ha offerto la possibilità di creare due gruppi-classe eterogenei (per etnia, età, sesso, competenza linguistica in ingresso), nelle città menzionate, seppur di dimensione ridotta, considerato che non si superavano le dieci unità per modulo. Una scelta, quella effettuata, dettata dal fatto che una pluriclasse non deve essere costituita, stando al co. 1 dell'art. 10 del DPR 20 marzo 2009, da un numero elevato di discenti. La norma citata prevede, infatti, che le pluriclassi siano costituite da non meno di otto e non più di diciotto alunni (Presidente della Repubblica, 2009).

Replicando con degli adattamenti il progetto in altri centri, tutti i professionisti dell'IdA, potrebbero scoprire quanto il "valore aggiunto" di una progettazione formativa inedita possa contribuire a migliorare le politiche di contrasto alla povertà educativa, garantendo un'effettiva integrazione di una categoria tanto fragile quanto disorientata, sia sul versante socio-relazionale-affettivo, che su quello linguistico-comunicazionale. Ciò premesso, l'individualizzazione e la personalizzazione hanno rappresentato la cifra innovativa della proposta progettuale sperimentata.

I Piani Didattici Personalizzati, all'interno dei quali sono confluiti tutti i molteplici interventi predisposti, hanno rappresentato lo strumento operativo ideale attraverso cui promuovere il massimo sviluppo delle potenzialità di ciascuno, proprio perché hanno consentito di valorizzare il patrimonio culturale ed esperienziale della persona, a partire dalla ricostruzione della sua storia individuale (MIUR & MEF, 2015). Da qui, i professionisti, impegnati nella realizzazione delle Unità di Apprendimento, hanno utilizzato a volte in maniera congiunta, altre in maniera alternata, differenti approcci metodologici laboratoriali, quali, per esempio, quello autobiografico, degli Episodi di Apprendimento Situato o del *debate*, che hanno rispettato il criterio della funzionalità al successo formativo dei discenti.

Volendo quantificare i risultati del progetto realizzato, si può rilevare che a fronte di venti MSNA coinvolti (dei quali dieci nella sede associata di Andria e altri dieci nella sede associata di Bisceglie), dodici sono transitati nei successivi percorsi di Primo Livello-Primo Periodo (della durata di quattrocento ore), mentre otto hanno preferito perfezionare la conoscenza della Lingua italiana, iscrivendosi a un corso di Alfabetizzazione e Apprendimento della Lingua Italiana di livello B1 (della durata di centoventi ore), durante il successivo anno scolastico (ovvero nel 2017/2018). I venti discenti menzionati hanno concluso i percorsi integrati, ottenendo ottimi risultati sul versante del rendimento scolastico.

In relazione ai risultati di apprendimento inerenti alla Lingua italiana, all'Educazione Civica e alla Formazione Professionale, rispetto ai venti corsisti coinvolti:

- a) quindici si sono collocati nel livello intermedio, superando senza ingenti problemi la prova sommativa-certificativa (consistente in un test a risposta multipla), prevista a conclusione del percorso, con una votazione pari a 9/10;
- b) cinque si sono collocati nel livello avanzato, superando senza nessun problema la prova sommativa-certificativa (consistente in un test a risposta multipla), prevista a conclusione del percorso, con una votazione pari a 10/10.

Tuttavia, dei venti discenti aderenti al progetto, solo dieci hanno preferito continuare il percorso scolastico, iscrivendosi presso gli Istituti Professionali Statali per i Servizi per l'Enogastronomia e l'Ospitalità Alberghiera, considerata la promettente domanda di lavoro. Per quanto concerne l'aspetto lavorativo, a fronte dei venti MSNA partecipanti alle attività progettuali, diciotto discenti sono riusciti a inserirsi in tempi brevi nel settore dell'enogastronomia e dell'ospitalità alberghiera.

I risultati, ricavati attraverso la somministrazione di un questionario strutturato, compilato dai MSNA mediante l'applicazione Google Moduli, a conclusione dell'anno scolastico 2017/2018, condurrebbero ad affermare che tutte le azioni di sistema hanno contribuito al miglioramento della qualità e dell'efficacia di un servizio pubblico essenziale, all'innalzamento dei livelli di istruzione e al consolidamento delle competenze chiave per l'apprendimento permanente, previste dalla Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio dell'Unione europea del 22 maggio 2018.

Conclusioni

Allo stato attuale, poche scuole in Italia sono in grado di offrire nei propri percorsi ordinamentali itinerari didattico-educativi personalizzati capaci di rispondere in modo efficace ed efficiente alle molteplici istanze linguistico-comunicative, emotivo-affettive-relazionali e professionali di una tipologia di studenti sempre più eterogenea per etnia e background culturale ed esperienziale. Le azioni formative poste in essere facendo ricorso al Programma Operativo Nazionale (PON) Inclusione e al Fondo Asilo Migrazione e Integrazione (FAMI), non rientrano nelle prassi scolastiche ordinarie e richiedono alle istituzioni Scolastiche una comprovata esperienza nella progettazione formativa, anche al fine di promuovere quella cooperazione fra le differenti agenzie formative presenti sul territorio.

Le soluzioni fornite dalle differenti istituzioni scolastiche nell'ultimo decennio sono contraddistinte dal carattere dell'occasionalità e della discrezionalità, proprio perché correlate alla sensibilità pedagogica e interculturale di una classe docente e dirigente sempre più presa da una pluralità di adempimenti burocratici, che li distoglie dal predisporre azioni sistematiche finalizzate all'ampliamento dell'offerta formativa.

In relazione alle risultanze, i MSNA coinvolti nel progetto sono riusciti a:

1. possedere maggiori competenze linguistico-comunicative e di Educazione Civica;
2. integrarsi in modo proficuo e sereno nel tessuto sociale del Paese ospitante;
3. “metabolizzare” il trauma causato dall’allontanamento dal Paese d’origine e dai propri genitori;
4. sviluppare quella necessaria competenza dinamica e trasversale, quale risulta essere quella della resilienza;
5. maturare alcune competenze professionalizzanti da spendere nel mondo del lavoro, sempre più cangiante.

Gli esiti conseguiti attraverso la realizzazione del succitato, non devono rimanere solo degli incantevoli lessemi sulla carta, ma devono essere implementati mediante l’applicazione del DPR 275/99.

Le azioni progettuali hanno mostrato quanto il CPIA abbia esercitato l’autonomia di ricerca, sperimentazione e sviluppo tenendo conto delle esigenze del contesto culturale, sociale ed economico delle realtà locali, curando, al contempo, la progettazione formativa, che ha suggerito l’integrazione fra i CPIA e i diversi sistemi formativi, ovvero la formazione professionale (Presidente della Repubblica, 1999).

Il progetto “Accogliere, integrare e alfabetizzare”, pensato per un’utenza ad alta vulnerabilità, non può essere concepito come una sterile somma di attività connesse meramente all’arricchimento dell’offerta formativa, ma come un archetipo facente parte della documentazione educativa, dal quale partire per programmare feconde strategie di contrasto alla povertà educativa.

L’accoglienza dei MSNA deve essere percepita come un costante dispositivo strategico di promozione di un’autentica partecipazione democratica, capace di arginare la marginalità e il conseguenziale conflitto sociale, derivante dall’esiziale percezione delle disuguaglianze sociali.

Da qui l’individualizzazione e la personalizzazione dei percorsi didattico-educativi-formativi si configura come una possibile soluzione alla questione dell’inclusione dei minori, anche al fine di evitare deleterie dispersioni che non qualificano l’istituzione scuola come sito in grado di gestire con successo l’immigrazione e la successiva integrazione di una parte estremamente delicata di popolazione soggetta a un’insostenibile esclusione.

La messa a sistema degli interventi realizzati, potrebbe consentire alla comunità educante di offrire il “miglior scenario possibile” di integrazione scolastico-formativa a una categoria “fragile”, la cui presa in carico diviene un imperativo categorico che non può esser disatteso. Del resto, l’inclusione scolastica si presenta come leva proattiva per l’inclusione sociale, in assenza della quale permarrà quella condizione di deprecabile svantaggio personale, familiare e socio-ambientale che, purtroppo, caratterizza un’utenza tanto differente quanto speciale.

Riferimenti bibliografici

- Balboni, P. E. (2012). *Le sfide di Babele: insegnare le lingue nelle società complesse*. Novara: UTET.
- Baldacci, M. (2006). *Ripensare il curriculum: principi educativi e strategie didattiche*. Roma: Carocci.
- Colombo, M. (2004). *Relazioni interetniche fuori e dentro la scuola*. Milano. FrancoAngeli.
- Fondazione ISMU. (2019). *A un bivio: La transizione alla vita adulta dei minori stranieri non accompagnati in Italia*. Roma: UNICEF, UNHCR e OIM. Retrieved December 30, 2022, from https://www.ismu.org/wp-content/uploads/2020/12/A-un-bivio_-MSNA_Report_SHORT_ITA_BouRE.pdf
- Fondazione ISMU. (2021). Studio conoscitivo sui minori stranieri non accompagnati in Italia e l'accesso all'istruzione. *Report ISMU*. Retrieved December 30, 2022, from https://www.ismu.org/wp-content/uploads/2021/11/Report-Studio-conoscivo_-sint_Miur-Msna.pdf
- Giovannini, G. & Queirolo Palmas, L. (2002). *Una scuola in comune: Esperienze scolastiche in contesti multietnici italiani*. Torino: Ed. Fondazione Giovanni Agnelli.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
- MIUR, Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. (2012). *Direttiva BES e CTS 27 dicembre 2012: Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*. Retrieved December 30, 2022, from <https://tinyurl.com/2p9ju2v7>
- MIUR, Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca, & AGIA, Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza. (2017). *Linee guida per il diritto allo Studio delle alunne e degli alunni fuori dalla famiglia di origine*. Retrieved December 30, 2022, from <https://tinyurl.com/cdw8rnr>
- MIUR, Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca, & MEF, Ministero dell'Economia e delle Finanze (2015). Allegati al Decreto 15 marzo 2015: Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento a sostegno dell'autonomia organizzativa e didattica dei Centri provinciali per l'istruzione degli adulti (1504226). *Gazzetta Ufficiale, Serie Generale, Supplemento Ordinario, 156(S26)*, 34 – 155. Retrieved December 30, 2022, from <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/06/08/15A04226/sg>
- MLPS, Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali. (2021). Chi sono i minori stranieri non accompagnati? Quale tutela viene loro garantita?. *Integrazionemigranti.gov.it*. Retrieved December 30, 2022, from <https://integrazionemigranti.gov.it/it-it/Ricerca-news/Dettaglio-news/id/2036/Chi-sono-i-minori-stranieri-non-accompagnati-Quale-tutela-viene-loro-garantita>
- Parlamento Italiano. (2017). Legge 7 aprile 2017, n. 47: Disposizioni in materia di misure di protezione dei minori stranieri non accompagnati (17G00062). *Gazzetta Ufficiale, Serie Generale, 158(93)*, 1-11. Retrieved December 30, 2022, from <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2017/04/21/17G00062/sg>
- Presidente della Repubblica. (1999). Decreto del Presidente della Repubblica 8 marzo 1999, n. 275 Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche, ai sensi dell'art. 21 della legge 15 marzo 1997, n. 59. *Gazzetta Ufficiale, Serie Generale, Supplemento Ordinario, 140(S152)*, 5-31. Retrieved December 30, 2022, from <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1999/08/10/099G0339/sg>
- Presidente della Repubblica. (2009). Decreto del Presidente della Repubblica 20 marzo

2009, n. 81: Norme per la riorganizzazione della rete scolastica e il razionale ed efficace utilizzo delle risorse umane della scuola, ai sensi dell'articolo 64, comma 4, del decreto-legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito, con modificazioni, dalla legge 6 agosto 2008, n. 133 (09G0089). *Gazzetta Ufficiale, Serie Generale, 150(151)*, 1-13. Retrieved December 30, 2022, from <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2009/07/02/009G0089/sg>

Salzberger-Wittenberg, I., Williams-Polacco, G., & Osborne, E. (1993). *L'esperienza emotiva nel processo di insegnamento e di apprendimento*. Napoli: Liguori.

Vertecchi, B. (2003). Insuccessi personalizzati. *Insegnare, 5*, 13-15.

Ricerca partecipativa e pratiche trasformative nell'approccio alla cronicità: Una prospettiva pedagogica

Guendalina Cucuzza

Università degli studi di Milano-Bicocca

Dottoranda

guendalina.cucuzza@unimib.it

Abstract

Gli studi sulla cronicità evidenziano la centralità dell'esperienza dei pazienti nella gestione della malattia, legittimandone il ruolo di partner nella relazione con i servizi sanitari. In quest'ottica si sviluppa una ricerca di tipo partecipativo che favorisce una redistribuzione delle dinamiche di potere medico-paziente, dando a questo voce e capacità di azione. In questo scenario, il presente contributo intende approfondire il ruolo della ricerca educativa con approccio partecipativo, nel delineare pratiche trasformative nella gestione della cronicità. Tale tipologia di ricerca consente di analizzare i dispositivi formativi agenti nell'esperienza, rispettandone la complessità, per poi riconfigurarli al fine di sostenere gli apprendimenti dei soggetti. L'individuazione e il dialogo tra i differenti saperi presenti nel contesto favoriscono una redistribuzione dell'*agency* tra gli attori coinvolti nel processo, l'attivazione di pratiche di cura integrate e lo sviluppo della comunità.

Introduzione

Negli ultimi trent'anni si è assistito a un importante sviluppo di malattie croniche che, a oggi, costituiscono una delle principali cause di mortalità nei paesi occidentali (Pomey et al., 2015).

Questo scenario, reso ancor più problematico dai mutamenti degli ultimi tre anni, sfida la società a interrogarsi su strategie che possano promuovere la sostenibilità sociale ed economica della cronicità e stimola la ricerca a individuare nuovi possibili orizzonti in grado di interpretarne e rispettarne la complessità.

A livello epistemologico la cronicità costituisce una categoria del sapere medico e, in quanto tale, è da questo definita e declinata in ambito sanitario. L'Organizzazione Mondiale della Sanità la descrive come un ampio gruppo di patologie che richiedono un trattamento continuo durante un periodo di tempo variabile da anni a decenni (WHO, 2014), individuando nel fattore temporale il tratto qualificante della condizione.

Il suo carattere di irreversibilità è radicato all'interno del paradigma culturale sanitario (Olivetti Manoukian, 2015), predominante nei luoghi di cura, di cui struttura presupposti e sintassi operative. Tale paradigma, centrato su forme di ra-

zionalismo scientifico, promuove un approccio alla malattia di tipo diagnostico, cui segue la definizione di una terapia che dovrebbe condurre all'eliminazione del disturbo.

La cronicità, tuttavia, rappresenta un "caso limite" del sapere medico. In quanto non compiutamente risolvibile, si sottrae almeno in parte a un approccio riduzionista, basato sul binomio malattia-guarigione ed evidenzia la dimensione esperienziale della malattia data dall'apprendere a gestirne i bisogni e a conciliarli con la variabilità della vita quotidiana.

Di fronte a una malattia cronica, infatti, non basta un sapere finalizzato ad arginarla ma è importante farsi carico di un bisogno più profondo, inerente alla comprensione del significato dell'esperienza nella vita del soggetto (Zannini, 2004). È interessante esplorare, dunque, il bisogno non solo nella sua dimensione biologica ma anche in quella esperienziale:

Dietro il bisogno ci può essere [...] l'organismo, ma ci può essere anche la *persona*, o meglio un soggetto che, essendo immediatamente in relazione con il mondo e con gli altri attraverso il suo corpo, sede dei suoi cosiddetti bisogni, dà forma a se stesso, costruisce la sua esistenza dando senso a ciò che sente, a ciò che fa e a ciò che pensa all'interno di un contesto (materiale e culturale) che gli fornisce modalità di comportamento, rappresentazioni di sé, dei suoi stessi bisogni, del suo corpo, di ciò che potrà diventare: dimensioni, elementi che toccherà sempre al soggetto metabolizzare, elaborare, scegliere (Palmieri, 2011, p. 53).

In tal senso, la cronicità evidenzia l'insufficienza del paradigma sanitario e invita a individuare una prospettiva epistemologica capace di leggerla attraverso uno sguardo problematizzante e orientato alla complessità.

Il paradigma sociale offre a riguardo un'interessante cornice interpretativa, in quanto «fa riferimento a un modo di pensare complesso che riconosce l'esistenza di più razionalità limitate, di irrazionalità inspiegabili, di potenzialità non immaginate» (Olivetti Manoukian, 2015, p. 90) e volge alla ricerca di elementi utili nel contesto per rilevare risorse possibili.

Esso orienta a una modalità di ricerca e di intervento più attenta a considerare la cura come esperienza che coinvolge il soggetto globalmente e che richiede di integrare la dimensione propriamente sanitaria con altre dimensioni di natura affettiva, culturale, relazionale.

Tale approccio modifica la visione monolitica e univoca della cronicità e ne restituisce un'immagine caleidoscopica, rendendola crocevia di sguardi e saperi differenti. Accanto a saperi comunemente ritenuti "forti", afferenti all'area medico-scientifica e direttamente implicati nella gestione della patologia, si affiancano un'eterogeneità di saperi considerati "deboli", anche di tipo informale direttamente connessi all'esperienza di vita dei pazienti, centrali nell'esplorazione della dimensione esistenziale della malattia e, conseguentemente, nella comprensione della sua complessità.

Spesso questi saperi, seppur essenziali, rischiano di rimanere nell'ombra a causa

della difficoltà a individuarne i portatori e coinvolgerli nelle attività di ricerca, o perché de-legittimati da saperi più forti.

La sfida, dunque, è quella di tracciare tali saperi e di individuare strategie di ricerca che ne consentano la valorizzazione e la legittimazione, attraverso un approccio integrato di tipo biopsicosociale in grado di coniugare gli aspetti più propriamente biologici della malattia, con la dimensione esperienziale, relativa ai significati attribuiti dall'individuo alla sua condizione e all'interazione con il contesto sociale e materiale di appartenenza.

In quest'ottica, si ritiene interessante approfondire la tematizzazione della prospettiva degli *insiders* e l'utilizzo di una strategia partecipativa, nelle ricerche e pratiche inerenti alla gestione della malattia, per poi riflettere sul contributo della ricerca educativa partecipativa nella cronicità, da un punto di vista pedagogico.

1. Il paziente come portatore di sapere e partner nella gestione dei servizi

A partire dagli anni Ottanta del Novecento, l'adozione di un paradigma sociale nell'approccio alla cronicità porta, nella ricerca qualitativa sul tema, a un crescente interesse per la prospettiva degli *insiders* e per la dimensione esperienziale della malattia, definita nella letteratura internazionale con il termine *illness*¹.

In particolare, si sviluppano due differenti approcci nell'esplorazione dell'*illness*: uno orientato allo sviluppo di una concettualizzazione condivisa della malattia; l'altro volto all'individuazione dei processi di adattamento strategici che il paziente mette in atto per vivere una vita di valore nonostante la malattia (Thorne et al., 2002).

Questa seconda tendenza di ricerca, porta a una traslazione dal focus tradizionale di sofferenza, alla scoperta di alcuni aspetti trasformativi e positivi nell'esperienza di cronicità, caratterizzati dallo sviluppo di competenze da parte del paziente nella presa di decisioni e nella cura di sé (Thorne & Paterson, 1998).

In sintesi, la ricerca sull'*illness* contestualizza la gestione della malattia cronica nel contesto di una più generale gestione della vita, portando a una progressiva raffigurazione dei pazienti come agenti attivi nell'analisi della loro esperienza di malattia e nel raggiungimento degli obiettivi di cura, mettendo così in evidenza la presenza di un differente tipo di sapere sulla cronicità, dato dall'esperienza del paziente (Thorne et al., 2002). Questo sapere, definito anche 'saggezza pratica' o 'esperienza di vita' (Fook, 2002), in quanto radicato nelle pratiche di autogestione della malattia, è prevalentemente tacito (Lincoln & Guba, 1985) e deve essere

1 In inglese, il termine malattia trova corrispondenza in tre differenti termini rappresentativi di tre differenti dimensioni della stessa: *disease*, in riferimento alla dimensione biologica della malattia; *illness*, in riferimento all'esperienza di malattia vissuta dal soggetto; *sickness*, in riferimento alla dimensione sociale e contestuale della patologia (Zanini, 2014).

sperimentato per essere compreso. La sua identificazione evidenzia i limiti delle competenze professionali nell'approccio alla cronicità (Thorne & Paterson, 1998) con una messa in discussione dell'autorità tradizionale del sapere professionale, in contrasto con la legittimità dell'esperienza dell'utente (Fook, 2002), favorendo uno slittamento da logiche di tipo *top-down* al coinvolgimento del paziente nelle ricerche e pratiche che lo riguardano.

Tali risultati di ricerca impattano a livello di pratiche, nella comunicazione medico-paziente, con una progressiva transizione, non ancora diffusa in modo omogeneo e del tutto compiuta, da un approccio informativo, proprio di una logica paternalista che vede il paziente come destinatario passivo di prescrizioni e indicazioni, a un approccio *patient centred* volto a consultare il soggetto nella presa di decisioni che riguardano la sua salute, per arrivare a una *partnership* medico-paziente basata su un'orizzontalità di relazione, pur nel rispetto delle reciproche specificità, per costruire progetti e servizi.

Tale approccio, concretizzatosi nelle pratiche di *patient engagement*, vede uno sviluppo a partire dagli anni duemila, con esperienze significative in diverse parti del mondo: Canada, Francia, Regno Unito, Svezia, Stati Uniti (Pomey et al., 2019).

1.1 *Il patient engagement e il caso Montreal*

Il *patient engagement* si basa sulla valorizzazione della conoscenza esperienziale del paziente, data dalla convivenza con la malattia, che viene considerata come complementare alla conoscenza scientifica degli operatori sanitari, e prevede che il paziente prenda parte alle decisioni che lo riguardano ed eserciti un certo livello di *leadership*, al pari dei professionisti che portano il loro sapere e la loro esperienza clinica. Il coinvolgimento del paziente si realizza a diversi livelli in un continuum, dall'ambito della cura e assistenza per arrivare all'organizzazione e governance dei servizi e dei sistemi sanitari.

È in questo ambito che si contestualizza una ricerca di tipo partecipativo che favorisce una ridistribuzione delle dinamiche di potere medico-paziente e, dando voce a entrambi, restituisce al paziente capacità di azione, aprendo a pratiche trasformative nella gestione dei servizi.

Un caso significativo in tal senso è il Modello Montreal. La Facoltà di Medicina dell'Università di Montréal, in Canada, è stata la prima facoltà, a livello internazionale a reclutare un paziente per promuovere la collaborazione non solo nell'assistenza e nell'insegnamento ma anche nella ricerca, coinvolgendolo in tutte le fasi della stessa: dall'individuazione dei temi prioritari da esplorare, alla sua realizzazione. Le principali tematiche oggetto di indagine, sviluppate in tale contesto, riguardano le pratiche di cura, la valutazione di ambienti sanitari, i processi di partecipazione e il loro impatto sulle popolazioni target in termini di accessibilità, aderenza al trattamento e qualità della vita (Pomey et al., 2015).

2. Esplorare la cronicità con una strategia di ricerca partecipativa

Il *patient engagement* costituisce un'importante svolta in termini di partecipazione del paziente alle pratiche di cura e alla gestione dei servizi. La sua effettiva attuazione, tuttavia, si basa sulla valorizzazione dell'*expertise* del paziente, che rischia di essere dato per scontato senza un'esplorazione critica rispetto ai contenuti, alle modalità di genesi e di sviluppo dello stesso. L'effettiva possibilità di partecipare al processo clinico assistenziale, di "mettere in gioco" il proprio sapere e di interagire con i professionisti, infatti, è strettamente connessa al tipo di esperienze e apprendimenti sviluppati dal paziente nell'affrontare la malattia e allo sviluppo di consapevolezza circa le conoscenze e competenze agite.

L'*engagement* del paziente, inteso in ottica processuale, inizia allora un passo prima del coinvolgimento di quest'ultimo nella definizione delle pratiche di cura e dell'organizzazione dei servizi, attraverso ricerche partecipative che esplorino l'esperienza di cronicità e il sapere emergente e contingente in essa radicato, con il coinvolgimento della molteplicità di attori che concorrono a produrlo, al fine di renderlo manifesto e dargli voce. Solo così si può costruire un terreno di lavoro comune che favorisca l'effettiva partecipazione di tutti gli interlocutori coinvolti.

Tuttavia, se la strategia partecipativa è centrale nel *patient engagement* sia a livello di ricerca che di pratiche, meno diffusa sembra esserne l'adozione nell'esplorazione di quella conoscenza esperienziale che esso si propone di valorizzare

Da una revisione narrativa della letteratura internazionale sulla conoscenza esperienziale nel diabete², una patologia cronica in costante aumento nel mondo, emergono due elementi significativi sul tema. In primo luogo, il sapere esperienziale emerge spesso come 'effetto collaterale', risultato di indagini aventi differenti oggetti di ricerca inerenti l'ambito della cronicità; inoltre, negli studi che tematizzano tale tipo di sapere, la ricerca partecipativa viene utilizzata in un numero limitato di casi rispetto ad altre tipologie di ricerca.

2.1 Due casi di studio

La revisione della letteratura, sopra indicata, ha portato all'individuazione di due ricerche con approccio partecipativo: un'etnografia collaborativa e uno studio partecipativo.

La prima (Dominguez Mon, 2017), svoltasi negli anni 2013-2016 a Buenos Aires, ha visto il coinvolgimento, unitamente ai ricercatori, di un gruppo di persone anziane con diabete di tipo 2, appartenenti all'associazione *Los Dulces*, e di

2 La revisione, svolta nell'anno 2022, è stata effettuata consultando i database PUBMED ed ERIC, in quanto considerati attinenti rispetto all'oggetto di ricerca e il motore di ricerca Google Scholar. Per ciascun contributo individuato sono stati revisionati anche i relativi riferimenti bibliografici.

operatori sanitari del centro di cure primarie José León Suárez, con l'obiettivo di esplorare i processi di cura, mettendo in dialogo la prospettiva medica con le scelte effettuate dei pazienti. A tal fine sono stati organizzati gruppi di discussione, momenti di partecipazione dei ricercatori ad alcune attività di cura e la realizzazione di due video inerenti l'esperienza dei pazienti relativa alle cure quotidiane. Lo studio ha messo in evidenza come l'elaborazione della conoscenza funzionale alla cura di sé, sia un processo sociale continuo che vede l'interazione tra le conoscenze professionali e la libera scelta del paziente. Tale processo costruisce, e al tempo stesso riflette, le relazioni di potere all'interno di una comunità di pratica (Wenger, 2006) definita come gruppo informale di attori che condividono un interesse per un'attività che svolgono e imparano a fare meglio, mentre interagiscono regolarmente. La comunità di pratica emerge come un dispositivo che consente l'aggregazione di persone e si rivela funzionale nel promuovere processi emancipativi nei contesti di cura.

La seconda ricerca (Silva et al., 2018), di tipo partecipativo, svoltasi nell'anno 2017 in Brasile, ha visto il coinvolgimento di 16 persone adulte con diabete, con l'obiettivo di esplorare come i pazienti affrontano la diagnosi e la condizione di cronicità e come questa influenzi le pratiche di cura di sé. A tal fine sono stati realizzati 8 focus group centrati su tre temi: la diagnosi e il suo impatto sull'accettazione o il rifiuto della malattia; la vita con il diabete; l'esercizio di autonomia. La ricerca ha messo in evidenza come lo scambio di esperienze tra pari sia funzionale nel raggiungimento di una maggior autonomia da parte del paziente e come l'esperienza individuale si rafforzi attraverso la condivisione nel gruppo. La partecipazione al gruppo dei pari può anche favorire cambiamenti nell'approccio alla malattia e nello stile di vita. Dallo studio è emerso, inoltre, come la partecipazione al processo terapeutico e la valorizzazione dell'esperienza del paziente siano funzionali all'attuazione di buone pratiche di autogestione della malattia e, conseguentemente, al miglioramento dell'andamento della stessa. Da un punto di vista metodologico, inoltre, i ricercatori evidenziano come, dare voce ai partecipanti in quanto detentori di esperienza diretta, influisca sul processo di ricerca nella sua essenza. La ricerca partecipativa ha trasformato l'esperienza di partecipanti e ricercatori, superando la dicotomia tra soggetto e oggetto studiato.

2.2 Fare ricerca partecipativa sull'esperienza di cronicità: punti di interesse

L'analisi delle ricerche partecipative, sopra sinteticamente descritte, mette in evidenza il dinamismo di tale strategia di ricerca e i numerosi aspetti di interesse del suo utilizzo nell'esplorazione della cronicità.

In particolare, attraverso la valorizzazione dell'esperienza dei soggetti, la ricerca partecipativa decentra l'attenzione dalla dimensione medico-sanitaria della patologia per ampliare il campo di esplorazione a quella individuale, familiare, sociale e culturale, in chiave sistemica.

Inoltre, la promozione di una partecipazione più ampia al processo di ricerca

permette ai soggetti di riposizionarsi collettivamente e favorisce nuove strategie di produzione di conoscenza legate alla cura di sé, basate sullo scambio di esperienze, facilitando così la gestione del trattamento e l'autonomia dei pazienti.

L'interazione con il gruppo di ricerca, in particolare con i pari, favorisce senso di coesione e sentimento di appartenenza alla comunità, supportando il paziente anche rispetto agli impatti emotivi che la gestione della cronicità comporta.

Dall'analisi emergono, infine, le potenzialità della strategia partecipativa nel promuovere il cambiamento sociale, attraverso la collaborazione reciproca tra tutti coloro che sono coinvolti nel processo. Interessanti, in tal senso, il coinvolgimento nella prima ricerca descritta (Dominguez Mon, 2017), dei differenti attori coinvolti nel processo di cura – in particolare il gruppo di pazienti e il personale sanitario – e la diffusione dei risultati, attraverso un video, nella sfera pubblica, ad altri gruppi di pazienti, ai professionisti, fino a coinvolgere l'intera comunità, potenziando così l'impatto della ricerca e promuovendone la metodologia, a beneficio di altri contesti.

3. Ricerca educativa partecipativa e pratiche trasformative nell'approccio alla cronicità

Appare significativo il fatto che, tra i risultati della revisione della letteratura sull'apprendimento esperienziale nel diabete, non compaiano ricerche che esplorino il tema in chiave pedagogica.

Tale risultato di ricerca, unitamente al ridotto numero di studi sul tema che si avvalgono di una strategia partecipativa, invita ad approfondire il ruolo di una ricerca educativa partecipativa nella cronicità e le sue potenzialità nell'apertura di orizzonti trasformativi nella gestione di tale condizione.

La valorizzazione del sapere esperienziale dei pazienti e la modifica di equilibri spesso consolidati che la logica del *patient engagement* intende promuovere in ambito sanitario, evidenziano, infatti, uno specifico spazio di competenza pedagogica nel valorizzare apprendimenti e risorse di individui e di comunità per sostenerli nei cambiamenti.

All'interno dei contesti sanitari, infatti, definibili ad alto potere formativo in considerazione delle molteplici richieste di apprendimento e cambiamento che rivolgono ai pazienti per la gestione della patologia (Cucuzza, 2021), la pedagogia può svolgere un ruolo prezioso nell'individuare e analizzare i dispositivi formativi agenti, nelle differenti componenti sociali e materiali che li costituiscono, per poi riconfigurarli al fine di supportare gli apprendimenti del soggetto, tematizzarne i disagi e sostenerlo nella trasformazione.

L'adozione, a livello metodologico, della strategia partecipativa, restituisce complessità all'analisi, attraverso la valorizzazione delle voci di tutti gli attori coinvolti nel processo, e rispetta il carattere multidimensionale dei processi di apprendimento, conciliando la dimensione riflessiva e individuale del paziente, con quella sociale, attraverso la co-costruzione di conoscenze all'interno di comunità di pra-

tica eterogenee (gruppi di pazienti, familiari, equipe di medici e operatori sanitari, personale amministrativo gestore dei servizi). Tale strategia consente, inoltre, di tematizzare a differenti livelli la conoscenza esperienziale del paziente, con tutti gli autori coinvolti nel processo di ricerca, favorendone la legittimazione e l'integrazione nelle pratiche di cura attraverso un processo locale e situato, frutto di costante negoziazione, coerentemente con una visione delle pratiche di cura come attività emergenti, esito di competenze messe in atto da un collettivo eterogeneo di attori.

Nella ricerca partecipativa in chiave pedagogica, dunque, trova espressione non solo la finalità conoscitiva, propria dell'attività di ricerca, ma anche l'istanza di cambiamento, radicata nell'approccio partecipativo e condivisa dalla pedagogia che, attraverso l'analisi dei dispositivi che generano la struttura profonda dell'accadere educativo e formativo (Ferrante, 2016), prospetta il ripensamento delle pratiche e promuove il cambiamento.

A partire da queste considerazioni è possibile delineare il ruolo della ricerca educativa partecipativa nel promuovere pratiche trasformative nella gestione della cronicità. Tali pratiche, di seguito approfondite singolarmente ai fini dell'analisi, sono, in realtà, strettamente interconnesse e si co-determinano nella concretezza dell'esperienza.

3.1 *Ridistribuzione dell'agency dei soggetti*

Coinvolgere i pazienti nell'intero processo di ricerca e dare voce ai saperi da questi sviluppati, restituisce loro agency nella cura della malattia favorendo una ridistribuzione del potere nelle interazioni medico-paziente, valorizzando le competenze di quest'ultimo nel processo. Spesso, infatti, il bagaglio di saperi che i pazienti sviluppano nella gestione della malattia viene dato per scontato, rimane latente o viene percepito come aspetto personale e individuale. La ricerca educativa partecipativa, promuovendo consapevolezza tra i pazienti circa gli apprendimenti acquisiti, e il confronto con il personale sanitario, favorisce l'empowerment dei soggetti, in favore del superamento di una logica assistenzialista e di delega nella gestione della malattia, con un miglioramento delle condizioni di salute e della qualità della vita del soggetto stesso

La presa di parola e il riconoscimento del ruolo del paziente come soggetto – e non oggetto – nella cura contribuisce, inoltre, alla decostruzione delle rappresentazioni di passività e finitudine spesso associate alla cronicità a livello di senso comune.

3.2 *Pratiche di cura integrate*

La ricerca educativa partecipativa consente di valorizzare il protagonismo dei diversi partecipanti (pazienti, medici, ricercatori) in quanto riconosce le risorse e gli

apprendimenti di ciascuno di essi e li pone in dialogo, favorendo l'elaborazione di nuove strategie di approccio alla cronicità date dallo scambio di esperienze.

A livello di pratiche, questo può favorire un miglioramento dell'intervento sanitario, arricchito dalle conoscenze contestuali inerenti all'originalità della storia dei pazienti, con una conseguente facilitazione nell'aderenza terapeutica dovuta a una maggior conciliazione tra esigenze di cura e di vita.

Il focus sugli aspetti formativi della cronicità, inoltre, promuove consapevolezza circa il ruolo educativo degli operatori sanitari nei confronti del paziente e, al tempo stesso, contribuisce a evidenziare la centralità della cura educativa del paziente, per sviluppare e sostenere abilità e competenze utili ad affrontare la cronicità, i cambiamenti a essa connessi e affrontarne i disagi.

Si costruiscono così le premesse per una cura integrata data dall'interazione tra più saperi: quello medico attraverso la voce del personale sanitario, quello pedagogico dei ricercatori sul campo e il sapere esperienziale dei pazienti.

3.3 Sviluppo di comunità

La ricerca educativa partecipativa rivela importanti potenzialità nei processi di sviluppo delle comunità. Essa consente di rilanciare il protagonismo dei territori, sia a livello di risorse che di vincoli, nella gestione della cronicità, decentrando l'attenzione dal binomio medico-paziente e da una visione della malattia come deficit attribuibile unicamente al soggetto, per ampliarla all'intera collettività e al ruolo che essa può svolgere nel fronteggiare tale condizione e promuoverne la sostenibilità.

L'individuazione e la messa in rete delle differenti risorse e apprendimenti, presenti nel contesto, promuovono nuove consapevolezze sulla cronicità e forme di apprendimento cooperativo.

Tale processo favorisce lo sviluppo delle comunità attraverso il confronto, la condivisione di storie e visioni, la responsabilizzazione nella presa di decisioni e nella scelta di strategie d'azione, per un superamento, nel tempo, di logiche di stampo neoliberista, diffuse in ambito sanitario, in favore della valorizzazione della specificità dei contesti e dei bisogni di coloro che li abitano.

Conclusioni

A fronte dei molteplici aspetti di interesse che la ricerca educativa partecipativa presenta nell'esplorazione della cronicità, e che questo contributo si è proposto di approfondire, la sua elevata complessità implica numerose questioni aperte connesse a differenti livelli: teorico, epistemologico, metodologico, etico e pratico.

Si ritiene che il suo utilizzo in ambito sanitario ponga, in particolare evidenza, il tema dell'effettiva attuazione dell'approccio partecipativo e delle modalità di valutazione degli impatti della ricerca.

In particolare, la presenza, ancora diffusa, del paradigma sanitario nella cultura dei servizi, può rendere difficoltoso il riconoscimento del valore di ricerche afferenti ad ambiti differenti da quello medico-scientifico, centrato sulla patologia, impattando così sulla possibilità di accesso al campo di ricerca e sul coinvolgimento nella stessa dei professionisti sanitari.

Inoltre, la forte verticalità dei saperi e, conseguentemente, dei rapporti tra gli interlocutori, influenza il processo negoziale e l'effettiva partecipazione di tutti gli attori: la presa di parola da parte dei soggetti "più deboli" e la loro libera espressione non possono essere date per scontate, soprattutto in considerazione del fatto che gli interessi in gioco riguardano la loro salute e la possibilità di sopravvivenza, e sollevano importanti aspetti etici nella ricerca.

Tali elementi invitano a riflettere su possibilità e strategie per garantire un'effettiva attuazione del paradigma partecipativo.

Un secondo tema riguarda le modalità di valutazione degli impatti, intendendo con essi i risultati a lungo termine della ricerca. La riconfigurazione di dinamiche di potere consolidate e lo sviluppo di autonomia da parte del sistema, nel mantenere dinamiche costruttive e partecipative, possono essere valutate solo nel lungo periodo, attraverso l'individuazione di specifici strumenti che sappiano interpretarne il dinamismo e l'evoluzione. La dimensione tempo, centrale nei processi di cambiamento, apre a importanti interrogativi sulla sostenibilità effettiva di questo tipo di ricerca.

Tali questioni non prevedono risposte standardizzate, ma costituiscono sfide che la ricerca educativa partecipativa in ambito sanitario si troverà ad affrontare, nell'originalità di ciascuna esperienza. I numerosi aspetti di interesse connessi al suo utilizzo invitano la comunità di ricerca ad accogliere la sfida, per delineare nuove pratiche di gestione della cronicità e promuoverne la sostenibilità sociale ed economica.

Riferimenti bibliografici

- Cucuzza, G. (2021). *Materialità e cura: Gli effetti formativi degli oggetti nell'autogestione del diabete di tipo 1 nel paziente adulto*. Milano: FrancoAngeli.
- Dominguez Mon, A. (2017). Los cuidados de la salud en personas que viven con diabetes: Enfoque etnográfico antropológico y perspectiva de género. *Salud Colectiva*, 13(3), 375 – 390. Retrieved December 30, 2022, from <https://www.scielosp.org/pdf/scol/2017.v13n3/375-390/es>
- Ferrante, A. (2016), *Materialità e azione educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Fook, J. (2002). Theorizing from Practice Towards an Inclusive Approach for Social Work Research. *Qualitative Social Work*, 1(1), 79-95. <https://doi.org/10.1177/1473-32500200100106>
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Sage.
- Olivetti Manoukian, F. (2015). *Oltre la crisi: Cambiamenti possibili nei servizi*. Milano: Guerini e Associati.

- Palmieri, C. (2011). *Un'esperienza di cui aver cura: Appunti pedagogici sul fare educazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Pomey, M. P., Denis, J. L., & Dumez, V. (2019), *Patient Engagement: How Patient-provider Partnerships Transform Healthcare Organizations*. Palgrave Macmillan. <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-030-14101-1>
- Pomey, M. P., Flora, L., Karazivan P., Dumez V., Lebel P., Vanier M. C., Debarges B., Clavel N., & Jouet E. (2015). The Montreal model: The challenges of a partnership relationship between patients and healthcare professionals. *Santé Publique*, 27(1 Suppl), 41-50. PMID: 26168616.
- Silva, J. A., Souza, E. C. F., Echazú Böschmeier, A. G., Costa, C. C. M. da, Bezerra, H. S., & Feitosa, E. E. L. C. (2018). Diagnosis of diabetes mellitus and living with a chronic condition: Participatory study. *BMC Public Health*, 18(1), 699. <https://doi.org/10.1186/s12889-018-5637-9>
- Thorne, S., & Paterson, B. (1998). Shifting images of chronic illness. *Image: journal of nursing scholarship*, 30(2), 173-178. <https://doi.org/10.1111/j.1547-5069.1998.tb-01275.x>
- Thorne, S., Paterson, B., Acorn, S., Canam, C., Joachim, G., & Jillings, C. (2002). Chronic Illness Experience: Insights from a Metastudy. *Background to the method*, 12(4), 437-452. <https://doi.org/10.1177/104973202129120007>
- Wenger, E. (2006). *Comunità di pratica: Apprendimento, significato e identità*. Milano: Raffaello Cortina.
- WHO, World Health Organization. (2014). *Global status report on noncommunicable diseases 2014* (WHO/NMH/NVI/15.1). World Health Organization. Retrieved December 30, 2022, from <https://apps.who.int/iris/handle/10665/148114>
- Zannini, L. (2004). *Il corpo-paziente: Da oggetto delle cure a soggetto della relazione terapeutica*. Milano: FrancoAngeli.
- Zannini, L. (2014). La diagnosi in medicina: identificazione e spiegazione della malattia o ricerca del suo significato? In C. Palmieri & G. Prada (Eds.), *La diagnosi educativa. La questione della conoscenza del soggetto nelle pratiche pedagogiche* (pp. 121-144). Milano: FrancoAngeli.

La formazione qualificata del pedagista ospedaliero

Elisabetta Faraoni

Università Niccolò Cusano

Dottoranda

elisabetta.faraoni@unicusano.it

Abstract

L'approccio sistemico e la ricerca-azione partecipata possono essere considerati fondamentali nei progetti che vedono alla loro base punti di contatto tra scienze mediche e scienze dell'educazione. A partire da queste diverse esperienze, va valutata ed evidenziata l'importanza del contributo della pedagogia nel miglioramento delle pratiche di insegnamento nelle situazioni di lunga degenza ospedaliera. Attraverso una attenta analisi degli interventi terapeutici e pedagogici va promosso l'ampliamento della loro sinergia. Epistemologicamente l'interdisciplinarietà è un aspetto fondamentale in contesti ospedalieri al fine di valorizzare la collaborazione tra professionisti di diversi settori affinché si possano creare dialoghi basati sulla condivisione e sulla tolleranza. La collaborazione tra personale medico e pedagogico sarà vincente quando si risconterà una diminuzione del *dropout* in sede di dimissione del paziente.

Introduzione

L'intento è quello di facilitare l'apprendimento dei ragazzi in età pediatrica nei contesti ospedalieri di lunga degenza, attraverso una adeguata formazione del personale docente ospedaliero. La letteratura scientifica ha evidenziato come il contesto ed il ruolo dell'insegnamento cambiano costantemente quando si tratta di studenti ricoverati in un reparto di lunga degenza (Benigno & Fante, 2020). Una migliore professionalità sarà data dal modo in cui gli insegnanti percepiscono sé stessi ed in base ai diversi significati ed interpretazioni che derivano dalla continua interazione con il contesto in cui si troveranno ad operare (Rogers & Scott, 2008). Si ritiene che l'efficacia e la fidelizzazione degli insegnanti, la loro gratificazione e, non ultimo, l'impegno, sono considerati fattori chiave per una formazione adeguata (Canrinus et al., 2011). Una specifica formazione si rende necessaria a causa del panorama sempre in continua evoluzione di ragazzi con bisogni fisici, cognitivi, ma anche emotivi diversi. La difficoltà di prevedere quali studenti si presenteranno successivamente giorno dopo giorno, e il tempo in cui il ragazzo sarà sotto la tutela dell'insegnante ospedaliero, oltre a lavorare con una équipe multiprofessionale, rappresenta una delle sfide che caratterizzano l'ambiente di questi professionisti (Åärelä et al., 2016). Da tempo si è compreso come

l'approccio ecologico rappresenti un percorso obbligato al fine di agevolare la guarigione del soggetto ospedalizzato, infatti, la visione che vede il paziente al centro, parte dall'idea che, oltre agli aspetti biologici, si devono assolutamente considerare anche «fattori personali, psicologici e sociali» (Moja & Vegni, 2000, p. 45), ma non solo, è di fondamentale importanza, prevedere nell'équipe medica la figura del pedagogo.

La formazione degli insegnanti ospedalieri rappresenta ancora oggi un concetto complesso, in continua evoluzione, influenzato e condizionato dalle conoscenze derivanti dalla loro formazione e dal bagaglio di esperienze maturate con gli anni (Henry, 2016). Gli insegnanti dovrebbero orientarsi verso una maggiore consapevolezza di sé stessi e dei contesti, delle emozioni e delle relazioni che andranno a modellare, pretendendo e rivendicando l'autorità della propria voce (Rodgers & Scott, 2008). Tuttavia, l'ambiente educativo, i compiti di insegnamento e la popolazione studentesca rappresentano un ambiente unico che differisce enormemente da quello a cui sono abituati gli insegnanti nel sistema scolastico di base (Capurso & Dennis, 2017; Csinady, 2015). I docenti ospedalieri lavorano spesso al fianco di un ragazzo che necessita di essere compreso sia sotto l'aspetto dello stato fisico che emotivo interfacciandosi con le diverse esigenze delle altre figure che gravitano intorno, siano esse medici, famigliari, infermieri o visitatori (Andreatta et al., 2015; Benigno et al., 2020). Gli sforzi educativi dell'insegnante ospedaliero possono non essere considerati salvavita, ma la letteratura indica che contribuiscono in modo significativo alla qualità della vita, al comportamento del ragazzo ricoverato, alla sua collaborazione con il personale medico e alla sua personale interiorizzazione dell'esperienza di ricovero (Capurso & Dennis, 2017).

Un ragazzo che incontra un insegnante in ospedale apprende che, anche in questa situazione non usuale, c'è una figura familiare che può aiutarlo ad affrontare la sua attuale esperienza di disagio e di paura immergendolo in un contesto riconoscibile e, successivamente ritornare al suo mondo sano e al suo sé più forte (Goodman, 1988).

Gli insegnanti ospedalieri insegnano il curriculum scolastico di base adattandolo alle diverse conoscenze dello studente ed alla sua età (Kapelaki et al., 2003). A volte si trovano anche ad insegnare in classi uniche, in base alla condizione medica, (Steinke et al., 2016) fungendo da intermezzo tra ragazzo e personale medico ed infermieristico (Eaton, 2012).

È proprio partendo da questo presupposto che, oggi, il lavoro di équipe va promosso al fine di evitare sovrapposizioni tra le diverse figure e tra le diverse competenze.

La mancata integrazione formale della funzione degli insegnanti nel contesto ospedaliero può influenzare negativamente la loro percezione della realtà e del ruolo lavorativo, innescando specifiche difficoltà relazionali. La mancanza di incontri con l'équipe sanitaria e il mancato riconoscimento del loro lavoro all'interno del contesto ospedaliero possono portare gli insegnanti a «sentirsi estranei la cui presenza è tollerata» (Kanizsa, 1989, p. 47). Ancora oggi, la figura del pedagogo

viene sottostimata o ancor peggio pensata e confinata alla sola didattica, infatti, in ambito ospedaliero, si opera ancora senza la supervisione pedagogica.

Dare spazio al pedagogista significa dar voce ad un lavoro fatto da un professionista riflessivo:

Quando il professionista riflette nel corso dell'azione, egli diventa un ricercatore operante nel contesto della pratica e costruisce una nuova teoria del caso unica. Egli non tiene separati i fini dai mezzi, ma li definisce in modo interattivo, mentre struttura una situazione problematica conversa con la situazione, senza separare il pensiero dall'azione. Egli ragiona sul problema fino alla decisione che in seguito dovrà trasformare in azione. È in questo modo che la riflessione nel corso dell'azione può procedere, anche in situazioni a forte grado di incertezza o peculiarità, perché non è limitata dalle dicotomie della cosiddetta razionalità tecnica (Schön, 1993, p. 94).

Alla base del lavoro pedagogico troviamo la sistemicità: «dove per sistema si deve ovviamente intendere un tutto organico formato da diversi elementi o fattori (variabili) tra loro in una correlazione tanto stretta da comportare variazioni nel tutto a partire da variazioni dei singoli elementi» (Bertolini, 1988, pp. 169 – 170).

Quando la cura medica rimane confinata ai libri di semeiotica si pone in essere una distanza dal soggetto inteso come persona, senza badare al corpo nella sua completezza, siamo di fronte ad una medicina incompleta; «senza "l'altra metà" finalistica, umanologica, indispensabile per completare la sua identità, la medicina non è sé stessa. Perché la medicina non è una scienza. Essa è di più» (Cosmacini, 2008).

Con l'eccessiva specializzazione corriamo il rischio di non cogliere i problemi più importanti che, invece, dovrebbero essere affrontati in maniera globale. È proprio per questo che, in ambito ospedaliero, si deve realizzare un «dialogo teorico e pratico (Bertolini, 1988, p. 279), al fine di porre in relazione discipline diverse tra loro promuovendo prospettive di cooperazione per il bene del paziente.

Nel dibattito epistemologico si fa largo questa importante necessità di interdisciplinarietà visto che, solo attraverso ciò, si potrà creare un pensiero globale ed olistico che sfoci nella interdipendenza di diversi saperi in ambito educativo-ospedaliero.

L'impronta interdisciplinare delle scienze che ruotano intorno al ragazzo ospedalizzato sarà data solo nel momento in cui non ci sarà una prevalenza di una scienza sull'altra, solo perché, tradizionalmente, è sempre stata considerata tale, ma quando le discipline si riorganizzeranno alla luce delle nuove sfide dove al centro si trova il paziente bisognoso di cure non solo mediche. Rifacendoci al pensiero di Morin, quando ci dice che «il problema non è tanto di aprire le frontiere delle discipline, quanto quello di trasformare ciò che genera queste discipline: i principi organizzatori della conoscenza» (Morin, 1999, p. 20).

L'educazione di una persona ospedalizzata si va a delineare nella coesistenza di tante e diverse prospettive che, grazie alla loro integrazione, garantiscono e sfociano in una risposta più adeguata alla complessità di ogni singola situazione. Durante

tutto il periodo in cui il ragazzo viene preso in carico dal reparto di riferimento, si deve sempre tenere conto della sua interezza, sia che esso possa raggiungere di nuovo la piena salute, sia quando gli esiti della malattia, purtroppo, risulteranno essere infausti (Guarcello, 2017).

1. Il dialogo tra pedagogia e scienze mediche

Il dialogo tra pedagogia e scienze mediche è possibile là dove si verifichi un avvicinamento tra queste due discipline nell'ambito della cura della persona; una dal punto di vista sanitario, l'altra da quello educativo. Anche se mosse da finalità diverse, tanto la medicina quanto la pedagogia, giungono a ridurre il confine che le divide attraverso un obiettivo comune: la ricerca del benessere. Di fronte a questa relazione rivolta alla cura, sia medica che educativa, è di fondamentale importanza rivolgere lo sguardo sulla storia del paziente-discente che rappresenta non solo la storia di un corpo ma una storia di disagi, successi, gioie e dolori (Äärelä et al., 2016; 2018).

È attraverso questo sguardo che il medico e il pedagogo possono comprendere le differenze e le analogie che entrambi incontrano nelle rispettive pratiche.

In questa prospettiva sarà impossibile procedere, sia sul piano metodologico che prassico, nel futuro, ormai prossimo, senza prendere in considerazione i diversi punti di vista.

Conoscere e condividere la cura del paziente-discente significa non rimanere ancorati alla conoscenza legata al manuale o al testo, ma è necessaria una conoscenza concreta e basata sulla esperienza e sulla vera ragione che ci induce a cercare questa tanto ambita collaborazione.

Con questo non si vuole assolutamente affermare che svolgere la professione sanitaria oggi significhi trasformare i medici in pedagogisti e viceversa, ma auspicare la formazione di operatori aperti e disposti a riconoscere una varietà di funzioni nell'esercizio della professione.

2. Caratteristiche formative del pedagogo ospedaliero

Insegnare in ospedale non è lontanamente paragonabile all'insegnamento che viene svolto all'interno delle scuole. La preparazione del docente deve essere tale da consentire il suo benessere, lo sviluppo di una sicurezza professionale e il benessere dei ragazzi.

Chi soffre non ha bisogno di essere curato solo dal punto di vista biologico, ma necessita che venga preso in considerazione ogni singolo livello del suo essere, ossia, che vengano considerate nella sua complessità, anche la sfera sociale, relazionale e, oggi, ancor di più, quella educativa.

La professionalità degli insegnanti, si dovrebbe formare di continuo, attraverso

una attenta comprensione dell'ambiente in cui si trova ad operare, attraverso le interazioni e attraverso il dare se stessi agli altri (Rodgers & Scott, 2008).

Ciò che manca oggi è il legame tra chi insegna e gli organismi di ricerca, il che consentirebbe la promozione di modelli formativi sempre nuovi ed al passo con i tempi e con le diverse necessità legate alla malattia. Insegnare in ospedale non può limitarsi a trasmettere un sapere ma è di fondamentale importanza che il docente comprenda che il suo sviluppo professionale, non è solo un mero adempimento burocratico ma piuttosto un percorso che gli permetta di raggiungere la piena consapevolezza, attraverso una attenta autovalutazione, per la costruzione attiva della propria professionalità, proprio come sostenuto da Stellacci (2019):

La procedura di valorizzazione del merito dei docenti non adombra in alcun modo un tentativo di valutare le prestazioni dei docenti, ma piuttosto di incentivarne la produttività, nel senso di promuovere nei docenti la volontà di un impegno che vada oltre l'obbligo contrattuale, sotto il profilo dell'aggiornamento continuo della propria preparazione professionale, della collaborazione al dirigente nell'assolvimento delle sue funzioni organizzative, dell'adozione di pratiche educativo-didattiche che innovino gli assetti didattici tradizionali, ancora prevalenti in Italia, come dimostrano le indagini internazionali, a vantaggio di modelli più flessibili che favoriscano una maggiore personalizzazione del processo di insegnamento-apprendimento (Stellacci, 2019, p. 26).

Gli insegnanti che operano in ospedale trovano, inoltre, difficoltà legate alle diverse esigenze di cura dei diversi ragazzi, dove spesso gli spazi non sono a misura di malattia (Kanizsa & Luciano, 2006). È proprio per questo che la flessibilità e il lavoro di équipe sono fondamentali sia per comprendere i bisogni del ragazzo che per valutare e mettere in atto interventi educativi adeguati (Capurso & Dennis, 2017).

In Italia per questi insegnanti non viene richiesta nessuna formazione specifica e tutto ciò può provocare sia un rischio per il benessere dell'insegnante che del ragazzo ospedalizzato (Steinke et al., 2016).

Ad oggi, purtroppo, la stragrande maggioranza degli insegnanti, ha informazioni e competenze acquisite durante gli studi universitari, se non precedenti. Spesso le conoscenze che li orientano possono essere considerate desuete e derivanti da nozioni superate, a volte non basate su evidenze scientifiche o ancor peggio non fondate e condizionate da interessi che non corrispondono ai reali bisogni dei ragazzi malati. Bisogna porre una riflessione sulla disomogeneità con cui vengono formati i docenti e sulla mancanza di conoscenze sufficienti circa i risvolti fisici e psicologici dei singoli malati, perché le credenze, le opinioni e i vissuti dei singoli docenti, anche se inconsapevolmente, influenzano ed orientano sia gli esiti della cura che lo stato emotivo del ragazzo. Il programma di studi dedicato per preparare gli insegnanti a sostenere le esigenze degli studenti con condizioni di salute croniche, è limitato. I corsi universitari incentrati su studenti con problemi di salute, sono generalmente tenuti come parte di corsi di educazione speciale e,

molti di questi studenti, sono serviti in un contesto di istruzione generale, nonostante molti insegnanti di istruzione generale non ricevano questo tipo di competenze (Murphy et al., 2018).

Affinché gli esiti della ricerca, anche in ambito pedagogico, possano influire effettivamente sulla salute dei ragazzi è fondamentale sviluppare strategie di arricchimento al fine di far sentire i docenti protagonisti dei cambiamenti. Sarà solo così che tutte le informazioni che derivano dal lavoro di ricerca potranno diventare uno strumento utile nelle mani di docenti esperti.

La ricerca-azione partecipata si pone così come processo di apprendimento continuo che viene condotto da ogni singolo insegnante a partire da casi diversi che si presentano ogni giorno in corsia. Per cui l'insegnante non dovrà limitarsi semplicemente ad attivare solo un processo di memoria volto a recuperare le nozioni apprese durante il percorso di studi, ma sarà stimolato a promuovere un ragionamento al fine di ottenere il miglior risultato.

Conclusioni

Sarebbe auspicabile, già nel corso della formazione di base, un sistema di riflessioni che possa stimolare i futuri docenti che operano nel sanitario, promuovendo un approccio rispettoso e attento alle diverse necessità senza pensare che il loro sapere possa essere considerato generalizzabile e valido per tutti. Sono le situazioni reali che si palesano ai nostri occhi, fuori dai libri, che devono permettere di comprendere come l'educazione, in ambito sanitario, anche se aiutata e supportata dalla scienza, non possa finire solo in essa. L'impegno dei docenti in corsia deve esplicitarsi attraverso la capacità di integrare conoscenze scientifiche e pratiche tenendo sempre in considerazione le necessità del ragazzo malato.

Solo attraverso un percorso personalizzato si potranno condizionare le diverse espressioni di insegnamento e solo allora non sarà più il ragazzo ad adattarsi al formatore, ma il contrario.

Prima di insegnare, il docente dovrebbe interrogarsi e riflettere sui saperi che metterà in campo nella quotidianità oltre che capire ciò che si muove nei desideri e sentimenti del discente malato.

Sono queste le ragioni per cui è importante cogliere il maggior numero di prospettive al fine di comprendere al meglio un ragazzo ospedalizzato, infatti, Bartolini (2005, p. 12) ci ricorda che «nessun ordine di realtà, nessun tipo di fenomeno, ha la proprietà di cadere per sé stesso in un solo ambito disciplinare, né si sottrae al potere interpretativo di ciascuna di esse».

La cura educativa è molto complessa e richiede impegno e attenzione, non può essere ridotta solo al semplice buon senso, è una competenza specifica che deve essere promossa e non sottostimata.

Operare come docente in una realtà complessa come quella di un reparto pediatrico, richiede competenze didattiche, psicopedagogiche e comunicative.

Istituire un profilo professionale del docente ospedaliero rappresenta per il no-

stro Paese un grande passo in avanti sia per il futuro dei ragazzi ospedalizzati sia per la possibilità di consentire una migliore comprensione dell'importanza e anche della difficoltà di tale lavoro. Purtroppo, ancora oggi, in Italia ai nostri docenti non viene fornita una adeguata formazione, un riconoscimento e/o un aiuto per il lavoro svolto. Ed è proprio in questo contesto che la figura del pedagogista riveste un ruolo di particolare importanza, ossia, il compito non solo di supervisionare il lavoro svolto ma anche il ruolo di ponte tra malato, medico ed istituzioni.

Per fare tutto questo c'è bisogno non solo di parole, ma di fatti, mezzi, risorse umane ed economiche al fine di organizzare al meglio non solo le attività ma anche i fondi che il Ministero mette a disposizione.

Tuttavia, ad oggi, nonostante l'attività degli insegnanti che lavorano in contesti ospedalieri sia da considerarsi molto complessa, questo importante servizio rimane scarsamente codificato in Italia, con poca formazione iniziale e senza una supervisione in itinere (Capurso & Vecchini, 2010).

Particolarmente importante, al momento, è cercare di comprendere quali saperi potranno prendere forma da ciò che tradizionalmente non è concepito essere poi così tanto vicino: la medicina e la pedagogia, entrambe indispensabili per costruire la conoscenza (Caronia, 1997).

Riferimenti bibliografici

- Äärelä, T., Määttä K., & Uusiautti S. (2016). Ten Encounters between Students and a special Education Teacher at a Finnish Hospital School – Outlining Hospital school Pedagogy. *Global Journal of Human-Social Science:Linguistics and Education*, 16(4), 9-20.
- Äärelä, T., Määttä, K., & Uusiautti S. (2018). The challenges of parent – teacher collaboration in the light of hospital school pedagogy. *Early Child Development and Care*, 188(6), 709-722. <http://dx.doi.org/10.1080/03004430.2016.1230108>
- Andreatta, F., Robol, C., Bolognani C., & Dodman, M. (2015). Sustainable education for children who are ill: Promoting Wellbeing in hospital learning environments. *Vision for Sustainability*, 4, 43 – 54. <https://doi.org/10.13135/2384-8677/1438>
- Benigno, V., & Fante, C. (2020). Hospital School Teachers' Sense of Stress and Gratification: An investigation of the Italian Context. *Continuity in Education*, 1(1), 37-47. <https://doi.org/10.5334/cie.14>
- Bertolini, P. (2005). *Ad armi pari: La pedagogia a confronto con le altre scienze sociali*. Torino: UTET.
- Bertolini, P. (1988). *Lesistere pedagogico: Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomeno logicamente fondata*. Firenze: La Nuova Italia.
- Canrinus, E. T., Helms-Lorenz M., Beijaard D., Buitink J., & Hofman A. (2011). Profiling teachers' sense of professional identity. *Educational Studies*, 37(5), 593-608. <https://doi.org/10.1080/03055698.2010.539857>
- Capurso, M., & Dennis, J. L. (2017). Key Educational Factors in the education of students with a medical condition. *Support for Learning*, 32(2), 158-79. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1111/1467-9604.12156>
- Capurso, M., & Vecchini A. (2010). *Un profilo professionale degli insegnanti di scuola in*

- ospedale. Retrieved December 30, 2022, from <https://rivistedigitali.erickson.it/integrazione-scolastica-sociale/it/visualizza/pdf/288>
- Caronia, L. (1997). *Costruire la conoscenza: Interazioni e interpretazioni in campo educativo*. Firenze: La Nuova Italia.
- Cosmacini, G. (2008). *La medicina non è una scienza: Breve storia delle sue scienze di base*. Milano: Raffaello Cortina.
- Csinady, R. (2015). Hospital pedagogy, a bridge between hospital and school. *Hungarian Educational Research Journal*, 5(2), 49-65. <https://doi.org/10.14413/herj.2015.02.04>
- Eaton, S. (2012). Addressing the effects of missing school for children with medical needs. *Pediatric Nursing*, 38(5), 271-277. PMID: 23189779.
- Goodman, S. (1988). Hospital teachers: medical interpreters or raffia mafia?. *Archives of Disease in Childhood*, 63(3), 333-338. Retrieved December 30, 2022, from <https://adc.bmj.com/content/archdischild/63/3/333.full.pdf>
- Guarcello, E. (2017). Narrare di sé attraverso immagini nella relazione d'aiuto. Dalla medicina narrativa al lavoro sociale. *Autonomie locali e servizi sociali*, 2017(1), 139. Retrieved December 30, 2022, from <https://www.grusol.it/nlb/6lug-set17.pdf>
- Henry, A. (2016). Conceptualizing Teacher Identity as a Complex Dynamic System: The Inner Dynamics of Transformations During a Practicum. *Journal of Teacher Education*, 67(4), 291 – 305. <https://doi.org/10.1177/0022487116655382>
- Kanizsa, S., (1989). *Pedagogia Ospedaliera*. Roma: Carocci.
- Kanizsa, S., & Luciano, E. (2006). *La scuola in ospedale*. Roma: Carocci.
- Kapelaki, U., Fovakis, H., Dimitriou, H., Perdikogianni, C., Stiakaki, E., & Kalmanti, M. (2003). A Novel Idea for an Organized Hospital-School Program for Children with Malignancies: Issues in Implementation. *Pediatr Hematol Oncol*, 20(2), 79 – 7. <https://doi.org/10.1080/0880010390158586>
- Moja, E. A., & Vegni, E. (2000). *La visita medica centrata sul paziente*. Milano. Raffaello Cortina.
- Morin, E. (1999). *La Testa ben fatta: Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina.
- Murphy, C., Nabors, L., Merianos, A., Elam, M., & Irwin, M. K. (2018). Training and Preparedness to Meet the Needs of Students with a Chronic Health Condition in the School Setting. *Physical Disabilities: Education and Related Services*, 37(2), 34-59. Retrieved December 30, 2022, from <https://eric.ed.gov/?id=EJ1202966>
- Rodgers, C. R., & Scott, K. H. (2008). The development of the personal self and professional identity in learning to teach. In M. Cochran-Smith, & S. Nemes-Freiman (Eds.), *Handbook of research on teacher education. Enduring questions in changing contexts* (3rd ed.) (pp. 732 – 755). New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203938690>
- Schön, D. A. (1993). *Il professionista riflessivo*. Bari: Dedalo.
- Steinke, S. M., Elam, M., Irwin, M. K., Sexton, K., & McGraw, A. (2016). Pediatric Hospital School Programming: An Examination of Educational Services for Students who are Hospitalized. *Physical Disabilities: Education and Related Services*, 35(1), 28-45. Retrieved December 30, 2022, from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1100787.pdf>
- Stellacci, L. (2019). Il quadro normativo. In L. Perla (Ed.), *Valutare per valorizzare. La documentazione per il miglioramento di scuola insegnanti, studenti* (Ch. 1). Brescia: Scholé Didattica.

150 ore per la salute e sicurezza sui luoghi di lavoro: Un modello pionieristico di ricerca azione partecipativa nell'Italia degli anni Settanta

Monica Dati

Università di Firenze

Dottoranda in Storia dei Processi Formativi

monica.dati@unifi.it

Abstract

Il contributo si propone lo scopo di mettere in evidenza come la conquista operaia delle 150 ore abbia rappresentato una pratica di Ricerca Azione Partecipativa (RAP) grazie all'approccio integrato di educazione, inchiesta ed intervento sociale, all'impianto collaborativo intellettuali-operaï e alla sperimentazione didattica sviluppata all'interno dei corsi. L'elaborato in particolare prende in esame il tema della nocività e salute nei luoghi di lavoro, includendo anche un breve cenno all'apporto di Ivar Oddone, in cui si possono cogliere pienamente elementi caratterizzanti la RAP come il considerare il soggetto elemento centrale del processo di costruzione dei saperi e lo sviluppo di questi attorno alla risoluzione dei problemi all'interno dell'azione educativa, il processo di "presa di coscienza" da parte dei soggetti delle loro condizioni, delle loro necessità, delle loro potenzialità e delle loro risorse.

Introduzione

Nel 1973, con l'art. 28 del CCNL Metalmeccanici venne riconosciuto ai lavoratori il diritto a permessi retribuiti per frequentare, presso istituti pubblici o legalmente riconosciuti, corsi di studio al fine di migliorare la propria cultura: la conquista di questo monte ore retribuito, noto come "150 ore", fu utilizzato per ottenere il diploma di terza media, frequentare seminari o insegnamenti monografici nella scuola secondaria superiore e all'Università. Una scommessa da parte del movimento operaio e sindacale riguardo alla democratizzazione di una scuola ancora selettiva ed elitaria, che traeva vigore dall'influenza del movimento studentesco, dall'esperienza di Don Milani a Barbiana, come da altri fermenti innovatori che si erano delineati ad inizio degli anni '60. Le 150 ore non potevano pertanto rappresentare per i lavoratori un ritorno nella stessa scuola con voti, insegnanti autoritari, compiti a casa, dai contenuti astratti e lontani dalla loro esperienza di vita (Dati, 2022; Tornese, 2006). Argomenti specifici come l'analisi della busta paga e della contingenza, il ruolo della fabbrica, l'ambiente di lavoro, dovevano essere

inoltre affrontati con metodologie didattiche nuove ed alternative al libro di testo, superando l'atteggiamento passivo nei confronti dello studio e proponendo di conoscere la realtà per cambiarla ed intervenire anche sulla propria situazione: la prospettiva finale era quella di utilizzare le analisi e le indagini dei corsi, attraverso forme di socializzazione collettiva in azienda, per definire strategie di azione sindacale e piattaforme rivendicative dei Consigli di Fabbrica, decentrate in impresa. Orizzonti e percorsi inediti che si concretizzarono nell'utilizzo di quella che oggi viene definita Ricerca Azione Partecipativa (RAP) che, impiegata in diverse pratiche sociali, integra intervento, formazione e ricerca in un'azione sinergica finalizzata al cambiamento aiutando a costruire la capacità delle persone di essere attori creativi del loro mondo e di partecipare al processo di costruzione della conoscenza. Un efficace esempio, riportato da Gabriella Rossetti Pepe (1975, 147) e poi da Paolo Orefice (2006), è rintracciabile in un bollettino sindacale della zona di Lambrate dove alcuni operai metalmeccanici scrivono:

La ricerca è il metodo seguito nel nostro lavoro. Esso coinvolge i lavoratori e gli insegnanti in uno sforzo di apprendimento comune, dove ognuno svolge la sua parte senza posizioni subalterne. Consiste nell'approfondire un tema particolare la cui scelta sia motivata da un vero interesse dei lavoratori: le singole materie, in questo contesto, perdono la caratteristica di essere fini a se stesse e diventano strumenti per comprendere la realtà che ci circonda.

Come sottolinea Orefice «è qui presente la metodologia della Ricerca Azione Partecipativa»: il lavoro collaborativo operai intellettuali è centrato sui problemi unitari quali «il fenomeno dell'emigrazione, i problemi connessi con l'urbanizzazione, della casa, della scuola, della salute, dell'organizzazione del lavoro con tutte le implicazioni e conseguenze» (Orefice, 2006, p. 95). Attorno a tali problemi:

Il senso comune viene messo a confronto con la conoscenza scientifica espressa dalle diverse discipline interessate: è un lavoro di indagine che attraverso il metodo interdisciplinare consente da un lato al senso comune di superare i limiti e le incongruenze interpretative della realtà e di riprodurre una nuova intellettualità, dall'altro ai saperi dominanti di spogliarsi del carattere di separatezza che li contraddistingue e di recuperare una dimensione culturale complessiva e progressiva (Orefice, 2006, p. 95).

1. 150 ore, ambiente di lavoro e salute

In questa direzione uno dei temi più ricorrenti che vide impegnati corsisti, insegnanti e sindacalisti fu quello della nocività e salute nei luoghi di lavoro. L'attenzione a tale problematica non era casuale dato che si trattava di esprimere al meglio le nuove opportunità derivanti dall'Inquadramento unico operai-impiegati: era impensabile migliorare la professionalità e la qualità del lavoro se non miglioravano

le condizioni in cui esso veniva esercitato (Causarano, 2015). La monetizzazione del rischio, ossia l'indennizzo per un lavoro nocivo, pericoloso, eccessivamente faticoso, incorporata nel salario, era una strada ormai del tutto impraticabile come ricordano queste emblematiche parole di un operaio empoiese: «La salute del lavoratore è più importante delle 5.000 lire di aumento mensile» (corsista 150 ore della Scuola media statale R. Fuicini, in Ajello et al., 1976). A Firenze, nel 1975 – 1976, si tennero diversi corsi nella scuola media inferiore sul tema “Ambiente di lavoro e salute in fabbrica”, cui parteciparono i delegati delle più grandi fabbriche dell'area urbana. I filoni principali seguiti nei corsi furono: l'analisi delle officine e dei reparti (inquinamento, incidenti e infortuni, rischi in generale); la prevenzione sanitaria (malattie professionali, regole e standard); la promozione di un sistema sanitario pubblico e la storia dell'ambiente di lavoro industriale. Il modello di Ricerca Azione Partecipativa divenne per gli operai e i delegati coinvolti uno strumento di apprendistato e apprendimento, un momento di presa di coscienza attraverso la conoscenza, una modalità per coadiuvare le Commissioni Ambiente presenti nelle aziende. Similmente, le attività perseguite a Milano in imprese come Om Fiat, Tibb, Varta, Ibi, ecc., riguardavano gli infortuni e gli incidenti sui luoghi di lavoro, la nocività ambientale, la prevenzione, l'epidemiologia e l'ergonomia, argomenti e discipline che venivano affrontati con un approccio multifattoriale cui contribuivano di volta in volta diversi punti di vista (quelli di operai, medici, tecnici, ingegneri, biologi, chimici). Sempre a Milano nell'anno accademico '74 e '75 si era tenuto un corso al Politecnico organizzato da un collettivo unitario di studenti in ingegneria e chimica con il contributo di operai della aziende dell'*hinterland*, tra queste Breda e Falck.

Nel 1975 ad Empoli presso la Scuola Media Statale Fucini, in un contesto di distretto industriale e di piccole e medie imprese, si svolse un corso avente per oggetto “il problema della salute in fabbrica e nella società” attraverso lavori di gruppo e “verifiche assembleari”. Il programma, raccolto in un'antologia, si strutturò attorno alle storie di vita dei lavoratori con un particolare accento riservato ai problemi della fabbrica (Dati, 2022). Alcune di esse, tratte dal documento *b. 13844/1* dell'Archivio Storico Nazionale CISL (Fondo Flm 150 ore) sono particolarmente emblematiche:

Ogni lavoratore deve essere tutelato prima che si ammali perché quando l'operaio di fabbrica si ammala può essere solo curato ma non guarito. I nostri datori di lavoro dicono sempre che c'è troppo assenteismo, ma se ogni operaio lavorasse con più sicurezza per la sua salute, con meno nocività in fabbrica, e con più garanzie da parte dello Stato o degli organi competenti, si avrebbe tutti più salute e maggiore benessere (Ajello et al., 1976, pp. 7-8, corsista “C. G.”).

Sono un operaio metalmeccanico, ed ho sempre lavorato continuamente da circa 12 anni. Cosicché penso di avere acquistato una certa conoscenza di quello che può essere il rapporto di lavoro e la salute nella fabbrica. Io credo che si debbano affrontare in questo corso i problemi che ci aspettano

quotidianamente. Il rapporto di lavoro si sta dimostrando col passare del tempo sempre più difficile perché aumentano le difficoltà del lavoratore all'interno della fabbrica. Il ritmo di produzione è sempre più elevato e richiede maggiore logorio fisico, senza contare lo stato d'animo, sospesi come siamo, fra licenziamenti e cassa integrazione. La salute è una cosa indispensabile per tutti, ma soprattutto per noi operai, che tutte le mattine dobbiamo lavorare senza tante attenuanti, perciò l'ambiente deve essere non sano, ma sanissimo (Ajello et al., 1976, p. 6, corsista "T. R.").

Altri corsisti sottolineano la pesantezza della linea di montaggio, il difficile adattamento del corpo ai tempi e ai modi di funzionamento delle macchine, la dura disciplina della "fabbrica orologio":

Lavoro da circa 6 anni, prima ero alla catena con ritmi elevati, durante il giorno non potevo neanche andare in bagno altrimenti rimanevo indietro, ora sono alla mazzetta. Circa 3 anni fa ebbi una colica renale, il mio medico mi disse che dipendeva tutto dallo stare sempre seduta, chiesi se mi potevano cambiare posto. Ma non fu possibile neanche col certificato medico, che poi lo chiedevo soltanto per qualche mese. Così sono andata avanti fino ad oggi (Ajello et al., 1976, p. 7, corsista "C. M.").

«Spesso con un ammodernamento degli impianti, l'operaio vede arrivare in fabbrica una macchina che fa, magari più velocemente, quello che faceva lui, tale e quale. E vede bene che se lui non può decidere niente, la semplice forza delle sue braccia non vale molto. Lui diventa un semplice accessorio da adattare alla macchina, un ingranaggio e non il più importante. Il padrone ha molta più cura della macchina che di lui. Se si guasta la macchina si ferma tutto, se si guasta un operaio il padrone ce ne mette un altro e non è successo niente di grave. Tutto ciò è umiliante per un uomo» (Ajello et al., 1976, p. 48).

Io sono una confezionista, lavoro alla Lebole, che comprende 7.000 dipendenti ed è divisa in succursali. Io lavoro alla succursale di Empoli, che impiega circa 500 lavoratori e, come in genere in tutte le fabbriche, i problemi non mancano. Il ritmo molto elevato causa tensione, sensazione di paura, ansietà, fatica, nervosismo, depressione, per questo ogni giorno ci sono delle crisi isteriche e assenze dal posto di lavoro. Il padrone reagisce chiamandoci massa di vagabondi, ma non fa niente per trovare una soluzione a questi problemi. La ripetitività della mansione è un avvilito continuo. Pensare di avere un cervello e non poterlo utilizzare in quanto l'uomo è al servizio della macchina e non la macchina al servizio dell'uomo (Ajello et al., 1976, p. 127, corsista anonimo).

In molti operai matura così la consapevolezza e l'importanza di trattare la Medicina preventiva, «dopo anni che sono assente dagli studi per motivi economici, mi ritrovo di nuovo in aula non come scolareto ma per capire qual è il male che nuoce alla salute di noi lavoratori»:

Mi rendo conto di quanto è importante studiare a fondo la medicina preventiva, nelle fabbriche ci sono moltissime cose dannose per la salute; alcune mie colleghe sono ammalate di nervi e questo per tante cose ingiuste, il ritmo di lavoro e tante altre (Ajello et al., 1976, p. 9, corsista “C. M.”).

Sono contento che questo corso studi il problema della salute. Lavoro in vetreria e quello è senza dubbio uno dei posti dove la salute va curata in tempo perché se si aspetta i sintomi della malattia la maggior parte delle volte è troppo tardi. Sono contento anche di imparare l’italiano e le altre materie, per avere una maggiore cultura che mi serve nella società e anche nell’ambiente di lavoro, dove spero di poter parlare meglio soprattutto con il datore di lavoro che crede di sapere sempre tutto lui (Ajello et al., 1976, pp. 12-13, corsista “T. C.”).

Per quanto riguarda i rischi che corriamo, si potrebbe parlare di tantissime cose, in quanto la mia fabbrica è un calzaturificio e, come è noto, in questo tipo di lavorazioni i fattori di nocività non si contano. Finalmente è entrato nella nostra fabbrica l’ispettorato della Medicina Preventiva; così abbiamo avuto la possibilità di farci vigilare di più (Ajello et al., 1976, p. 131, corsista anonimo).

[Abbiamo lavorato] con l’assoluta mancanza di controlli sanitari periodici, abbandonati quindi dalla scienza medica; ognuno pensava per proprio conto alla salute, se stava attento, altrimenti quando si manifestava un malessere, questo era già cronico. Finalmente, nel 1972 [viene istituito] un servizio di Medicina Preventiva (Ajello et al., 1976, p. 132, corsista “C. G.”).

Come si evince da questi esempi la consapevolezza che «lavorare in fabbrica fa male alla salute» (Stellman & Daum, 1975) indirizzò gli operai più o meno scolarizzati verso un nuovo atteggiamento nei confronti del lavoro e ad una maggior percezione del rischio. E in questa presa di coscienza operaia, a livello di massa, la socializzazione educativa delle 150 ore giocò un ruolo fondamentale: i lavoratori, analizzando le loro esperienze contribuirono infatti in modo del tutto originale ad approfondire le conoscenze di medici, tecnici e sindacati e la prospettiva finale fu quella di utilizzare le ricerche svolte nei corsi per definire le strategie di azione sindacale e le piattaforme rivendicative dei Consigli di fabbrica. Di pari passo con lo sviluppo della Medicina del lavoro in materia di salute e sicurezza, il movimento dei delegati di fabbrica fece proprio il modello sindacale della prevenzione fondato sull’azione diretta dei lavoratori: elaborato già nella metà degli anni ‘60 in alcune esperienze torinesi, lo socializzò fra gli operai, facendolo circolare e sperimentandolo attraverso una capillare attività di formazione nei corsi delle 150 ore (Causarano, 2016; Carnevale, 2018). In questo senso un ruolo determinante fu svolto, come riportato di seguito, da Ivar Oddone.

2. Una medicina preventiva partecipata: il contributo di Ivar Oddone

Partigiano (Kim, ne *Il sentiero dei nidi di ragno* di Italo Calvino, 1947) e pioniere della moderna medicina del lavoro, Oddone teorizzò la centralità dell'esperienza operaia per la costituzione di una "comunità scientifica allargata" fondata sulla collaborazione tra tecnici e lavoratori, rispettivamente considerati come portatori di forme di conoscenza differenti ma complementari e ugualmente necessarie all'interno del processo di messa in sicurezza degli ambienti di lavoro. Tale elaborazione, che metteva al centro la soggettività dell'operaio, si iscrisse all'interno del fervore politico e intellettuale della Torino degli anni Sessanta e si concretizzò grazie anche alla collaborazione di medici e sindacalisti che contestualmente avevano intrapreso una critica degli enti sanitari allora esistenti, ritenuti incapaci di far fronte all'emergenza sanitaria in corso nelle fabbriche italiane: la progressiva meccanizzazione dei processi produttivi e la continua immissione di nuove sostanze chimiche nei processi di produzione, senza alcun tipo di test clinico, avevano portato infatti ad un significativo aumento di infortuni, di malattie professionali e di patologie cronico-degenerative (Davigo, 2016).

Da consulente sindacale Oddone lamentava l'impossibilità da parte dei medici esterni alla realtà di fabbrica di formulare diagnosi adeguate, sostenendo la necessità di una più stretta collaborazione tra medici e lavoratori, volta alla ricostruzione dei processi produttivi, delle sostanze ivi impiegate e dei ritmi di lavoro esistenti. Un'esperienza di questo tipo, fondata sul sistematico confronto tra specialisti e operai, venne realizzata per la prima volta nel 1961: con la Camera del Lavoro di Torino e grazie ad interviste sul campo, Oddone animò un'indagine-intervento alla Farmitalia volta a mettere in luce inadeguate condizioni sanitarie e la nocività dell'ambiente di lavoro. L'impegno in questa direzione proseguì nel quadro della V Lega Mirafiori dove venne condotta una sistematica attività d'inchiesta volta all'elaborazione di una strategia preventiva sindacale che potesse essere valida per tutti i settori industriali. Da questo innovativo approccio nacque la dispensa *L'ambiente di lavoro*, pubblicata per la prima volta nel 1969, in cui Oddone esplicita il concetto di "non-delega" da parte dei lavoratori della tutela delle proprie condizioni di salute. Un documento importante che, scritto con un linguaggio semplice e avvalendosi di immagini, sollecitava i lavoratori a non limitarsi alla denuncia di situazioni di rischio e alla sola delega a "chi di dovere": basandosi su quanto percepivano sui loro corpi erano chiamati a mettere in questione tabelle e relative percentuali definite dagli esperti (scienziati, medici e ricercatori) per contribuire a creare dei posti di lavoro che permettessero loro di non avere conseguenze sulla salute e, in prospettiva, di esprimere il massimo delle loro capacità produttive come esseri pensanti.

Per tutti gli anni '70, Oddone continuò il proprio lavoro di ricerca basandosi sull'esperienza operaia. In particolare, i corsi delle 150, che portarono i lavoratori dalle fabbriche ai banchi universitari, costituirono uno strumento d'inchiesta fondamentale. Come sottolineato nella sezione precedente, in molti casi le ore di diritto allo studio furono finalizzate a diffondere conoscenze riguardo i fattori di

rischio esistenti nei processi di produzione, rappresentando il punto di partenza per indagini sanitarie e ambientali da svolgere all'interno degli stabilimenti. La strategia rivendicativa formalizzata dalla dispensa di Oddone costituì pertanto un punto di riferimento a livello teorico, subendo variazioni e riadattamenti da una realtà all'altra, a seconda dei differenti contesti produttivi e delle diverse culture politiche e sindacali (Causarano, 2016).

L'energia propulsiva che animò i corsi 150 ore la si può rintracciare nel volume *Medicina Preventiva e Partecipazione* (1975) dove l'autore dichiara fin dall'inizio: «Dall'esperienza sull'ambiente di lavoro ho derivato la convinzione che l'elemento centrale della partecipazione (nella prevenzione delle malattie come in molti altri campi) sia rappresentato dalla conoscenza dei modelli scientifici e dal confronto di questi con i modelli elaborati dai non tecnici attraverso l'esperienza» (Oddone, 1975, p. 186). In particolare, grazie alle conoscenze acquisite in due seminari tenuti presso la facoltà di Psicologia del Lavoro di Torino, Oddone pubblicò con Alessandra Re e Gianni Briante, un altro fondamentale saggio, *Esperienza operaia, coscienza di classe e psicologia del lavoro* (Oddone et al., 1977/2008b):

Questo libro tratta essenzialmente di come nella fabbrica il tecnico si appropria dell'esperienza operaia e di come gli operai tendano a riappropriarsi dei modelli teorici che anche da quella esperienza derivano [...]. Non abbiamo fatto altro che mettere insieme l'esperienza operaia e la psicologia del lavoro, come dice il titolo. Abbiamo solo resistito, e non sappiamo quanto, alla tentazione di obbligare in un linguaggio e in un contesto scientifico tradizionale l'esperienza operaia, che quel linguaggio e quel contesto hanno sempre rifiutato come qualcosa di diverso (Oddone et al., 2008a, p. 8).

Come affermato dagli autori nella prefazione della riedizione del 2008, si tratta di un'opera che si sganciava nettamente dall'orientamento della psicologia del lavoro tradizionale e insieme dal modello, speculare, del lavoratore parcellizzato, progressivamente alienato nel suo essere uomo dalla ripetitività, dall'isolamento, dal non-senso della sua attività meccanizzata. Oddone affermava e soprattutto documentava che «in fabbrica come altrove, un uomo rimane tale anche nelle condizioni più ostili, mantiene la sua capacità di pensare, è in grado di riappropriarsi del significato e dell'importanza sociale del suo lavoro, può sviluppare la sua identità professionale in un'intelligenza collettiva centrata sul progetto di trasformazione del presente» (Oddone et al., 2008a, p. i):

Attraverso il concetto di "comunità scientifica allargata" egli sostenne che la risposta alle forme di nocività degli ambienti di lavoro avrebbe dovuto essere elaborata all'interno dell'incontro tra lavoratori e tecnici, grazie al confronto dei relativi patrimoni di conoscenza. La centralità attribuita all'esperienza operaia si spiega alla luce dell'ideale gramsciano di Ivar Oddone. La sua concezione di intellettuale, volta a includere tanto l'intellettuale tradizionalmente inteso, quanto la figura dell'operaio-sindacalista, portatore

di un sapere maturato nella quotidiana esperienza in fabbrica, si riferiva esplicitamente al passaggio dei *Quaderni dal carcere* in cui Gramsci affermava: «non c'è attività umana da cui si possa escludere ogni intervento intellettuale, non si può separare l'*homo faber* dall'*homo sapiens*». Il lavoratore della catena di montaggio era coinvolto in un continuo processo di apprendimento e di elaborazione di strategie individuali, attraverso le quali difendersi dal modello medio imposto dall'organizzazione produttiva. L'obiettivo per una rinnovata psicologia del lavoro era quello di riconoscere quel processo di apprendimento collettivo e di elaborare strategie di modifica dell'ambiente di lavoro a partire da esso (Davigo, 2016, pp. 218-219).

Quando *Esperienza operaia, coscienza di classe e psicologia del lavoro* fu pubblicato per la prima volta alla fine degli anni Settanta tradusse pertanto nel linguaggio della comunità scientifica quello che in parallelo si esprimeva in quegli anni nell'azione per il miglioramento dei posti di lavoro:

A partire dalle grandi fabbriche, espandendosi progressivamente alle realtà più periferiche, si era prodotta un'azione coordinata, basata su un linguaggio di analisi del rischio condiviso fra operai e tecnici della salute. Uno strumento di analisi del rischio che sarà tradotto negli anni successivi in spagnolo, tedesco, portoghese, francese e giapponese dai sindacati di altri paesi. Uno strumento concettuale che determinò in quegli anni la maggiore azione di bonifica e di riorganizzazione dell'ambiente di lavoro nella storia italiana (Oddone et al., 2008a, p. i).

Conclusioni

Avendo come oggetto di studio e di indagine le condizioni di lavoro e l'organizzazione produttiva, anche sul piano della salute e della sicurezza, le 150 ore rappresentarono «per molti aspetti un vero e proprio caso di auto-educazione di massa» (Causarano, 2016, p. 78) che si avvale in maniera inconsapevole e pionieristica della Ricerca Azione Partecipativa:

il lavoro collaborativo di intellettuali (ricercatori, educatori degli adulti, operatori culturali) con classi e gruppi emarginati mira alla liberazione di quelli dall'alienazione intellettuale e sociale e di questi dall'emarginazione culturale e sociale: i primi attraverso questo diverso "rapporto organico" rifondano la loro stessa cultura e ne rilanciano il patrimonio attraverso la proiezione verso le nuove classi e gruppi emergenti; i secondi attraverso l'impadronirsi degli strumenti concettuali e tecnici dell'altra cultura, riescono a dar voce e risposta ai loro bisogni culturali rimasti fino ad allora nei limiti del "folklore" (Orefice, 2006, p. 93).

È proprio grazie a questo impianto collaborativo e all'approccio integrato di educazione, inchiesta ed intervento sociale che le 150 ore consentono di riflettere

su sfide ancora assolutamente attuali¹, alcune di esse purtroppo rimandano ad episodi di cronaca ed immagini tragicamente note: «Un suono che si distingue dagli altri numerosi rumori della fabbrica; la sirena dell'ambulanza che a tutta velocità percorre per l'ennesima volta la strada verso l'ospedale. E' un altro incidente sul lavoro: un altro lavoratore vittima di un macchinario» (corsista 150 ore della Scuola media statale R. Fuicini, in Ajello et al., 1976).

Riferimenti bibliografici

- Ajello, E., Bacci, G., Bruzzone, S., & Ciampi, S. (Eds.). (1976). *Corso 150 ore anno scolastico 1975 – 1976*. Empoli: Scuola media statale R. Fucini. Documento ciclostilato reperito presso Archivio Storico Nazionale CISL, Corpus 2013, Fondo 150 ore (Flm), b. 13844/1. Retrieved December 30, 2022, from <http://dati.abd.cisl.it/index.php/-esplora/scheda/Bxx2Exx%2013844%20fascxx2Exx%20001%20%20%20%20/987>
- Calvino, I. (1947). *Il sentiero dei nidi di ragno*. Torino: Einaudi.
- Carnevale, F. (2018). La salute non si vende: la stagione delle lotte per la salute dei lavoratori in Italia, 1961-1978. *Rivista sperimentale di freniatria*, 2018(2), 105-120. <https://doi.org/10.3280/RSF2018-002009>
- Causarano, P. (2015). Unire la classe, valorizzare la persona. L'inquadramento unico operai-impiegati e le 150 ore per il diritto allo studio. *Italia contemporanea*, 278(2), 224-246. <https://dx.doi.org/10.3280/IC2015-278002>
- Causarano, P. (2016). “Il male che nuoce alla società di noi lavoratori”: Il movimento dei delegati di fabbrica, la linea sindacale sulla prevenzione e i corsi di 150 ore nell'Italia degli anni '70. *Giornale di Storia Contemporanea*, 19(2), 61-86.
- Dati, M. (2022). *Quando gli operai volevano studiare il clavicembalo: L'esperienza della 150 ore*. Roma: Aracne.
- Davigo, E. (2016). Per un controllo operaio della nocività ambientale: L'esperienza della Camera del lavoro di Torino (1961-1969). *Giornale di Storia Contemporanea*, 19(2), 207-228.
- Oddone, I. (1975). *Medicina preventiva e partecipazione*. Roma. Editrice sindacale italiana.
- Oddone, I., & Re, A. (2008a). Prefazione (alla riedizione otto 2008). In I. Oddone, A. Re, & G. Briante (Eds.), *Esperienza operaia, coscienza di classe e psicologia del lavoro* (pp. i-v). Roma: Otto.
- Oddone, I., Re, A., & Briante, G. (2008b). *Esperienza operaia, coscienza di classe e psicologia del lavoro* (8th ed.). Roma: Otto. (Original work published 1977)
- Orefice, P. (2006). *La ricerca azione partecipativa: Teoria e pratiche*. Napoli: Liguori.
- Rossetti Pepe, G. (1975). *La scuola delle 150 ore: Esperienze, documenti e verifiche*. Milano: FrancoAngeli.

1 A proposito dell'attualità dei temi qui trattati, il gruppo di lavoro “Ambiente, Salute e Lavoro” della Società italiana di Storia del lavoro (SISLAv) ha organizzato nel 2020 un seminario on-line per discutere dell'importanza delle riflessioni di Oddone per una corretta analisi del presente (*Servizio sanitario...*, 2020).

- Servizio sanitario, prevenzione sul lavoro, partecipazione democratica: Sull'attualità di Ivar Oddone.* (2020, May 28). Società Italiana di Storia del Lavoro. <https://www.youtube.com/watch?v=GptQM67UKlQ>
- Stellman, J. M., & Daum, S. M. (1975). *Lavorare fa male alla Milano*. Milano. Feltrinelli.
- Tornesello, M. L. (2006). *Il sogno di una scuola: Lotte ed esperienze didattiche negli anni Settanta: controscuola, tempo pieno, 150 ore*. Pistoia: Petite plaisance.

Prevenzione degli incidenti in ambito domestico 0-5 anni: La ricerca partecipativa con insegnanti e genitori*

Martina Albanese
Università degli Studi di Palermo
Dottore di ricerca
martina.albanese@unipa.it

Lucia Maniscalco
Università degli Studi di Palermo
Dottoranda
lucia.maniscalco04@unipa.it

Abstract

Il contributo propone una riflessione sugli incidenti domestici nella prima infanzia e sui risultati di un percorso di ricerca partecipativa condotto con insegnanti e genitori nel territorio palermitano, tra settembre 2021 e maggio 2022. Gli incidenti domestici sono una causa di morte nei Paesi industrializzati, nonostante la convinzione che l'ambiente domestico sia sicuro. Nel progetto "Prevenzione degli incidenti domestici e promozione dell'attività fisica 0 – 5 anni" promosso dall'Università di Palermo e dall'Azienda Sanitaria Provinciale di Palermo, è stato avviato un processo di ricerca partecipativa con 47 tra docenti e genitori di 8 scuole dell'infanzia. L'obiettivo è aumentare la consapevolezza delle risorse disponibili per la prevenzione degli incidenti domestici e promuovere significativi esiti pratici.

Introduzione

Gli incidenti domestici rappresentano una causa di morte nei paesi più industrializzati. Dalle analisi condotte dall'Organizzazione Mondiale di Sanità è possibile affermare che donne, anziani e bambini sono tra i soggetti maggiormente coinvolti, in qualunque fascia di età (WHO, 2013). In Europa gli incidenti domestici presentano tassi di mortalità in riduzione, ma in misura minore rispetto a tutte le altre tipologie di incidente (EuroSafe, 2016). Ogni anno, in Italia, si verificano circa 4,4 milioni di incidenti. Questi dati ci mostrano come questo sia un argo-

* Il presente contributo è frutto di un lavoro congiunto delle autrici, con la seguente distribuzione delle parti: *Introduzione* (M. Albanese), *Sezione 1* (L. Maniscalco), *Sezione 2* (M. Albanese), *Sezione 3* (L. Maniscalco), *Sezioni 3.1 – 3.2* (L. Maniscalco), *Sezioni 3.2.1 – 3.2.3* (M. Albanese), *Conclusioni* (L. Maniscalco).

mento di estrema rilevanza d'impatto sociale, avendo delle ripercussioni sanitarie, che portano all'invalidità o alla morte e provocano elevati costi economici e sanitari (Ministero della Salute, 2020). La prima causa degli incidenti domestici va ricercata nella convinzione che la propria casa sia il posto più sicuro, un luogo in cui è possibile abbassare i propri meccanismi di difesa nonostante le innumerevoli e rischiose attività che si svolgono all'interno (Russo Krauss et al., 2022).

Per incidente domestico (ID) si intende un evento dannoso che comporta la compromissione temporanea o definitiva delle condizioni di salute di una persona, accidentale e si verifica all'interno di un'abitazione (ISTAT, 2016). In Italia i casi di incidente domestico vengono registrati dal Sistema Informatico Nazionale per la Sorveglianza delle Esposizioni Pericolose e delle Intossicazioni (SIN-SEPI) che registra i casi provenienti dai Centri Anti Veleni e dagli accessi alla rete ospedaliera. Tale sistema è attivo dal 2000 ma presenta alcuni limiti; infatti, molto eventi non gravi sfuggono al sistema di registrazione perché non accedono alla rete ospedaliera; inoltre, i flussi informativi non ottimizzati e le analisi statistiche lente comportano un rischio di inazione a livello nazionale.

Il *Piano Regionale per la Prevenzione (PRP) 2014-2018* (Regione Siciliana, 2015) promuove il progressivo allineamento della Regione Sicilia ai livelli conseguiti dalle altre regioni in materie di prevenzione, ponendo una rivoluzione introducendo un sistema di monitoraggio tra più istituzioni e migliorando l'empowerment promuovendo l'acquisizione di corretti stili di vita, attraverso i quali i soggetti acquisiscono una maggiore consapevolezza e controllo sulle decisioni e sulle azioni che riguardano la loro salute (WHO, 2013). I principi e la vision del Piano Nazionale della Prevenzione sono i seguenti (Regione Siciliana, 2015):

- affermare il ruolo cruciale della promozione della salute e della prevenzione come fattori di sviluppo della società e di sostenibilità del welfare;
- adottare un approccio di sanità pubblica che garantisca equità;
- esprimere la visione culturale di una “prevenzione, promozione e tutela della salute” che pone le popolazioni e gli individui al centro degli interventi;
- perseguire per i professionisti, la popolazione e gli individui lo sviluppo di competenze per un uso appropriato e responsabile delle risorse disponibili.

In tal senso le aree di intervento del *PRP 2014-2018* operano sui comportamenti e sulla consapevolezza del rischio di incidentalità, attraverso la formazione degli operatori sanitari e sociosanitari e la realizzazione di interventi informativo/educativi con i gruppi a rischio, nello specifico per la fascia di età 0 – 4 anni la sensibilizzazione intende coinvolgere i genitori e le istituzioni scolastiche (Regione Siciliana, 2015).

Alla luce di ciò, nell'ambito del progetto “Prevenzione degli incidenti domestici e promozione dell'attività fisica 0-5 anni” promosso dall'Università degli Studi di Palermo e ASP (Azienda Sanitaria Provinciale) di Palermo, è stato avviato un pro-

cesso di ricerca partecipativa la cui finalità è quella di aumentare nei soggetti coinvolti la consapevolezza delle risorse a disposizione e mobilitarle in vista di significativi esiti pratici (Bradbury & Reader, 2008). Si è scelto di utilizzare tale stile di ricerca non solo per recuperare la distanza tra il ricercatore e l'oggetto dell'indagine, ma per coinvolgere i soggetti che operano nel contesto dell'indagine stessa (Rapanà, 2005). La ricerca partecipativa, infatti, oltre a dimostrare tangibilmente che le elaborazioni proprie dell'esperto in processi educativi non sono astratte, ma in grado di dare una risposta efficace alle criticità riscontrate (Lumbelli, 1980), produce un cambiamento significativo nella realtà, assumendo un carattere attivo, partecipativo e trasformativo (Rapanà, 2005) e intende conciliare pensiero e azione al fine di traguardare gli obiettivi prefissati.

Il presente contributo mostra i risultati della ricerca condotta con 47 docenti e genitori coinvolti nella formazione e informazioni sulla prevenzione degli incidenti domestici 0 – 5 anni di 8 scuole dell'infanzia della provincia di Palermo. Il modello procedurale della ricerca utilizzato è quello rappresentato da Cunningham (1976) relativo alla struttura ciclica di Lewin (1951). Un disegno di ricerca che seppur ben dettagliato e preciso, lascia posto ad un processo continuo di pianificazione che si adatta alla realtà in divenire. La ricerca è stata suddivisa in tre momenti: l'indagine esplorativa sulla percezione dell'incidente domestico; l'intervento, consistente nell'attivazione di un training di buone pratiche da seguire per evitare o rispondere adeguatamente all'incidente domestico; e infine la riflessione, prevede l'osservazione degli effetti dell'azione e la riflessione sui risultati di queste attività. I risultati dimostrano che il training proposto può essere di grande utilità, se esteso su larga scala, per ridurre di diversi punti percentuali gli incidenti domestici legati a cause come la disinformazione o la sottovalutazione dei rischi.

1. Contesto legislativo

La letteratura internazionale evidenzia che il fenomeno viene indagato per la prima volta a Bologna nel 1999, quando un gruppo di operatori propone di adottare un approccio *Evidence-based* alla pratica di prevenzione così da permettere alla Sanità Pubblica, grazie alla nascita dell'European Society for Prevention Research, di pensare a degli interventi efficaci su base scientifica e che possano essere generalizzati a diversi contesti (Faggiano et al., 2022). Gli incidenti domestici sono regolati con i programmi legislativi quali: il *Programma europeo n. 372/1999/CE* del Parlamento e del Consiglio Europeo, che adotta un programma di azione comunitaria sulla prevenzione delle lesioni personali nel contesto del quadro d'azione nel settore della sanità pubblica (1999-2003), a livello internazionale (European Parliament & European Council, 1999), e la "Legge n. 343 del 3 dicembre 1999: Norme per la tutela della salute nelle abitazioni e istituzione dell'assicurazione contro gli infortuni domestici" (Parlamento Italiano, 1999), che attribuisce ai Dipartimenti di Prevenzione i compiti di valutazione e prevenzione dei rischi e di educazione sanitaria in materia di incidenti domestici a livello nazionale. Istituto superiore di

sanità e Regioni devono attivare un sistema informativo sui dati relativi agli infortuni. La legge istituisce, infatti, (Parlamento Italiano, 1999, Art. 4) presso l'Istituto Superiore di Sanità, il Sistema informativo nazionale sugli infortuni in ambienti di civile abitazione (Siniaca), un sistema che prevede la possibilità di avere informazioni sull'attività svolta al momento dell'incidente, sull'ambiente in cui si è verificato, sulla natura della lesione principale, sulla parte del corpo colpita, sulla destinazione del paziente e sul trattamento sanitario (Istituto Superiore di Sanità, 2023).

Risulta necessaria, dunque, l'attuazione di programmi educativi in grado di promuovere, nei soggetti, comportamenti duraturi atti a evitare o gestire nel modo appropriato gli incidenti domestici. Il *PRP 2014-2018* intende agire sui comportamenti e sulla consapevolezza del rischio di incidentalità formando degli operatori sanitari e socio-sanitari; realizzazione di interventi informativo-educativi per i gruppi a rischio (bambini 0-4, sensibilizzazione i genitori e le istituzioni scolastiche; anziani, specialmente monofamiliari e casalinghe), realizzazione di interventi basati sulla promozione dell'attività fisica nella popolazione anziana (Istat, 2023).

2. Quadro teorico

La fascia d'età che va dai 0 ai 5 anni risulta una fascia particolarmente vulnerabile e soggetta ad incidenti nell'ambiente domestico. L'Istat riporta che nel 2021, ultimo anno censito, circa 27000 bambini compresi in questa fascia d'età ha subito un incidente domestico (tra essi il 25% sono bambine e il 75% sono bambini).

La letteratura scientifica di riferimento afferma che l'incidenza della probabilità di incorrere in un incidente domestico sia da rimandare a fattori di rischio e di protezione. Tra i fattori di rischio individuali, uno è desumibile dal dato statico prima riportato: il genere. Infatti, i bambini di genere maschile tendono a subire lesioni più frequentemente e più gravi (Shah et al., 2013). Oltre a ciò, anche l'età risulta fondamentale; si è visto che in relazione all'età diversi sono gli incidenti registrabili: tra i 10 e 12 mesi si raggiunge il picco per ingestione di oggetti, tra i 13 e 15 mesi per le lesioni da bruciature, tra i 16 e i 18 mesi per avvelenamento da sostanze tossiche e tra i 24 e i 30 mesi per avvelenamento da sostanza farmaceutiche (Hjern et al., 2001). È chiaro, dunque, che il rischio è da amputare, su un piano generale, allo sviluppo psicofisico del bambino.

Altre tipologie di rischio sono legate alle caratteristiche delle figure di riferimento (età, livello di istruzione, etnia, uso di sostanze), alla struttura familiare e al numero di figli che compongono il nucleo familiare, ai fattori socioeconomici e alle caratteristiche fisiche dell'ambiente (Shah et al., 2013; Raitasalo et al., 2015; Sarto et al., 2007).

Oltretutto, dovrebbero essere considerate anche date caratteristiche individuali comportamentali, come tratti aggressivi e/o iperattivi, la presenza di disturbi di varia natura, ecc., poiché l'incidenza in questi casi è maggiore (Agnafors et al., 2020).

Risulta fondamentale non solo avviare iniziative di promozione della salute, ma sviluppare altresì una buona base teorica di riferimento per la costruzione di interventi mirati e diretti ad uno scopo, quindi funzionali e pratici. A questo fine risponde la piramide sull'impatto del benessere a 5 livelli teorizzata da Frieden (2010) e adatta da Mack et al. (2015) allo studio degli incidenti domestici. Infatti, l'Health Impact Pyramid (HIP) può essere letta nell'ottica della ricerca di un quadro concettuale per le azioni di sanità pubblica. Essa si sviluppa su cinque livelli e in ognuno di essi staziona una caratteristica in grado di determinare un impatto sulla salute pubblica. Alla base della piramide si trovano gli interventi che producono un impatto maggiore ed un minimo sforzo a livello individuale, mentre all'apice sono posizionati gli interventi con un impatto minore e uno sforzo individuale maggiore, in quanto poggiano sulla motivazione degli individui e sulla loro capacità di mettere in atto determinate pratiche.

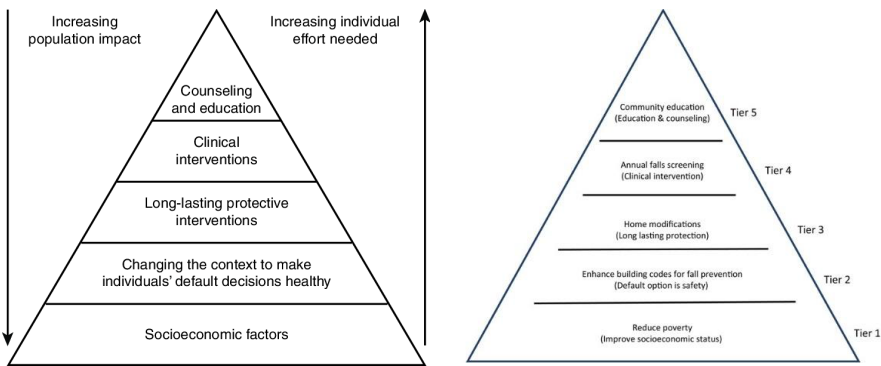


Figura 1. Sinistra: Health Impact Pyramid (Frieden, 2010)
 Destra: Health Impact Pyramid for older adult fall prevention (Mack et al., 2015)

Tentando di applicare questa struttura alla prevenzione degli infortuni, si deve convenire sul fatto che idealmente l'azione di salute pubblica per la prevenzione degli infortuni dovrebbe coinvolgere tutti e cinque i livelli dell'HIP per massimizzare la sinergia e la probabilità di successo a lungo termine (Mack et al, 2015; *Figura 1*). Dunque, in quest'ottica alcuni sostengono che sarebbe necessario prevedere un'interdipendenza dei livelli (Green & Kreuter, 2010), altri sostengono che si dovrebbero impegnare i livelli contemporaneamente (Northridge & Freeman, 2011).

Mack e colleghi su questa scia, propongono un adattamento della piramide in cui, se alla base le condizioni socioeconomiche sono identificate come fattori determinanti, allora è necessario che la salute pubblica punti sulla riduzione delle condizioni di povertà. Ed ancora, il livello successivo rispetto alla base prevede interventi di sanità pubblica che modificano il contesto ambientale per la salute e la sicurezza, politiche atte a garantire prodotti e ambienti sicuri; in questo senso lo sforzo degli interventi dovrebbe concentrarsi sulla regolamentazione dell'edilizia

sulla sicurezza. Il terzo livello prevede interventi protettivi *una tantum* che possono avere benefici a lungo termine. Questo discorso potrebbe tradursi in migliorie da apportare ai dispositivi di sicurezza nell'ambiente domestico. Il quarto livello dell'HIP, invece, prevede l'assistenza clinica diretta che identifica il rischio potenziale e può modificare l'assistenza per ridurre il rischio di lesioni; tutto ciò si traduce, ad esempio, nella possibilità di portare avanti screening annuali in grado di identificare le persone più a rischio e orientare ciò che si colloca al vertice della piramide: i programmi di educazione che sviluppano interventi formativi mirati.

3. La ricerca

Nell'ambito del progetto "Prevenzione degli incidenti domestici e promozione dell'attività fisica 0 -5 anni" promosso dall'Università degli Studi di Palermo e ASP (Azienda Sanitaria Provinciale) di Palermo, è stato avviato un processo di ricerca partecipativa la cui finalità è quella di aumentare nei soggetti coinvolti la consapevolezza delle risorse a disposizione e mobilitarle in vista di significativi esiti pratici. Il modello procedurale della ricerca utilizzato è quello rappresentato da Cunningham (1976) della struttura ciclica di Lewin (1951). Lewin fu senz'altro il primo a collegare l'attività di ricerca al cambiamento dei sistemi sociali con cui veniva in contatto (Bryant, 1996; Mantovani, 1998).

La ricerca azione partecipativa è una metodologia di ricerca che rimane distinta da altre metodologie qualitative, in particolare per quanto riguarda i ruoli svolti dal ricercatore e dai partecipanti (Gibson, 2002). La condivisione delle informazioni non solo offre l'opportunità di apprendere per i soggetti coinvolti, ma traccia le basi per impartire un cambiamento sociale mettere in comune le conoscenze per definire un problema al fine di risolverlo (Greenwood e Levin, 1998).

La filosofia alla base della ricerca azione partecipativa rimanda al concetto che i partecipanti siano coinvolti in modo significativo al processo di analisi delle proprie soluzioni, sulle quali hanno potere e controllo, al fine di condurre il cambiamento sociale (Attwood, 1997).

Una caratteristica che distingue la ricerca azione partecipativa è il coinvolgimento dei partecipanti nell'atto valutativo. La valutazione dei partecipanti, originata nella valutazione di progetti di sviluppo della comunità, si basa sul concetto di riflessione e autovalutazione comuni (Feuerstein, 1986; Garaycochea, 1990).

La ricerca partecipativa delinea una strada definita dalla partecipazione democratica, dalla cooperazione e dall'empowerment utile alla comunità per rivalutare il processo di ricerca e giungere all'individuazione di nuove strategie.

La ricerca azione partecipativa in ambito educativo (Mertler, 2019; Norton, 2009; 2019; Rowell et al., 2017) implica l'uso di una lente di riflessività che viene utilizzata da ricercatori e insegnanti con l'obiettivo di aiutare quest'ultimi a prendere decisioni nel loro contesto scolastico; di migliorare la pratica della classe o della scuola; di incoraggiare gli insegnanti a vedersi come produttori di conoscenza, permettendo loro di chiarire, elaborare e modificare le teorie che guidano la loro

pratica (Mills, 2011). Grazie alla ricerca azioni partecipativa si ritrovano soluzioni atte al fiorire dell'individuo e della comunità (Reason & Bradbury, 2008).

3.1 *Il campione*

I destinatari dell'intervento sono stati 47, suddivisi in: 33 docenti, 13 genitori e un soggetto di dubbia identificazione¹. I partecipanti sono stati reclutati in quanto coinvolti nella formazione e informazione sulla prevenzione degli incidenti domestici 0 – 5 anni di 8 scuole dell'infanzia della provincia di Palermo. L'età media del campione è la cui età media è di 46,7 anni ($N = 47$). I destinatari sono residenti nei comuni di: Bagheria, Borgetto, Caltavuturo, Camporeale, Carini, Castelvetrano, Cattolica Eraclea, Cinisi, Marsala, Palermo, Partinico, Salemi, Sambuca di Sicilia, Sciacca, Trappeto; un rispondente non ha dichiarato luogo di residenza. Dei 13 genitori del campione, 6 hanno due figli, 6 hanno un figlio e 1 non risponde. Dei docenti, 4 gestiscono classi di 20-25 alunni; 22 gestiscono classi di 15-20 alunni; 6 gestiscono classi di 10-15 alunni; 1 docente non risponde al quesito, plausibilmente in ragione del suo coinvolgimento nel "progetto genitore". Dei 33 docenti, 12 sono docenti di sostegno.

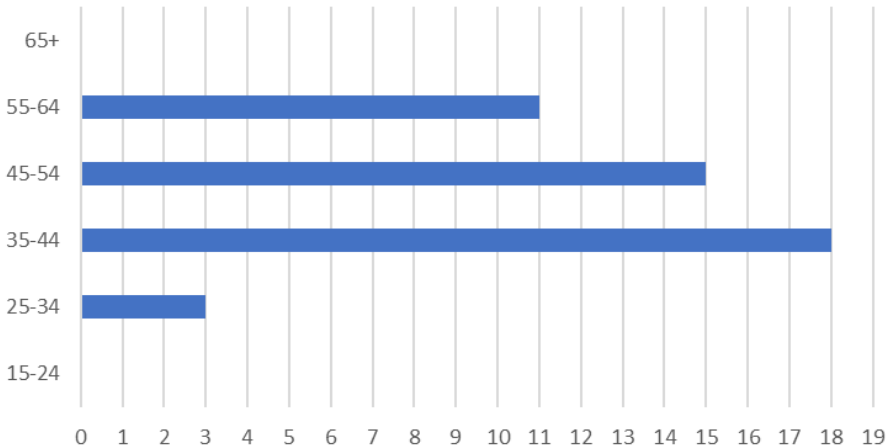


Figura 2. Numerosità x Età del Campione ($N = 47$)

- 1 A causa di un difetto nel *design* del questionario, non è stato possibile distinguere l'affiliazione di un rispondente, identificatosi come avente "situazione occupazionale: genitore", ma "partecipante al progetto: docente" e "ruolo: docenti [*sic*] curriculare". Per preservare la natura categoriale della variabile qualitativa "partecipazione al progetto" è stato quindi espunto il record riferito all'individuo, con conseguente numerosità del campione $N = 47$, ma dati analizzabili solo per $n = 46$.

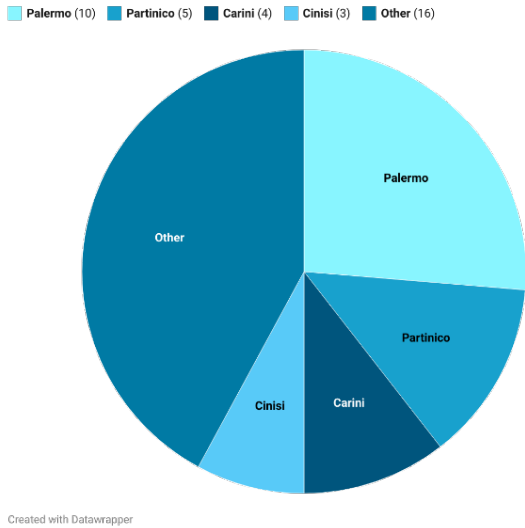


Figura 3. Distribuzione dei partecipanti per Comune di Residenza (N =47)

3.2 Le fasi della ricerca

La ricerca azione per il suo disegno di ricerca si articola in un ciclo di tre fasi ricorrenti: l'indagine, l'azione e la riflessione (Kemmis & McTaggart, 1988; 2005; Lewin, 1946).

- 1^a fase: “Indagine” che si focalizza sull'individuazione del gruppo; le sottofasi relative alla costituzione del gruppo sono: 1) scelta dei distretti sanitari e delle scuole da coinvolgere; 2) indagine esplorativa sulla percezione dell'incidente domestico;
- 2^o fase: “Intervento” con il quale è stato attivato un percorso di formazione sulle buone pratiche nell'ottica della prevenzione dell'incidente domestico;
- 3^o fase: “Riflessione” in cui sono state rilevate le strategie e le risorse acquisite dai destinatari dell'intervento.

3.2.1. Prima fase: indagine

Nella prima fase, dopo aver individuato il gruppo, e dunque scelto i distretti sanitari e le scuole da coinvolgere è stata avviata l'indagine esplorativa sulla percezione degli incidenti domestici. Nei mesi di settembre e ottobre 2021 è stato somministrato a docenti e genitori, un questionario semi-strutturato sulla percezione degli incidenti domestici, dal quale emerge che solo il 22% dei partecipanti ha frequentato corsi di formazione/informazione sulla percezione degli incidenti domestici. I docenti affermano che nella maggior parte dei casi, gli incidenti domestici che si verificano in classe sono nulli o di poco conto. Mentre i genitori

riconoscono il verificarsi di incidenti domestici, seppur di poco conto, ma maggiormente frequenti se i propri figli sono in compagnia di altri coetanei (*Tabella 1*).

<i>Quesito</i>	<i>Risposta</i>	<i>Docente (N = 33)</i>	<i>Genitore (N = 13)</i>	<i>Totale</i>
Ha mai partecipato a progetti sulla prevenzione degli incidenti domestici?	Sì	6 (18 %)	4 (31%)	10 (22 %)
	No	27 (82 %)	9 (69 %)	36 (78%)
Si è mai verificato un incidente nella sua classe?	Sì, moderato	2 (6 %)		
	Sì, di poco conto	14 (42 %)		
	No	17 (52 %)		
I suoi figli sono stati coinvolti in un incidente domestico?	Sì, di poco conto		7 (54 %)	
	No		6 (46 %)	

Tabella 1. Estrazione di dati indagine esplorativa incidenti domestici

È stato inoltre chiesto a genitori e docenti quanto tempo trascorrono alla cura dell'ambiente in cui vivono i bambini, e dai risultati ottenuti emerge che i destinatari dedicano almeno 30 minuti al giorno a queste attenzioni, assestandosi su una distribuzione bimodale che vede l'88,8% dei rispondenti equamente ripartiti tra coloro che impiegano 30 o 45 minuti al giorno e coloro che impiegano da 60 a 120 minuti oppure da 120 minuti in su.

3.2.2. Seconda fase: azione

La seconda fase, quella dedicata all'azione, riguarda la formazione condotta con genitori e docenti. Questa è stata regolata a partire dalle esperienze individuali dei partecipanti, in tal modo è stato possibile definire e orientare i contenuti teorici da trattare in funzione dei rischi emersi. Nello specifico, i moduli di formazione riguardano: le strategie e gli strumenti di prevenzione del rischio di infortuni, le buone pratiche didattiche e la valutazione e il monitoraggio. È stata quindi condotta una rilevazione iniziale, nel mese di novembre 2021, per proseguire con l'intervento dal mese di dicembre 2021 al mese di maggio 2022. Dopo la formazione sono state costruite delle attività con genitori e docenti da svolgere in casa, o a scuola, sulle pratiche di prevenzione dell'incidente domestico (acquisizione di schemi mentali e motori, riconoscere gli oggetti o le situazioni pericolose, etc.).

3.2.3. Terza fase: riflessione

La fase della riflessione, terza e ultima fase del percorso intrapreso, è stata svolta nel mese di giugno 2022. Tale fase prevede l'osservazione degli effetti dell'azione

e la riflessione sui risultati di queste attività. Sono state fornite delle liste di controllo sulla rilevazione delle strategie e risorse acquisite con le quali i genitori e i docenti valutano i comportamenti attesi, e infine sono state condotte delle sessioni di focus group. Le risposte sono state registrate e in fase di trascrizione. Da un'analisi preliminare delle risposte emerge che dopo l'azione è aumentata significativamente la percezione del rischio.

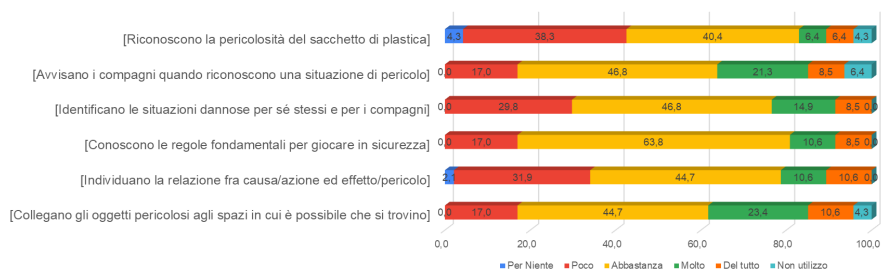


Figura 4. Elaborazione delle frequenze percentuali delle risposte alle liste di controllo fornite a docenti e genitori, rispettivamente in relazione a figli o allievi. I partecipanti rispondevano al quesito: “I tuoi figli/allievi riconoscono...?”

Conclusioni

Al termine della presente ricerca abbiamo potuto osservare come gli interventi educativi comportano un aumento del grado di consapevolezza rispetto agli incidenti domestici e delle conoscenze (ambiente, attività fisica, acquisizione degli schemi motori) in funzione della prevenzione degli incidenti domestici.

La ricerca partecipativa non solo ha permesso la collaborazione tra partecipanti e ricercatori nell'affrontare il tema della ID, ma ha favorito un'autoriflessione allo scopo di potenziare gli interventi educativi da parte dei soggetti coinvolti.

I risultati dimostrano che il training proposto può essere di grande utilità, se esteso su larga scala, per ridurre di diversi punti percentuali gli incidenti domestici legati a cause come la disinformazione o la sottovalutazione dei rischi.

Riferimenti bibliografici

- Agnafors, S., Torgerson, J., Rusner, M., & Kjellström, A. N. (2020). Injuries in children and adolescents with psychiatric disorders. *BMC Public Health*, 20(1), 1273. <https://doi.org/10.1186/s12889-020-09283-3>
- Attwood, T. (1998). *Asperger's syndrome: A guide for parents and professionals*. Jessica Kingsley Publishers.
- Bradbury, H., & Reason, P. (2008). Issues and choice points for improving the quality of action research. In M. Minkler, & N. Wallerstein (Eds.), *Community-based participatory research for health: From process to outcomes* (2nd ed) (pp. 225-242). Jossey-Bass.

- Bryant, I. (1996). Action research and reflective practice. In D. Scott & R. Usher (Eds.), *Understanding Educational Research* (Ch. 7). London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203131923>
- Cunningham, B. (1976). Action research: Toward a procedural model. *Human Relations*, 29(3), 215 – 238. <https://doi.org/10.1177/001872677602900302>
- European Parliament & European Council. (1999). Decision No 372/1999/EC of the European Parliament and of the Council of 8 February 1999 adopting a programme of Community action on injury prevention in the framework for action in the field of public health (1999 to 2003). *Official Journal of the European Union*, L 46, 1-5. Retrieved December 30, 2022, from [http://data.europa.eu/eli/dec/1999/372\(1\)/oj](http://data.europa.eu/eli/dec/1999/372(1)/oj)
- EuroSafe. (2016). *Injuries in the European Union: Summary of Injury Statistics for the Years 2012 – 2014*. European Association for Injury Prevention and Safety Promotion. Retrieved December 30, 2022, from https://www.eurosafe.eu.com/uploads/inline-files/EuroSafe_Master_Web_02112016%20%282%29.pdf
- Faggiano, F., Baldasseroni, A., De Belvis (2022). La *Evidence-based Prevention* in Italia oggi. In Sistema Nazionale per le Linee Guida (Ed.), *La prevenzione degli incidenti domestici in età infantile: Linea Guida Prevenzione* (pp. 5-6). Ministero della Salute. Retrieved December 30, 2022, from https://snlg.iss.it/wp-content/uploads/2018/11/LG_prev-incidenti-domest.pdf
- Feuerstein, M. T. (1986). *Partners in Evaluation: Evaluating Development and Community Programmes with Participants*. London: Macmillan.
- Frieden, T. R. (2010). A Framework for Public Health Action: The Health Impact Pyramid. *American Journal of Public Health*, 100(4), 590-595. <https://doi.org/10.2105/AJPH.2009.185652>
- Garaycochea, I. (1990). The Methodology of Social Development Evaluation. In D. Marsden, & P. Oakley (Eds.), *Evaluating Social Development Projects* (pp. 66-75). Oxford: Oxfam.
- Green, L. W., & Kreuter, M. W. (2010). Evidence hierarchies versus synergistic interventions. *American Journal of Public Health*, 100, 1824-1825. <https://doi.org/10.2105/AJPH.2010.197798>
- Greenwood, D., & Levin, M. (2007). *Introduction to Action Research*. Sage. <https://doi.org/10.4135/9781412984614>
- Hjern, A., Ringbäck-Weitof, G., & Andersson, R. (2007). Socio-demographic risk factors for home-type injuries in Swedish infants and toddlers. *Acta Paediatrica*, 90(1), 61 – 68. <https://doi.org/10.1111/j.1651-2227.2001.tb00257.x>
- ISTAT. (2016). Bilancio demografico nazionale. *Statistiche Report*, 10 giugno 2016. Retrieved August 30, 2022, from <https://www.istat.it/it/files/2016/06/Bilancio-demografico-2015-1.pdf>
- ISTAT. (2023). Aspetti della vita quotidiana – Persone: Incidenti in ambiente domestico – età dettaglio [Database]. *I.Stat.it*. Retrieved January 30, 2023, from <http://dati.istat.it/Index.aspx?QueryId=16743>
- Istituto Superiore di Sanità. (2023). Informazioni generali. *Incidenti domestici*. Retrieved January 30, 2023, from <https://www.epicentro.iss.it/incidenti-domestici>
- Lewin, K. (1951). *Field theory and social science*. New York: Harper & Brothers.
- Lumbelli, L. (1980) La ricerca esplorativa in pedagogia. *Ricerche pedagogiche*, 1980(2), 56-61.
- Mack, K. A., Liller, K. D., Baldwin, G., & Sleet, D. (2015). Preventing Unintentional

- Injuries in the Home Using the Health Impact Pyramid. *Health Education & Behavior*, 42(1_suppl), 115S-122S. <https://doi.org/10.1177/1090198114568306>
- Mantovani, S. (Ed.). (1998). *I metodi qualitativi*. Mondadori.
- Mertler, C. A. (Ed.). (2019). *The Wiley Handbook Of Action Research In Education*. New York: John Wiley & Sons.
- Mills, G. E. (2011). *Action research: a guide for the teacher researcher* (4th ed.). Boston: Pearson.
- Ministero della Salute. (2020). *Piano Nazionale della Prevenzione 2020 – 2025*. Roma: Ministero della Salute, Direzione Generale della Prevenzione Sanitaria. Retrieved December 30, 2022, from https://www.salute.gov.it/imgs/C_17_pubblicazioni_2955_allegato.pdf
- Norton, B. L. (2019). *Action Research in Teaching and Learning: A Practical Guide to Conducting Pedagogical Research in Universities*. New York: Routledge.
- Northridge, M. E., & Freeman, L. (2011). Urban Planning and Health Equity. *Journal of Urban Health*, 88(3), 582-597. <https://doi.org/10.1007/s11524-011-9558-5>
- Parlamento Italiano. (1999). Legge 3 dicembre 1999, n. 493: Norme per la tutela della salute nelle abitazioni e istituzione dell'assicurazione contro gli infortuni domestici. *Gazzetta Ufficiale, Serie Generale*, 140(303). Retrieved December 30, 2022, from <https://www.normattiva.it/eli/id/1999/12/28/099G0563/CONSOLIDATED>
- Raitasalo, K., Holmila, M., Autti-Rämö, I., Notkola, I.-L., & Tapanainen, H. (2015). Hospitalisations and out-of-home placements of children of substance-abusing mothers: A register-based cohort study: Children of substance-abusing mothers. *Drug and Alcohol Review*, 34(1), 38–45. <https://doi.org/10.1111/dar.12121>
- Rapanà, F. (Ed.). (2005). Metodologia di ricerca partecipata. *Deliverable*, 6. Trento: IPRASE Trentino. Retrieved December 30, 2022, from https://www.montagneinrete.it/uploads/tx_gorillary/n—6-metodologia-di-ricerca-partecipata-iprasere-trento_1516011854.pdf
- Reason, P., & Bradbury, H. (Eds.). (2008). *The SAGE Handbook of Action Research : Participative Inquiry and Practice* (2nd ed.). Los Angeles: Sage.
- Regione Siciliana. (2015). *D.A. n. 947/2015: Piano Regionale della Prevenzione 2014 – 2018 e indirizzi operative*. Regione Siciliana: Assessorato della Salute, Dipartimento Attività Sanitarie e Osservatorio Epidemiologico. Retrieved December 30, 2022, from http://pti.regione.sicilia.it/portal/page/portal/PIR_PORTALE/PIR_LaStrutturaRegionale/PIR_AssessoratoSalute/PIR_AreeTematiche/PIR_Pianodiprevenzione
- Rowell, L. L., Bruce, C. D., Shosh, J. M., & Riel, M. M. (2017). *The Palgrave international handbook of action research*. New York: Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/978-1-137-40523-4>
- Russo Krauss, P., Previtali, F., Modolo, G., D'Ambrosio, R., & Coppo, A. (2022). Cause degli incidenti domestici nell'infanzia. In Sistema Nazionale per le Linee Guida (Ed.), *La prevenzione degli incidenti domestici in età infantile: Linea Guida Prevenzione* (pp. 17-19). Ministero della Salute. Retrieved December 30, 2022, from https://snlg.iss.it/wp-content/uploads/2018/11/LG_prev-incidenti-domest.pdf
- Sarto, F., Roberti, S., Renzulli, G., Daniela, M., Veronese, M., Simoncello, I., Erba, P., & Bianchi A. R. (2007). Infortuni domestici: uno studio sui bambini presentatisi nel Pronto Soccorso di Padova. *Epidemiol Prev*, 31(5), 268-273. Retrieved December 30, 2022, from http://www.epidemiologiaeprevenzione.it/materiali/ARCHIVIO_-PDF/2007/E&P5/E&P5_270_art4.pdf

- Shah, M., Orton, E., & Tata, L. J. et al. (2013). Risk factors for scald injury in children under 5 years of age: a case-control study using routinely collected data. *Burns*, 39(7), 1474 – 1478. <https://doi.org/10.1016/j.burns.2013.03.022>
- WHO, World Health Organization. (2013). *Rapporto sulla salute in Europa 2012: Tracciare la via verso il benessere* (Italian Ministero della Salute Trans.). Retrieved December 30, 2022, from https://www.salute.gov.it/imgs/C_17_pubblicazioni_1962_allegato.pdf

Per una cultura di genere a partire dalle prime età della vita: Progetti di ricerca azione partecipativa con le famiglie e i servizi educativi 0-6*

Francesca Dello Preite

Università di Firenze

Ricercatrice

francesca.dellopreite@unifi.it

Dalila Forni

Università di Firenze

Assegnista di ricerca

dalila.forni@unifi.it

Abstract

Il contributo espone un lavoro di ricerca-azione partecipativa frutto della collaborazione pluriennale dell'Università di Firenze, Dipartimento FOR-LILPSI, con il Comune di Livorno. Il progetto presentato ha come finalità la promozione di una cultura di genere orientata alla valorizzazione delle differenze a partire da una riflessione costruttiva e mirata alle parole, ai discorsi e alle storie narrate nei servizi per la prima infanzia e in famiglia, nell'ottica di una corresponsabilità educativa. La ricerca, che ha visto il coinvolgimento attivo di educatrici, insegnanti e genitori, si è sviluppata nell'ultimo anno in due percorsi paralleli: "Educazione alle differenze, genere e narrazioni per l'infanzia", focalizzato su una comprensione critica e una decostruzione attiva degli stereotipi presenti nella letteratura per l'infanzia, e "Genere e genitorialità. Parliamone insieme...", volto a una sensibilizzazione del personale educativo e delle famiglie sui condizionamenti di genere che intervengono nelle pratiche educative quotidiane. Il contributo presenta i fondamenti teorici, gli obiettivi e la metodologia dei due percorsi, giungendo a potenziali linee di azione future emerse durante la ricerca.

Premessa

Le diseguglianze di genere costituiscono una problematica socio-educativa che affonda le sue radici nel passato, le cui ricadute sono ben tangibili nella società contemporanea sotto forma di molteplici discriminazioni di ordine sociale, cul-

* Questo articolo è stato elaborato congiuntamente dalle due autrici. Tuttavia, la stesura dei paragrafi può essere attribuita come segue: *Premessa* (F. Dello Preite), *Sezione 1* (D. Forni), *Sezione 2* (D. Forni), *Sezione 3* (F. Dello Preite), *Conclusione* (F. Dello Preite).

turale, politico, economico e non solo (Cantarella, 2010; 2019; Cagnolati, 2013; Connell, 2009; Covato, 2014; Seveso, 2001; Ulivieri, 1995; 2014). Oltre agli effetti più deleteri, che si manifestano nella violenza di genere e nel femminicidio (Loiodice, 2020; Dello Preite, 2019; Pinto Minerva, 2013), altre conseguenze insorgono in modo indiretto e implicito collocando il maschile e il femminile su due poli opposti, con possibilità e privilegi differenti e legati a un doppio standard (Danube et al., 2015). I condizionamenti di genere portano di frequente a percorsi fissi e prestabiliti già dai primi anni di vita, i quali più che tenere conto delle attitudini della singola persona si basano su norme e valori legati ai canoni maschili e femminili socialmente costruiti e trasmessi da una generazione all'altra spesso in modo acritico (Ghigi, 2019; Sartori, 2009). Per generare un cambiamento strutturale di tipo emancipativo, paritario e sostenibile (ONU, 2015), è necessario promuovere modelli educativi capaci di interpretare la complessità come paradigma della condizione umana attuale (Morin, 2018), di scardinare il binarismo che da secoli condiziona, separa e subordina un genere all'altro (Burgio, 2015) e di avvalorare in ottica intersezionale le differenze da intendersi come

caratteristica propria degli esseri umani [...] che si definisce nel momento in cui ogni individuo, sia esso donna o uomo, cerca di andare oltre ciò che è dato, stabilito, apparentemente invariabile, e lo fa a partire dagli altri, vivendo con gli altri (Lopez, 2018, p. 22).

Tra gli ambienti di maggiore influenza nella costruzione delle identità personali e dell'immaginario di genere, le famiglie e i contesti educativi occupano un ruolo centrale che può contribuire tanto a promuovere percorsi di crescita tras-formativi, ossia, capaci di scardinare i *cliché* sessisti lasciando il soggetto libero di scegliere e di seguire le proprie inclinazioni, quanto a riproporre e consolidare stili, abitudini e comportamenti più stereotipati che, di fatto, modellano lo sviluppo della persona secondo logiche strettamente eteronormative tese a dicotomizzare il genere umano in categorie ben distinte e gerarchicamente ordinate. Pertanto, prevedere un piano di azioni educative e formative condivise tra servizi per la prima infanzia (e non solo) e famiglie può diventare un'opportunità strategica per maturare una fondata consapevolezza critica necessaria per contrastare le discriminazioni e promuovere una cultura inclusiva e rispettosa delle alterità (Marone, 2016; Musi, 2008, 2020).

1. Progetti di ricerca azione partecipativa per promuovere le parità: fondamenti teorici, obiettivi e fasi

A partire dalla collaborazione pluriennale nata tra il Dipartimento SCIFOPSI dell'Università di Firenze e il Comune di Livorno nel 2016 e sulla base di una nuova convenzione stipulata tra le due Istituzioni nell'anno educativo 2021-2022¹,

1 Il Dipartimento di Scienze della Formazione e Psicologia (SCIFOPSI) dell'Università

all'interno dei servizi educativi 0 – 6 livornesi hanno avuto luogo due percorsi di ricerca azione partecipativa paralleli e convergenti: “Educazione alle differenze, genere e narrazioni per l’infanzia” e “Genere e genitorialità. Parliamone insieme...”. In continuità con le azioni di ricerca-azione precedentemente intraprese, i progetti hanno avuto la finalità di implementare una cultura di genere orientata alla valorizzazione delle differenze a partire da una riflessione costruttiva e mirata attorno alle parole, ai discorsi e alle narrazioni che “comunemente” vengono utilizzate nelle relazioni interpersonali tra adulti e bambini/e all'interno delle quali hanno luogo i processi di costruzione delle identità personali (Brambilla, 2016; Forni, 2022; Ulivieri, 2019).

I due percorsi sono stati pensati e progettati prendendo come orizzonte di riferimento i principi e i traguardi contenuti nei documenti e nelle linee di intervento nazionali e internazionali sulla parità di genere, tra cui: l'*Obiettivo 5 dell'Agenda 2030 - Raggiungere l'uguaglianza di genere ed emancipare tutte le donne e le ragazze* (ONU, 2015), la *Strategia europea per la parità di genere 2020-2025* (Commissione Europea, 2020), la *Strategia Nazionale per la parità di genere 2021-2026* (Dipartimento per le Pari Opportunità, 2021), il *Gender Equality Index 2021* (EIGE, 2021) e assumendo come *framework* teorico la *ricerca azione* (Baldacci & Frabboni, 2013; Demetrio, 2020; Ellerani, 2020; Trincherò, 2002; Whyte, 1991) che, in chiave *partecipativa*, si configura come un metodo per lo sviluppo del conoscere umano applicabile all'interno di un contesto laboratoriale protetto di conoscenza e che, pertanto, diviene una teoria della costruzione dei saperi (Orefice, 2006). È stato scelto tale approccio in quanto capace di valorizzare tre aspetti fondamentali della conoscenza: quello della ricerca volta ad indagare scientificamente e sistematicamente le problematiche umane, quello dell'azione attraverso la quale il soggetto conosce e apprende interagendo con la realtà che lo circonda e plasmando la stessa in base ai suoi bisogni e aspettative, quella partecipativa che valorizza i soggetti presenti e le loro interazioni supportata dal coinvolgimento razionale ed emotivo e dalla spinta motivazionale.

La partecipazione è pertanto intesa qui come la condivisione di strumenti e di processi per lavorare a un cambiamento, alla decostruzione del pensiero. Partecipare, quindi, per trasformare e trasformarsi (Mezirow & Taylor 2009; Mezirow 2016). L'approccio partecipativo prevede il coinvolgimento di un soggetto attivo durante tutto il processo tras-formativo, arricchito dalla presenza di figure provenienti da diversi ambiti o che ricoprono diversi ruoli, che agiscono insieme all'insegna della co-responsabilità. Nello specifico, i due percorsi di ricerca azione partecipativa hanno visto il coinvolgimento e la cooperazione di diverse realtà educative: l'università, i servizi educativi del comune di Livorno, il coordinamento pedagogico, le educatrici e le insegnanti, le famiglie e i/le bambini/e. È stata costituita, quindi, un'esperienza longitudinale per creare da un lato una sistematicità

di Firenze nell'anno 2018 ha cambiato denominazione diventando Dipartimento di Formazione, Lingue, Intercultura, Letterature e Psicologia (FORLILPSI).

e continuità con il passato, dall'altro per strutturare un'occasione di cambiamento che non fosse relativa a una singola attività, ma che potesse portare alla costruzione costante di buone pratiche, di una nuova esperienza educativa all'insegna di una maggiore consapevolezza sulla valorizzazione delle differenze, creando una 'cassetta degli attrezzi' utilizzabile in più contesti e condivisibile con le reti educative di riferimento.

Attraverso la ricerca azione partecipativa è stato possibile sfruttare il potenziale trasformativo delle narrazioni (Bruner, 1988; Formenti, 2006; Smorti, 2007), il racconto di sé e le narrazioni autobiografiche (Cambi, 2002; Demetrio, 1996), l'immaginario socialmente condiviso creato attraverso una coralità di storie, lette, viste, ascoltate o create tramite diversi media (Barsotti & Cantatore, 2019; Postman, 2014). In particolare, il racconto di sé e delle proprie esperienze, tanto personali quanto professionali, ha permesso un confronto tra generi e generazioni, uno scambio di esperienze, idee, storie di vita, così da far scaturire un dilemma capace di mettere in discussione la norma e aprire nuovi orizzonti paritari (Nusbaum, 2000).

Un elemento di grande rilevanza è stato poi lo spazio. La ricerca ha considerato attentamente l'influenza e il potenziale degli ambienti educativi e degli spazi partecipati, ovvero del "terzo educatore", così da decostruire luoghi e ambienti attraverso nuove prospettive: «L'educazione è un fatto di interazioni complesse, molte delle quali si verificano solo se anche l'ambiente vi partecipa» (Edwards et al., 2010).

I due percorsi sono stati rivolti al personale educativo e ai genitori e, pur presentando attività e contenuti diversificati, hanno previsto una serie di obiettivi comuni, ovvero: sensibilizzare i/le partecipanti verso gli stereotipi di genere e invitarli a una riflessione sul tema; riconoscere la presenza di stereotipi sessisti nel linguaggio verbale e non, nelle narrazioni, nei giochi e nei giocattoli; individuare pratiche educative in grado di incoraggiare bambine e bambini a sperimentare nuove relazioni intergenere basate sulla parità e sul rispetto reciproco. Gli obiettivi specifici sono stati sviluppati all'interno di *setting* formativi volti ad incoraggiare un confronto attivo tra educatori, educatrici, insegnanti e famiglie, a partire da una riflessione partecipata e condivisa sulla propria esperienza in ambito personale, professionale e familiare.

La struttura e l'articolazione temporale dei percorsi hanno previsto quattro fasi complementari:

- *la fase teorico-riflessiva*, rivolta a insegnanti ed educatrici con lo scopo di analizzare le pratiche educative agite quotidianamente attraverso la categoria del genere e di acquisire competenze attraverso cui progettare percorsi didattici *gender oriented* e *gender inclusive*;
- *i seminari con gli esperti*, indirizzati sia al personale educativo che ai familiari, al fine di offrire uno sguardo poliedrico e intersezionale sui molteplici scenari educativi all'interno dei quali bambine e bambini costruiscono le proprie identità di genere;

- *i laboratori*, rivolti anche in questo caso al personale educativo e alle famiglie, con la finalità di offrire ai e alle partecipanti un'occasione di confronto, di scambio e di co-costruzione di situazioni educative non stereotipate, volte a sviluppare nell'infanzia comportamenti non sessisti;
- *la fase di restituzione finale* con le educatrici, gli educatori e le insegnanti per discutere criticamente degli spunti emersi durante le tre precedenti fasi del percorso, sottolineando potenzialità e criticità da considerare per futuri percorsi di ricerca azione o formazione sul tema.

2. Educazione alle differenze, genere e narrazioni per l'infanzia

Entrando nello specifico dei singoli progetti, il percorso “Educazione alle differenze, genere e narrazioni per l'infanzia” si è basato sulle potenzialità dello strumento narrativo e ha preso in analisi le storie offerte a bambini e bambine, anche in questo caso costruendo la sua progettualità a partire dagli stimoli emersi durante il progetto dell'anno precedente. Le azioni previste dal progetto hanno coinvolto quindi insegnanti, educatrici e famiglie con lo scopo di far acquisire competenze riguardanti la Pedagogia di genere e la Letteratura per l'infanzia (Barsotti & Cantatore, 2019; Faeti, 1972).

Le storie per l'infanzia sono uno strumento educativo prezioso e di grande utilità nel portare avanti percorsi di consapevolezza, apprendimento e riflessione su diversi temi di grande attualità e valore socio-culturale, tra cui il genere (Forni, 2022; Lopez, 2017). Le narrazioni sono dotate infatti di una capacità perturbante, capace di innescare un processo di disapprendimento e superamento della subalternità. Attraverso le storie possiamo quindi lavorare attivamente alla creazione di un nuovo immaginario socialmente condiviso, in grado di superare vincoli culturali e costrutti sociali.

Gli obiettivi prefissati all'inizio del percorso sono stati i seguenti: comprendere gli utilizzi educativi delle narrazioni e la loro influenza nella formazione dell'immaginario socialmente condiviso; riconoscere attivamente le forme di sessismo che caratterizzano i prodotti narrativi fruiti dall'infanzia; conoscere le strutture alla base dello storytelling in diversi mezzi narrativi e saper creare attivamente semplici storie oltre gli stereotipi; mediare e accompagnare bambini e bambine nella lettura, visione o creazione di prodotti narrativi, incoraggiando considerazioni o percezioni che dalla letteratura si muovano verso la realtà; acquisire una bibliografia/filmografia base per percorsi di lettura e visione non sessisti e anticonvenzionali.

Nello specifico, il progetto ha previsto un approccio pratico basato su un'esercitazione attiva di analisi e costruzione delle storie: oltre a prendere in esame alcuni albi illustrati contemporanei per riconoscerne attivamente gli stereotipi di genere, le partecipanti hanno riscritto alcune narrazioni come fiabe e racconti popolari, per poi presentare le storie nei servizi. Il coinvolgimento dei genitori si è invece sviluppato in alcuni incontri laboratoriali, aperti anche alle insegnanti e alle edu-

catrici, dove condividere la propria esperienza sul tema, attraverso un approccio autobiografico volto a mettere in luce le proprie storie di vita, tra passato e presente (Ulivieri, 2019).

Il percorso si è suddiviso in sei fasi. La prima, di carattere introduttivo, ha visto un incontro di apertura rivolto a educatrici e insegnanti per restituire gli esiti dei precedenti progetti svolti con il Comune di Livorno e presentare il percorso e i nuovi obiettivi. La seconda, di carattere formativo, ha previsto due incontri con educatrici e insegnanti per introdurre i concetti chiave e sperimentare in gruppo la rivisitazione delle storie. Nello specifico, il primo incontro ha offerto un primo sguardo di carattere tanto teorico quanto pratico alla Pedagogia di genere e alla Letteratura per l'infanzia attraverso la condivisione e discussione di concetti chiave dei due ambiti e delle loro intersezioni (Forni, 2022). Ha fatto seguito una riflessione condivisa sul proprio vissuto e sulla propria formazione di genere a livello prima personale e poi professionale (Loiodice, 2014). L'osservazione e la riflessione sul tema è stata quindi mirata in primis a se stesse, e in secondo luogo al setting educativo, ai bambini/e, ai contesti familiari (Dello Preite, 2019). Il secondo incontro è stato dedicato all'analisi di alcune opere letterarie per l'infanzia in chiave di genere: in gruppi eterogenei, le partecipanti hanno osservato gli stereotipi che coinvolgono il genere femminile e maschile, indagando le strategie visive e testuali su cui si basa il pregiudizio nella letteratura per un giovane pubblico, proponendo poi una riflessione condivisa su come decostruire gli stereotipi attraverso la lettura nei servizi 0 – 6 e in famiglia. In seguito, sono state create alcune opere anti-canoniche in ottica di genere attraverso un lavoro di gruppo basato sulla riscrittura delle fiabe o racconti popolari in ottica paritaria. Le storie create sono state proposte e sperimentate in diversi servizi educativi, su fasce d'età e in contesti differenti, elaborati poi collettivamente nella quinta fase.

La terza fase, parallela alla seconda, ha previsto quattro seminari tenuti da esperti ed esperte e mirati ad un approfondimento teorico di alcune tematiche relative al genere (questa fase è stata strutturata come comune ai due percorsi). La quarta fase ha visto invece l'incontro di genitori, educatrici, educatori e insegnanti in una serie di laboratori, tenuti in presenza in diversi servizi educativi di Livorno, volti al dialogo e al confronto sul tema, con particolare attenzione all'influenza delle storie sulla nostra percezione del genere. Anche in questo caso, lo scambio è stato innescato da alcune domande chiave sulla propria esperienza e formazione identitaria, andando a rivivere e condividere, su base volontaria, alcuni ricordi significativi nella costruzione della propria identità di genere. In seguito, sono state proposte alcune immagini tratte dalla ricerca *Guida alla decifrazione degli stereotipi sessisti* (Torino, 2005) così da riflettere insieme su come alcuni simboli siano solitamente interpretati come marcatori di un genere in ottica binaria, promuovendo un pregiudizio che dovrebbe essere invece decostruito per giungere a una maggiore equità, tanto immaginaria, quanto quotidiana. Sono seguite infine alcune letture tratte da opere di riscrittura della fiaba, supportate da un dibattito con i/le partecipanti.

La quinta fase ha previsto un incontro conclusivo con le insegnanti/educatrici

per dare una restituzione del percorso e condividere i dati emersi nel confronto con i genitori e nei progetti attuati nei servizi. Sono stati pertanto condivisi sia il materiale narrativo creato, sia le attività svolte a partire dalle storie, sottolineando le potenzialità o le criticità emerse nei singoli contesti educativi.

Infine durante la sesta fase, svolta nei mesi di ottobre e novembre 2022, sono state tenute alcune osservazioni sul campo nei servizi aderenti alla ricerca al fine di rilevare le dinamiche e pratiche quotidiane nei contesti educativi 0-6, con particolare attenzione alle questioni relative al genere e al potenziale delle narrazioni rivolte all'infanzia per una decostruzione attiva degli stereotipi. Le visite in presenza hanno portato a una restituzione finale mirata all'individuazione delle maggiori tendenze emerse e alla condivisione di alcune buone pratiche e riflessioni sul tema.

3. Famiglie e servizi educativi in dialogo: verso una corresponsabilità educativa sull'educazione di genere

Il secondo percorso, "Genere e genitorialità. Parliamone insieme...", è stato calibrato a partire dagli esiti scaturiti dagli interventi attivati negli anni precedenti da cui era emersa la necessità di favorire un maggior coinvolgimento delle famiglie nella promozione di nuovi modelli educativi basati sui principi della parità e della non discriminazione (Dello Preite, 2019; 2021). Sempre seguendo l'approccio della ricerca azione e dell'apprendimento cooperativo, l'intento principale è stato quello di attivare sinergicamente, sia con i genitori che con il personale educativo, una riflessione critico-analitica attorno agli stereotipi e ai condizionamenti di genere che intervengono tanto nelle pratiche genitoriali quanto nelle azioni didattiche messe in campo dalle educatrici e dalle insegnanti, al fine di avviare una corresponsabilità educativa capace di far crescere le bambine e i bambini imparando fin dalla prima infanzia che le specificità di genere non devono essere intese come criticità ed ostacoli ma risorse e vantaggi per tutte e per tutti. Inoltre, per educatrici ed insegnanti, il percorso si è configurato come *setting* formativo all'interno del quale apprendere, approfondire e consolidare le conoscenze e le competenze necessarie per condurre in autonomia nuovi laboratori con le famiglie sull'educazione di genere.

Entrando nei dettagli progettuali, la presenza di due diversi target di destinatari ha reso necessario declinare intenzionalmente le finalità generali in obiettivi specifici per il personale educativo e obiettivi specifici per i genitori come si evince dalla tabella sottostante:

<i>Obiettivi specifici personale educativo</i>	<i>Obiettivi specifici genitori</i>
<ul style="list-style-type: none"> - Saper organizzare e gestire un laboratorio con i genitori sull'educazione di genere: contenuti, tempi, spazi, strumenti. - Riflettere sulle competenze comunicative da utilizzare prima, durante e dopo il laboratorio. - Condividere con i genitori le finalità dell'educazione di genere e co-progettare percorsi educativi in continuità tra servizi e famiglie volti a scardinare gli stereotipi sessisti e a valorizzare le differenze. 	<ul style="list-style-type: none"> - Comprendere le radici bio-psico-culturali del costruito genere. - Saper distinguere il concetto di genere dal concetto di sesso. - Comprendere come, dove, quando si costruisce l'identità di genere. - Comprendere il ruolo ricoperto dai genitori nella costruzione dell'identità di genere dei/delle figli/e. - Conoscere e comprendere i vantaggi delle pratiche educative non stereotipate che fanno leva sull'<i>empowerment</i>. - Condividere pratiche e strategie educative con educatrici e insegnanti in termini di corresponsabilità.

Tabella 1. Obiettivi specifici del percorso “Genere e genitorialità. Parliamone insieme...”.

In linea con le fasi progettuali precedentemente esposte, il percorso si è articolato nelle seguenti attività:

- due incontri iniziali, rivolti a educatrici e insegnanti, durante i quali è stata affrontata, *in primis*, un'approfondita riflessione sugli esiti scaturiti dai precedenti progetti e, successivamente, sono stati individuati i nuovi traguardi da perseguire e le modalità attraverso cui condurre i momenti di incontro-confronto con i genitori;
- quattro seminari tenuti da esperti ed esperte rivolti alle famiglie e al personale educativo e mirati ad un approfondimento teorico di alcune tematiche relative al genere (fase presentata nel paragrafo precedente e comune ai due percorsi);
- cinque laboratori con i genitori e il personale educativo all'interno dei quali i/le partecipanti hanno, dapprima, discusso e ragionato attorno ai linguaggi e ai processi educativi che soggiacciono alla costruzione dell'identità di genere e, in seguito, condiviso una serie di idee, di pratiche e di strategie educative necessarie per accompagnare lo sviluppo identitario dei bambini e delle bambine secondo l'ottica di una proficua corresponsabilità;
- un incontro finale con le educatrici e le insegnanti per effettuare una rielaborazione critica del percorso svolto mettendone in luce gli aspetti di forza, le criticità e gli sviluppi futuri.

L'intero processo si è dipanato facendo costante ricorso al dialogo, al confronto, all'ascolto e alle narrazioni, dimensioni pedagogiche essenziali per tessere e alimentare quelle relazioni intra e interpersonali indispensabili per dare senso e significato alle cose, alle azioni e all'ambiente che ci circonda (Boffo, 2011). I “setting dialogici e narrativi” che di volta in volta si sono costituiti hanno generato tra educatrici/educatori, insegnanti e genitori un forte senso di prossimità e di in-

tesa educativa che hanno reso possibile costruire insieme significati, valori, scelte, aspettative riguardanti lo sviluppo identitario delle bambine e dei bambini secondo un approccio ecologico e inclusivo, aperto allo scambio di buone pratiche educative e a cogliere il valore aggiunto delle differenze di ciascuno/a e di tutti/e (Contini, 2010; Formenti, 2002).

All'interno di questa cornice, due elementi che hanno ricoperto una funzione di cruciale importanza all'interno di ciascun setting sono stati le parole e le immagini che, utilizzate inizialmente come spunti per attivare una riflessione rispetto ai significati che ciascuno/a già possedeva attorno alle stesse, sono divenute nella fase finale dei "neo-prodotti culturali" ricostruiti criticamente mettendo in discussione false credenze, ideologie, dubbi, certezze spesso ricavate da un immaginario collettivo intriso di pregiudizi e stereotipi sessisti. L'esito finale è stato l'elaborazione di una "rubrica di genere" condivisa fra le parti, uno strumento da cui ripartire per progettare e allestire esperienze educativo-didattiche *gender oriented* e *gender sensitive* sviluppabili sia nei contesti educativi che familiari.

Conclusioni e linee d'azione future

Nel mese di maggio 2022, a conclusione della prima parte del progetto², è stato somministrato a educatrici, educatori, insegnanti di entrambi i percorsi un questionario autocompilato³ (Trinchero, 2002) a risposte chiuse e aperte per misurare: il grado delle conoscenze e delle competenze acquisite rispetto agli obiettivi specifici individuati; i punti di forza e fragilità delle attività di ricerca intraprese; il livello di coinvolgimento e di gradimento maturato rispetto all'intero progetto.

L'analisi dei questionari, di cui in questa sede si riporta solo una breve sintesi⁴, ha fatto emergere, a livello generale, una valutazione positiva di entrambi i percorsi, contrassegnata da un'alta motivazione e da un consistente interesse verso le riflessioni, i concetti e le proposte condivise, considerate come istanze urgenti sia nei contesti educativi per la prima infanzia sia a livello socioculturale più esteso.

Sul versante dei saperi e delle competenze, la maggior parte delle/dei partecipanti, ha segnalato il bisogno di voler continuare a consolidare i concetti, i metodi e le strategie didattiche afferenti alla pedagogia di genere, in particolare, evidenziando la necessità di ulteriori approfondimenti volti ad indagare in maniera più

- 2 L'intero progetto di ricerca azione partecipativa si è chiuso nel mese di novembre 2022, dopo la fase delle osservazioni condotte nei contesti educativi, sesta e ultima fase del percorso "Educazione alle differenze, genere e narrazioni per l'infanzia".
- 3 La struttura generale del questionario autocompilato è rimasta invariata per entrambi i percorsi. Sono stati modificati soltanto gli items relativi ai contenuti specifici di ciascun percorso.
- 4 L'intero progetto di ricerca azione partecipativa, con la relativa valutazione dei traguardi raggiunti, sarà consultabile all'interno di un'ampia e approfondita pubblicazione attualmente in fieri.

specifica la formazione identitaria e dell'immaginario di genere socialmente condiviso.

Un alto livello di coinvolgimento è stato confermato dalle risposte date agli items sulla partecipazione alle esperienze di ricerca da cui è emerso un proficuo scambio di idee e di pratiche, tanto professionale quanto personale, sulla questione della valorizzazione delle differenze.

L'insieme dei dati raccolti e analizzati si configura di grande utilità per la previsione di nuove piste di ricerca e di formazione di cui è già possibile intravedere alcuni obiettivi generali:

- approfondire il tema della maschilità, percepito come particolarmente urgente a fronte dei cambiamenti sociali e culturali in atto;
- continuare il lavoro personale sulla consapevolezza di sé e sul racconto autobiografico, considerato uno strumento utile per indagare la sfera personale prima di avvicinarsi a una prospettiva professionale;
- potenziare gli strumenti e le strategie volte a riconoscere e a scardinare le diverse forme di sessismo che si insinuano nelle pratiche genitoriali e in quelle dei/delle professionisti/e dell'educazione;
- incentivare l'uso di un linguaggio non sessista e capace di dare visibilità e cittadinanza alle diverse attitudini e identità soggettive;
- esplorare forme narrative per l'infanzia diverse, come film o cartoni animati, che sono state solo in parte considerate durante il percorso, focalizzato principalmente sugli albi illustrati;
- promuove nuove forme di narrazione del mondo, delle relazioni, degli affetti, delle emozioni che facilitino e incentivino scelte di vita non stereotipate e facciano comprendere l'importanza del rispetto dell'altro/a da Sé;
- migliorare il materiale narrativo utilizzato tanto nei servizi quanto in famiglia, secondo bibliografia aggiornate di libri sensibili alle differenze e attraverso la costruzione di uno sguardo critico e sensibile al tema, capace di selezionare opere anche non direttamente orientate al genere, ma significative per i ritratti proposti;
- incentivare la corresponsabilità educativa tra servizi educativi e famiglie mediante la co-costruzione di progetti pedagogici volti a sostenere i bambini e le bambine nella loro crescita, rendendoli consapevoli delle proprie potenzialità, attitudini ed aspirazioni e, allo stesso tempo, capaci di operare quelle scelte di vita che li/le renderanno cittadini e cittadine responsabili;
- estendere la formazione e la riflessione critica sugli stereotipi di genere ad un numero sempre più ampio di genitori, insegnanti ed educatrici al fine di con-dividere i principi su cui si fonda la parità di genere.

A conclusione dei due percorsi, emerge quindi l'estrema e cogente importanza che la formazione partecipativa e sistemica ricopre per generare nuovi immaginari, nuove rappresentazioni del mondo, nuovi linguaggi e nuove relazioni intra e interpersonali basate sull'uguaglianza delle opportunità, sull'inclusione delle diver-

sità, sulla cura di Sé e dell'altro/a da sé per la costruzione di una cultura che rispetti e dia valore alle alterità e di una società non violenta (Nussbaum, 2006; Foucault, 1985; Freire, 1971/2018).

Riferimenti bibliografici

- Baldacci, M., & Frabboni, F. (2013). *Manuale di metodologia della ricerca educativa*. Torino: UTET.
- Barsotti, S., & Cantatore, L. (Eds.). (2019). *Letteratura per l'infanzia. Forme, temi e simboli del contemporaneo*. Roma: Carocci.
- Brambilla, L. (2016). *Divenir donne. L'educazione sociale di genere*. Pisa: ETS.
- Bruner, J. (1988). *La mente a più dimensioni*. Roma-Bari: Laterza.
- Boffo, V. (2011). *Relazioni educative: tra comunicazione e cura. Autori e testi*. Milano: Apogeo.
- Burgio, G. (2015). Genere ed educazione. *Education Sciences & Society*, 6(2), 183-190.
- Cagnolati, A., Pinto Minerva, F., & Olivieri S. (Eds.). (2013). *Le frontiere del corpo: Mutamenti e metamorfosi*. Pisa: ETS.
- Cambi, F. (2002). *L'autobiografia come metodo formativo*. Roma-Bari: Laterza.
- Cantarella, E. (2010). *L'ambiguo malanno: Condizione e immagine della donna nell'antichità greca e romana*. Milano: Feltrinelli.
- Cantarella, E. (2019). *Gli inganni di Pandora: L'origine delle discriminazioni di genere nella Grecia antica*. Milano: Feltrinelli.
- Connell, R. (2009). *Gender*. Cambridge: Polity Press.
- Contini, M. (Ed.). (2010). *Molte infanzie molte famiglie: Interpretare i contesti in pedagogia*. Roma: Carocci.
- Covato, C. (2014). *Idoli di bontà: Il genere come norma nella storia dell'educazione*. Milano: Unicopli.
- Danube, C. L., Norris, J., Stappenbeck, C. A., Cue Davis, K., George, W. H., Zawacki, T., Morrison, D. M., & Abdallah, D. A. (2016). Partner Type, Sexual Double Standard Endorsement, and Ambivalence Predict Abdication and Unprotected Sex Intentions in a Community Sample of Young Women. *The Journal of Sex Research*, 53(4-5), 601 – 613. <https://doi.org/10.1080/00224499.2015.1061631>
- Dello Preite, F. (2019). Luoghi ed ambienti per crescere secondo i valori della parità e delle differenze. Contesti educativi e famiglie in dialogo. *Pedagogia Oggi*, 1, 327-340. Retrieved December 30, 2022, from <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped/article/view/3363>
- Dello Preite, F. (Ed.). (2019). *Femminicidio violenza di genere e globalizzazione*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Dello Preite, F. (2021). Genere e genitorialità: culture e pratiche educative a confronto. In S. Polenghi, F. Cereda & P. Zini (Eds.), *La responsabilità della pedagogia nelle trasformazioni dei rapporti sociali. Storia, linee di ricerca e prospettive*. Lecce. Pensa MultiMedia.
- Demetrio, D. (1996). *Raccontarsi: L'autobiografia come cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina.
- Demetrio, D. (2020). *Micropedagogia: La ricerca qualitativa in educazione* (pp. 557-563). Milano: Raffaello Cortina.

- Edwards, C. P., Gandini, L., & Forman, G. (2010). *I cento linguaggi dei bambini: L'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia*. Bergamo: Junior.
- Ellerani, P. (2020). *Costruire l'ambiente di apprendimento: Prospettive di cooperative learning, service learning e problem-based learning*. Firenze: Lisciani.
- Faeti, A. (1972). *Guardare le figure*. Torino: Einaudi.
- Foucault, M. (1985). *La cura di sé: Storia della sessualità*. Milano: Feltrinelli.
- Formenti, L. (Ed.). (2002). *La famiglia si racconta: La trasmissione dell'identità di genere tra le generazioni*. Cinisello Balsamo (MI): San Paolo.
- Formenti, L. (Ed.). (2006). *Dare voce al cambiamento: La ricerca interroga la vita adulta*. Milano: Unicopli.
- Forni, D. (2022). *Raccontare il genere: Nuovi modelli identitari nell'albo illustrato*. Milano: Unicopli.
- Freire, P. (2018). *Pedagogia degli oppressi*. Milano: Mondadori. (Original work published 1971)
- Ghigi, R. (2019). *Fare la differenza: Educazione di genere dalla prima infanzia all'età adulta*. Bologna: Il Mulino.
- Loiodice, I. (Ed.). (2014). *Formazione di genere: Racconti, immagini, relazioni di persone e di famiglie*. Milano: FrancoAngeli.
- Loiodice, I. (Ed.). (2020). *Ripensare le relazioni di genere: Studi e riflessioni per la prevenzione e la lotta alla violenza contro le donne*. Bari: Progedit.
- Lopez, A. G. (2018). *Pedagogia delle differenze: Intersezioni tra genere ed etnia*. Pisa: ETS.
- Marone, F. (Ed.). (2016). *Raccontare le famiglie: Legami, società, educazione*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Mezirow, J. (2016). *La teoria dell'apprendimento trasformativo. Imparare a pensare come un adulto*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mezirow, J., & Taylor, W. (2009). *Transformative Learning in Practice*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Morin, E. (2018). *La sfida della complessità*. Firenze: Le Lettere.
- Musi, E. (2008). *Non è sempre la solita storia... Interrogare la tradizione, dar voce alla differenza di genere nelle pratiche educative*. Milano: FrancoAngeli.
- Musi, E. (2020). *Dire il mondo: Una ricerca fenomenologica sul valore educativo delle parole*. Roma: Armando.
- Nussbaum, M. (2000). *Women and Human Development: The Capabilities Approach*, Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO97-80511841286>
- ONU, Assemblea Generale. (2015). *Risoluzione adottata dall'Assemblea Generale il 25 settembre 2015: Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile (A/RES/70/1)*. Retrieved December 30, 2022, from <https://unric.org/it/wp-content/uploads/sites/3/2019/11/Agenda-2030-Onu-italia.pdf>
- Orefice, P. (2006). *La Ricerca Azione Partecipativa: Teorie e pratiche*. Napoli: Liguori.
- Pinto Minerva, F. (2013). La violenza sulle donne. *Pedagogia Oggi*, 2, 159-168. Retrieved December 30, 2022, from <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped/article/view/1963>
- Postman, N. (2014). *La scomparsa dell'infanzia: Ecologia delle età della vita*. Roma: Armando.
- Sartori, F. (2009). *Differenze e disuguaglianze di genere*. Bologna: Il Mulino.
- Seveso, G. (2001). *Come ombre leggere: Gestì, spazi, silenzi nella storia dell'educazione delle bambine*. Milano: Unicopli.

- Smorti, A. (2007). *Narrazioni: Cultura, memorie, formazione del sé*. Milano: Giunti.
- Trinchero, R. (2002). *Manuale di ricerca educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Ulivieri, S. (1995). *Educare al femminile*. Pisa: ETS.
- Ulivieri, S. (Ed.). (2014). *Corpi violati: Condizionamenti e violenze di genere*. Milano. FrancoAngeli.
- Ulivieri, S. (Ed.). (2019). *Le donne si raccontano: Autobiografia, genere e formazione del sé*. Pisa: ETS.
- Whyte, W. (Ed.). (1991). *Participatory action research*. Newbury, CA: Sage.

Alleanza scuola-famiglia: Un intervento educativo di supporto alla genitorialità*

Elèna Cipollone

Università degli Studi Niccolò Cusano
Dottoranda in Epistemology and neuroscience applied in education, HeracleLab
elena.cipollone@unicusano.it

Francesco Tafuri

Università degli Studi Niccolò Cusano
Dottorando in Epistemology and neuroscience applied in education, HeracleLab
francesco.tafuri@unicusano.it

Abstract

La teoria dell'attaccamento pone l'attenzione sulla qualità del legame fra caregiver e bambino. La presenza disponibile dell'adulto che si prende cura del piccolo fa sì che in lui si sviluppi un senso di benessere e sicurezza, che lo accompagnerà per la vita. Stabilita la centralità del genitore nello sviluppo del bambino, su richiesta di una scuola dell'infanzia di Roma, sono stati valutati aspetti della competenza genitoriale in alcuni genitori, per sviluppare un intervento educativo di sostegno alla genitorialità. I risultati dello studio e l'emergere di un tipo di attaccamento insicuro hanno evidenziato la necessità di intervenire per promuovere buone pratiche genitoriali, sensibili e responsive. Questo progetto è stato concepito nello spazio-scuola, spazio fisico di socializzazione, ma anche simbolico, emotivo, affettivo, luogo di accoglienza e ascolto, dove cresce sia il bambino che l'intera famiglia.

Introduzione

Questo lavoro, che si concretizza nell'ambito della pedagogia della famiglia (Simonetti, 2015), parte dall'analisi degli effetti dell'attaccamento sui bambini (3 – 6 anni) con l'obiettivo di migliorare le loro capacità relazionali ed emotive con particolare attenzione alle competenze genitoriali, attraverso un progetto educativo di sostegno alla genitorialità basato sull'alleanza educativa fra scuola e famiglia.

La vita dell'individuo, fin dal concepimento, è notevolmente influenzata dall'ambiente e dal contesto entro il quale cresce. Al momento della nascita, il bam-

* *Introduzione* (E. Cipollone), *Sezioni 1 – 3* (F. Tafuri), *Sezioni 4 – 5* (E. Cipollone), *Conclusioni* (E. Cipollone).

bino si trova in una condizione di dipendenza rispetto agli adulti che si prendono cura di lui, poiché necessita di cure, sicurezza e protezione; perciò, i genitori rivestono un ruolo decisivo e determinante per il suo sviluppo futuro. Rispondere adeguatamente alla molteplicità dei bisogni del bambino, entrare in relazione con lui attraverso modalità sensibili e positive, significa attuare un tipo di genitorialità responsiva, che favorisce la crescita armonica dell'individuo in tutti gli ambiti di vita (Margiotta, 2013).

Il legame che si instaura tra il nascituro e il suo caregiver prende il nome di attaccamento (Bowlby, 1988). L'attaccamento è la tendenza innata a ricercare e mantenere la vicinanza di un adulto in particolari situazioni di bisogno, pericolo, sofferenza o paura. È dunque la relazione affettiva, la connessione emotiva e il legame costante e duraturo che unisce il bambino a chi si prende cura di lui. La relazione con la persona adulta di riferimento garantisce protezione e benessere all'individuo, perché da un lato la presenza dell'adulto lo salvaguarda dai pericoli dell'ambiente, dall'altro l'intimità del legame costituisce la base e il punto di partenza per l'organizzazione emotiva del bambino (Pierrehumbert, 2021).

L'intera personalità dell'individuo è in qualche modo influenzata e condizionata dalla qualità dei legami di cui ha fatto esperienza durante l'infanzia (Siegel, 2016). Aver vissuto interazioni positive e soddisfacenti nei primi anni di vita favorisce lo sviluppo armonico e sereno del bambino e fornisce le basi per intessere anche i rapporti futuri, portando il bambino a divenire un adulto sicuro di sé stesso, che avrà fiducia nell'altro, che vivrà relazioni appaganti sia come partner che come genitore (Simonetti, 2015).

La teoria dell'attaccamento pone l'attenzione sulla qualità del legame fra caregiver e bambino. Il rapporto di intimità e la presenza disponibile dell'adulto che si prende cura del piccolo fanno sì che nel bambino si sviluppi un senso di benessere e sicurezza che lo accompagnerà per tutta la vita. La madre è il primo ambiente del bambino; infatti, già a partire dall'epoca prenatale, attraverso lo scambio di sensazioni reciproche, e più avanti nell'interazione e nelle pratiche di accudimento di cui il bambino è destinatario, hanno origine i Modelli Operativi Interni, vale a dire schemi cognitivi, modi di pensare e di interpretare la realtà circostante che incidono su tre aspetti principali: l'immagine di sé, dell'altro e della relazione. Un bambino che avrà vissuto legami affettivi insicuri sarà con ogni probabilità un adulto con scarso senso di autoefficacia e bassa capacità di esprimere, comprendere e regolare i propri e gli altrui stati d'animo. Queste carenze, si riflettono fortemente sia all'interno dei rapporti di coppia con il partner, sia nella messa in atto di pratiche genitoriali poco sensibili ai bisogni, che lasciano spazio a sentimenti di chiusura, di inadeguatezza e di vergogna e alla scarsa prontezza nel rispondere efficacemente ai bisogni interiori ed emotivi del figlio.

1. La competenza emotiva

La teoria dell'attaccamento supporta il ruolo fondamentale delle emozioni nell'ambito delle relazioni, si sofferma cioè sull'importanza che esse rivestono nell'adattamento psicosociale ed affettivo degli individui. Sono, quindi, proprio gli studi sull'attaccamento a stimolare l'attenzione sul ruolo del caregiver nello sviluppo emotivo del bambino, di cui il primo indicatore è rappresentato dalla competenza emotiva. La competenza emotiva è la somma delle capacità che permettono di individuare, comprendere e rispondere coerentemente alle emozioni altrui, e dunque di regolarne l'espressione al fine di un adattamento idoneo all'ambiente in cui ci troviamo. Tale skill non è innata e non si sviluppa per fasi di maturazione: essa si acquisisce all'interno delle relazioni familiari e sociali. La studiosa Susan Denham ha provato a stabilire quali siano le abilità di base della competenza emotiva, giungendo a definirne tre principali: l'espressione, la comprensione e la regolazione. L'espressione è la capacità di manifestare ed esternare gli stati emotivi, attraverso il linguaggio verbale e non verbale (mimica facciale, tono di voce...). Inizialmente le reazioni del bambino all'ambiente sono condizionate dall'adulto, che attribuisce un significato ai segnali dell'infante. È proprio dalla risposta del caregiver alle sue manifestazioni che il bambino collega a gradualmente un significato alle proprie reazioni emotive. L'abilità di comprensione delle emozioni equivale al saper identificare e dare significato ai propri e altrui stati emotivi. La capacità di differenziare e riconoscere le espressioni emotive dipende nella maggior parte dei casi dalle aspettative che il bambino pone nella risposta dei genitori ai suoi comportamenti; in particolare, l'adulto svolge un ruolo fondamentale in questo ambito poiché si comporta da "referente sociale", in quanto il bambino, specialmente in situazioni nuove e al cospetto di estranei, cercherà un riscontro e si baserà sulle espressioni emotive dei genitori per orientare i propri comportamenti. La capacità di regolazione è rappresentata dal saper monitorare, valutare e quindi modificare le proprie reazioni emotive. Una regolazione reciproca, situazione in cui l'adulto fa da guida, favorisce la propensione del bambino alla comunicazione diadica, permettendo così di passare successivamente ad una regolazione autonoma che gli consentirà di gestire in modo soddisfacente le proprie emozioni. È nel rapporto con l'altro che le emozioni hanno luogo, ed è proprio grazie alle tipicità del legame affettivo fra il piccolo e il suo caregiver che l'individuo diviene capace di regolarle. Un bambino che avrà sperimentato numerose possibilità di coinvolgimento emotivo con le sue figure di riferimento diverrà un adulto in grado di dimostrare empatia nelle sue relazioni con l'altro e un senso di autoefficacia verso sé stesso.

2. Empatia

L'empatia è l'abilità dell'individuo di entrare in sintonia con l'altro, con i suoi sentimenti e i suoi stati d'animo. La comprensione dell'esperienza interiore di un

altro individuo è un processo cognitivo che implica la capacità di immaginare la mente altrui, e quindi di immedesimarsi nei suoi pensieri e sentimenti e comprendere il suo punto di vista.

I modelli di attaccamento sperimentati in epoca infantile alimentano notevolmente la capacità di entrare in empatia con l'altro, infatti, le modalità con cui il caregiver si pone in relazione col bambino fa sì che si sviluppi apertura e interesse per gli altri.

Empatia, attaccamento, aver cura dell'altro, costituiscono un continuum affettivo che si autoalimenta e si amplifica estendendosi progressivamente oltre l'ambiente familiare e sociale: più entriamo in relazione, attraverso processi di riconoscimento e rispecchiamento reciproci, più aumenta la sensibilità empatica e più sconfinata divengono le possibilità a cui l'essere umano ha accesso (Rovatti, 2020).

3. Autoefficacia

Le figure adulte di riferimento e le cure di cui si è goduto nell'infanzia non solo favoriscono l'insorgere di aspettative sociali positive o negative, ma fanno sì che si rinforzi o indebolisca il senso di autoefficacia del bambino. Con "autoefficacia" ci riferiamo alle aspettative che una persona ha di padroneggiare con successo alcune situazioni. Il senso di autoefficacia non è strettamente correlato alle competenze che l'individuo possiede, bensì dipende fondamentalmente da cosa egli stesso è convinto di saper fare con quelle che ha a disposizione (Bandura, 2000).

Questo costrutto consiste nella fiducia e nelle aspettative che la persona ripone in sé stesso e nelle proprie potenzialità, è la sensazione di adeguatezza e "essere capace di" gestire la propria vita e gli eventi. Avere qualcuno che crede in lui, gioca un ruolo fondamentale affinché il bambino possa ritenersi esso stesso un individuo capace. Il livello di autoefficacia percepita svolge un ruolo decisivo nel modo di pensare della persona e, di conseguenza, anche nel modo di approcciarsi alle varie situazioni interpersonali.

4. Patto d'Alleanza Educativa

Il concetto di alleanza educativa si fonda sulla relazione che nasce dall'incontro di due sistemi, la scuola e la famiglia. Una buona e soddisfacente alleanza educativa partecipa alla realizzazione concreta del Patto di Corresponsabilità Educativa (D.P.R. 235/2007). In quest'ottica si parla sistemi si impegnano reciprocamente a prendersi cura del bambino all'interno di un progetto comune, agendo comportamenti di cooperazione e partecipazione. La qualità del rapporto fra scuola e famiglia dipende certamente dal tipo di relazione che entrambi riescono a mettere in atto nell'incontro con l'altro. L'apertura, la disposizione all'ascolto, come anche la comunicazione positiva e cooperativa consentono di conoscere maggiormente

il bambino e il contesto nel quale è inserito. Dunque, l'alleanza si concretizza nel creare un sistema di cura condiviso. Il compito di favorire questa connessione con i caregiver è affidato all'educatore, e a tutta l'equipe educativa, che nell'esercizio delle proprie competenze, è l'elemento chiave che spinge e invoglia il genitore ad affidarsi, dialogare, partecipare, nella grande impresa di crescere un figlio. La scuola, dunque, viene intesa come luogo in cui gli adulti significativi si incontrano, spazio di accoglienza che educa il bambino e al contempo tende una mano all'adulto; servizi educativi che si prendono cura del genitore affinché il genitore possa prendersi cura a sua volta del bambino. La scuola come caregiver quindi, che si fa carico, sostiene, incoraggia, facilita, sprona il genitore a migliorarsi e partecipare in modo consapevole e positivo alla crescita emotiva, cognitiva, sociale, affettiva del proprio figlio (Caldin, 2019).

5. Ricerca

Partendo da questi presupposti, il presente lavoro è partito dall'analisi del tipo di attaccamento adulto in relazione a diverse aree di interesse (self-compassion, percezione di autoefficacia, il grado di empatia e il tipo di attaccamento all'interno della coppia), con l'obiettivo di esplorare ed eventualmente identificare possibili carenze nelle aree sopra citate, che si ripercuotono certamente sulle modalità relazionali che gli adulti attuano con i propri figli. Finalità del presente studio è di promuovere la qualità della relazione genitore-bambino attraverso una precisa proposta di intervento, che agisca direttamente sul senso di autoefficacia personale e genitoriale dell'adulto. Una genitorialità responsiva favorisce un attaccamento sicuro e fornisce al bambino un bagaglio di risorse quali sicurezza, serenità, interesse, curiosità e motivazione, fondamentali per il suo viaggio alla scoperta del mondo e dell'altro.

Questo studio è stato realizzato a seguito di una richiesta da parte di un committente (una scuola dell'infanzia della città di Roma), in cui alcuni insegnanti hanno rilevato dei comportamenti problematici nella gestione delle emozioni e delle relazioni nei bambini.

Partendo da questa segnalazione, il laboratorio di Neuroscienze Educative Heracle dell'Università Niccolò Cusano di Roma, dopo la somministrazione di una batteria di test ai genitori, ha identificato dei precisi comportamenti-problema, prettamente legati alla tipologia di relazione e attaccamento dei figli con i genitori.

Il presente studio è stato strutturato in due fasi principali:

1. Una prima fase, già conclusa, in cui è stato indagato e rilevato il problema.
2. Una seconda fase incentrata sullo sviluppo di percorso di sostegno educativo alla genitorialità.

II parte: Ricerca partecipata: esperienze nei differenti contesti e tempi della vita

<i>Fase</i>	<i>Attività</i>	<i>Periodo</i>
1	Segnalazione del problema da parte della scuola	Gennaio 2022
	Analisi della letteratura	Febbraio – Aprile 2022
	Strutturazione del progetto	Marzo – Maggio 2022
	Somministrazione dei questionari (T0)	Giugno 2022
	Raccolta dati	Giugno – Luglio 2022
	Analisi dei dati	Giugno – Agosto 2022
2	Sviluppo dell'intervento educativo sui genitori	Agosto – Settembre 2022
	Pianificazione e programmazione degli incontri	Settembre 2022
	I incontro	Ottobre 2022
	II incontro	Novembre 2022
	III incontro	Dicembre 2022
	IV incontro	Gennaio 2023
	Somministrazione dei questionari (T1)	Febbraio 2023
	V incontro	Febbraio 2023
	VI incontro	Marzo 2023
	VII incontro	Aprile 2023
	Somministrazione dei questionari (T2)	Maggio 2023
	VIII incontro	Maggio 2023

Tabella 1. Programmazione delle attività e del sostegno educativo

La prima fase si è focalizzata sulla rilevazione del problema, ovvero l'individuazione di eventuali carenze nelle aree sopracitate. Lo studio è stato realizzato presso una scuola dell'infanzia del VII municipio di Roma. La somministrazione ai genitori dei test ha riguardato un campione di 60 adulti. Il campione è composto da soggetti di ambedue i sessi, con una leggera prevalenza femminile, nello specifico l'83,3 % erano donne e il 16,7 % erano uomini, con un'età compresa tra i 30 e i 46 anni. Nel campione, il 60% è coniugato, il 28,3% è convivente e l'11,7% è celibe o nubile. Per quanto concerne il grado di istruzione, il 48,3% ha conseguito il diploma superiore, il 16,7% ha conseguito la Laurea Triennale, il 21,7% ha conseguito una Laurea Magistrale e il 13,3% è in possesso della Licenza Media. Dunque, il campione si mostra in prevalenza con un grado di istruzione medio-alto.

Per la realizzazione del protocollo di ricerca, è stato creato un unico questionario, contenente quattro test self-report per la valutazione della self-compassion, autoefficacia, empatia, relazione. Di seguito sono riportati i singoli strumenti impiegati:

- La Self-Compassion Scale (SCS) è formata da 26 item e permette di rilevare, oltre a un punteggio totale, sei dimensioni o sei sottoscale, tre scale positive: auto-gentilezza, umanità comune, mindfulness, tre scale negative: auto-giudizio, isolamento, sovra-identificazione.
- La scala di autoefficacia percepita nella gestione di problemi complessi è composta da 24 items e consente di valutare quattro sotto-scale: maturità emotiva, finalizzazione dell'azione, fluidità relazionale e analisi del contesto.
- La Balanced Emotional Empathy Scale (BEES) si compone di 30 item che misurano la dimensione emozionale dell'empatia, di cui la metà sono formulati positivamente e costruiti in modo tale che l'accordo ad essi è espressione di un grado elevato di empatia; l'altra metà sono formulati in senso negativo: in questo modo si possono controllare gli effetti indesiderati di acquiescenza e desiderabilità sociale.
- La Scala Experiences in Close Relationships (ECL) è uno strumento per la validazione dell'attaccamento adulto, costituito da due sottoscale di 18 item ognuna, le quali misurano rispettivamente la dimensione "evitamento" e la dimensione "ansietà".

La somministrazione ha rilevato la presenza di convinzioni prevalentemente positive circa l'autoefficacia, una discreta abilità empatica e un'elevata percentuale di soggetti con attaccamento insicuro (61% insicuro-preoccupato, 22% insicuro-distanziante). È emerso come i genitori si siano percepiti efficaci nel gestire le proprie relazioni, ma all'atto pratico la maggioranza viva con incertezza e preoccupazione.

I risultati dello studio e l'emergere di un tipo di attaccamento prevalentemente insicuro suggeriscono la necessità di intervenire su specifiche aree di interesse, al fine di promuovere il superamento di conflitti interiori e la messa in atto di buone pratiche genitoriali, sensibili e responsive. È fondamentale quindi andare ad agire direttamente sulle aree che più si prestano al miglioramento, sui fattori individuali da una parte, attraverso interventi educativo-informativi finalizzati a potenziare e implementare l'autoefficacia, le conoscenze e le abilità genitoriali; sui fattori ambientali dall'altra, ampliando il supporto concreto di cui l'adulto può disporre nell'espletamento della sua funzione. Partendo da questi risultati, è stato ideato un progetto di sostegno educativo alla genitorialità, con obiettivi ben precisi:

- Suggellare l'alleanza educativa scuola/famiglia.
- Rendere consapevoli i genitori dell'influenza, sullo sviluppo emotivo dei bambini, del loro stile di attaccamento.
- Potenziare le life skills genitoriali.

Questi spazi di sostegno alla genitorialità vengono attuati da equipe multidisciplinari, che al loro interno accolgono diversi specialisti del settore, a partire dagli educatori che sono a stretto contatto con bambini e famiglie, esperti in mo-

dalità comunicative e psicoterapeuti; costituiscono spazi di ascolto e riflessione caratterizzati da clima disteso, sereno e non giudicante, in cui i caregiver vengono coinvolti in diverse attività e laboratori di gruppo volti a promuovere il confronto e la discussione, col monitoraggio delle figure professionali di riferimento, che offrono al genitore degli spunti di meditazione e dei punti di vista alternativi, rispetto al proprio vissuto e attuale operato. Aver cura degli altri, infatti, implica in primo luogo saper avere cura di sé, attraverso il riconoscimento delle proprie debolezze e fragilità, l'accettazione dei propri errori e la gestione di comportamenti e sentimenti che derivano da esperienze passate. Via via che i genitori acquisiscono maggiore consapevolezza ed equilibrio dal punto di vista emotivo, i figli ne raccolgono i frutti e progrediscono anch'essi verso la salute psicologica (Siegel, 2018).

Il progetto di sostegno alla genitorialità, partito nel mese di ottobre 2022, avrà cadenza mensile e sarà svolto presso le aule della scuola, con incontri della durata di 2 ore.

I questionari verranno somministrati nuovamente all'inizio del quinto incontro (T1), per verificare l'andamento degli incontri ed eventualmente modificarne alcuni aspetti, e alla conclusione dell'ottavo incontro (T2) per verificare l'effettivo miglioramento.

Durante la seconda fase, sono previsti incontri con i docenti per verificare le eventuali modifiche nei comportamenti-problema dei bambini, attraverso l'osservazione sistemica e guidata.

<i>Incontro</i>	<i>Argomenti trattati</i>	<i>Metodologie</i>	<i>Obiettivi</i>	<i>Somministrazioni dei questionari</i>
I incontro	Presentazione del progetto, prospettiva di lavoro	Ascolto attivo Circle time	Conoscenza e formazione del gruppo	
II incontro	Riflessioni sulle necessità del gruppo	Ascolto attivo Brainstorming	Condivisione in gruppo e identificazione degli obiettivi specifici	
III incontro	Consapevolezza del bisogno del gruppo	Circle time Brainstorming Cooperative Learning	Coesione del gruppo e pianificazione delle strategie di intervento	
IV incontro	La competenza emotiva	Role Playing Brainstorming Psicodramma razionale emotivo	Sviluppo e padronanza della competenza emotiva	
V incontro	L'empatia	Circle time Brainstorming Role Playing	Sviluppo e padronanza dell'empatia	Somministrazione T1
VI incontro	La competenza genitoriale	Role Playing Cooperative Learning Brainstorming	Sviluppo della competenza genitoriale	

VII incontro	La routine della giornata educativa del bambino	Laboratorio esperienziale Brainstorming	Sviluppo della competenza genitoriale attraverso attività in cui esplorare le diverse routine della giornata educativa del bambino	
VIII incontro	Restituzione degli esiti del percorso proposto e congedo	Ascolto attivo Brainstorming	Rielaborazione dell'esperienza e consapevolezza degli obiettivi raggiunti	Somministrazione T2

Tabella 2. Prospetto degli incontri

Conclusioni

La teoria dell'attaccamento pone l'attenzione sulla qualità del legame fra caregiver e bambino. Il rapporto di intimità, la presenza costante dell'adulto, accompagnati dal nutrimento sul piano fisico e affettivo, generano nel bambino un senso di benessere e sicurezza che lo accompagneranno per tutta la vita. Dunque, a partire da questo, tutti i legami futuri, da quelli amicali a quelli sentimentali, come anche a quelli genitoriali con i futuri figli, diverranno occasioni in cui il soggetto cercherà di "confermare" l'idea di sé e degli altri che ha interiorizzato nell'infanzia. E perciò nello scambio relazionale con l'altro si riflettono profondamente le cure, le attenzioni e le modalità relazionali che ha avuto il genitore con il bambino.

Stabilita la centralità del genitore nello sviluppo del bambino, su richiesta di una scuola dell'infanzia di Roma, sono stati valutati diversi aspetti della competenza genitoriale in alcuni genitori, con l'obiettivo di sviluppare un intervento educativo di sostegno alla genitorialità.

I risultati dello studio e l'emergere di un tipo di attaccamento prevalentemente insicuro suggeriscono la necessità di intervenire su specifiche aree di interesse, al fine di promuovere il superamento di conflitti interiori e la messa in atto di buone pratiche genitoriali, sensibili e responsive. Diviene centrale infatti approfondire le aree che maggiormente si prestano al miglioramento: da una parte abbiamo i fattori individuali, su cui agiamo a partire da interventi educativo-formativi atti a potenziare l'autoefficacia e le abilità genitoriali; dall'altra abbiamo i fattori ambientali, su cui agiamo ampliando il supporto offerto all'adulto. Dove può concretizzarsi tutto questo? Il luogo ideale è la scuola, spazio fisico e simbolico, che si occupa di accogliere sia il bambino come anche l'intera famiglia, attraverso un progetto di cura condiviso, il cui principale obiettivo è la crescita armonica dell'infante. In questo spazio, i genitori sono chiamati a partecipare al rapporto di alleanza, che porta a occasioni di apertura, di interesse, di supporto, di coinvolgimento e dunque di crescita personale, grazie ad un flusso continuo di scambi comunicativi positivi e soddisfacenti; in questo spazio il genitore potrà beneficiare della costruzione di una relazione sana, aperta, reciproca, basata soprattutto sulla

fiducia e sulla cooperazione. La positività di questo spazio e di questo ambiente si proietterà sul bambino, che potrà trarne beneficio in termini di benessere e di sviluppo globale. L'apertura, la disposizione all'ascolto, come anche la comunicazione positiva e cooperativa consentono di conoscere maggiormente il bambino e il contesto nel quale è inserito.

In conclusione, l'amore, le cure, il sostegno e il supporto che un individuo riceve rimangono impressi nelle sue memorie, nei suoi apprendimenti e nel suo cuore; la capacità di prendersi cura dell'altro è perciò un qualcosa che si apprende principalmente se ne si fa esperienza diretta. Alla luce di ciò, diviene fondamentale che la scuola si prenda cura dei

bisogni emotivi delle famiglie e predisponga occasioni e risorse a sostegno dei genitori, attraverso l'impiego di strategie educative coese che puntano a ridurre l'isolamento relazionale e portano a scelte maggiormente sane e consapevoli.

Riferimenti bibliografici

- Bandura, A. (2000). *Autoefficacia: Teoria e applicazioni*. Trento: Erickson.
- Bowlby, J. (1988). *Una base sicura*. Milano: Raffaello Cortina.
- Caldin, R., & Giacconi, C. (2022). *Pedagogia speciale, famiglie e territori*. Milano: Franco-Angeli.
- Caldin, R. (2019). Disabilità, inclusione e centralità della scuola. Attualità e dimensioni prospettiche. *Scholè*, 2, 163-177.
- Margiotta, U., & Zambianchi, E. (2013). Reflexive approach as a measure of parenting support. *Formazione & insegnamento*, 11(1 Suppl.), 13-24. Retrieved December 30, 2022, from <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/616>
- Pierrehumbert, B. (2021). *L'attaccamento e la costruzione dei legami*. Trento: Erickson.
- Rovatti, F. (2020). The role of mirror neurons in empathy. *Formazione & Insegnamento*, 18(4), 35 – 42. https://doi.org/10.7346/-fei-XVIII-04-20_03
- Siegel, D. J. (2013). *La mente relazionale: Neurobiologia dell'esperienza interpersonale*. Milano: Raffaello Cortina.
- Siegel, D. J., & Hartzell, M. (2016). *Errori da non ripetere, come la conoscenza della propria storia aiuta ad essere genitori*. Milano: Raffaello Cortina.
- Simonetti, C. (2015). Pedagogia della famiglia: dall'educazione familiare a quella parentale, *Familia*, 61, 61-82.
- Stern, D. N. (1998). *Le interazioni madre-bambino*. Milano. Raffaello Cortina.

L'Alienazione Parentale: Progettazione pedagogica a sostegno del genitore alienato e risposta della scuola alla rilevazione del fenomeno*

Barbara Palleschi

*Università Niccolò Cusano – Telematica Roma
Dottoranda in Law and Cognitive Neuroscience
barbara.palleschi@unicusano.it*

Diana Olivieri

*Università Niccolò Cusano – Telematica Roma
Docente di Pedagogia speciale, Criminologia minorile e Sociologia della devianza
diana.olivieri@unicusano.it*

Abstract

In questo articolo caratterizzeremo il fenomeno dell'Alienazione Parentale – tipicamente conseguente a situazioni di separazione conflittuale – come forma di abuso perpetrata sia ai danni del genitore-bersaglio, sia del bambino sottoposto a lavaggio del cervello da parte del genitore collocatario. Alla luce delle più recenti ricerche neuroscientifiche sull'importanza della bigenitorialità per il sano sviluppo socio-affettivo dei figli, analizzeremo in che modo le figure del pedagogo giuridico e dell'insegnante scolastico possano contribuire a fare prevenzione, in ottemperanza al compito di salvaguardia del ruolo genitoriale e al dovere costituzionale di tutelare l'infanzia.

Introduzione

L'Alienazione Parentale, un fenomeno diffuso ma ancora misconosciuto o addirittura confutato nella sua esistenza, è una complessa dinamica familiare patologica, in cui un genitore detto “alienante” (il più delle volte quello collocatario nelle controversie ad alto conflitto sull'affidamento a seguito di separazione o divorzio), si impegna in comportamenti coercitivi e manipolatori per fomentare l'infondato rifiuto emotivo del figlio nei confronti dell'altro genitore (Harman et al., 2018).

Il fatto che il bambino arrivi a rifiutare la relazione con un genitore normale e affettuosamente disponibile fa dell'Alienazione Parentale una vera e propria patologia del legame affettivo, per soppressione o disattivazione del sistema di attacca-

* Attribuzione delle parti: *Introduzione* (D. Olivieri e B. Palleschi), *Paragrafo 1* (D. Olivieri), *Paragrafo 2* (B. Palleschi), *Paragrafo 3* (D. Olivieri), *Conclusioni* (D. Olivieri e B. Palleschi).

mento, più esattamente riconducibile ad una condizione di “lutto [relazionale] disordinato” (Bowlby, 1980).

Il caso tipico vede il genitore alienante intento a formare una coalizione intergenerazionale con il figlio, alimentata da fantasie ossessive contro il genitore alienato, che nei casi più gravi può assumere le caratteristiche di una *folie à deux* (Conway Rand, 1997a; 1997b).

Nell’alienarlo dall’altro genitore, il genitore alienante sta di fatto creando una psicopatologia significativa nel bambino, tale da configurare non solo un problema relazionale genitore-figlio, ma addirittura una forma pervasiva di abuso psicologico (American Psychiatric Association, 2014), capace di influire negativamente sulla salute mentale e fisica sia del bambino che del genitore alienato (in termini di depressione, ansia, dipendenza da sostanze, dolore emotivo, nebbia cognitiva, comportamenti autolesionistici e ideazione suicidaria), nel breve e nel lungo termine (Poustie et al., 2018; Verrocchio et al., 2019).

Anche se le dinamiche della famiglia soggetta ad Alienazione Parentale sono state osservate per la prima volta dai clinici negli anni ‘80, il primo ad aver documentato la diffusione del fenomeno in ambito forense è stato lo psichiatra statunitense Richard Gardner (1985).

Inizialmente il fenomeno dell’Alienazione Parentale è stato proposto come Sindrome da Alienazione Parentale (PAS), affinché ricevesse un codice come diagnosi psichiatrica. Tuttavia è stato successivamente argomentato che una diagnosi a sé stante nella pratica medica rischierebbe di essere utilizzata per negare il vero abuso, piuttosto che per ridurre il danno psicologico subito dal minore, motivo per cui oggi si preferisce parlare semplicemente di Alienazione Parentale (Meier, 2009).

In Italia la condizione di Alienazione Parentale – che vede bandito il concetto di “sindrome” da parte del Ministero della Salute – è stata prima riconosciuta da una pronuncia della Suprema Corte (Corte di Cassazione, 2013), e poi riconfermata in una sentenza in cui la Corte ha espresso il principio di diritto secondo cui, tra i requisiti di responsabilità genitoriale, figura anche la capacità di mantenere il legame con l’altro genitore, a tutela dell’interesse e del diritto del figlio alla bigenitorialità (Corte di Cassazione, 2016), ossia al mantenimento di un rapporto equilibrato e continuativo con ciascuno dei genitori (Corte Costituzionale, 2012).

Ovviamente non tutte le condizioni di polarizzazione con un genitore sono attribuibili ad Alienazione Parentale. Nel corso dello sviluppo e in risposta a specifici eventi della vita, è normale che i figli sperimentino conflitti di lealtà nei confronti dei genitori, che però rappresentano variazioni relazionali transitorie. Vi sono poi casi in cui un genitore realmente violento può abusare del concetto di Alienazione Parentale a proprio vantaggio, arrivando ad attribuire falsamente il rifiuto del contatto, manifestato dal figlio, alla manipolazione da parte dell’altro genitore.

Premesso ciò, desta comunque una certa preoccupazione che alcuni autori posano ancora: (1) banalizzare e minimizzare la condizione di Alienazione Parentale e i suoi gravi effetti a lungo termine, sia sui bambini che sui genitori; (2) caratterizzare l’Alienazione Parentale come una conseguenza del divorzio, prevedibile e

di secondaria importanza; (3) travisare e/o distorcere i dati scientifici e i rapporti clinici esistenti sull'Alienazione Parentale, arrivando persino a negarne l'esistenza.

1. L'Alienazione Parentale spiegata dalle neuroscienze dell'attaccamento: cogenitorialità, intersoggettività e brainwashing

La ricerca neuroscientifica sulla cogenitorialità ha recentemente caratterizzato i meccanismi neurobiologici che regolano il comportamento cogenitoriale sano negli esseri umani (Feldman, 2016) attraverso lo studio del fenomeno della sincronizzazione neurocomportamentale interpersonale tra due cervelli in comunicazione durante le interazioni sociali dal vivo. Tramite la tecnica dell'*iper-scanning* (Djalovski et al., 2021) è infatti emerso che la sincronia neurale tra i genitori può favorire la formazione di un caregiving condiviso ed efficiente, che fornisce il primo esempio di collaborazione sociale umana, stabile e saliente, osservabile dal bambino nella sua ecologia sociale.

Esiste dunque un network globale di caregiving genitoriale umano, la cui struttura centrale è l'ipotalamo, che si attiva in modo simile sia nei genitori biologici che in quelli adottivi, caratterizzato da una grande plasticità e la cui malleabilità è una funzione del ruolo di cura messo in atto da ciascun caregiver. Il volume dell'ipotalamo, infatti, è tipicamente associato alla positiva convinzione del genitore in merito al suo ruolo di caregiver (Long et al., 2021).

L'Alienazione Parentale agisce proprio su tale convinzione (e dunque sulle funzioni dell'ipotalamo), mettendo il genitore alienato in seria difficoltà e disagio nel riconoscimento del (e coinvolgimento nel) suo ruolo di caregiving.

I casi di Alienazione Parentale descrivono tipicamente un *undermining co-parenting*, ossia la tendenza da parte di un genitore (solitamente la madre) a indebolire il ruolo dell'altro (di solito il padre), prendendo il sopravvento, attraverso la continua iperattivazione del sistema cerebrale intersoggettivo della mente condivisa, mediato dal sistema dei neuroni specchio.

A trasformare una benevola mente condivisa, socialmente legata, in un'espressione patologica di rabbia e vendetta è il *trauma*. Se infatti nel sistema di attaccamento è presente un insieme specifico di strutture informative danneggiate, l'intersoggettività cerebrale della mente condivisa sarà dirottata e orientata verso la regolazione del dolore conseguente al trauma.

È noto che il cervello adatta la propria percezione del mondo attraverso le informazioni che riceve, attivando e disattivando molteplici *schemi*, la cui possibile alterazione, tramite manipolazione emotiva, rende plausibile l'idea di *brainwashing* o "lavaggio del cervello" (Taylor, 2004).

Alla nascita il cervello infantile presenta solo i neuroni essenziali alla respirazione e al battito cardiaco, il resto verrà creato attraverso le esperienze. A seconda della soddisfazione o mancata soddisfazione dei suoi bisogni, a crearsi nel cervello infantile saranno rispettivamente percorsi sinaptici positivi (tramite informazioni come: *Sei amato, Sei fantastico, Ti vogliamo bene*) o negativi (tramite informazioni

come: *Sei stupido, Smetti di piangere, Ti odio, Non ti è permesso amare nessuno, tranne me*).

Al raggiungimento della soglia di un numero sufficiente di ripetizioni, i percorsi sinaptici con il maggior numero di ripetizioni, negativi o positivi che siano, si radicheranno nella mente del bambino, mentre gli altri saranno eliminati.

Come esseri umani, siamo programmati per essere influenzati, addirittura “contagiati” dalle emozioni delle persone a noi più vicine: più stretta è la relazione, più facilmente assorbiremo ciò che l’altro sta provando. E più i messaggi emotivi si ripetono, più saranno assorbiti. Tale ripetizione emotiva costituisce il nucleo dell’Alienazione Parentale.

La struttura cerebrale coinvolta in tale processo è l’*amigdala*, che controlla nell’immediatezza tutto ciò che vediamo, udiamo e proviamo, per metterlo in relazione con il ricordo di eventi precedenti, alla ricerca di eventuali segnali di pericolo che richiedano lo spostamento istantaneo dell’attenzione sulla protezione di noi stessi.

Se è vero che la rabbia è un’emozione particolarmente contagiosa, è altrettanto vero che la ricerca sul cervello indica che la paura è la più contagiosa di tutte le emozioni: sentire urlare la madre ripetutamente e rabbiosamente contro il padre innescherà nel figlio l’attivazione dell’*amigdala*, per la reiterata associazione del senso di pericolo con l’immagine paterna.

L’Alienazione Parentale non solo sopprime i ricordi positivi legati al genitore alienato, ma li sostituisce deliberatamente con ricordi di opposta natura, inculcando nel figlio una falsa visione del mondo. Il “saliscendi” del dolore emotivo, associato alla presenza/assenza del genitore-bersaglio, è chiaramente e autenticamente sentito dal figlio, anche se sta interpretando erroneamente la sua naturale risposta al dolore.

Il genitore alienante sta, di fatto, abusando dell’istinto di sopravvivenza del bambino, attraverso la segnalazione della presenza di un pericolo o di una minaccia che attivi la sua *amigdala*.

Questa è una violazione dei diritti umani del bambino, e può essere considerata sia come violenza domestica contro i propri figli, sia come violenza domestica contro l’ex coniuge per procura.

2. Sinergie tra giurisprudenza e pedagogia nei casi di Alienazione Parentale: offrire sostegno pedagogico al genitore alienato

In Italia, nei casi di separazione, nonostante l’Art. 337-ter del Codice Civile prescriva che «il figlio minore ha il diritto di mantenere un rapporto equilibrato e continuativo con ciascuno dei genitori [...] e di conservare rapporti significativi con gli ascendenti e con i parenti di ciascun ramo genitoriale» (Presidente della Repubblica, 2022), nella maggior parte dei casi la prole viene affidata alla madre, sebbene in una parte di questi tale figura potrebbe risultare addirittura dannosa per la crescita del minore, soprattutto in riferimento al rapporto di quest’ultimo con la figura paterna.

A tal proposito in tempi recenti la Giurisprudenza, così come le Scienze Umane, con il contributo delle Neuroscienze e soprattutto della Pedagogia, si stanno molto interrogando sul fenomeno noto come Alienazione Parentale.

Si ritiene, dunque, opportuno indagarlo fino in fondo in un'ottica giuridica, neuroscientifica e soprattutto pedagogica, allo scopo di essere d'aiuto sia al bambino che al genitore alienato, attraverso la progettazione di interventi pedagogici a breve, medio e lungo termine, mirati e specifici per ogni singolo caso, aventi come funzione quella di supporto e rieducazione al ruolo genitoriale.

Per far questo, appare di fondamentale importanza comprendere lo stretto legame esistente tra Alienazione Parentale e disturbo dell'attaccamento, indagando:

- come si è evoluto nel tempo il fenomeno dell'Alienazione Parentale all'interno di ciascun caso;
- quali sono state e quali sono le conseguenze, a livello psicologico e neurologico, nei genitori alienati e nei figli sottoposti ad Alienazione Parentale.

Questo perché, per sostenere la veridicità di questo fenomeno, occorre studiarlo a partire dalle manifestazioni di sofferenza, sia del minore che del genitore-vittima.

Da un lato verrà quindi esaminato il processo mentale del genitore alienato e dall'altro il processo che segue la norma giuridica per analizzare il fenomeno in sede giudiziaria. Infatti, per congiungere la legge alla realtà, nel fine rieducativo delle norme trasfuse nella sentenza, negli ultimi anni è stata rivalutata la figura professionale del *pedagogista giuridico*, il cui compito è studiare il rapporto tra individuo-gruppo e Diritto e le relative attuazioni operative, in quanto l'applicazione degli interventi educativi e rieducativi, attraverso un'*expertise* nella progettazione di percorsi da realizzarsi a favore sia dei minori che degli adulti coinvolti, ai fini del loro reinserimento nel contesto sociale di appartenenza, richiederà competenze prettamente educativo-pedagogiche, dovendosi sempre e comunque attenere a quelli che sono i vissuti esistenziali di disagio e le situazioni di conflitto, nel pieno rispetto dei diritti inviolabili di ciascun individuo.

Per fare questo, il pedagogista giuridico dovrà aver seguito uno specifico percorso di formazione sugli aspetti clinici, giuridici e trattamentali riguardanti l'Alienazione Parentale (Lopez, 2021), nel rispetto del fondamentale prerequisito di doversi rapportare periodicamente con gli altri componenti dell'équipe multidisciplinare che si occupa del caso (avvocati di ambo le parti genitoriali, assistente sociale, psicologo, ecc.).

La metodologia di ricerca di cui il pedagogista giuridico può avvalersi per valutare l'esistenza o meno di un quadro di Alienazione Parentale, è quella dell'indagine qualitativa, che va ad analizzare in chiave interpretativo-fenomenologica il singolo caso, da porre a confronto con idonei esempi tratti dalla casistica della letteratura nazionale e internazionale.

Tale ricognizione sarà adeguatamente effettuata avvalendosi di un'intervista cognitiva semi-strutturata – da sottoporre al genitore separato/divorziato non af-

fidatario esclusivo del/dei figlio/i, che si sospetti sia vittima di alienazione – che consenta di:

- escludere, attraverso una prima analisi, che ci si trovi dinanzi ad un caso generico di separazione/divorzio, facendo riferimento ai criteri per l'Alienazione Parentale riportati all'interno del DSM-V;
- individuare se è effettivamente presente un quadro di Alienazione Parentale, facendo riferimento ai criteri valutativi proposti da Gardner (1992);
- esplorare i vissuti personali del genitore vittima di Alienazione Parentale;
- indagare come il genitore ha vissuto la fase processuale e, qualora questa si sia conclusa, come ha vissuto o sta vivendo attualmente con il/i proprio/i figlio/i;
- analizzare come si è evoluto nel tempo il fenomeno dell'Alienazione Parentale, all'interno del caso specifico;
- raccogliere quali sono state e quali sono le conseguenze dell'Alienazione Parentale, a livello psicofisico, riferite dal genitore alienato;
- rilevare i bisogni educativo-pedagogici del genitore alienato.

Tale modalità di intervista è uno strumento d'indagine e valutazione pedagogica che predilige il racconto libero – anziché prevedere una serie di item, tali da influenzare le risposte e la rievocazione dei ricordi dalla memoria a lungo termine – da effettuare in uno spazio neutro (Lopez, 2021), ossia una stanza dove siano presenti soltanto l'intervistatore e il genitore-vittima.

In questa fase bisognerà porre particolare attenzione ad istaurare una buona “alleanza terapeutica” con il genitore alienato, attraverso:

- la condivisione degli stessi obiettivi;
- l'inserimento dei bisogni e dei desideri del genitore;
- il chiarimento delle aspettative di costui, rispetto a quello che sarà il recupero del proprio ruolo genitoriale con il/i figlio/i;
- la predisposizione di obiettivi realistici;
- la focalizzazione sul qui ed ora, alimentando la speranza in maniera onesta;
- il fronteggiamento dei sentimenti di fallimento, qualora il genitore sia messo di fronte alla negazione dei fatti da parte del bambino.

È indubbio che quando i genitori si separano o divorziano, un bambino possa sviluppare un disturbo dell'adattamento come reazione ai fattori stressanti normalmente legati al divorzio, tra cui il disaccordo tra i genitori, la perdita della relazione con un genitore e il disagio del doversi trasferire in un nuovo quartiere e in una nuova scuola.

Al fine di distinguere questi casi più generici da quelli che invece rientrano nel caso specifico dell'Alienazione Parentale, il pedagogista giuridico vaglierà la presenza/assenza di otto criteri di valutazione, individuati da Gardner (1992), ossia:

1. una campagna denigratoria, da parte del genitore alienante, nei confronti dell'altro genitore;
2. deboli e futili razionalizzazioni a sostegno della denigrazione;
3. mancanza di ambivalenza verso i genitori da parte del bambino;
4. sostegno automatico del genitore alienante nel conflitto parentale;
5. assenza di senso di colpa in relazione alla crudeltà/insensibilità nei confronti del genitore alienato;
6. una versione della realtà acuitizzata;
7. fenomeno del Pensatore Dipendente;
8. diffusione dell'ostilità alla famiglia allargata, agli amici e a tutto ciò che periene al genitore alienato.

Infine, qualora sia stata accertata la presenza di una condizione di Alienazione Parentale in sede di giudizio, con l'opportuno supporto delle consulenze e relazioni stilate dai membri dell'équipe multidisciplinare che si occupano del caso, sarà opportuno che il figlio, prima di essere ricollocato in maniera definitiva dal genitore vittima di alienazione, trascorra un periodo di almeno sei mesi presso una struttura di accoglienza specialistica, in modo tale da poter gradualmente riacquisire l'indipendenza di pensiero e riavvicinarsi al genitore alienato (Vaccaro, 2016), riscoprendolo e facendo riaffiorare i sentimenti positivi nei suoi confronti, che erano stati repressi.

A tal riguardo, Gardner ha proposto il modello del *Transitional Site Program* (TSP), ovvero la sistemazione temporanea del bambino presso un luogo cosiddetto "di transizione", che non sia né l'abitazione del genitore alienato, né quella del genitore alienante (Lopez, 2021), che possa accogliere il minore per un certo periodo di tempo, favorendo gli incontri con il genitore alienato senza che vi sia alcuna interferenza da parte del genitore alienante, attraverso due fasi:

- *rifamiliarizzazione*: completamento del processo di riattivazione della relazione interrotta con il genitore alienato rifiutato e con il suo sistema familiare;
- *risocializzazione*: supervisione e monitoraggio del genitore alienato e del bambino all'interno del contesto sociale, ad esempio durante l'accompagnamento a scuola oppure durante un pomeriggio trascorso al parco insieme, con il fine ultimo di contribuire a rafforzare e consolidare l'identità filiale e genitoriale dei due protagonisti (Lopez, 2021).

È dunque evidente come la pedagogia si ponga al servizio del genitore alienato, rieducandolo al proprio ruolo genitoriale, offrendogli lo spazio, il tempo e gli strumenti più adeguati per poter attribuire un significato ai contenuti dei propri vissuti, sia passati che presenti. Tutto ciò avverrà lungo un arco temporale flessibile ai bisogni del genitore e del/i proprio/i figlio/i, attraverso il modellamento di un percorso individuale a breve, medio e lungo termine, che permetta al genitore alienato di rapportarsi con il proprio futuro e di orientarsi verso nuovi orizzonti progettuali.

Alla luce di quanto fin qui esposto, il ruolo del pedagogo formatore sarà quindi quello di:

1. *identificare il bisogno*, attraverso l'identificazione del problema comunicato;
2. *analizzare il problema*, attraverso la migliore pianificazione possibile, per capire dove sia necessario il miglioramento;
3. *ipotizzare una o più possibili soluzioni*, attraverso la formulazione di ipotesi per risolvere il caso;
4. *formare*, attraverso l'attuazione di un intervento caso-specifico, adottando strategie, tecniche, metodi, approcci e strumentazioni idonei.

In tale prospettiva il fattore tempo assume un significato particolare, andandosi a modificare via via con le azioni progettate, in relazione e/o in risposta all'accadere degli eventi.

Al termine del percorso rieducativo del genitore alienato, saranno stabiliti tre momenti di follow up tra quest'ultimo e i membri dell'équipe multidisciplinare:

1. *primo follow up*: un incontro ad un mese dalla fine del percorso, in uno spazio neutro in cui il genitore possa raccontare gli sviluppi dei rapporti con il proprio figlio, anche attraverso il supporto di fotografie;
2. *secondo follow up (o intermedio)*: ulteriore momento di monitoraggio del programma, in cui i membri dell'équipe multidisciplinare si riuniscono per illustrare i progressi o i fallimenti del percorso designato;
3. *terzo follow up (o conclusivo)*: un incontro con l'intera famiglia, generalmente a sei mesi dall'inizio del percorso, preceduto da un nuovo resoconto scritto da parte di ciascun membro dell'équipe, corredato da fotografie sia nuove che precedenti alla condizione di alienazione. Qualora in questo step si ravvisino problematiche residue non ancora del tutto affrontate, oppure di nuova insorgenza, potranno essere programmati ulteriori momenti di follow up (Lopez, 2021).

3. Il ruolo della scuola nei casi di sospetta Alienazione Parentale

È evidente come la duplice significazione dell'Alienazione Parentale consista nella coesistenza di una *intimate partner violence* nei confronti del genitore alienato e di un contestuale maltrattamento nei confronti del bambino (Boch-Galhau, 2018).

L'operatore scolastico (docente o personale ATA) che sospetti di essere venuto a conoscenza di un caso di Alienazione Parentale nell'esercizio delle proprie funzioni, dovrà condividere i suoi dubbi con il dirigente scolastico. Questo perché, in qualità di pubblico ufficiale, ha l'obbligo di denunciare i casi di abuso su minore, e di fatto l'Alienazione Parentale oscilla tra incuria e abuso, a seconda della gravità del caso.

In considerazione di ciò, appare oggi impossibile ignorare le implicazioni e i risvolti, spesso molto delicati sul piano relazionale e legale, che tali situazioni comportano nella gestione quotidiana della classe scolastica.

Se nei casi lievi di Alienazione Parentale, configuranti incuria, il genitore alienante sarà invitato dalla scuola a modificare i suoi comportamenti, potendo l'eventuale persistere della situazione comportare la segnalazione ai Servizi sociali, nei casi gravi di Alienazione Parentale, comportanti segnalazione penale per sospetto abuso, maltrattamento o grave pregiudizio intrafamiliare, la scuola non dovrà convocare né avvisare il genitore alienante dell'avvenuta denuncia, potendo rientrare la segnalazione nel segreto istruttorio afferente alla fase delle indagini penali.

Individuare linee di condotta appropriate da adottare a scuola nei casi di (sospetta) Alienazione Parentale appare oggi quasi indispensabile, affinché educatori e insegnanti possano divenire competenti nel riconoscimento di questa subdola e complessa forma di maltrattamento, imparando a riconoscerne segni e manifestazioni nelle occasioni di scambio e dialogo con gli alunni e con i loro genitori, come quando:

- un genitore cerca di negare all'altro genitore l'accesso ai registri scolastici;
- le informazioni di contatto di un genitore risultano rimosse dagli archivi scolastici;
- un genitore tenta di impedire all'ex coniuge/partner di prendere il figlio all'uscita da scuola;
- un genitore tiene il bambino a casa in occasione di cerimonie scolastiche, premiazioni o eventi sportivi, se sospetta che l'altro genitore sarà presente;
- un genitore parla male dell'altro genitore;
- il bambino considera un genitore come totalmente buono e l'altro come totalmente cattivo;
- il bambino improvvisamente vuole usare un nuovo cognome o si riferisce a un genitore chiamandolo per nome;
- il bambino manifesta ansia fobica o rabbia situazionale quando deve trascorrere del tempo con il genitore non collocatario;
- il bambino si comporta in modo manipolatorio, mancando di rispetto alle figure d'autorità;
- il bambino presenta una prospettiva distorta sulle dinamiche familiari (Lavadera et al., 2012).

Il genitore alienante ha un programma ben preciso: convincere gli altri (insegnanti compresi) a vedere la situazione dalla sua prospettiva, parlando male dell'altro genitore, creando storie false su di lui o esagerandone difetti di poco conto, per essere visto dagli altri come il genitore buono e premuroso che sta semplicemente cercando di "onorare i desideri del figlio".

Se un genitore sta tentando di impedire all'altro genitore di partecipare alla vita scolastica del figlio minorenni, la scuola dovrà essere necessariamente a co-

noscenza di eventuali ordinanze del tribunale (ad es. di tipo restrittivo), prima di accettare le richieste di un genitore.

Generalmente entrambi i genitori hanno pari responsabilità verso i figli, e quindi pari voce in capitolo nell'esercizio in concreto del diritto/dovere di vigilare sulla loro istruzione ed educazione, per cui il genitore non collocatario o non affidatario dovrà poter accedere alla documentazione scolastica e alle informazioni sulle attività scolastiche ed extrascolastiche del figlio, come afferma la *Nota prot. n. 5336 del 2 settembre 2015* (MIUR, 2015), in ottemperanza all'applicazione pratica del principio della bigenitorialità.

A volte però il tribunale decide di ordinare un *piano genitoriale*, strumento mutuato dalla coordinazione genitoriale di Carter (2019), avendo determinato ciò che è nell'interesse superiore del bambino.

In questi casi la scuola ha l'obbligo di assicurarsi di seguire quanto delineato nel piano in merito al fatto che ad avere il potere decisionale sull'educazione del figlio sia un solo genitore, oppure se entrambi i genitori siano tenuti a prendere le decisioni educative congiuntamente.

Essendo il piano genitoriale atto a facilitare gli accordi sulla genitorialità nella gestione congiunta dei figli minorenni nei casi di separazione conflittuale, esso dovrebbe essere sempre messo a disposizione della scuola, o eventualmente richiesto agli organi competenti.

Conclusioni

Per avvalorare l'ipotesi che l'Alienazione Parentale esista e debba essere riconosciuta a tutti i livelli (giuridico, psicopedagogico e neuroscientifico), è opportuno iniziare a studiarla a partire dalle vittime, ossia genitori alienati e minori che subiscono le conseguenze di tale alienazione, ascoltandoli, analizzando i loro atteggiamenti e supportandoli durante tutte le fasi del percorso di ricognizione, nel corso del quale ad essere messo in discussione è l'intero sistema familiare.

Il pedagogista giuridico sarà chiamato ad analizzare soprattutto le capacità educative del genitore alienato, al fine di rieducarlo al suo ruolo parentale, indirizzandolo al comportamento più adeguato da tenere nei confronti del/i figlio/i. Ciò sarà attuabile attraverso un intervento pedagogico individualizzato di supporto alla genitorialità, mirato alle effettive necessità delle parti interessate, non solo facendo riferimento alla normativa vigente sul territorio, ma anche alle attuali indicazioni della ricerca neuroscientifico sui temi dell'attaccamento e della bigenitorialità.

Attualmente in Italia l'Alienazione Parentale rimane ancora uno dei temi più dibattuti all'interno delle aule giudiziarie, nonostante la sua indubbia presenza e l'ampia revisione concettuale avutasi nel corso degli anni (Gulotta et al., 2015).

Buona parte dei professionisti dei settori giuridico e psico-pedagogico continua a ribadire l'utilizzo strumentale della Sindrome da Alienazione Parentale (PAS) da parte di alcuni genitori, che cercano in tutti i modi di ottenere l'affidamento esclu-

sivo dei figli in sede di separazione, attuando sugli stessi un vero e proprio lavaggio del cervello nei confronti dell'altro genitore. Altri specialisti, invece, affermano che la manipolazione del bambino avvenga perché, in sede di decisione del collocamento presso uno dei genitori, costui non venga ascoltato in merito.

Per evitare che ciò accada, appare opportuno fare riferimento all'art. 6 della Convenzione di Strasburgo sull'esercizio dei diritti del fanciullo, per cui l'Autorità giudiziaria, prima di adottare qualunque decisione in merito all'affidamento e al collocamento della prole, *tenendo conto del discernimento del fanciullo*, dovrà consentire a quest'ultimo di *esprimere la sua opinione*, tenendone debitamente conto¹.

In conclusione, considerate le normative vigenti sul territorio italiano in materia di affidamento dei figli in sede di separazione, avvalendosi del contributo della pedagogia e delle neuroscienze sociali è oggi possibile offrire nuovi strumenti interpretativi e di intervento per riconoscere e prendere in carico le situazioni di Alienazione Parentale sin dalle primissime fasi di manifestazione, evitando così gravi ricadute sia sul genitore alienato che sulla vita del bambino.

Oggi l'Alienazione Parentale inizia ad essere timidamente riconosciuta come una forma di abuso emotivo. Ciò significa che le politiche di protezione e tutela all'infanzia, adottate nelle scuole di ogni ordine e grado, saranno a breve chiamate ad affrontare seriamente questo problema.

La scuola può contribuire ad evidenziare situazioni di Alienazione Parentale, non solo in quanto luogo privilegiato ove percepire segni rivelatori di malessere psicofisico, ma anche in qualità di sede opportuna per insegnare ai bambini ad avere consapevolezza di sé e fiducia negli adulti.

Una scuola che adotti interventi integrati e coordinati a contrasto dell'Alienazione Parentale invita gli insegnanti al dialogo costante e allo scambio di informazioni per imparare a "leggere" i segnali e a registrarli con accuratezza, condividendo le proprie valutazioni, dapprima con il personale in servizio presso la scuola e poi con una rete di esperti in grado di valutare i singoli casi, tramite approfondimenti mirati alla corretta significazione dei segnali stessi.

La conduzione di seminari di sviluppo professionale in ambito educativo, incentrati sull'Alienazione Parentale, consentirà agli insegnanti e al personale scolastico di supporto di essere più consapevoli delle questioni implicate in tale fenomeno.

1 La Convenzione europea sull'esercizio dei diritti dei minori è stata adottata dal Consiglio d'Europa a Strasburgo, il 25 gennaio 1996.

Riferimenti bibliografici

Nota: in data 4 giugno 2023, il sito che raccoglie le sentenze della Corte Suprema di Cassazione (<https://www.italgiure.giustizia.it/sncass/>) risultava inaccessibile. Pertanto, nei riferimenti, è stato inserito l'URL di prima reperibilità.

- American Psychiatric Association. (2014). *DSM-5: Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali* (5th ed). Milano: Raffaello Cortina.
- Boch-Galhau, W. von (2018). Parental Alienation (Syndrome) – A serious form of child psychological abuse. *Neuropsychiatrie*, 32(3), 133-148. <https://doi.org/10.1007/s40211-018-0267-0>
- Bowlby, J. (1980). *Attachment and Loss Vol. 3 Loss: Sadness and Depression*. New York: Basic Books.
- Carter, D. (2019) *Coordinazione genitoriale*. Milano: FrancoAngeli.
- Conway Rand, D. (1997a) The Spectrum of Parental Alienation Syndrome (Part I). *Am J Forensic Psychol*, 15(3), 23-52.
- Conway Rand, D. (1997b). The Spectrum of Parental Alienation Syndrome (Part II). *Am J Forensic Psychol*, 15(4), 39-92.
- Corte Costituzionale. (2012). N. 31 Sentenza 15 – 23 febbraio 2012 (T-120031). *Gazzetta Ufficiale, 1a Serie Speciale – Corte Costituzionale*, 153(SC9). Retrieved June 4, 2023, from <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2012/02/29/T-120031/s1>
- Corte di Cassazione. (2013). Cass. Civ., sentenza 8 marzo 2013 n. 5847, rel. Lamorgese. *Decisioni della Corte di Cassazione*. Retrieved June 4, 2023, from <https://www.tribmin.milano.giustizia.it/it/Content/Index/29216>
- Corte di Cassazione. (2016). Cass. Civ., sez. I, 8 aprile 2016, n. 6919 rel. Lamorgese. *Decisioni della Corte di Cassazione*. Retrieved June 4, 2023, from <https://www.rivistafamiglia.it/wp-content/uploads/2016/05/M.-CARAI-Cass.-08.04.2016-n.-6919.pdf>
- Djalovski, A., Dumas, G., Kinreich, S., & Feldman, R. (2021) Human attachments shape interbrain synchrony toward efficient performance of social goals. *NeuroImage*, 226, 117600. <https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2020.117600>
- Feldman, R. (2016). The neurobiology of mammalian parenting and the biosocial context of human caregiving. *Horm Behav*, 77, 3-17. <https://doi.org/10.1016/j.yhbeh.2015.10.001>
- Gardner, R. A. (1985). Recent trends in divorce and custody litigation. *The Academy Forum*, 29(2), 3-7.
- Gardner, R. A. (1992). *The Parental Alienation Syndrome*. Cresskill (NJ): Creative Therapeutics.
- Gulotta, G., Cavedon, A., & Liberatore, M. (2015). *La sindrome da alienazione parentale (PAS): Lavaggio del cervello e programmazione dei figli in danno dell'altro genitore*. Milano: Giuffré.
- Harman, J. J., Kruk, E., & Hines, D. A. (2018). Parental alienating behaviors: An unacknowledged form of family violence. *Psychol Bull*, 144(12), 1275-1299. <https://doi.org/10.1037/bul0000175>
- Lavadera, A.L., Ferracuti, S., & Togliatti, M. M. (2012). Parental Alienation Syndrome in Italian legal judgments. *Int. J. Law Psychiatry*, 35(4), 334-342. <https://doi.org/10.1016/j.ijlp.2012.04.005>
- Long, M., Puhlmann, L., & Vrti ka, P. (2021). Hypothalamus volume in men: Investigating associations with paternal status, self-reported caregiving belief and adult attachment

- style. *Soc Neurosci*, 16(6), 639-652. <https://doi.org/10.1080/17470919.2021.1997799>
- Lopez, G. (2021). *Nodi e snodi nell'alienazione parentale*. Milano: FrancoAngeli.
- Meier, J. S. (2009). A Historical Perspective on Parental Alienation Syndrome and Parental Alienation. *J. Child Custody*, 6(3-4), 232-257. <https://doi.org/10.1080-15379410903084681>
- MIUR, Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. (2015). *Nota prot. n. 5536 del 2 settembre 2015: Indicazioni operative per la concreta attuazione in ambito scolastico della legge 54/2006 – “Disposizioni in materia di separazione dei genitori e affidamento condiviso dei figli”*. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, Ufficio II, “Welfare dello Studente, partecipazione scolastica, dispersione e orientamento”. Retrieved June 4, 2023, from <https://www.edscuola.eu/wordpress/wp-content/uploads/2019/09/Nota-prot.-n.-5336-del-2-settembre-2015.pdf>
- Poustie, C., Matthewson, M., & Balmer, S. (2018). The forgotten parent: The targeted parent perspective of parental alienation. *J Fam Issues*, 39(12), 3298-3323. <https://doi.org/10.1177/0192513X18777867>
- Presidente della Repubblica. (2022). Decreto Legislativo 10 ottobre 2022, n. 149. *Gazzetta Ufficiale, Serie Generale, Supplemento Ordinario*, 163(S38), 1 – 109. Retrieved June 4, 2023, from <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2022/10/17/22G00158/sg>
- Taylor, K. (2004). *Brainwashing: The science of thinking control*. Oxford: OUP.
- Vaccaro, G. (2016). Alienazione genitoriale accertata: affido esclusivo dei figli al padre, quando l'altro genitore è dannoso per la loro serena crescita, *Diritto* 24, 8 gennaio 2016.
- Verrocchio, M., Marchetti, D., Carrozzino, D., Compare, A., & Fulcheri, M. (2019) Depression and quality of life in adults perceived exposure to parental alienation behaviours. *Health Qual Life Outcomes*, 17(1), 14. <https://doi.org/10.1186/s12955-019-1080-6>

Terza parte
Ricerca partecipata per lo sviluppo delle comunità e dei territori:
prospettive pedagogiche e pratiche di intervento

Introduzione

Manuela Ladogana, Sara Baroni

Interventi

Vito Balzano

Nicolò Valenzano

Caterina Braga

Francesca Franceschelli

Massimiliano Bozza

Valerio Palmieri

Maria Chiara Castaldi

Introduzione

Ricerca partecipata per lo sviluppo delle comunità e dei territori: prospettive pedagogiche e pratiche di intervento.

Nota introduttiva

Manuela Ladogana*

Università di Foggia
manuela.ladogana@unifg.it

Sara Baroni

Libera Università di Bolzano
sara.baroni@student.unibz.it

1. Lo sfondo del discorso

Partendo da una prospettiva specificamente pedagogica, declinata nell'istanza di una educazione che sia ecologicamente sostenibile, le autrici e gli autori di questa terza sezione intendono dare un contributo (teorico e/o metodologico) a quella irrinunciabile progettualità educativa entro cui costruire una rinnovata idea di "comunità" fondata sull'etica del rispetto e della cura di sé e dell'altro recuperando la consapevolezza dell'intreccio Uomo-Territorio-Natura.

L'idea di "comunità" non può infatti prescindere dal riconoscimento della complessità culturale, sociale ambientale, economica, politica del territorio e delle modalità dell'abitarlo, a partire dai luoghi in cui si vive si studia, si lavora per allagarsi all'intero Mondo. Il territorio, proponendosi nella sua complessità, va conosciuto, scoperto, attraversato (e ri-ataversato). Esso deve configurarsi come occasione di *deep e profound learning*, di *experiential learning*, deve richiamarci, come individui, gruppi, comunità, a comportamenti e a scelte di rispetto e sostenibilità, deve offrirsi come contesto di apprendimento. C'è allora bisogno di individuare nuovi linguaggi, nuovi concetti, nuovi sistemi di alleanze intra e interspecifiche. C'è bisogno di cambiare lo sguardo, c'è bisogno di immaginazione. C'è bisogno di educazione: perché «Educare è sempre accompagnare ad aprire un futuro possibile, nel quale saper scegliere tra possibile e possibile... La catastrofe educativa è l'incapacità profonda di assumere questa prospettiva» (Lizzola, 2021).

Nell'ottica della promozione di coscienze critiche capaci di valutare gli impatti sul territorio dei comportamenti, delle scelte e delle politiche sinora attuate, di-

* La Nota introduttiva è frutto di una riflessione condivisa. Nello specifico: Manuela Ladogana è autrice del paragrafo 1; Sara Baroni è autrice del paragrafo 2.

viene sempre più urgente avviare una «ridefinizione dell'intenzionalità dell'intervento umano e delle scienze come strumenti utili a migliorare le condizioni di vita dell'intera Comunità, ricercando nuovi modelli dell'«abitare la terra»» (Dozza, 2018, p. 195). Si tratta cioè di scegliere di impegnarsi a creare le condizioni generative di una visione ecologica di «comunità» e di «territorio» che giunga a prefigurare forme di convivenza improntate a un'etica della responsabilità e quindi a co-costruire un cambiamento basato sulla consapevolezza che la Terra – e quindi ogni territorio – è un organismo vivente ed è sensibile ai comportamenti degli esseri che la abitano (Pinto Minerva, 2018).

Tutto questo richiede però un continuo esercizio di autoriflessione e autoregolazione e rilancia l'impegno educativo alla promozione di un pensiero sistemico, problematico, riflessivo, etico, estetico – dunque ecologico – in grado di «connettere» i destini dei sistemi viventi e non viventi, tutti eticamente rilevanti (Pinto Minerva, 2018; Ladogana, 2018). Pedagogicamente, significa promuovere, sin dalle prime età della vita, forme e modi di sentire e pensarsi assieme al mondo, non solo tra esseri umani ma con tutte le forme di vita che abitano la terra. Significa educare all'alleanza tra umanità e ambiente (Papa Francesco, 2016) assumendo la solidarietà come dimensione costitutiva della condizione umana: rintracciando in essa la via maestra per fronteggiare e tentare di vincere la sfida della complessità, nella direzione di un nuovo umanesimo planetario «che incorpora la sfida di trasformare il dato di fatto dell'interdipendenza planetaria nel compito di costruire una «civiltà» della Terra» (Ceruti, 2020, p. 93).

Una scelta, questa, che appare ancora più emergenziale alla luce della crisi sanitaria che abbiamo appena attraversato; una crisi che è sì e si è rivelata epidemiologica, biologica, sanitaria, scientifica, economica, antropologica, psicologico-esistenziale e che si configura come esempio emblematico di fenomeno complesso, a più dimensioni, intrecciate e congiunte tra loro.

Tutti i contributi della terza sezione, a vario titolo, si collocano sullo sfondo di questo discorso e richiamano la ricerca educativa all'impegno di promuovere e sostenere una formazione ecologica fondata sull'etica del rispetto e della cura di sé e dell'altro, lì dove la cura dell'altro assume i tratti di una coscienza planetaria necessaria a prendere in carico le sorti non solo delle proprie singolarità ma di una «comunità di destino» rinnovando posture etiche ed estetiche dei comportamenti umani (Morin, 2020), «a partire dal proprio territorio di appartenenza (la nostra stessa identità è forgiata sui colori, gli odori, i suoni, i sapori della propria terra) fino ad allargarsi all'intero pianeta» (Loiodice, 2018, p. 107).

2. Una ricerca attenta ai bisogni degli individui e delle comunità

Parlare oggi di ricerca partecipata e di sviluppo delle comunità significa rivolgere l'attenzione verso quei *fenomeni critici* che ne richiedono l'attuazione. Risalendo all'etimologia della parola «*krisis*» si intende pertanto evidenziare come si tratti di risposte che la pedagogia – accanto alle altre scienze – può (e deve) dare in mo-

menti che richiedono di prendere *decisioni* rapide volte al benessere di tutti e di ciascuno (Morin, 2021). In particolare, basti pensare a tutti quegli sconvolgimenti di carattere sia locale sia globale che hanno ripercussioni sia sul piano economico sia politico sia sociale sia ambientale. Assumendo il paradigma della sostenibilità, si è appreso quanto tali piani siano strettamente interconnessi e reciprocamente interagenti, per questo tutti parimenti da attenzionare nella realizzazione di interventi educativi autenticamente *trasformativi* (Giovannini, 2018). Per esempio, prendendo in considerazione il cambiamento climatico, ignorato dai governi per lungo tempo, oggi non è più possibile sottovalutarne le conseguenze che si manifestano tanto sul territorio quanto sulle persone che lo abitano. I fenomeni climatici estremi, diventati ormai frequenti, rappresentano solo una tipologia tra le possibili “perturbazioni” dei sistemi in cui l’uomo è inserito, alle quali occorre rispondere con tempestività potenziando tanto la *resilienza* degli individui quanto la *resistenza* delle comunità (Vaccarelli, 2016). Oggi fortunatamente sembra esserci un sempre più largo consenso riguardo all’opportunità di individuare soluzioni “sistemiche” per farvi fronte e lavorare per una maggiore sostenibilità, non solo ambientale ma anche economica e sociale. Durante l’emergenza pandemica la ricerca ha evidenziato come fornire un’unica risposta, quale l’introduzione del *lock-down*, nata con il preciso obiettivo di preservare la salute fisica dei cittadini, non fosse sufficiente (Francesconi, Gross & Agostini, 2021) poiché l’emergenza si è trasformata in un forte bisogno di “ridare voce” a chi l’aveva persa, di riscrivere percorsi di *partecipazione*, *democrazia* che potessero guardare tanto al benessere dei singoli quanto a quello delle comunità (Zizioli, 2021).

Proprio a causa della rarefazione e dello sfaldamento dei contatti di prossimità che ne è derivato, risulta ora più che mai urgente tornare a lavorare per una rinnovata valorizzazione delle *relazioni* intese come fondamento dell’azione pedagogica. Esse rappresentano inoltre uno strumento chiave nella *ricerca azione* poiché consentono di condurre studi autenticamente rispondenti ai bisogni dei partecipanti (Baroni, 2021).

Nei saggi di questa sezione è interessante osservare come le ricerche descritte nascano proprio dall’analisi di specifici bisogni: il superamento del *mismatch* lavorativo (Palmieri), l’offerta di occasioni di apprendimento informale a richiedenti asilo (Bozza), la diminuzione delle disuguaglianze in tema di disponibilità energetica (Braga), la riqualificazione urbana (Franceschelli), il contrasto alla povertà educativa (Balzano e Valenzano) e più in generale la necessità di rispondere adeguatamente alle necessità emergenti (Castaldi). Nelle esperienze presentate, gli autori dimostrano come sia possibile costruire percorsi e riflessioni in grado di contrastare fenomeni quali il dilagare della povertà educativa, il degrado urbano e la marginalità trasformando positivamente le traiettorie formative dei singoli e delle comunità proprio attraverso l’attivazione di percorsi di ricerca.

La *trasformazione* è infatti un concetto chiave che accomuna differenti esperienze proprio perché posto al centro di processi partecipativi che valorizzano lo scambio generativo tra il soggetto e il mondo. Esempi di questo sono il lavoro dell’Osservatorio sui Processi Formativi e l’Analisi Territoriale dell’Università di

Salerno presentato da Castaldi, la realizzazione di un *welfare di comunità* attraverso il lavoro cooperativo come proposto da Balzano e gli interventi educativi di comunità *art based* illustrati da Valenzano. In particolare, la *ricerca azione* rappresenta un prezioso dispositivo di promozione della partecipazione in grado di attivare sinergie e di diminuire la distanza spesso avvertita dai professionisti tra teoria e prassi (Dewey & Cosentino, 1929) come descritto dai contributi di Bozza, Braga e Palmieri.

A latere, anche il lavoro *di rete*, che *connette* ed è in grado di mettere in relazione tanto le istituzioni quanto gli individui – permettendo di superare la separazione tra formale e non formale – consente la creazione di un *sistema formativo integrato* nel quale inserire ogni progettazione pedagogica, come ben delineato nei saggi di Balzano, Bozza, Franceschelli e Palmieri. Si tratta pertanto di lavorare per la co-costruzione di un'*infrastruttura educativa, culturale e sociale allargata* in grado di contribuire allo sviluppo della consapevolezza di essere parte di uno stesso sistema e, dunque, favorire il senso di comunità (Dozza & Cagol, 2020).

Riferimenti bibliografici

- Baroni, S. (2021). Covid-19 e apprendimento trasformativo: dal dilemma disorientante all'importanza delle relazioni per gli insegnanti del progetto *ripARTiamo!*. *Formazione & Insegnamento*, XVI(1), 734-746. https://doi.org/10.7346/-fei-XIX-01-21_62
- Ceruti, M. (2020). *Sulla stessa barca*, Edizioni Qiqajon, Maganano (Bi).
- Dewey, J., & Cosentino, A. (1929). *Le fonti di una scienza dell'educazione* (2015). Fano: Fedriciana.
- Dozza, L. (2018). Co-costruire pensiero ecologico per abitare la Terra. *Pedagogia Oggi*, XVI, 1, pp. 193-212.
- Dozza, L., & Cagol, M. (2020). L'idea-limite di un sistema formativo come infrastruttura culturale e sociale. In L. Dozza & M. Cagol (a cura di). *Con-tatto: Fare Rete per la Vita: Idee e pratiche di Sviluppo Sostenibile* (pp. 65-75). Bergamo: Zeroseiup.
- Giovannini, E. (2018). *L'Utopia sostenibile*. Roma-Bari: Laterza.
- Ladogana, M. (2018). Educare in senso ecologico per (ri)orientare il futuro Alcune riflessioni, in D. Dato, M. Ladogana, L. Taverna (a cura di), *Formare ecologicamente. Riflessioni teoriche e itinerari di esperienza* (pp. 15-21). Bergamo: Zeroseiup.
- Lizzola, I. (2021) Cos'è la catastrofe educativa? L'incapacità di aprire futuri possibili. *Vita*, 9 febbraio 2021, disponibile in <https://www.vita.it/it/interview/2021/02/09/cose-la-catastrofe-educativa-lincapacita-di-aprire-futuri-possibili/402/>.
- Loiodice, I. (2018). Investire pedagogicamente nel paradigma della sostenibilità. *Pedagogia Oggi*, XVI, 1, pp. 105-114.
- Morin E. (2020). Prefazione. In M. Ceruti, *Sulla stessa barca*. Maganano (Bi): Qiqajon.
- Morin, E. (2021). *Per una pedagogia della crisi*. Roma: Armando.
- Papa Francesco (2016). *Lettera Enciclica Laudato Si, 24 maggio 2015*.
- Pinto Minerva, F. (2018). Complessità e prospettive di ecopedagogia. In F. Frabboni, F. Pinto Minerva, *La scuola siamo noi. Allievi, Insegnanti, Genitori, Enti locali e Sindacati* (pp. 85-152). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia,

- Vaccarelli, A. (2016). *Le prove della vita. Promuovere la resilienza nella relazione educativa*. Milano: Franco Angeli.
- Francesconi, D., Gross, B., & Agostini, E. (2021). Facets of primary and secondary school students' wellbeing during the first wave of the COVID-19 pandemic: A qualitative analysis of Austrian and Italian educational policy. *Psihološka Istraživanja*, XXIV(2), 133–154. <https://doi.org/10.5937/PSISTRA24>
- Zizioli, E. (2021). “Resilient Education”: The Schooling System Becomes Non-Formal. *Pedagogia oggi*, 19(1), 65-71.

Educazione partecipata nei contesti non formali: una nuova idea di welfare di comunità

Vito Balzano

Università degli Studi di Bari Aldo Moro
vito.balzano@uniba.it

Abstract

Educare oggi nei contesti non formali rappresenta una delle grandi – e più urgenti – sfide che la pedagogia si trova a dover affrontare. Con la diffusione del Covid-19, e tutte le trasformazioni sociali ed economiche ad esso connesse, la persona si ritrova davanti a un bivio: lasciare che siano gli eventi a educare il soggetto, in una prospettiva individualista, portando lo stesso allo scontro con il proprio simile, oppure provare a tracciare sentieri educativi altri, di condivisione e partecipazione, che potremmo definire di co-partecipazione del singolo all'interno della comunità (Minello, 2020). Sulla scorta di questa breve premessa nasce l'idea di guardare al lavoro in cooperativa, al fine di realizzare un'analisi pratica di come agiscono i professionisti del settore di fronte a quelle che possiamo definire nuove povertà educative e disuguaglianze territoriali, palesatesi all'indomani del periodo pandemico.

Introduzione

L'educazione non formale rappresenta uno dei pilastri su cui si basa la costruzione del progetto educativo per il cittadino moderno, nel senso che mira a promuovere quel concetto più ampio di mobilità personale a lunghi tratti richiamato anche nei progetti europei volti alla valorizzazione dei giovani. Il processo educativo non formale, infatti, è quel tipo di educazione che ha luogo al di fuori del curriculum previsto dall'istruzione formale, come può essere la scuola, ma al tempo stesso recupera quelle qualità volontarie che spesso mancano nel mondo scolastico, tese verosimilmente a favorire lo sviluppo personale, sociale e professionale delle giovani generazioni. L'aspetto della volontarietà è una delle dinamiche fondamentali per lo sviluppo di attività di apprendimento non formale, in special modo se si prova accuratamente a progettare qualcosa che serva a favorire lo sviluppo complessivo dei partecipanti.

In Europa, ad esempio, la maggior parte dei cittadini ha ricevuto nella propria vita una qualche forma di scolarizzazione; questa istruzione scolastica formale si basa normalmente su una relazione *verticale* tra studente e insegnante: colui che possiede la conoscenza e la trasmette (l'insegnante) e colui che la riceve (il discente). L'idea di una istruzione di tipo non-formale, al contrario, può essere spiegata con la formula del *learning by doing*, ovvero dell'imparare direttamente sul

campo. La metodologia di apprendimento consiste nell'interazione tra i discenti e le concrete situazioni di cui fanno esperienza. Il senso di una metodologia partecipativa, utilizzata nell'educazione non formale, rappresenta quel motore utile a raggiungere obiettivi di crescita e formazione della persona, specialmente in contesti difficili.

La presente riflessione, perciò, muove da alcuni aspetti scaturiti da un ampio progetto di ricerca che stiamo sviluppando come Università degli Studi di Bari in collaborazione con la ESCOOP – European Social Cooperative – Cooperativa Sociale Europea – SCE, circa le possibili ricadute formative per i minori 6-11 e 11-14 anni. Andare oltre il contesto scolastico per comprendere quali elementi possano essere utili ed efficaci contro la dispersione giovanile, fronteggiando le difficoltà delle famiglie, e promuovendo, di conseguenza, una nuova idea di «welfare di comunità» (Balzano, 2017) orientato alla partecipazione dei diversi attori coinvolti; una forma di promozione del benessere che parte dal basso (*bottom-up*), dai soggetti più fragili e da quelli più giovani.

1. Partecipazione come motore di educazione non formale

La partecipazione, oggi, rappresenta un costrutto dell'apprendimento tra i più importanti, poiché declinabile in una prospettiva di co-partecipazione al processo di costruzione del cittadino, attraverso lo sviluppo di una cittadinanza che oltre a entrare di diritto nei curricoli scolastici rappresenta praticamente quel senso «sociale» paventato da Marshall (1964). Il padre del moderno welfare e della nozione di Cittadinanza sociale, difatti, ritiene che il welfare protegga dalle congiunture economiche, assicurando ai cittadini il «diritto universale a un reddito reale indipendentemente dalla posizione di mercato degli individui» (1964, p. 64). Il welfare, quindi, ripensato come investimento sociale, è particolarmente adatto all'educazione, che richiede tempi lunghi, intervalli generazionali, ed è un beneficio pubblico universalmente riconosciuto. Anzi, si può affermare che l'*Education*, in questa prospettiva, viene ad assumere un ruolo storico del tutto nuovo, come primo pilastro – e non l'ultimo – del moderno sistema di welfare nelle società occidentali (Colombo, 2015, p. 40). In questa prospettiva, perciò, i diritti del cittadino vengono ricondotti entro tre specifiche categorie che attengono agli ambiti del civile, del politico e del sociale: «l'elemento civile è composto dai diritti necessari alla libertà individuale [...]. Per elemento politico intendo il diritto a partecipare all'esercizio del potere politico [...]. Per elemento sociale intendo tutta la gamma che va da un minimo di benessere e di sicurezza economica fino al diritto di partecipare pienamente al retaggio sociale e a vivere la vita di persona civile, secondo i canoni vigenti nella società» (Marshall, 1950, pp. 12-13).

Attraverso i processi partecipativi, quindi, è possibile restituire valore alle esperienze di ri-appropriazione e ri-significazione del luogo non formale – ma anche dei contesti formali e informali - e più in generale dei territori, interpretati come nuovi scenari sociali e culturali da trasformare non più nel dogma *top-down*, bensì

nella direzione di quel *bottom-up* oramai metafora di una «partecipazione orizzontale» (Cerrocchi & Dozza, 2007). Una nuova sfida culturale, però, non può prescindere dal perseguire la costruzione e il riconoscimento del governo di sé, inteso come dinamismo educativo che accompagna e caratterizza l'interiore processo di miglioramento, perfezionamento, arricchimento personale, quale segno di attestazione di una persona arricchita nelle capacità personali, nella partecipazione alla vita della comunità. In un quadro presente così definito, si compongono culture della soggettività, variamente espresse tra un individualismo, più o meno radicale, in cui ciascuno è solo nel confronto con l'incerto, e un soggettivismo indifferente alle regole, chiuso in un solipsismo etico, nella cura esclusiva del proprio particolare. La radice semantica della crisi dell'adulità sembra risiedere nella percezione della responsabilità, e nella sua declinazione che vede la capacità di decidere quale perno portante. Gli operatori del non formale diventano, quindi, attori principali nei processi di rinascita della persona, di costruzione semantica e valoriale del cittadino dell'oggi, provando a fare perno su alcuni aspetti che spesso vengono tralasciati dal soggetto moderno: la solidarietà. È questa una «categoria morale che, com'è noto, si fonda sulla capacità di pratiche volte a prestare il proprio aiuto, o la propria partecipazione emotiva, ai disagi e alle sofferenze di altri esseri umani» (Balzano, 2020, p. 30). Essa è stata riconosciuta come valore vincolante anche sul piano delle relazioni e pratiche politiche, che dovrebbero essere orientate non alla difesa del reciproco interesse, ma, data anche la dimensione globale del presente, alla promozione e realizzazione del bene comune, nonché a scelte che estendano il concetto di bene alle popolazioni, o gruppi sociali, più svantaggiati. Un agire solidale che, in altre parole, permette al singolo di attuare una *praxis* che tenga conto dei benefici che ne conseguiranno per sé stesso e per gli altri.

Parlarne oggi significa, in una qualche maniera, attivare, rendere propositiva l'azione della persona nell'avvicinamento ai principi di democrazia formalizzata da Dewey. Un termine, quello di democrazia, che riecheggia sempre più spesso nelle riflessioni pedagogiche, dalla categoria aristotelica all'idea deweyana; un termine che nel tempo ha sempre caratterizzato la vita dell'uomo, dandone una lettura sempre critica e complessa. Una forma di governo spesso esaurisce semplicisticamente qualcosa di decisamente più ampio e complesso; una idea, fatta di storia e di valori, ne restituisce una forma più alta ma certamente sempre troppo teorica e poco prassica. La realtà del presente, invero, ci ricorda come la democrazia non possa scindersi dall'educazione perché costruita su valori comuni: una democrazia che non si risolve semplicemente nel diritto di voto, ma si realizza ponendo tutti in condizioni eguali nella lotta contro le difficoltà della vita. Non può esserci scuola democratica se non in una società democratica, e non può esserci società democratica se non con una scuola democratica, che educi i giovani al significato profondo della partecipazione, della socialità e della corresponsabilità. Si tratta, perciò, di precisare le forme e i limiti dell'impiego del pensiero di Dewey come strumento per affrontare i nostri problemi, avendo in imprescindibile considerazione che «il pensiero pedagogico di Dewey si è diffuso in tutto il mondo e ovunque ha operato una profonda trasformazione, alimentando dibattiti e

sperimentazioni e un rilancio della pedagogia al centro dello sviluppo culturale contemporaneo nei vari paesi» (Cambi, 2000, p. 454).

2. Dalla democrazia alla partecipazione responsabile

È questa la sede opportuna per rileggere il significato di partecipazione, sulla scorta di quanto su già illustrato, quale elemento avente ruolo di costruttore di comunità, seme formativo e insieme risorsa indispensabile di co-responsabilità e co-definizione di nuovi processi organizzativi, in grado di coinvolgere i diversi attori, nei molteplici territori, e restituire un senso pedagogico all'azione pratica (Jonas, 1990). La mutata natura dell'agire umano, caratterizzata essenzialmente dall'etica tradizionale, richiama l'attenzione a un nuovo ruolo del sapere nella morale. Come ricorda Jonas, infatti, il sapere diventa un dovere impellente che corrisponde alla dimensione causale del nostro agire. Un agire responsabile, dunque, che racchiuda al proprio interno gli assunti di riferimento della definizione di persona, di identità e di singolarità. L'umanità, grazie alla scienza e alla tecnica, è unita per il peggio, senza che lo sia ancora per il meglio. Gli uomini, in tutto il mondo, hanno imparato la tecnica della reciproca distribuzione e non quella, molto più plausibile, della cooperazione mondiale, ogni progresso della conoscenza e della tecnica rende maggiormente necessaria la saggezza; la nostra epoca ha superato tutte le altre per quanto riguarda la conoscenza, ma non ha beneficiato di un progresso equivalente per quanto concerne la saggezza.

Il richiamo, in questa sede, è quindi volto a una costruzione identitaria che parta dal basso e che con la persona stessa si caratterizza, muti e si evolva, trovando elementi nuovi e recuperando quelli del passato, nel tentativo di fronteggiare la crisi di valori umani che caratterizza sempre più il cittadino dell'oggi (Alessandrini, 2014). Di qui il problema educativo, declinato in termini di educazione alla democrazia, non è già un problema di carattere civico o politico, bensì impegno a porre tutti, democraticamente, a confrontarsi con la conoscenza, con la verità, con la dimensione esistenziale dell'umano. «L'uguaglianza non è un falso egalitarismo. La categoria di una bene intesa eguaglianza può aprirci alla solidarietà, che è condividere e sentire la sofferenza, ma anche e soprattutto felicità di vivere e di operare insieme» (De Natale, 2014, p. 84).

Un processo, questo, che avvia la nostra riflessione verso uno sconfinamento nell'assunzione di autonomie solidali e conviviali, in grado di generare sostenibilità nell'orizzonte dello sviluppo umano e nell'organizzazione di contesti che assumono, oggi più che in passato, la formazione di vite degne di essere vissute, nelle possibilità di costruzione in rete di sistemi d'azione in grado di far comprendere e governare i processi di co-evoluzione, di autodeterminazione, di personalizzazione (Margiotta, 2015). Una partecipazione, quindi, che ri-genera un senso di cittadinanza, intergenerazionale e intersoggettiva, che nel dialogo tra cittadini di diverse generazioni realizza contesti sociali aperti ai diritti di ogni essere vivente (Ellerani, 2015). Cittadinanza e partecipazione, in stretta relazione tra loro, rap-

presentano il punto di unione tra il pensiero pedagogico e quello politico. Nel corso del tempo, infatti, hanno mutato il proprio significato attraverso l'evoluzione dei sistemi comunicativi moderni. Il processo di partecipazione, quindi, procede attraverso il piano comunicativo in quel processo di coinvolgimento attivo della persona; la cittadinanza, in quanto azione intenzionale, riscrive il senso stesso dell'essere cittadino all'interno di una comunità. Allo stesso modo la cittadinanza, oggi sempre più accomunata a termini che già ne identificano una evoluzione positiva, presuppone quella centralità «personalistica» (Mounier, 1964) propria della pedagogia. La persona, infatti, così come accaduto per la partecipazione, e così come in pedagogia accade per la categoria della responsabilità, diventa elemento imprescindibile per una ridefinizione, in chiave pedagogica ma anche e soprattutto sociale, del termine cittadinanza e delle caratteristiche interdisciplinari che il concetto assume. L'educazione, quindi, elemento essenziale per la definizione di cittadinanza, riferendosi all'uomo, non può prescindere dall'analisi del pensiero e delle azioni, teoria e *praxis*, società e soggetto, ovvero tutto il micro e macrocosmo. «Il diritto alla cittadinanza, basato sulla singolarità individuale e inviolabile di ogni persona, senza distinzione di status sociale, e la partecipazione attiva dei cittadini, non come numeri politici, né come esperti di settore, ma come persone che vivono giornalmente il mondo, partendo dalla dignità umana, intesa come rispetto della libertà individuale e senso di responsabilità verso il prossimo, sono fondamenti epistemologici» (Balzano, 2020, p. 44). Il contributo della pedagogia, «già efficace nel mondo del lavoro dove, ad esempio, si stanno radicanando quei concetti che la pedagogia del lavoro prima, e la politica economica poi, hanno ribattezzato come personalizzazione del lavoro e umanizzare il lavoro, ovvero, partendo da un profilo squisitamente sociale e culturale, cercano di riaffermare il valore umano del lavoro, oltrepassando l'assunto in senso meramente strumentale» (Elia, 2012, pp. 123-124), oggi diventa necessario al fine di ripensare anche il concetto stesso di Stato sociale, o meglio è bene provare a stilare una riforma del Welfare State che punti, così come accaduto per altri settori, ai contributi indispensabili della pedagogia sociale, al fine di ripensare un nuovo welfare di sostegno reale della persona.

Le democrazie attuali attraversano passaggi estremamente difficili, caratterizzati da crisi a tutti i livelli, e in particolare dalla crisi della rappresentanza e della partecipazione. Con questi termini si intende non solo il crollo di fiducia da parte dei cittadini nei propri rappresentanti eletti, ma anche la polverizzazione della «società complessa» (Elia, 2016) fatta di tante persone, l'una diversa dall'altra, dove sono meno i corpi intermedi credibili che ne interpretino i bisogni, e dove sempre minore risulta essere il coinvolgimento dei componenti di una determinata comunità alla vita politica della stessa. Una società in polvere che deve essere ascoltata e narrata dando forma alle singole storie di ognuno, da reinserire in una storia collettiva. Il problema più serio di questa «malattia senile della democrazia» (Revelli, 2017), dunque, è nell'anti pluralismo, nel voler essere i soli a rappresentare il popolo autentico, che invece è soltanto un'astrazione mitica. Ancor più inquietante è il fatto che in alcune forme del cosiddetto populismo esiste una spinta a invocare la proclamata volontà del popolo per cambiare l'ordine stabilito, far tacere l'op-

posizione e indebolire i contro poteri delle istituzioni democratiche che fanno da barriera (Colombo, 2015). In campo educativo, purtroppo, tutto questo si ripercuote trasformandosi in un vero e proprio magma partecipativo dove vengono a cadere i ruoli e, cosa ancor più grave, si perdono di vista le necessità delle persone; costruire percorsi di benessere per il cittadino, introducendo una nuova idea di welfare di comunità, significa cambiare il modo di pensare e praticare la propria azione oggi.

3. Il gancio indispensabile del contesto non formale nei processi di costruzione del cittadino

Le nuove povertà educative, nei contesti non formali, rappresentano oggi la vera urgenza per la pedagogia; interi gruppi di giovani e giovanissimi, dagli 11 ai 14 anni ma anche dai 6 agli 11 anni, complici le difficoltà sociali, economiche, e didattiche del periodo pandemico e post-pandemico, si trovano ad affrontare con ritardo la propria età; le famiglie, impegnate sul fronte più strettamente domestico, non riescono a essere più quel gancio indispensabile che muove i processi di corresponsabilità col comparto scolastico; l'extrascolastico, perciò, ricopre un ruolo primario nella formazione delle giovani generazioni. Ci sono molte cooperative che lavorano sul campo in questa direzione, come supporto alle famiglie e alle scuole nei diversi luoghi della penisola italiana (corsi di recupero e doposcuola, attività socio-educative, sport, ecc.). La difficoltà, evidente, sta però nella incapacità di farsi strada nel pensiero comune, ovvero provare a far uscire dall'immaginario classico del genitore l'idea che il lavoro delle cooperative sociali sia destinato soltanto a categorie cosiddette a rischio, per combattere la marginalità e la devianza (Santerini, 2019), e non anche - per non dire soprattutto - per creare rete e aggregazione generazionale, per dare vita a luoghi che favoriscano la condivisione e la partecipazione, azioni che sviluppino nei giovani quel senso di solidarietà ormai perduto. La teoria del conflitto, alla base delle rivoluzioni umane, ha permesso oggi una visione altra del concetto di solidarietà, la cui validità etico-politica deve essere salvaguardata senza tralasciare l'oggettiva autonomia del reale (Nussbaum 2013). Da qui una duplice dimensione di riflessione morale: la prima fa riferimento all'inemendabile del reale, ovvero una manifestazione come attrito, come qualcosa che si oppone al soggetto, gli resiste; la seconda afferisce al concetto di irrevocabilità degli eventi storici, ovvero la non arbitrarietà nell'interpretazione di un evento che, di fatto, appartiene alla storia (Elia, 2016, p. 19).

Nelle società della conoscenza e dell'informazione, la cultura e l'organizzazione del lavoro, le esigenze individuali e sociali sono sempre più articolate e complesse: le interdipendenze e l'inestricabilità tra tutti questi aspetti costituiscono uno sguardo molto interessante sugli scenari educativi del XXI secolo, a partire dall'assunto secondo il quale all'educazione spetta la funzione di fornire al soggetto umano sia la mappa per orientarsi in un mondo complesso e in perenne trasformazione, sia la bussola necessaria per affrontare efficacemente il rischio e l'incer-

tezza che caratterizzano la vita quotidiana. L'integrazione tra i diversi ambiti del sapere segna una trasformazione radicale del modo di concepire la competenza in vista di un ripensamento dei paradigmi della formazione tradizionale, caratterizzati da una visione fordista della società e dell'organizzazione del lavoro. È qui che muove i primi e importanti passi lo studio sulla complessità del soggetto calato nel contesto reale del mondo del lavoro, lì dove spesso si ricomprendono, quasi si trattasse di una macro area, i saperi e le esperienze della persona senza troppa distinzione. Il mercato globale, che caratterizza le società della complessità, necessita di persone capaci di risolvere problemi inediti e complessi per i quali occorrono inventiva e creatività, ma soprattutto richiede quella capacità di discernere il senso pedagogico del lavoro e i suoi contesti di riferimento (Baldacci, 2010).

È bene ricordare come l'apprendimento lungo tutto l'arco della vita dovrebbe riguardare il progetto personale della persona che attraverso le esperienze scolastiche, lavorative e sociali, e a prescindere dall'età, costruisce il suo percorso in base alle proprie esigenze. La richiesta di formazione è in realtà esplicitata da coloro che hanno già avuto modo di conoscere il sistema formativo e di farne parte, frequentando delle attività specifiche e difficilmente da quella parte di popolazione che si trova ai margini della società, che avrebbe bisogno di accrescere le conoscenze e relativamente poco informata. Il problema è percepito a livello comunitario ed è dovuto alla difficoltà di intercettazione dell'intera utenza. Risulta, quindi, interessante notare come le opportunità formative proposte siano innumerevoli, ma, a fronte di ciò, chi ne ha maggiormente bisogno non è in grado di usufruirne, perché non adatti o troppo complessi o fuori dalla portata di una *ratio* non allenata. La mancanza di un livello base di istruzione, di una rete relazionale favorevole o della conoscenza delle opportunità sul territorio, porta la persona a rimanere esclusa dai circuiti dell'apprendimento e questo ci fa riflettere su quanti siano i cittadini che effettivamente accedono alla formazione. Se tutta questa riflessione, che in verità meriterebbe maggior approfondimento, la declinassimo nel periodo pandemico e post pandemico, è fisiologico che ci troveremmo di fronte a una situazione complessa e urgente, com'è quella che rappresenta la realtà e la quotidianità. Ecco, quindi, che azione dei contesti non formali, delle cooperative sociali, specialmente le più periferiche, quelle che operano nei luoghi con maggior urgenza, rappresenta linfa vitale per una vera rivoluzione culturale, di costruzione del cittadino dell'oggi.

Nel progetto avviato, e ancora in corso, che vede la collaborazione dell'Università degli Studi di Bari con la ESCOOP – European Social Cooperative – Cooperativa Sociale Europea – SCE, l'idea è proprio quella di captare, attraverso un costante monitoraggio, le possibili ricadute formative per i minori 6-11 e 11-14 anni, in base a tutte quelle attività che i professionisti mettono in campo. Si tratta di strutture decentrate sul territorio pugliese, e dislocate nelle aree e quartieri più a rischio, che svolgono attività formative per i bambini dai 6 anni in su, accompagnandoli anche nelle fasi più complesse come quella della pre-adolescenza; spesso, ci si trova di fronte a persone che non hanno una guida all'interno del contesto familiare, che non vedono nella scuola la palestra formativa più adatta a loro,

ma che riescono invece ad esprimere le proprie qualità attraverso attività artistiche pomeridiane, lo sport, l'idea di aggregazione e aiuto dell'altro. I primi risultati sono davvero incoraggianti, e le diverse manifestazioni di promozione di quanto prodotto dai bambini, col coinvolgimento delle famiglie, è sicuramente soddisfacente. Solo alcuni numeri, in questa sede, per dare brevemente un riscontro di quanto sia possibile ottenere quando si crea rete tra i contesti formali e quelli non formali. Il 71,6% dei ragazzini che hanno partecipato, ad esempio, ai corsi di dopo scuola (organizzati attraverso il supporto delle scuole di quartiere) ha migliorato sensibilmente sia il rendimento che la propensione allo stare in classe con più volontà; oppure, altro dato interessante, le percentuali di quanto prodotto con i corsi di arti pittoriche, musica e danza, che hanno visto oltre il 60% (62,3%) dei fruitori ritrovare in queste passioni il motivo di orgoglio per sé stessi e per la propria famiglia. Non è possibile, per ragioni di spazio, illustrare nel dettaglio tutto, ma questi piccoli esempi, che rappresentano uno spaccato di alcune realtà del territorio pugliese, possono certamente darci la misura di quanto possa essere importante fare rete tra i contesti formale, non formale e informale, al fine di fornire una educazione che possa coinvolgere il soggetto a tutto tondo.

Conclusioni

L'emergenza sanitaria degli ultimi anni, dovuta alla diffusione del Coronavirus, ha posto al centro della riflessione pedagogica la necessità di recuperare il senso di una relazione educativa e, al tempo stesso, del fare pratica di solidarietà e di cittadinanza. «La relazione educativa, intesa come principio e come dispositivo e come vissuto, riguarda trasversalmente l'educazione, l'istruzione e la formazione di soggetti singolarmente e socialmente intesi» (Mariani, 2022, p. 13). È bene però considerare che, studiando la relazione educativa, non possiamo correre il rischio che il biologismo venga ad assumere, assorbire e oscurare la dimensione antropologico-culturale. Il contributo delle scienze umane è stato fino ad oggi prezioso, ed è ormai consolidato che la relazione educativa sia comandata dal desiderio di educare che è inscritto in una fantasmatica educativa talmente profonda e radicale da non temere alcun attacco, neppure quello della descolarizzazione. Perché, anche senza scuola, «resta il problema fondamentale dell'educazione e della relazione che essa implica, tra educatore ed educando» (Musaio, 2020, p. 34).

È necessario, perciò, che la politica, sulla scorta del contributo pedagogico, costruisca un nuovo sistema di welfare di comunità, orientato al valore della persona, per scardinare il fallimento di una dinamica di tipo esclusivamente assistenzialista. Dalle premesse di un welfare generativo e relazionale, da dove abbiamo mosso la nostra riflessione, incardinato

nei costrutti propri della pedagogia sociale, secondo cui «tutti i soggetti del privato sociale collaborano e coordinano i propri sforzi per la costruzione di nuove legature, di nuove trame tra gli attori coinvolti» (Balzano, 2017, p. 108), nasce una idea di solidarietà nuova e altra rispetto alla visione classica ma che, da questa

stessa, recupera un punto di partenza fondamentale: siamo di fronte a un agire pratico, intenzionale e, non di meno, responsabile, che presuppone un donarsi non solo in chiave materiale ma, soprattutto, da un punto di vista etico. In chiave pedagogica, infatti, le domande sui possibili fondamenti delle relazioni educative nel tempo della frammentazione etica, della riduzione di scelte valoriali e di incoerenza dell'agire richiamano risposte innovative in grado di corrispondere a diverse storie, esigenze, contesti. Da qui la valutazione di una trasformazione della persona che avviene attraverso la valutazione di due diversi ambiti spaziali: uno spazio a monte, dove poter mettere a fuoco la possibilità concreta di riattivare soggetti con riserve potenziali elevate, come ad esempio i non occupati, i cassaintegrati ecc.; di conseguenza, uno spazio a valle dove l'attenzione sarà catturata dalle professionalità dedite alla cura verso le ampie gamme di povertà umana ancora oggi esistenti.

In questa prospettiva, l'educazione può trarre pieno giovamento dalle politiche di welfare solo se queste sono orientate davvero al benessere della persona, allo sviluppo della solidarietà e di quel senso di comunità ormai dimenticato dal cittadino moderno (Donati, 2006); uno scenario, questo, che si configura come il terreno naturale in cui cresce rigogliosa la persona-valore dalle cifre multidimensionali, integrali, totali: per via dell'interattività e trasversalità delle sue dimensioni di sviluppo (Donati, 2000). Sulla scia di questa idea di persona, quindi, il volto delle età generazionali che abita le pagine della pedagogia più accreditata nel vecchio continente è decisamente distante da quello che popola l'odierna civiltà dei consumi, proprio perché stampa bambini e giovani tramutati in una umanità di manichini: creata e impostata culturalmente per ragioni di mercato dall'odierna industria commerciale. La pedagogia che si delinea dalla nostra analisi riflette presupposti teorici orientati a larghi consensi che rinvergono dal vecchio continente ma, al tempo stesso, è orientata a combattere sia la cultura mercantile che nega l'identità storico-sociale dei giovani e, di conseguenza, i loro diritti di cittadinanza, sia le pedagogie tolemaiche ideologicamente al servizio dell'odierna società delle globalizzazioni.

In conclusione, sulla scorta di queste riflessioni, l'obiettivo presumibile sarebbe quello di provare a dimostrare quanto sia necessario - oggi più che in passato - che i contesti non formali siano coinvolti nel processo educativo e formativo sia dalla scuola che dalle famiglie, al fine di fornire una educazione allo spirito critico e riuscire ad andare oltre le stereotipie classiche del cittadino moderno. Dalla ricerca su citata stanno emergendo risultati incoraggianti, ma si tratta di un piccolo spaccato; sarebbe interessante provare a tracciare sentieri comuni anche in altre realtà, per provare a comparare le esperienze e costruire strumenti utili al miglioramento, al benessere (welfare) e al senso di partecipazione, che rappresentano alcuni degli ingredienti indispensabili per fronteggiare le nuove emergenze educative.

Riferimenti bibliografici

- Alessandrini, G. (2014) (Ed.). *La "pedagogia" di Martha Nussbaum. Approccio alle capacità e sfide educative*. Milano: FrancoAngeli.
- Baldacci, M. (2010). *Curricolo e competenze*. Milano: Mondadori.
- Balzano, V. (2017). *Educazione, persona e welfare. Il contributo della pedagogia nello sviluppo delle politiche sociali*. Bari: Progedit.
- Balzano, V. (2020). *Educare alla cittadinanza sociale*. Bari: Progedit.
- Cambi, F. (2000). *Storia della pedagogia*. Roma-Bari: Laterza.
- Cerrocchi, L. & Dozza, L. (2007) (Eds.). *Contesti educativi per il sociale. Approcci e strategie per il benessere individuale e di comunità*. Trento: Erickson.
- Colombo, M. (2015). Dinamiche sociali e educazione in Italia dopo la crisi del Welfare. In *Atti LIII Convegno di Scholè. L'educazione nella crisi del Welfare State*. Brescia: La Scuola.
- De Natale, M.L. (2014). Educazione permanente e democrazia: il contributo di Martha Nussbaum. In G. Alessandrini (Ed.). *La pedagogia di Martha Nussbaum. Approccio alla capacità e sfide educative*. Milano: FrancoAngeli.
- Donati, P. (2000). *La cittadinanza societaria*. Roma-Bari: Laterza.
- Donati, P. (2006). Politiche sociali e solidarietà fra le generazioni: il contributo della sociologia relazionale. In A. Fadda, A. Merler (Ed.). *Politiche sociali e cultura dei servizi*. Milano: FrancoAngeli.
- Elia, G. (2012). Giovani e volontariato. In A. Chionna, G. Elia, & L. Santelli Beccegato (Eds.). *I giovani e l'educazione: saggi di pedagogia*. Milano: Guerini Studio.
- Elia, G. (2016). *Prospettive di ricerca pedagogica*. Bari: Progedit.
- Ellerani, P. (2015). *Intercultura e cittadinanza. Nuove prospettive per la ricerca pedagogica*. Milano: Mondadori.
- Jonas, H. (1990). *Il principio di responsabilità. Un'etica per la civiltà tecnologica*. (trad. it. P.P. Portinaro). Torino: Einaudi.
- Margiotta, U. (2015). *Teorie della formazione. Nuovi orizzonti della pedagogia*. Roma: Carrocci.
- Mariani, A. (2022) (Ed.). *La relazione educativa. Prospettive contemporanee*. Roma: Carrocci.
- Marshall, T.H. (1950). *Citizenship and Social Class*. Cambridge: University Press.
- Marshall, T.H. (1964). *Class, Citizenship and Social Development*. New York: Doubleday.
- Minello, R. (2020). *I dilemmi dell'educazione*. Roma: Armando.
- Mounier, E. (1964). *Il personalismo*. Roma: Ave.
- Musaio, M. (2020). *Dalla distanza alla relazione. Pedagogia e relazione d'aiuto nell'emergenza*. Milano: Mimesis.
- Nussbaum, M. (2013). *Giustizia sociale e dignità umana. Da individui a persone*. Bologna: il Mulino.
- Revelli, M. (2017). *Populismo 2.0*. Torino: Einaudi.
- Santerini, M. (2019). *Pedagogia socio-culturale*. Milano-Torino: Mondadori Education.

Tracce di un'educazione di comunità art-based

Nicolò Valenzano

Università degli Studi di Torino

nicolo.valenzano@unito.it

Abstract

La ricerca-azione qui presentata, realizzata all'interno del progetto socio-educativo "Animare comunità", svolto nei territori delle valli del Monviso (provincia di Cuneo), indaga la possibilità di definire un intervento educativo di comunità *art-based*. Il progetto prevedeva la realizzazione di quattro laboratori artistico-educativi, utilizzando i linguaggi audiovisivo, musicale e teatrale. Questi sono considerati strumento creativo indispensabile per rappresentare la realtà e i fenomeni sociali che ne fanno parte, comunicare stati d'animo e ridisegnare l'immaginario collettivo. Il contributo situa l'esperienza di *art-based community education* all'interno del paradigma del *transformative learning*. In questo modo si compone un tassello di un modello di intervento educativo complesso, di carattere socioculturale, in contrasto alla povertà educativa nei territori alpini.

Introduzione

La sostenibilità sociale, politica ed economica della nostra democrazia non può prescindere dalla capacità di ridare dignità ai territori alpini, creando le condizioni di fiducia per attivare un circolo virtuoso tra benessere individuale e di comunità, da un lato, e innovazione e sviluppo socio-economico, dall'altro lato, contrastando contemporaneamente la tentazione dell'auto-segregazione (Sacco, 2018). Dare valore e "dare futuro" a questi territori significa investire nelle nuove generazioni, ovvero nei futuri adulti e nella futura classe dirigente, affinché sia protagonisti di cambiamenti volti al benessere e al miglioramento sociale. Lavorare con i giovani e contemporaneamente nell'ottica dello sviluppo di comunità, al fine di offrire contesti ove possano fiorire e esprimersi pienamente le capacità combinate, presenta alcune sfide; nei territori delle aree del margine queste sfide si fanno più acute e ne emergono di nuove. Gli approcci *art-based (art-based community education)* possono rispondere proficuamente a queste sfide e offrire una grande occasione di crescita personale per i giovani coinvolti e allo stesso tempo per le comunità territoriali coinvolte.

1. Il progetto “Animare comunità”

La ricerca azione partecipata si affianca al progetto socioeducativo “Animare comunità”, promosso da Ratatoj APS, sui territori delle valli del Monviso (provincia di Cuneo). Si è cercato di accompagnare un vero e proprio intervento educativo complesso, nelle valli alpine, a sostegno della capacità dei giovani di aspirare (Appadurai, 2004) e di prefigurarsi “futuri possibili” (Pellegrino, 2019). L'intervento educativo, in questo caso, si fonda sulla commistione di animazione culturale e lavoro socioeducativo e cerca di mettere al centro il protagonismo dei giovani (Deluigi, 2010; Pollo, 2017).

Tra le diverse azioni il progetto ha previsto dei laboratori artistico-educativi: i giovani coinvolti, insieme all'educatore di comunità e all'operatore culturale, si sono attivati in un percorso laboratoriale di partecipazione e protagonismo, lavorando direttamente sui territori utilizzando uno dei diversi linguaggi specifici (musica, cinema o teatro) scelto come strumento creativo indispensabile per rappresentare la realtà e i fenomeni sociali che ne fanno parte, comunicare stati d'animo e ridisegnare l'immaginario collettivo. Sono stati attivati quattro differenti laboratori: per ciascun laboratorio erano presenti due educatori, un operatore culturale e un esperto del linguaggio. Concretamente i laboratori artistico-educativi sono stati sviluppati in diversi contesti: in valle Po, un laboratorio teatrale strutturato in due brevi residenziali; in valle Varaita, un'attività legata alla produzione video e al linguaggio filmico strutturato in due incontri introduttivi e un residenziale; a Saluzzo due laboratori ispirati al linguaggio musicale, il primo di *field recording* e produzione audio e il secondo di realizzazione di podcast.

1.1 *L'animazione socio-educativa*

L'animazione, nella sua esplicita declinazione socio-educativa, può configurarsi come una metodologia basata su una stretta relazione tra riflessione ed azione, con espliciti intenti trasformativi personali e sociali (Deluigi, 2010). Essa si pone, quindi, come occasione non tanto di risoluzione dei problemi, ma piuttosto con una funzione strategica di accompagnamento nell'attivazione dei soggetti favorendo la costruzione delle identità soggettive e dei gruppi (Deluigi, 2010). In questa prospettiva, l'intervento animativo è educativo nella misura in cui è in grado di smarcarsi dalle ansie preventive, ovvero quando non si concentra solo sui bisogni dei soggetti, ma sulla valorizzazione delle loro potenzialità inespresse; quando si discosta dalle logiche del puro intrattenimento, senza perdere la propria dimensione ludica; e infine, se pone l'enfasi non solo sulla dimensione relazionale, una generalizzato “stare bene insieme”, ma se è in grado di attivare la capacità di agire dei soggetti coinvolti nelle proprie proposte (Floris, 2008). In questo modo, rappresenta un approccio capace di rivitalizzare e valorizzare le risorse presenti in un contesto territoriale al fine di promuovere l'attivazione dei cittadini (Pollo, 2017).

Nel caso del progetto qui presentato, l'intervento animativo nelle valli del Mon-

viso si declina come strumento all'interno del più ampio approccio dello sviluppo di comunità. Ciò al fine di incoraggiare la co-costruzione e la co-progettazione di azioni, interventi e servizi, dando, così, spazio all'esercizio di una democrazia sostanziale (Cadei et al., 2016).

1.2 *Lo sviluppo di comunità*

La complessità del concetto di sviluppo di comunità che emerge dalla ricercarazione è speculare alle difficoltà analitiche e di definizione che si riscontrano in letteratura (Bhattacharyya, 2004). Dal punto di vista delle politiche sociali, lo sviluppo della comunità è definito come “un processo in cui i membri della comunità si riuniscono per intraprendere azioni collettive e generare soluzioni a problemi comuni” (Frank, Smith, 1999, p. 3). Dal punto di vista di professionisti specializzati, è definita come una pratica che promuove la democrazia partecipativa, lo sviluppo sostenibile, le opportunità economiche, l'uguaglianza e la giustizia sociale. Per raggiungere questi obiettivi utilizza strategie diverse, come la *community organizing*, le pratiche educative dialogiche o di *empowerment* individuale e di comunità (Craig et al., 2008). Entrambe le prospettive, sia quella delle politiche pubbliche che quelle operative tengono insieme gli aspetti politici, sociali e di ricerca. Se dal punto di vista analitico ha vantaggi una definizione minimale fondata sulla solidarietà, sull'agire improntato all'auto-aiuto e alla partecipazione (Bhattacharyya, 2004), questa risulta povera di fronte alle pratiche professionali e alla varietà dei contesti e delle strategie che vengono messe in atto.

Lo sviluppo di comunità, quindi, è un approccio che promuove la costruzione di legami sociali all'interno di un determinato contesto territoriale, al fine di migliorare le condizioni economiche, sociali e culturali di una comunità (Twelvetrees, 2006). L'obiettivo è quello di costruire una comunità competente, in grado di sviluppare una capacità di lettura critica di sé, tale da riconoscere i propri bisogni e mobilitare risorse umane, economiche e politiche per soddisfarli. La ricostruzione dei legami sociali nei territori marginali è una strategia per contrastare lo spopolamento e l'impoverimento socio-economico delle valli alpine. Grazie a questa ricostruzione è possibile sostenere lo sviluppo economico, sociale e culturale di questi territori, con il fine di renderli ospitali, attrattivi e inclusivi. Da questo punto di vista solo recuperando la capacità di analizzare criticamente se stessi, la propria comunità e i valori di riferimento è possibile per i territori marginali tesaurizzare le risorse umane e ambientali che li caratterizzano.

1.3 *La community-based art education*

L'educazione artistica *community-based* è solitamente quella in cui l'educatore, esperto di linguaggio artistici, funge da facilitatore e mediatore tra gli educandi e la comunità in cui vivono (Ulbricht, 2009). Con l'espressione “arte basata sulla

comunità” si intendono quelle opere d’arte prodotte da persone che vivono nella stessa località e definite da interessi comuni come preoccupazioni condivise, eredità culturali, tradizioni e modelli linguistici (Adejumo, 2010). Il contenuto di queste pratiche educative artistiche è piuttosto variabile e dipende dal focus del programma; possono essere praticati diversi tipologie artistiche che includono le arti dello spettacolo (dalla musica alla danza e al teatro), le arti visive (scultura, disegno, pittura), la scrittura o le arti digitali (fotografia, film ecc..). Anche i destinatari dei programmi sono vari; possono infatti comprendere giovani e persone a rischio, cittadini di un dato territorio, adulti e anziani, detenuti, persone senza fissa dimora, soggetti con disabilità, per fare solamente alcuni esempi maggiormente diffusi. Si tratta di pratiche educative che possono essere realizzate sia nei contesti formali, come le scuole, sia nei contesti dell’educazione non formale, come i musei o i centri artistici. In ogni caso, la dimensione dell’informalità educativa caratterizza i diversi progetti di educazione artistica *community-based* (Ulbricht, 2009).

Questi interventi hanno una dimensione formativa che si esplicita su diversi livelli e in diverse aree della crescita umana. Dal punto di vista cognitivo, considerato che attraverso l’apprendimento attivo gli educandi imparano di più se si impegnano attivamente con il materiale rispetto alla semplice memorizzazione, l’approccio *community-based* all’educazione artistica favorisce lo sviluppo del pensiero critico e le abilità connesse al problem solving (Ortiz, 2013). La forte dimensione relazionale e sociale che solitamente è coinvolta in queste attività, stimola la dimensione della responsabilità civica, connotando tali interventi nella direzione della *community care* (Davis, 2010).

2. Le domande di ricerca

L’incontro tra professionisti dell’educazione e professionisti dei settori culturali e artistici rappresenta un’occasione di ricerca interessante. Il ricercatore nel progetto aveva il mandato di elaborare un modello di intervento socioculturale in contrasto alla povertà educativa nei territori alpini e di implementare strategie valutative di processo (*empowerment evaluation*) e condurre una valutazione di impatto dell’intervento. Le prime domande di ricerca, quindi, erano:

- Come è possibile attivare l’impegno giovanile e la partecipazione comunitaria?
- Quale può essere il contributo degli approcci *art-based* nelle pratiche educative di comunità?
- Qual è il ruolo dell’educatore nell’innescare processi di sviluppo di comunità in un approccio art-based?

Poiché il progetto socioeducativo era di natura sperimentale, si è pensato insieme al committente e ai partner di progetto di offrire spazi ove fosse possibile sperimentare alternative e nuove prospettive d’azione (Fabbri et al., 2021). Non a caso, nel

corso dei dodici mesi di progetto (da giugno 2021 a maggio 2022) sono emersi, insieme al committente, al referente delle politiche giovanili territoriali del Consorzio socioassistenziale e agli operatori coinvolti, nuovi interrogativi di ricerca, che non verranno esplorati in questa sede. Sono emerse cioè criticità e punti di forza nella collaborazione tra educatore, operatore culturale e esperto artistico.

3. Il quadro metodologico

Il ricercatore ha seguito l'intero progetto socioeducativo, dalla fase di progettazione sino a quelle di realizzazione e di monitoraggio e valutazione. In particolare durante i laboratori artistici ha adottato i principi dell'osservazione etnografica.

I partecipanti ai quattro laboratori, in totale cinquantaquattro giovani tra i quindici e i venticinque anni, sono stati intervistati alla fine del laboratorio sia per rilevare i dati utili per la valutazione d'impatto sia per la valutazione di processo. Un particolare focus qualitativo, delle interviste è stato condotto sul valore formativo delle esperienze artistiche a cui i ragazzi e le ragazze hanno partecipato; si è inoltre posta l'attenzione sulla rielaborazione narrativa e metariflessiva non solo del processo laboratoriale ma anche del "prodotto artistico" che ogni partecipante ha realizzato. Nei laboratori i soggetti coinvolti hanno, infatti, prodotto alcuni elaborati audiovisivi in cui hanno raccontato se stessi all'interno del proprio territorio oppure un particolare aspetto della propria realtà locale vista che gli occhi giovanili. Hanno creato dei podcast, seguendo un lungo percorso in cui hanno appreso i rudimenti della tecnica narrativa che caratterizza questo strumento e hanno acquisito la padronanza dei mezzi tecnici per realizzare quanto ideato. Hanno creato un jingle con i suoni raccolti e registrati nei territori di progetto. Il laboratorio teatrale, infine, è stato realizzato in alta valle Po, immersi nella natura e nella tradizione locale; la dimensione narrativa, infatti, ha consentito di esplorare la vicenda storica dei "canapini" di Ostana; quella esperienziale è stata condotta nei boschi e nei prati.

Sul versante dei professionisti coinvolti nelle attività sono state condotte, inoltre, quattordici interviste narrative ai membri delle tre équipe territoriali che hanno progettato e realizzato i laboratori artistici nell'ottica dell'educazione di comunità: ogni équipe era composta da due educatori, un operatore culturale e un esperto del linguaggio artistico (audiovisivo, musicale, teatrale); in due casi era anche presente un tirocinante (uno del Corso di laurea in Scienze dell'Educazione, l'altro del Corso di laurea magistrale in CAM Cinema, Arti della scena, Musica e Media).

Per indagare le domande di ricerca emerse nel corso del progetto, relative all'incontro professionale tra educatori, operatori culturali e esperti artistici, sono stati realizzati tre incontri adottando il protocollo dell'*Action Learning Conversations*, protocollo conversazionale che fa parte dell'approccio dell'*action learning*. In questo modo si è cercato di identificare e condividere le presupposizioni, le credenze tacite e le teorie implicite che stanno alla base delle visioni del mondo e del proprio operato professionale (Marsick & Davis-Manigaulte, 2011).

4. Alcuni risultati

I laboratori artistici-espressivi sono stati progettati insieme ai ragazzi, grazie al prezioso e competente lavoro degli operatori culturali. I ragazzi coinvolti hanno portato proposte e suggerimenti e, incontrandosi ripetutamente, hanno elaborato un piano complessivo dei quattro laboratori seguendo logiche botton-up; quest'ultime, ovviamente, sono state mediate e indirizzate dal lavoro degli operatori culturali in una logica top-down. La compresenza di queste due logiche ha configurato queste azioni di progetto come place-based, paradigma di riferimento della SNAI e indicato dalla letteratura internazionale come il più adeguato in contesti frammentati e territorialmente dispersi (Barca et al., 2012; Pike et. al. 2007).

Tutti i laboratori hanno portato i partecipanti a creare un "prodotto" che è stato condiviso con la comunità territoriale di appartenenza. Le restituzioni locali sono state molto partecipate. I "prodotti narrativi" realizzati sono rimasti sui territori, come testimonianza della capacità dei giovani di raccontare se stessi e la propria comunità. Il dispositivo artistico e la creazione di prodotti artistici, infatti, hanno favorito l'immersione dei giovani nella comunità locale, stimolandoli a raccontare se stessi all'interno del proprio territorio. Gli approcci educativi *art-based* hanno stimolato una maggiore consapevolezza di sé e degli altri. L'immaginazione ha consentito di "provare" diversi punti di vista e pensare modi in cui i giovani possono affrontare i dilemmi. La creatività ha permesso di accedere alla conoscenza extrarazionale, spesso nascosta nelle zone subconscio degli individui. In questo modo i giovani partecipanti ai laboratori hanno immaginato se stessi all'interno delle comunità territoriali di riferimento, alimentando così la loro capacità di "vedere il futuro", in chiave proattiva e trasformativa.

L'apprendimento trasformativo (Mezirow, 2013) è proficuamente stimolato da molteplici modi di conoscere e di implementare pratiche educative, in quanto l'arte e l'espressione creativa offrono l'opportunità alle persone di impegnarsi in forme espressive alternative, che possono cambiare il modo in cui vedono e interpretano la propria situazione attuale (Hoggan et al., 2009). I modi in cui le attività artistiche possono incontrare l'apprendimento trasformativo sono molteplici (Blackburn Miller, 2020). Diverse ricerche mostrano il potere delle arti nel creare dilemmi disorientanti, che possono poi portare alla trasformazione (Larsen, 2007), e in particolare nell'innescare un'autoriflessione critica (Bleyle, 2007).

Conclusioni

I laboratori artistici realizzati secondo le logiche d'azione dell'educazione di comunità hanno avuto un impatto positivo sui giovani, in particolare su quelli a rischio di povertà educativa. In particolare ha fornito uno sbocco per l'espressione di sé e ha alimentato il legame dei giovani con l'ambiente in cui vivono. In particolare ha favorito nei partecipanti l'emergere di un modo nuovo di rapportarsi con il proprio territorio, narrandolo e promuovendo il valore formativo dell'arte.

Sperimentare idee e pratiche artistiche, infatti, ha promosso sviluppo di comunità a partire dai giovani: in questo modo i partecipanti hanno accresciuto la loro capacità di “vedere il loro futuro” in questi territori alpini. In questi termini l'intervento di educazione di comunità *art-based* si configura come un vero e proprio intervento educativo complesso, un modello innovativo di intervento socio-educativo che si avvale dello strumento culturale capace di alimentare una democrazia sostanziale in queste aree territorialmente marginali.

Riferimenti bibliografici

- Adejumo, C. O. (2010). Promoting Artistic and Cultural Development Through Service Learning and Critical Pedagogy in a Low-Income Community Art Program. *Visual Arts Research*, 36(1), 23-34.
- Appadurai, A. (2004). The capacity to aspire: Culture and the terms of recognition. In V. Rao & M. Walton (Eds.), *Culture and public action* (pp. 59-84). Redwood City, CA: Stanford University Press.
- Barca, F., Mccann, P. & Rodriguez-Pose, A. (2012). The case for regional development intervention. Place-Based vs Place-Neutral Approaches. *Journal of Regional Science*, 52(1), 134-152.
- Bhattacharyya, J. (2004). Theorizing Community Development. *Journal of the Community Development Society*, 34(2), 5-34.
- Blackburn Miller, J. (2020). Transformative Learning and the Arts: A Literature Review. *Journal of Transformative Education*, 18(4), 338-355.
- Bleyl, M. F. (2007). Becoming wiser through proverb and story: Transformative learning across centuries and cultures. In Cranton P. & Taylor E. (Eds.), *Transformative learning: Issues of difference and diversity* (pp. 47-52). University of New Mexico and Central New Mexico Community College.
- Cadei, L., Deluigi, R., & Pourtois, J.-P. (2016). *Fare per, fare con, fare insieme*. Bergamo: Junior.
- Craig, G., Popple, K., & Shaw, M. (2008). *Community Development in Theory and Practice: An International Reader*. Nottingham, EN: Spokesman.
- Davis, J. H. (2010). Learning from Examples of Civic Responsibility: What Community-Based Art Centers Teach Us about Arts Education. *The Journal of Aesthetic Education*, 44(3), 82-95.
- Deluigi, R. (2010). *Animare per educare. Come crescere nella partecipazione sociale*. Torino: SEI.
- Fabbri, L., Bracci, A., & Romano, A. (2021). Apprendimento trasformativo, ricerca collaborativa e approccio practice-based. Una proposta per lo sviluppo professionale dell'insegnante. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 13(21), 68-88.
- Floris, F. (2008). Quando si può parlare di animazione?. In AA.VV., *Il mondo dell'animazione socio-culturale. Orizzonti teorici e indicazioni per l'azione*. Animazione Sociale. Torino: Gruppo Abele.
- Hoggan, C., Simpson, S., & Stuckey, H. (2009), *Creative expression in transformative learning: Tools and techniques for educators of adults*. Malabar, FL: Krieger Publishing Company.
- Larsen, E. E. (2007). Creative art processes and transformative learning in adult classrooms.

- In Cranton P, Taylor E. (Eds.), *Transformative learning: Issues of difference and diversity* (pp. 406-410). University of New Mexico and Central New Mexico Community College.
- Marsick, V., & Davis-Manigaulte, J. (2011). Sostenere lo sviluppo degli operatori nel settore dello sviluppo giovanile attraverso l'apprendimento critico riflessivo basato sull'azione. *Educational Reflective Practice*, 1-2, 7-36.
- Mezirow, J. (2013). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina.
- Ortiz, C. (2013). Community-based Art. *Art Education Case Studies*, 4. <https://scholarworks.lib.csusb.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1006&context=art-edu-study>
- Pellegrino, V. (2019). *Futuri possibili. Il domani per le scienze sociali di oggi*. Verona: Ombre corte.
- Pike, A., Rodriguez-Pose, A. & Tomaney, J. (2006). *Local and Regional Development*, Routledge.
- Pollo, M. (2017). *Animazione culturale. Teoria e metodo*. Roma: LAS.
- Sacco, P.G. (2018). Il vuoto al centro. L'innovazione sociale a base culturale. In A. De Rossi (a cura di), *Riabitare l'Italia. Le aree interne tra abbandoni e riconquiste* (pp. 537-550). Roma: Donzelli.
- Twelvetrees, A. (2006). *Il lavoro sociale di comunità. Come costruire progetti partecipati*. Trento: Erickson.
- Ulbricht, J. (2009). What Is Community-Based Art Education?. *Art Education*, 58(2), 6-12.

Ricerca e formazione per Comunità Energetiche Rinnovabili e Solidali: il progetto CER-CARE

Caterina Braga

*Università Cattolica del Sacro Cuore, Alta Scuola per l'Ambiente
caterina.braga@unicatt.it*

Abstract

Il degrado ambientale rappresenta un problema globale che necessita dell'impegno di tutti per la cura di ognuno, in particolare di coloro che vivono condizioni di disuguaglianza e di povertà, sollecitando risposte ed azioni collettive e partecipate, a partire dai territori e dalle comunità in cui vivono. In questa direzione si muove il dibattito in tema di energia, attraverso lo sviluppo delle Comunità Energetiche Rinnovabili (CER). CER che in un'ottica pedagogica diventano solidali, strumento di una transizione ecologica giusta ed integrale, non solo per la cura della casa comune, ma anche per la cura delle persone, al fine di contrastare disuguaglianze e povertà. Può contribuire ad alimentare la riflessione il progetto *CER-CARE - Comunità Energetiche Rinnovabili tra Cura e ricerca: Approcci e strumenti per la Resilienza e l'Equità* dell'Università Cattolica del Sacro Cuore, inerente alle CER quali strumenti di formazione alla solidarietà, responsabilità e cura.

Introduzione

Cambiamenti climatici, declino della biodiversità, inquinamento hanno conseguenze sia a livello ambientale (siccità e scioglimento dei ghiacci polari, eventi atmosferici violenti ecc.) sia sociale (aumentando le disuguaglianze e le povertà) e richiedono una conversione ecologica per la sostenibilità dello sviluppo e l'equità intra e intergenerazionale, per ristabilire una pace globale, oggi ulteriormente minacciata dal conflitto bellico. Necessitano dell'impegno di ognuno per la cura di ciascuno, in particolare di coloro che vivono condizioni di disuguaglianza e di povertà, sollecitando risposte e azioni collettive e partecipate, a partire dai territori e dalle comunità in cui vivono.

In questa direzione si muove il dibattito in tema di energia, in particolar modo riguardo allo sviluppo di Comunità Energetiche Rinnovabili Solidali¹ quali stru-

1 Per maggiori informazioni sul tema si rimanda ad alcune esperienze sul territorio italiano che si stanno sviluppando: Comunità rinnovabili (2021). *Nasce "C.E.R.S.", la Rete delle Comunità*

menti fondamentali per rispondere alla crisi ecologica e al contempo contrastare le sempre più evidenti disuguaglianze sociali.

«In alcuni luoghi, si stanno sviluppando cooperative per lo sfruttamento delle energie rinnovabili che consentono l'autosufficienza locale e persino la vendita della produzione in eccesso. [...] Mentre l'ordine mondiale esistente si mostra impotente ad assumere responsabilità, l'istanza locale può fare la differenza. È lì infatti che possono nascere una maggiore responsabilità, un forte senso comunitario, una speciale capacità di cura e una creatività più generosa, un profondo amore per la propria terra, come pure il pensare a quello che si lascia ai figli e ai nipoti» (Francesco, 2015, n. 179).

Per riprogettare il futuro è fondamentale oggi partire dal locale e dai territori; comunità, cittadini, imprese e istituzioni possono diventare protagonisti del cambiamento ormai necessario, anche attraverso nuove forme di comunità. Consapevolezza dello stato di salute del pianeta e dell'umanità e condivisione della responsabilità sono il punto di partenza per creare una società che sappia prendersi cura: cura della Casa Comune, cura delle generazioni presenti e future, cura per i più poveri e fragili.

1. **Comunità Energetiche Rinnovabili Solidali: contrastare le povertà a partire dai territori e dalle comunità**

Secondo i dati Istat presentati nel Rapporto annuale 2022 il numero di individui in povertà assoluta è quasi triplicato dal 2005 al 2021, passando da 1,9 a 5,6 milioni, il 9,4% del totale. Le famiglie fragili sono raddoppiate da 800 mila a 1,96 milioni, il 7,5%. La povertà assoluta è tre volte più frequente tra i minori ed è passata dal 3,9% del 2005 al 14,2% del 2021. Una dinamica particolarmente negativa caratterizza anche i giovani tra i 18 e i 34 anni, tra di essi si registra un aumento delle condizioni di povertà assoluta: dal 3,1% del 2005 all' 11% del 2021. Un dato che rappresenta forse una tra le più drammatiche vulnerabilità dell'Italia è l'aumento della povertà nelle coppie con figli, nei monogenitori e nei giovani. Nel 2021 livelli particolarmente elevati sono stati raggiunti per le famiglie con tre o più minori, tra le quali è povera una famiglia su cinque. Il report Istat mostra come in Italia la condizione di povertà permanga anche in presenza di un lavoro. Quasi un terzo dei dipendenti, infatti, è a bassa retribuzione oraria o annuale, sotto la soglia dei 12mila euro. Questo vuol dire che circa un lavoratore su tre, ovvero il 29,5%, guadagna in un anno meno di 12mila euro lordi. Per quanto ri-

Energetiche Rinnovabili e Solidali, <https://www.comunirinnovabili.it/nasce-c-e-r-s-la-rete-delle-comunita-energetiche-rinnovabili-e-solidali/>; Legambiente (2021). *Nasce la Rete delle Comunità Energetiche Rinnovabili e Solidali*, <https://www.legambiente.it/comunicati-stampa/nasce-la-rete-delle-comunita-energetiche-rinnovabili-e-solidali/>; Fondazione con il Sud (2021). *Comunità Energetica e Solidale di Napoli Est*, <https://www.fondazioneconilsud.it/progetto-sostenuto/comunita-energetica-e-solidale-di-napoli-est/>

guarda la paga oraria sono 1,3 milioni i lavoratori che guadagnano meno di 8,41 euro all'ora, il 9,4% del totale (Istat, 2022).

Indagando la povertà in relazione al tema dell'energia, secondo le analisi dell'OIPE-Osservatorio Italiano sulla Povertà Energetica, nel 2021 la spesa energetica delle famiglie italiane è aumentata considerevolmente (circa il 20% rispetto al 2020), principalmente a causa del forte aumento dei prezzi di gas ed elettricità a partire dal secondo trimestre dell'anno. Alla fine del 2021, il prezzo finale dell'elettricità pagato in media dalle famiglie è aumentato del 35% rispetto all'anno precedente, mentre il prezzo del gas è cresciuto del 41%. Con le tensioni geopolitiche oggi in atto e le conseguenti pressioni sui prezzi delle materie prime e dell'energia, la situazione si è ulteriormente aggravata (OIPE, 2022).

Urge quindi lo sviluppo di una nuova cultura energetica, dove le comunità possano agire un ruolo cruciale ed essere vere protagoniste di questa transizione ecologica al fine di raggiungere gli obiettivi di decarbonizzazione del settore energetico ma anche e soprattutto per la cura e la tutela dei territori, delle comunità e delle famiglie in condizioni di fragilità. Le Comunità Energetiche Rinnovabili (CER) possono rappresentare uno dei più significativi passi in avanti nella direzione di un futuro sostenibile. Da una parte sono uno strumento efficace di contrasto ai cambiamenti climatici, garantendo un maggiore accesso a fonti di energia rinnovabile, dall'altra, esse potrebbero rappresentare lo strumento ideale per favorire la riduzione della povertà energetica e delle disuguaglianze attraverso un accesso all'energia a prezzi contenuti, un fattore quest'ultimo che diventa rilevante in tempi di sostanziali pressioni sui prezzi delle materie prime e dell'energia come quelli che stiamo vivendo. Al doppio obiettivo di transizione ecologica e contrasto alle disuguaglianze, si è infatti aggiunto negli ultimi mesi, in modo dirompente, anche quello della sicurezza e autonomia energetica europea.

In risposta alle diverse crisi che si sono intersecate negli ultimi anni, da quella pandemica a quella economica, fino alla più recente crisi geopolitica, l'Unione Europea ha voluto dare ancor più rilievo a strategie per affrontare la transizione energetica e la decarbonizzazione, anche e soprattutto in chiave di contrasto alle disuguaglianze: la cosiddetta *just transition*.

Se però sono ormai note le considerazioni relative al ruolo che le comunità energetiche possono svolgere nell'attuazione delle strategie di transizione energetica, il contributo di queste ultime nella realizzazione di una *just transition* (OIPE, 2021) è ancora poco studiato e l'evidenza empirica a livello nazionale e comunitario risulta ancora scarsa. Si tratta di un nodo centrale: da un lato, se non venisse sviluppato secondo i principi di equità, il processo di transizione verso traiettorie a basse emissioni di carbonio potrebbe provocare ancor più complesse disuguaglianze energetiche, che colpirebbero in modo sproporzionato le famiglie più vulnerabili e povere di energia, anche in una dimensione inter-generazionale; dall'altro, a livello giuridico, in linea con l'art. 2 del Reg. UE n. 241/2021, la resilienza dei e nei grandi cambiamenti strutturali richiede che questi siano inclusivi, equi e sostenibili (Boschetti, 2022). Risulta chiaro quindi come, in questa prospettiva, le comunità energetiche, intrinsecamente caratterizzate da un approccio

democratico e di valorizzazione dell'equità, possano configurarsi quali potenziali protagoniste nel contrasto alla povertà energetica.

L'ordinamento italiano, con il d.lgs. 8 novembre 2021, n. 199, ha recepito le novità normative e pianificatorie della Direttiva Red II volute dall'Unione Europea in tema di comunità energetiche, individuando anche strumenti attuativi e investimenti dedicati, come il Piano Nazionale Integrato per l'Energia e il Clima 2030 (PNIEC) e il PNRR che stanziava circa 2,2 miliardi di euro in investimenti per la promozione delle energie rinnovabili tramite il sostegno alle comunità energetiche e alle strutture collettive di autoproduzione.

In particolare, l'introduzione nel nostro ordinamento delle Comunità energetiche rinnovabili (CER) non rappresenta soltanto uno strumento destinato a impattare positivamente sull'attuale crisi ecologica ma può costituire un importante strumento per l'attuazione di quelle politiche volte alla riduzione delle disuguaglianze economiche e sociali, come si intuisce dall'art. 31 del d.lgs. 199/2021, che individua quale obiettivo principale della comunità quello di fornire benefici ambientali, economici e sociali ai suoi soci o membri o alle aree locali in cui opera la comunità stessa e non di realizzare profitti finanziari. Le Comunità Energetiche Rinnovabili, che come dice la definizione stessa indicano un'associazione tra cittadini, attività commerciali, pubbliche amministrazioni locali o piccole e medie imprese che decidono di unire le proprie forze per dotarsi di uno o più impianti condivisi per la produzione e l'autoconsumo di energia da fonti rinnovabili, diventano Comunità Energetiche Rinnovabili Solidali (CERS) con l'intento di perseguire concretamente giustizia climatica e sociale e favorire la nascita di processi virtuosi di economia civile, in grado di aiutare le comunità a ridurre le disuguaglianze in un'ottica di equità e solidarietà.

2. Le CERS tra cura e ricerca: le progettualità dell'Università Cattolica del Sacro Cuore

L'attività normativa e regolatoria sulle CER è fiorente e tuttora in via di definizione, ma poco ancora si sa riguardo a questo nuovo strumento per favorire la co-costruzione di comunità innovative e resilienti all'interno delle quali sia ridefinita l'intenzionalità dell'agire umano e delle scienze «come strumenti utili a migliorare le condizioni di vita dell'intera Comunità, ricercando nuovi modelli dell'«abitare la terra»» (Dozza, 2018, p. 195).

Proprio in questa ottica si rende necessario andare al di là della sola materia tecnica, per capire attraverso uno sguardo multidisciplinare e transdisciplinare quali risposte dare ad alcune delle domande centrali riguardanti le Comunità Energetiche: Quali i fattori abilitanti e quali le barriere sociali, economiche e tecnologiche allo sviluppo di CER? Quali fattori finanziari, etici e istituzionali possano favorire o ostacolare lo sviluppo di comunità energetiche? Quali modelli organizzatori, regolatori e di governance per lo sviluppo delle comunità energetiche (rinnovabili e di comunità)? Come favorire i principi costituzionali ed europei della

solidarietà, dell'uguaglianza, della sostenibilità e dello sviluppo umano e sociale nello sviluppo delle CER attraverso configurazioni economico-organizzative e fiscali abilitanti? Quali possibilità per le CER nell'agricoltura sociale come spazio di connessione tra sistemi ecologici e sociali, in chiave di conservazione e contrasto alle disuguaglianze? A quali bisogni rispondere e quali competenze sviluppare per assicurare il ruolo solidale e sociale delle Comunità Energetiche attraverso la partecipazione?

È in questa direzione di indagine che si introducono alcune nuove progettualità dell'Università Cattolica del Sacro Cuore, anche attraverso le attività di ricerca dell'Alta Scuola per l'Ambiente. Si tratta di ricerche educative *in progress* che si avvalgono della metodologia della ricerca-azione partecipata per indagare in chiave multidisciplinare gli strumenti partecipativi, le forme organizzative e le *best practice*, al fine di creare e diffondere una cultura delle Comunità Energetiche Rinnovabili e Solidali che aiutino a ricostruire legami sociali basati sulla responsabilità e la cura.

Le progettualità in oggetto presentano alcuni fattori comuni di particolare interesse come la forte transdisciplinarietà, la rilevanza dell'istanza locale e delle politiche *bottom-up*, il ruolo strategico della rete territoriale, il valore della formazione e l'alta replicabilità.

Sono progetti caratterizzati da una forte transdisciplinarietà, perché «ridurre, tendenzialmente a zero, l'impatto sull'ambiente e sui territori chiama in causa tutte le scienze, impegna al dialogo tra *humanities* e *hard sciences* sui crinali della formazione, della ricerca e della terza missione. Il percorso verso la sostenibilità dello sviluppo [...] non avrà successo senza la combinazione della ricerca tecnico-scientifica con quello pedagogico-educativa, ovvero senza l'educazione della coscienza individuale e collettiva e la formazione ad adottare scelte responsabili, comportamenti intenzionali realmente sostenibili» (Malavasi, 2022, pp. 53-54). Le attività euristiche attivate vedono tra i *partner* gruppi di lavoro che afferiscono a diverse Facoltà, le quali portano avanti specifiche domande di ricerca fra loro interrelate.

Queste progettualità considerano di particolare rilevanza l'istanza locale, perché per raggiungere cambiamenti duraturi, affinché le scelte individuali e collettive facciano convergere il proprio potenziale trasformativo nella direzione del bene comune, l'istanza locale può fare la differenza. La sfida ecologica e la lotta alle povertà si giocano nei territori dove le persone vivono, lavorano e hanno relazioni: è coinvolgendo le comunità e le realtà che le compongono che possono essere affrontate, perché le persone siano protagoniste di un cambiamento vero e duraturo ed attrici di una transizione energetica equa e solidale.

Per fronteggiare quelli che vengono definiti *wicked problems*, ovvero problemi che presentano un complesso di sfide interrelate (Rittel & Webber, 1973) come le questioni ambientali e che generalmente ricadono sulla pianificazione pubblica e sulla *governance*, diviene sempre più necessario sostituire lo sviluppo e l'implementazione di strategie tradizionali con strategie maggiormente *bottom-up*, che comportano il coinvolgimento di *stakeholder* e cittadini in quelle che possono es-

sere definite nuove forme di *collaborative governance* (Ansell & Gash, 2008). «Per sviluppare una partecipazione attiva nel senso di responsabilità e di coscienza critica verso il mondo e l'ambiente in tutte le sue dimensioni, sono necessari coinvolgimento emotivo, impegno pratico e interesse ad imparare dagli altri» (Parricchi, 2018, p. 210); così facendo, modi di pianificazione e implementazione oppositivi vengono superati da forme di “*co-management*” che attivano a partecipare per un bene comune. Di conseguenza, per la buona riuscita dei progetti, risulta di fondamentale importanza la costruzione della rete sul territorio, la cordata di tutti coloro che in vario modo collaboreranno o supporteranno il progetto in modo “competente e appassionato”.

Altro elemento caratterizzante le attività di ricerca-azione in atto è l'alta replicabilità, poiché i progetti stessi sono stati concepiti come una serie di azioni pilota che potranno poi facilmente essere applicate anche in altri contesti. Inoltre, la diffusione capillare dei risultati sarà resa possibile grazie alla collaborazione con alcuni enti sul territorio e associazioni di categoria che hanno già espresso il proprio appoggio ai progetti attraverso lettere di collaborazione ed *endorsement*.

Un elemento che appare rilevante in tutti i progetti dell'Università Cattolica è la tensione formativa. Come emerso durante la 49^a settimana dei Cattolici Italiani, tenutasi a Taranto nell'ottobre del 2021, tra le cinque tappe fondamentali per avviare una Comunità energetica troviamo al primo posto la formazione che, in un'ottica di *life long learning*, diventa strategica affinché cittadini e membri della comunità, associazioni, enti locali, imprese ed enti religiosi siano sempre più attivamente coinvolti nel processo di transizione energetica del nostro Paese, attraverso percorsi di formazione e discernimento orientati alla costituzione di Comunità Energetica Rinnovabili e Solidali.

Nei primi mesi del 2022 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 disuguaglianze, loro paradigmi interpretativi, politiche e strategie di contrasto. Il bando ha preso il via dalla consapevolezza che l'incremento prepotente delle disuguaglianze nella distribuzione dei redditi, della ricchezza e del potere economico è uno dei tratti caratterizzanti il cambiamento d'epoca che stiamo vivendo. Come affermato da Papa Francesco «questi sintomi di disuguaglianza rivelano una malattia sociale», sono il «frutto di una crescita economica iniqua, questa è la malattia, che prescinde dai valori umani fondamentali» (Francesco, 2020). La questione delle disuguaglianze cioè va oltre la sfera economica e si estende a quella sociale con ripercussioni, a esempio, in termini di accesso all'acqua, al cibo, all'energia, alle cure mediche e all'educazione. In sostanza, disuguaglianze e povertà riguardano un insieme di diritti umani e sociali fondamentali. Cercando di raccogliere la sollecitazione del Santo Padre nella *Laudato Si'*, in cui si afferma che «il problema è che non disponiamo ancora della cultura necessaria per affrontare questa crisi e c'è bisogno di costruire leadership che indichino strade» (Francesco, 2015, n. 53), il bando si è proposto di sostenere idee progettuali per lo sviluppo di approcci e strumenti metodologici innovativi, oltretutto di nuove basi conoscitive di natura multidisciplinare che siano applicabili a strategie e po-

litiche, nelle scelte pubbliche e private, di riduzione delle disuguaglianze economiche e sociali in quanto rilevanti per la protezione delle persone e per lo sviluppo umano integrale.

All'interno di questo programma è stato finanziato il progetto *CER-CARE Comunità Energetiche Rinnovabili tra Cura e ricerca: Approcci e strumenti per la Resilienza e l'Equità*, con l'intento di indagare quali fattori siano in grado di accelerare il processo di sviluppo delle Comunità Energetiche e quali invece rappresentino delle barriere alla loro adozione, così da poterli tradurre in strumenti concreti per assicurare che esse possano realmente divenire uno strumento di contrasto alle disuguaglianze.

3. Formare alle Comunità Energetiche Rinnovabili e Solidali: il caso emblematico del progetto CER-CARE

Il progetto di ricerca-azione *CER-CARE Comunità Energetiche Rinnovabili tra Cura e ricerca: Approcci e strumenti per la Resilienza e l'Equità* ha risposto al bando interno d'ateneo attraverso una ricerca di tipo multidisciplinare rivolta a indagare quali siano le sfide e quali i fattori abilitanti per un rapido e concreto sviluppo delle Comunità Energetiche, da intendere quali strumenti di formazione alla pace, di solidarietà attraverso il contrasto alle disuguaglianze e nella via della transizione di sostenibilità.

Il progetto si avvale della collaborazione tra sei diversi facoltà dell'Università Cattolica del Sacro Cuore (Scienze della Formazione; Scienze Matematiche, fisiche e naturali; Scienze Bancarie, finanziarie e assicurative; Scienze Politiche e sociali; Economia e Giurisprudenza; Scienze Agrarie, alimentari e ambientali) che, attraverso competenze disciplinari specifiche, si sono proposte di indagare quali strumenti, metodi e approcci possano rendersi maggiormente efficaci nel processo di implementazione delle Comunità Energetiche Rinnovabili a livello territoriale. I sei WP (*work package*) di progetto, ad ognuno dei quali fa capo una Facoltà, intendono offrire, nell'ambito della propria disciplina di competenza, approfondimenti ed elaborazioni teorico-pratiche per facilitare la diffusione di una modalità di produzione e autoconsumo di energia, la cui prerogativa è far riemergere il sentimento di comunità, al di là di configurarsi quale strumento di mitigazione ai cambiamenti climatici. Il progetto si pone come occasione di approfondimento e confronto multidisciplinare, seppur non esaustivo nelle diverse sfaccettature della tematica, al fine di investigare le potenzialità delle Comunità Energetiche quali strumenti di contrasto alle disuguaglianze.

Il principio ispiratore della macro-ricerca nel suo insieme, che soggiace gli obiettivi specifici di tutti i WP, è quello della Cura nella triplice accezione, ispirata dal potenziale ruolo delle Comunità Energetiche Rinnovabili, di: cura della Casa Comune; cura delle generazioni presenti e future; cura per i più poveri e fragili.

Il disegno complessivo della proposta progettuale privilegia l'uso di *mixed method* all'interno di un approccio di ricerca d'azione co-partecipata, che si avvale di

approcci narrativi e riflessivi, di prospettive soggettive e intersoggettive, della collaborazione sinergica tra ricercatori e *stakeholder*, per la costruzione condivisa delle interpretazioni emergenti dai dati quantitativi e qualitativi rispetto alla loro valenza formativa.

Dal punto di vista pedagogico, risulta di particolare rilevanza il WP 6 afferente alla Facoltà di Scienze della Formazione, che pone il proprio interesse di ricerca sulla *Formazione e partecipazione alle Comunità Energetiche Rinnovabili in risposta alle disuguaglianze*.

Il potenziale aggregativo, partecipativo e solidale delle Comunità Energetiche si percepisce sia alla luce di alcune esperienze pilota in ambito europeo e italiano, che dalla letteratura scientifica (Bauwens, 2016; Hicks & Ison, 2018; Walker & Devine-Wright, 2008): molto resta da fare perché esse possano divenire uno strumento effettivo non solo nella lotta ai cambiamenti climatici ma anzitutto nel contrasto delle disuguaglianze e delle “nuove povertà”.

Secondo una prospettiva pedagogica, per generare nuovi stili di vita, modelli di consumo sostenibili e duraturi, occorre orientare ogni persona ad un impegno etico e sviluppare responsabilità consapevole (Vischi, 2021). È necessario altresì elaborare strategie e azioni per interpretare e rianimare la comunità umana attraverso percorsi formativi, secondo un modello di sviluppo solidale che attraversi le generazioni e volto alla cura del Pianeta e delle sue creature, quale chiave per favorire una crescita inclusiva, sostenibile e generativa (Malavasi, 2018). Le CER, dal punto di vista pedagogico, nel loro essere e fare comunità, rappresentano un efficace strumento collettivo e partecipativo, vere e proprie realtà progettuali per condividere obiettivi e valori orientati alla sostenibilità ed alla cura della casa comune.

L'attuale sfida della transizione ecologica richiede con forza lo sviluppo e l'acquisizione di conoscenze e competenze adeguate, per generare processi e strumenti innovativi anche in risposta alle disuguaglianze ed alle nuove povertà: «per cogliere i benefici della transizione ecologica è fondamentale dedicarsi proattivamente alla riqualificazione e al miglioramento delle competenze» (Commissione Europea, 2019, p. 21). In linea con il Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza, diviene inoltre di fondamentale importanza il coinvolgimento e la partecipazione attiva delle pubbliche amministrazioni per il consolidamento di una PA «moderna ed alleata dei cittadini e del sistema produttivo» (Governo italiano, 2020, p. 83) ma anche indispensabile interlocutrice ed anello di congiunzione per promuovere un significativo *engagement* della cittadinanza. Individuare quali strade percorrere per poter sviluppare in modo efficace e capillare collaborazioni pubblico-privato, che vadano a rispondere ai reali bisogni della popolazione, richiede un'attenta analisi.

In questa prospettiva il WP 6 ha lo scopo di indagare e individuare le competenze necessarie per poter creare sinergie tra cittadinanza, PA ed enti privati, che possano stimolare la partecipazione e l'*engagement* attorno al tema delle CER, quali strumento trasversale alla lotta alle disuguaglianze (povertà energetica) e al cambiamento climatico (transizione ecologica).

All'interno di questa cornice interpretativa le attività del WP 6 partono da alcune domande di ricerca specifiche:

1. A quali bisogni devono saper rispondere gli *stakeholder* (PA, cooperative, enti religiosi, ...) per sviluppare un maggior coinvolgimento dei cittadini nell'implementazione delle CER? Quali competenze sviluppare affinché queste possano diventare effettivi strumenti per la lotta alle disuguaglianze?
2. Quale formazione serve per facilitare la consapevolezza e il coinvolgimento degli *stakeholder* rispetto alle CER come strumento di lotta alle disuguaglianze e al cambiamento climatico? Come far vivere loro un percorso di formazione e discernimento orientato alla costituzione di Comunità Energetiche solidali?

Il WP 6 intende tradurre le sopracitate domande nei seguenti obiettivi di ricerca:

1. Individuazione e coinvolgimento di significativi *stakeholder* territoriali, affinché, in una dimensione virtuosa e generativa, le CER possano essere comunità “sui generis”, espressione di una cittadinanza “allargata” e cooperativa;
2. Identificazione dei bisogni formativi della cittadinanza e degli attori privati individuati (imprese, terzo settore, enti religiosi), in termini di *conoscenza*, *percezione* e *disponibilità* sul tema, al fine di stimolare la diffusione di CER solidali;
3. Coinvolgimento della pubblica amministrazione per porre una particolare attenzione alle competenze trasversali richieste a tutti gli *stakeholder* e per stimolare l'*engagement* dei cittadini.

Dopo una prima rassegna della letteratura e analisi bibliografica, al fine di acquisire una rappresentazione dei dati di base relativi ad interventi formativi e di *public engagement* per la diffusione e l'implementazione delle CER, l'attività euristica prevede l'analisi dei bisogni della cittadinanza attraverso interviste a testimoni privilegiati e *focus group* sul territorio. I risultati di questa prima fase di analisi saranno oggetto di discussione e confronto all'interno dei *focus group* che verranno attivati con i rappresentanti della PA, delle cooperative e degli enti religiosi coinvolti nel progetto, al fine di individuare e co-costruire un percorso formativo a loro rivolto per facilitare la partecipazione dei cittadini alla realizzazione e diffusione delle CER.

Per assicurare l'adozione e riuscita di un approccio *multi-stakeholder* ci si avvarrà inoltre della collaborazione di realtà di diversa natura, locali e nazionali. Questo assicurerà anche un'ampia condivisione dei risultati della ricerca e una capillare diffusione del prototipo di percorso formativo, concepito quale strumento orientativo sulla formazione alle CER solidali.

Conclusioni

La complessità e la multidimensionalità della crisi ecologica sollecitano azioni ed approcci sempre più integrati e comunitari, secondo uno sguardo integrale e consapevole, per aver cura del prossimo, rispetto della Casa Comune e per contrastare le disuguaglianze. La conversione ecologica trova nell'ecologia integrale e nelle politiche internazionali riferimenti fondamentali per trasformare l'idea distorta di una crescita infinita con risorse illimitate in un modello equo, inclusivo ed equilibrato.

La crisi ecologica che coinvolge l'intero Pianeta e gli effetti che ne derivano, attraverso anche uno sguardo pedagogico, possono rappresentare un'opportunità educativa e formativa, se si ritiene che «la sfida della sostenibilità offre un motivo di fiducia nel futuro e una bussola per continuare ad elevare le capacità umane di elaborare idee e progetti. Essa implica la disseminazione di saperi, riguarda la condivisione di conoscenze procedurali e la gestione di buone pratiche orientate alla risoluzione di problemi comuni» (Birbes, 2011, p. 107).

Nell'intersezione tra ricerca di una società più equa e azioni di mitigazione al cambiamento climatico, le Comunità Energetiche Rinnovabili (CER) possono rappresentare uno strumento emblematico per la decarbonizzazione del modello di sviluppo economico e, al contempo, una strada per rispondere al grave tema delle disuguaglianze e della povertà energetica.

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» (Fiurucci, 2019, p. 13), può accogliere la sfida delle Comunità Energetiche Rinnovabili per guidare l'agire umano e trasformare le disuguaglianze attuali in opportunità di equità e inclusione.

La ricerca educativa oggi è chiamata a lasciarsi interrogare, provocare e rinnovare dalla realtà e dalle nuove istanze e aspettative connesse alle rilevanti trasformazioni in atto nel mondo contemporaneo, ciò si concretizza in disegni di ricerca fondati su una visione etica della ricerca educativa stessa che si caratterizza come trasformativa (Mortari, 2007). È *service research*, nel senso che ha valenza formativa per i partecipanti e orientativa per l'università e per le scelte politiche.

Riferimenti bibliografici

- Ansell, C., & Gash, A. (2008). Collaborative Governance in Theory and Practice. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 18(4), 543-571.
- Bauwens, T. (2016). Explaining the diversity of motivations behind community renewable energy. *Energy Policy*, 93, 278-290.
- Birbes, C. (2011). Progettualità educativa al vivere sostenibile tra competenza e desiderio. In P. Malavasi (Ed.), *L'ambiente conteso. Ricerca e formazione tra scienza e governance dello sviluppo umano* (pp. 109-118). Milano: Vita & Pensiero.

- Boschetti, B. (2022). Oltre l'art. 9 della Costituzione: per un diritto (resiliente) della transizione ecologica. *DPCE Online*, 2, 1153-1164.
- Commissione Europea (2019). *Il Green Deal europeo*. https://eurlex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:b828d165-1c22-11ea-8c1f-01aa75ed71a1.0006.02/DOC_-1&format=PDF.
- Dozza, L. (2018). Co-costruire pensiero ecologico per abitare la Terra. *Pedagogia Oggi*, 16(1), 193-201
- Fiorucci, M. (2019). Introduzione. In G. Alessandrini (Ed.), *Sostenibilità e capability approach*. Milano: Franco Angeli.
- Francesco (2020). *Catechesi - "Guarire il mondo": 4. La destinazione universale dei beni e la virtù della speranza*. Udienza Generale del 26 agosto 2020. https://www.vatican.va/content/francesco/it/audiences/2020/documents/papa-francesco_2020082-6_udienza-generale.html
- Francesco (2015). Lettera Enciclica *Laudato si'*. *Sulla cura della casa comune*. Roma: Libreria Editrice Vaticana.
- Governo italiano (2020). *Piano nazionale di ripresa e resilienza*. #NextGenerationItalia. <https://www.governo.it/sites/governo.it/files/PNRR.pdf>.
- Hicks, J., & Ison, N. (2018). An exploration of the boundaries of 'community' in community renewable energy projects: Navigating between motivations and context. *Energy Policy*, 113, 523-534.
- Istat (2022). *Rapporto annuale 2022. La situazione del Paese*. Istituto nazionale di statistica.
- Malavasi, P. (2022). *PNRR e formazione. La via della transizione ecologica*. Milano: Vita e Pensiero.
- Malavasi, P. (2018). Educazione e cura della casa comune. Prospettive per la ricerca educativa e formativa. *Formazione&Insegnamento*, 2, 10-21.
- Mortari, L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*. Roma: Carocci.
- OIPE (2021). *La povertà energetica in Italia nel 2020*. https://oipeosservatorio.it/2021/12/23/poverta_energetica2020/
- OIPE (2022). *Aggiornamento "La povertà energetica in Italia nel 2021"*. <https://oipeosservatorio.it/2022/12/02/aggiornamento-la-poverta-energetica-in-italia-nel-2021/>
- Parricchi, M. (2018). Saperi e partecipazione. Verso una cittadinanza attiva. *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 8(2), 208-220.
- Rittel, H. W. J., & Webber, M. M. (1973). Dilemmas in a General Theory of Planning, *Policy Sciences*, 4, 155-169.
- Vischi, A. (2021). Formazione per lo sviluppo umano integrale. *Dizionario di dottrina sociale della Chiesa*. https://www.dizionariodottrinasociale.it/Voci/Formazione_per_lo_sviluppo_umano_integrale.html
- Walker, G., & Devine-Wright, P. (2008). Community Renewable Energy: What Should It Mean?. *Energy Policy*, 36(2), 497-500.

Pratiche di intervento e prospettive pedagogiche per la rigenerazione del “Parco Leonardo Biagini-Pantanella”, a Foggia

Francesca Franceschelli
Università degli studi di Foggia
PHD Student
francesca.franceschelli@unifg.it

Abstract

Nell'ambito della ricerca partecipata per lo sviluppo di comunità e territori, una pratica di intervento ad ampio risvolto pedagogico potrebbe essere la rigenerazione nel quartiere periferico della città di Foggia noto come “Macchia gialla”, tra Viale Francia e Viale Europa, all'interno del “Parco Leonardo Biagini-Pantanella”. L'idea è quella di mettere in atto un progetto di animazione territoriale, che mira, attraverso la promozione della partecipazione attiva di bambini, giovani ed adulti in un rapporto integrato con le istituzioni, a favorire la rivitalizzazione del quartiere “Macchia gialla”, sito a Foggia, volgendolo da teatro di marginalità urbana e sociale, a propulsore per il rilancio sociale, culturale ed economico della comunità locale con lo scopo di riportare gli abitanti a godere degli spazi aperti. Inoltre, intende promuovere azioni di miglioramento della qualità della vita, a sostegno del tessuto sociale più fragile, facilitando l'accessibilità e la fruizione di beni pubblici.

1. Introduzione

Un punto di partenza quando parliamo di interventi di rigenerazione urbana potrebbe essere l'analisi del sistema di trasporti all'interno di una città e che rappresenta il primo passo verso un sistema che possa garantire benessere diffuso e qualità della vita a tutti i cittadini. A livello normativo ciò è rappresentato dal d.m. 1444/1968 che disciplina gli standard urbanistici, distribuiti tra servizi per l'istruzione, spazi pubblici e parcheggi. All'interno della città ciò che contano sono anche e soprattutto le dimensioni e una strada percorribile o un marciapiede praticabile aumentano di gran lunga la percezione che si tratti di una città a misura di uomo e che sia uguale per tutti. Al contrario la mancanza di questi due semplici elementi fanno sì che si accentui la condizione di disagio che colpisce prevalentemente chi abita in periferia, come nel caso del quartiere “Macchia Gialla”, a Foggia. È così quindi che il sogno di una vita migliore, in teoria, si scontra in realtà, con un problema che uno degli studiosi dei fenomeni di urbanizzazione sta mettendo in evidenza già da tempo (Soja, 2010; Brenner, 2016) ovvero l'accentuarsi delle

disuguaglianze che va di pari passo con il restringimento dei diritti sociali. Bernardo Secchi nel suo libretto “*La città dei ricchi e la città dei poveri*” (2013), si sofferma sul fatto che l’aggravarsi delle differenze all’interno di una città deve farci riflettere su un altro fenomeno, il cosiddetto “*capitale spaziale*”¹. A tal proposito scrive Secchi:

ricca è anche la persona, la famiglia, il gruppo che dispone di un elevato capitale spaziale, vive cioè in parti della città e del territorio dotate di requisiti che ne facilitano l’inserimento nella vita sociale, culturale, professionale e politica come nelle attività a loro più consone (Secchi, 2013, p. 16).

Ciò per dire che all’interno del sistema città il capitale spaziale permette di misurare non solo il malessere sociale ma anche la qualità scadente delle periferie. Non bisogna però distogliere lo sguardo da un altro fenomeno importante che riguarda le dimensioni che la città sta assumendo anche in vista del processo di globalizzazione e chiedersi se abbia ancora senso chiamarla “città” dati i vari appellativi che le vengono attribuiti da anni, una città *sparsa, informale, inospitale*. Certo è che la città è il frutto di un insieme di dimensioni e che vive da sempre nella crisi.

2. Una città per tutti?

Henri Lefebvre aveva dedicato parte dei suoi studi alle città e alle periferie anche se con una concezione diversa da quella che noi siamo soliti attribuire alla città e alla periferia contemporanee. Lefebvre ha insistito spesso sul fatto che vi è una spinta costante e continua dalla periferia verso la conquista del centro, una conquista non solo simbolica ma anche materiale (Lefebvre, 1974), per l’urbanista francese la periferia era simbolo di mancanza, incompletezza, alienazione (Illigens, 2017). Ma oggi le periferie hanno perso quell’omogeneità che le caratterizzava in passato per diventare diversificate in quanto a composizione sociale: in esse vi sono vecchi residenti, giovani che seppur abbiano un’alta scolarizzazione sono ai margini del mercato del lavoro o precari, e migranti. Da sempre la periferia è stata considerata l’ultima frontiera vitale della città, ha sempre avuto quel sapore di futuro che prometteva di realizzare, le è sempre stata attribuita una visione distorta di ciò che rappresentava ed è tutt’oggi, nella percezione dei media e in quella della gente, il luogo del degrado e del disagio sociale. Si tratta di luoghi interessati da fenomeni di degrado, marginalità, disagio sociale, insicurezza, da una assenza di servizi, la cui condizione desta particolare allarme sociale sul fronte della sicurezza, dell’ordine pubblico, dell’integrazione della popolazione straniera. Nelle periferie si con-

1 Nell’Enciclopedia Treccani il “capitale spaziale” viene definito come: “L’insieme delle potenzialità di un individuo nel relazionarsi con lo spazio e delle opportunità che ne derivano per trarne vantaggi nella società in cui lo stesso individuo opera”.

centrano svariati fenomeni di illegalità, a partire dall'insediamento dei clan della criminalità organizzata, discariche, roghi di materiali tossici fino allo smaltimento illegale di rifiuti, e oggi proprio le periferie rischiano di trasformarsi nel teatro delle guerre tra poveri, di alimentare il conflitto sociale tra ceti deboli, fra italiani impoveriti e migranti senza collocazione. Il presupposto da cui si dovrebbe partire è che il rilancio delle periferie può rappresentare un grande impulso allo sviluppo delle città se consideriamo quanto elevato sia il numero di persone che abitano in aree periferiche così come tradizionalmente le intendiamo, caratterizzate da famiglie disagiate e vulnerabili e giovani generazioni fuori dai circuiti attivi e occupazionali. Oggi le periferie rappresentano la natura delle città soggette a fenomeni come la longevità, la crisi del ceto medio urbano, il multiculturalismo, il disagio giovanile. È necessario ripensare il concetto di periferie come luoghi dove si concentra il degrado. Troppo spesso la periferia è considerata esclusione, “non luogo”, luogo della non partecipazione, luogo di discriminazione e dell'arretratezza. Non deve quindi stupirci se a Foggia, la persistenza del binomio centro/inclusione-periferia/esclusione, non ha favorito un cambiamento delle abitudini, degli atteggiamenti e della postura sociale degli abitanti della città.

3. C'è bisogno di progettualità e di comunità

Sappiamo e abbiamo modo di constatarlo che, col trascorrere dei giorni, dei mesi e degli anni la città cambia, sempre e nonostante tutto. Sappiamo anche che le problematiche legate al recupero e al rilancio urbano hanno come riferimento esperienze e testimonianze non solo di successi ma anche di fallimenti (Glaser, 2011). Sappiamo inoltre che una forte influenza è data dai contesti sociali, dalle possibilità e dai rischi, dalle risorse disponibili che gli attori devono prendere in considerazione quando si parla di cambiamento (Landry, 2000; MacCallum et al., 2009). È necessario ripensare le divergenze che ci sono all'interno delle aree urbane di Foggia senza aggravarne la portata sul piano delle distanze sociali Amin, Thrift (2005). Ciò significa che sono indispensabili delle strategie che migliorino la qualità dello spazio urbano così che possa essere accessibile e sostenibile e che possa garantire benessere e salute agli abitanti (Bellaviti, 2005) che continuano a percepire le periferie come luoghi estranei e diversi, distanti e disconnessi. Al contrario, gli abitanti delle stesse dimostrano che c'è una sorta di equilibrio tra spazio potenziale e spazio effettivo (Gans, 1972) e che sono loro “i veri produttori reali di spazio” (Amendola, 1985, p. 40) in quanto lo trasformano, lo modificano, gli attribuiscono nuovi significati in quanto si sentono parte di una comunità, quella delle periferie. A tal proposito, la pedagogia di comunità affronta la questione dello sviluppo di comunità territoriali, individua le azioni educative che possano favorirle e, allo stesso tempo, ridimensiona quelle situazioni comunitarie che si rivelano luoghi antieducativi. La comunità viene riscoperta dalla pedagogia come luogo di formazione “al di fuori del quale è impossibile un'autentica e piena fioritura della persona umana” (Viola, 1999, p. IX), in cui ognuno diventa persona

attraverso la *corresponsabilità* (Mancini, 2004, p. 33), contrastando l'individualismo dominante caratterizzato dall'egoismo, dal perseguimento di beni materiali, dall'edonismo e dal materialismo finalizzati alla soddisfazione di desideri momentanei e superficiali (Senigaglia, 2005, pp. 9-10). Viene così rilanciata un'idea di comunità intesa come "vocazione universalmente umana" (Mancini, 2004, p. 6.), che permette ad ognuno un'esistenza desertificata e precaria, e di diventare se stesso riaprendo le concrete possibilità della ricerca di "una vita che sia più della vita" (Mancini, 2004, p. 7). La parola comunità, riconosce che tutti, fin dal momento della nascita, hanno come proprio destino di vivere in comune; quindi, non ci sono persone che prima si uniscono e poi creano insieme le comunità, ma c'è in ogni essere una natura relazionale e comunitaria che spetta all'educazione e alla formazione incoraggiare, per rendere tutti consapevoli del proprio agire sociale e politico (Nancy, 2001; Esposito, 2006, pp. XII-XIII). La pedagogia di comunità educa al riconoscimento dell'altro, include i diversi, i dimenticati e permette "a tutti gli individui di godere degli *standard of living*, ovvero degli standard essenziali di vita, i quali riguardano il diritto alla salute, il diritto al lavoro, ma anche il diritto a partecipare alla vita sociale" (Corsi & Olivieri, 2013, pp. 5-8). Oggi più che mai è urgente il bisogno formativo di una nuova comunità in cui si possa sperimentare l'incontro con gli altri e costruire insieme nuove forme di partecipazione democratica (Senigaglia, 2005, pp. 30-31). Spetta alla pedagogia di comunità ricercare e individuare modelli di vita che permettano la libera espressione della persona e che mettano in atto forme di democrazia partecipativa, realizzata attraverso il contributo libero e attivo di tutti i suoi membri (Dewey, 1984). Cosa significa questo? Si tratta di rilanciare una comunità aperta e *responsiva* (Etzioni, 1991), che favorisce una rete di relazioni interpersonali che si formano *dal basso*, facendo della società civile uno spazio pubblico in cui si confrontano diversi punti di vista, nuove proposte e progetti comuni. La comunità come una pratica del noi (Tramma, 2009, p. 47) che non sovrasta l'io ma gli dà spazio, una comunità che diviene luogo di liberazione e di formazione democratica. Negli ultimi anni la pedagogia ha cercato di rispondere ai bisogni emergenti della società sviluppando nuove forme di intervento educativo a carattere trasformativo al fine di promuovere nuove opportunità di crescita e di arricchimento personale e sociale ponendo attenzione alla dimensione comunitaria della cittadinanza, ad un'identità collettiva basata sul valore della pace, della solidarietà intellettuale e morale dell'umanità, e su un modello di educazione centrato sullo sviluppo della componente umana della persona. Si evidenzia il ruolo fondamentale che può svolgere il territorio attraverso pratiche educative e formative orientate alla partecipazione sociale e impegno reciproco (Ellerani, 2017). La dimensione rilevante è quella di capacitarlo nel fornire gli strumenti necessari che rispondano a determinati funzionamenti contribuendo al disegno di un percorso educativo di rigenerazione urbana e umana in cui centrale è la coltivazione delle competenze del soggetto. Se per comunità si intende un gruppo sociale in cui le relazioni, i legami affettivi, la vicinanza e la solidarietà sono gli aspetti prevalenti, si può considerare lo sviluppo di comunità come una strategia di intervento sociale. Fare sviluppo di comunità

significa considerare la comunità come attore di cambiamento sociale in cui l'individuo è parte di una complessità che egli stesso contribuisce a costruire. Lo sviluppo di comunità si propone di sostenere i soggetti che vivono in situazioni e luoghi insoddisfacenti, come le periferie, per modificarle in relazione ai propri bisogni e desideri; ciò è possibile attraverso l'avvio di processi pedagogici di coinvolgimento e partecipazione sociale che favoriscano la crescita del senso di responsabilità verso la propria comunità, l'acquisizione di competenze e la creazione di reti e connessioni tra i soggetti che iniziano a sentirsi comunità.

4. Ri-generare il Parco Leonardo Biagini-Pantanella, a Foggia

In data 7 maggio 2019 è stato siglato l'accordo con il consorzio Consport per la concessione del parco "Leonardo Biagini-Pantanella" per la ristrutturazione dell'intero impianto sportivo. Il progetto è nato con la volontà di stringere una collaborazione sinergica con il Consorzio per rilanciare l'aria con usi oltre che sportivi anche educativi e rappresenta inoltre una risposta alle esigenze del quartiere che ancora oggi nonostante l'inagibilità della struttura accoglie nel parco numerose famiglie che portano a giocare i propri figli, anziani che fanno passeggiate, ragazzi che fanno jogging o si intrattengono sulle panchine a leggere. A questa prospettiva si contrappone tutto ciò che concerne il degrado sociale, connesso alla totale assenza di vigilanza e illuminazione che obbliga gli utenti ad abbandonare l'area all'imbrunire, poiché invasa da spacciatori, tossicodipendenti e alcolizzati che contribuiscono alla fatiscenza disseminando rifiuti di ogni genere. L'idea progettuale ha la finalità di coinvolgere l'intera comunità locale in attività (seminari, iniziative culturali, sagre, mostre tematiche, spettacoli) che possano creare un legame con il territorio e sensibilizzare al rispetto e alla cura del patrimonio naturale. Bambini, giovani, adulti e anziani potranno partecipare a laboratori, dove condividere valori ed esperienze in uno scambio intergenerazionale che produca benefici e ricchezze per tutti.

Le iniziative avranno lo scopo di promuovere la riscoperta delle tradizioni locali e serviranno a promuovere la rivitalizzazione del quartiere offrendo servizi aperti all'intera cittadinanza.

Il progetto ha lo scopo di riportare gli abitanti a godere degli spazi aperti, spazi di aggregazione, di sport e di divertimento, spazi per lo svago, per lo studio e per la formazione. Solo investendo nel futuro delle nuove generazioni e promuovendo modelli di comportamento responsabile, sarà possibile abbassare i livelli di odio e di intolleranza, il senso di insicurezza e la solitudine. La pratica sportiva, i giochi di strada e i linguaggi dell'arte possono farsi promotori della diffusione di una cultura della legalità che accresca il senso di appartenenza e il rispetto dell'altro e contrasti la diffusione di episodi di violenza e microcriminalità. Il progetto intende offrire il proprio sostegno al tessuto urbano locale attraverso la creazione di spazi dedicati a promuovere la partecipazione attiva della cittadinanza alla vita sociale, culturale ed economica, restituendo alla comunità locale un luogo dove le famiglie

e soprattutto i bambini ma anche gli anziani possano tornare a sentirsi liberi di intrattenersi, giocare e divertirsi. Inoltre, intende promuovere azioni di miglioramento della qualità della vita, a sostegno del tessuto sociale più fragile, facilitando l'accessibilità e la fruizione di beni pubblici.

Le attività proposte saranno d'accompagnamento alla trasformazione sociale, offrendo servizi low-cost che consentano di acquisire competenze civiche e di cittadinanza, formando cittadini consapevoli e diffondendo valori fondamentali quali pace, uguaglianza e diritti umani. La finalità del progetto sarà quindi "educare", focalizzando l'attenzione sullo sviluppo di capacità personali e interpersonali, promuovendo il pensiero critico e l'agire democratico e socialmente responsabile.

L'intera area è inserita in una parte di città che necessita di profondi interventi di riqualificazione e di miglioramento delle condizioni di vita e si presenta così: le strade in prossimità del parco vengono definite come le peggiori del capoluogo da uno per il terribile stato del manto, scenario sempre più frequentemente di incidenti; l'"asfalto horror" è sollevato in diversi punti dalle radici dei pini che attraversano la carreggiata e creano dossi alti fino a 30 cm, rendendola impraticabile e notevolmente pericolosa per i veicoli in transito oltre che per i pedoni.

Il mega parco, fiore all'occhiello della città negli anni '80/'90, fu realizzato ad opera dell'amministrazione comunale, in luogo delle sterpaglie (da qui il nome Pantanella) e, con i suoi 4000 mq, è una delle aree verdi più ampie della città. Ospita un impianto sportivo polivalente con due campi da tennis, un campo di calcio a 5, due campi da basket-pallavolo, una pista di pattinaggio, un'area fitness ed una dog zone. L'intera struttura, lasciata in preda al totale abbandono per oltre dieci anni, versa oggi in un profondo stato di degrado urbano e sociale ed è ufficialmente inagibile poiché atti vandalici e incuria hanno portato all'irrecuperabile logorio dei campi sportivi, privi di reti e porte sostituite da grosse pietre, recinzioni sfondate in più parti, cemento spaccato, panchine divelte e vetri rotti ovunque. Ricettacolo di rifiuti e sporcizia, con un'illuminazione inadeguata o quasi del tutto assente, oggi all'imbrunire il parco diventa la sede prescelta di tossicodipendenti e spacciatori lasciati liberi di operare impunemente.

Il progetto avrà un'importante conseguenza sulle condizioni di vivibilità del quartiere, intervenendo ai margini e creando nuove condizioni di integrazione. Inoltre, offrendo spazi e servizi che ora mancano, contribuirà al miglioramento della qualità dell'abitare per il benessere dell'intera collettività.

Le azioni di promozione sociale coinvolgeranno tutti i cittadini, non riservandole a beneficio di residenti di un'area specifica, ma rendendole fruibili all'intera comunità. Le attività rivitalizzeranno le aree in prossimità del parco, ma potranno incentivare la percorribilità locale tra la periferia e il centro. Il progetto potrà rappresentare un investimento a lungo termine, destinato a durare nel tempo, poiché il parco sarà messo a disposizione del quartiere e della città, disponibile all'utilizzo per finalità e funzioni diversificate e adattate alle esigenze future.

L'attivazione del progetto consentirà di:

- garantire la vivibilità del luogo promuovendo e sperimentando attività, progetti e servizi che possano rendere quanto più possibile la stessa area oggetto di nuove opportunità di fruibilità;
- promuovere un nuovo modello di gestione con attività di animazione territoriale, avviando attività come sport, giochi, spettacoli ed eventi da prevedere a frequenza periodica o occasionale;
- favorire la costruzione di reti relazionali complesse tra la cittadinanza e le istituzioni al fine di sperimentare azioni locali di sviluppo;
- innescare e coltivare la dimensione partecipativa attraverso le varie attività per promuovere processi di co-costruzione di significati, di inclusività e di senso di appartenenza al fine di migliorare la qualità della vita, e di trasmettere costrutti di speranza propri della “Hope School”.

Quali i risultati attesi? Primo fra tutti la riqualificazione della periferia a cui segue il miglioramento della vivibilità del quartiere “Macchia Gialla”, l’ampliamento a tutta la cittadinanza del piano di comunicazione attivato e la promozione di una cultura basata sui principi dell’ ”Hope School”.

5. Conclusione

La condizione della periferia foggiana, già priva di luoghi di particolare rilievo culturale o di centri di aggregazione sociale, va via via aggravandosi a causa di fenomeni di edilizia speculativa, che utilizza gli ampi spazi disponibili per la costruzione sfrenata di edifici destinati ad abitazioni ed uffici, piuttosto che alla creazione di una rete di strutture che ne favoriscano lo sviluppo territoriale.

Alla luce di tale riscontro, appare fondamentale il ruolo dell’idea progettuale la cui innovatività risiede nell’individuazione delle potenzialità periferiche e delle annesse funzioni, che valorizzino lo spazio aperto come luogo sociale e culturale. Pur riconoscendo l’importanza del centro, considerato come luogo di riferimento territoriale, il progetto mira alla rivitalizzazione e al recupero del tessuto urbano definito “Macchia Gialla”, mediante un’iniziativa variegata, originale e coinvolgente. L’intento sarà quello di creare degli ambienti di aggregazione intergenerazionale, aperto a bambini, giovani, anziani, famiglie, singoli e gruppi, utilizzando gli spazi verdi in una molteplicità di usi pubblici, di tipo sociale, ricreativo e culturale.

Questo per dire che, nelle periferie, esiste un bene pubblico disperso che non si riconosce più nella comunità urbana. Per evitare ciò i cittadini delle periferie devono tornare a interagire con i luoghi della città così che si possa pensare ad una cittadinanza plurale che favorisca una rinnovata comunicazione tra centro e periferie (Cottino, 2003).

Riferimenti bibliografici

- Amendola, G. (1985). *Uomini e case – I presupposti sociologici della progettazione architettonica*. Bari: Dedalo.
- Amin, A. & Thrift, N. (2005). *Città. Ripensare la dimensione urbana*. Bologna: Il Mulino.
- Bellaviti, P., (Ed.) (2005). *Una città in salute. Healthy Urban Planning a Milano: un approccio e un programma per una città più sana, vivibile, ospitale*. Milano: FrancoAngeli.
- Brenner, N. (2016). *Stato, spazio e urbanizzazione*. Trad. it. Di T. Pullano. Milano: Guerrini.
- Corsi, M., & Ulivieri S. (2013). La pedagogia del Well-Being. *Pedagogia oggi*, 1, 5-8.
- Cottino, P. (2003). *La città impreveduta: il dissenso nell'uso dello spazio urbano*. Milano: Eleutheria.
- Dewey, J. (1984). *Democrazia e educazione* (E. Enriquez Agnoletti & P. Paduano, Trans.). La Nuova Italia: Firenze. (Original work published 1916).
- Ellerani, P. (2017). *Costruire l'ambiente di apprendimento. Prospettive di cooperative learning, service-learning e problem-based learning*. Teramo: Lisciani Scuola.
- Esposito, R. (2006). *Communitas. Origine e destino della comunità*. Torino: Einaudi.
- Etzioni, A. (1991). *A Responsive Society*. San Francisco-Oxford: Jossey-Bass Pub.
- Gans, J. H. (1972). *People and Plans*. London: Penguin Book Ltd.
- Glaeser, E. (2011). *Triumph of the city: How our greatest invention makes us richer, smarter, greener, healthier and happier*. London: Pan Macmillan.
- Illigens, S. (2017). Henri Lefebvre: Entfremdung und das Recht auf die Stadt. *Soziologiemagazin*, 10, 2, pp.37-53.
- Landry, C. (2000). *Creative City: a toolkit for urban innovators*. London: Earthscan.
- Lefebvre, H. (1974). *La production de l'espace*. Paris: Anthropos.
- MacCallum, D., Moulaert, F., Hillier, J., & Vicari Haddock S. (Eds.) (2009). *Social innovation and territorial development*. Burlington.: Ashgate.
- Mancini, R. (2004). *L'uomo e la comunità*. Magnano: Qiqajon.
- Nancy, J.L. (2001). *Essere singolare plurale* (D. Tarizzo, Trans). Torino: Einaudi. (Original work published 1996).
- Secchi, B. (2013). *La città dei ricchi e la città dei poveri*. Roma-Bari: Laterza.
- Senigaglia, C. (2005). *La comunità a più voci. Identità, pluralismo democratico e interculturalità nel comunitarismo contemporaneo*. Milano: Franco Angeli.
- Soja, E. W. (2010). *Seeking Spatial Justice*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Tramma, S. (2009). *Pedagogia della comunità. Criticità e prospettive educative*. Milano: Franco Angeli.
- Viola, F. (1999). *Identità e comunità. Il senso morale della politica*. Milano: Vita e Pensiero.

Ricerca Azione Partecipata e la costruzione di Reti Territoriali di Apprendimento permanente. Un esperimento con il CPIA di Lecce

Massimiliano Bozza
Università del Salento
PHD Student
massimiliano.bozza@unisalento.it

Abstract

L'articolo descrive il progetto di ricerca attualmente in esecuzione con il modello della *Participatory Action Research* (PAR) in contesto di educazione interculturale per adulti, con focus sui Richiedenti Protezione Internazionale (RPI) e sui Centri Provinciali per l'Istruzione di Adulti (CPIA), in particolare quelli salentini. Questo contributo si centra sugli aspetti metodologici della ricerca in corso, in particolare sugli aspetti differenziali della PAR, che si adattano al contesto di ricerca. Si mostrerà il processo di evoluzione del programma nazionale che regola l'asilo e l'accoglienza, e si illustrerà la sua ratio, tesa a generare un modello di governance multilivello, e allo stesso tempo di creare una corresponsabilità pubblico-privata nel promuovere sul territorio reti di apprendimento permanente. Si mostreranno altresì i punti di convergenza tra la ratio del programma nazionale e il modello PAR, allo scopo di produrre cambiamenti sostanziali sul territorio, e promuovere una rete locale di apprendimento permanente, che sia la base per un Sistema Formativo Integrato (SFI).

1. Il contesto applicativo: il Sistema di Accoglienza e i CPIA in Salento

Il Programma SPRAR (Sistema di Protezione per Richiedenti Asilo e Rifugiati) messo a punto da Anci e Ministero dell'Interno, nasce nel 2002, come risultato di una sperimentazione all'interno del PNA (Programma Nazionale Asilo) teso a coinvolgere gli enti locali nella gestione delle reti territoriali necessarie all'accoglienza e alla formazione di RPI.

Prevede la distribuzione dei richiedenti asilo su tutto il territorio nazionale, nel maggior numero di comuni, su base volontaria e in proporzione alla popolazione residente al fine di non creare squilibri, ed è basato sull'interattività operativa tra il Ministero degli Interni, la rete di Comuni gestita da ANCI in collaborazione con la Fondazione Cittalia, e il Terzo Settore, espresso e rappresentato dalle cooperative sociali (Enti Gestori). Precedentemente allo SPRAR, l'intera gestione dell'accoglienza era di esclusivo appannaggio del Terzo Settore.

Come si evince dai documenti programmatici, linee guide e manuali del Programma, fin dall'inizio lo SPRAR/SIPROIMI/SAI si è proposto come un modello di empowerment sociale, promuovendo le autonomie individuali, proponendosi di superare l'approccio assistenzialistico, e spostare la percezione del richiedente asilo/rifugiato da "soggetto che ha bisogno di essere aiutato in tutto, a persona messa nelle condizioni di determinare il proprio progetto di vita" (SAI, 2021, p.14).

La crescita esponenziale dei flussi migratori nell'ultimo decennio, conseguenza della crisi libica e dell'operazione Mare Nostrum (2013) ha rappresentato una sfida per il programma sorto anteriormente in una temperie assolutamente diversa, che ha quindi dovuto adattarsi rapidamente a una realtà cambiante e in un contesto politico assolutamente polarizzato. La situazione porta alla ribalta, dopo molti decenni, la necessità di una didattica diretta all'alfabetizzazione (L2 e LS), e allo stesso tempo una forte domanda di formazione lavorativa (Cerrocchi, 2019).

Il programma risente, nel corso degli anni, di vari importanti cambiamenti di assetto politico, tesi a stravolgerne la ratio, creando numerose contraddizioni nelle operazioni delle Questure e ripercuotendo sulle applicazioni territoriali, in particolare rispetto all'argomento della nostra ricerca: l'educazione permanente di RPI, minorenni o adulti. In particolare, il pacchetto sicurezza emanato da Matteo Salvini nel 2018, provocherà cambiamenti sostanziali nel Programma, che si denominerà SIPROIMI nel 2018, per trasformarsi nel SAI (Sistema Accoglienza e Integrazione) nell'attualità.

Nell'attualità, l'accoglienza viene gestita principalmente dai progetti della Rete SAI, strumento del Ministero dell'Interno, gestito da ANCI, che a sua volta terziarizza funzioni operative alla Fondazione Cittalia. In secondo luogo, dal Fondo Asilo e Migrazione (FAMI), programma nazionale istituito per la gestione e l'integrazione dei flussi migratori.

I CPIA nascono invece attraverso il decreto MIUR del 12 marzo 2015: "Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento a sostegno dell'autonomia organizzativa e didattica dei Centri provinciali per l'istruzione degli adulti", in un momento di apice dei flussi migratori, e nella situazione in cui l'alfabetizzazione e la formazione dei RPI erano di totale appannaggio degli Enti Gestori. Essi sono pensati, nel quadro della legge Fornero, per svolgere le funzioni fino a quel momento realizzate dai Centri Territoriali Permanenti (CTP) e dalle Istituzioni Scolastiche sede di Corsi Serali, con una ratio commisurata al target e alle caratteristiche di tali istituzioni. Gli importanti fenomeni migratori di quegli anni hanno spostato sia il quadro normativo, che la stessa logica di funzionamento dei CPIA, rendendo necessario un monitoraggio da parte dell'INVALSI e dell'INDIRE, che a propria volta ha implicato il coinvolgimento dei docenti e delle figure direttive in diverse inchieste e focus group che sono alla base dei diversi Rapporti di Autovalutazione (INVALSI, 2020, INDIRE, 2018 e 2013).

Nel contesto salentino, il quadro principale dell'azione formativa destinata ai RPI è quello di un marcato individualismo nell'azione dei maggiori *players*, che paralizza l'azione di connettività prevista dalle linee guida dello SPRAR/SI-

PROIMI/SAI, e dei CPIA, creando spesso vuoti sistemici, nei quali naufragano tanto i progetti esistenziali, come le reti territoriali, a scapito di uno sviluppo che, correttamente attivato, beneficerebbe in primo luogo la popolazione autoctona, in particolare nella messa in valore di competenze extra, realmente acquisite in corso d'opera dagli operatori, un vero e proprio bagaglio di esperienze extra-ordinarie, narrazioni pedagogiche, in quanto portatrici di nuovi saperi.

Le figure professionali contemplate dal SAI e presenti nelle diverse istituzioni omologhe, non sono attualmente in dialogo sistemico. Come risulta dal focus group e dalle interviste in profondità realizzate a docenti del CPIA, la relazione tra le scuole e i progetti risulta per lo più **neutra**, più ancorata ad un livello burocratico (es. iscrizione), o **temperata**, poiché insegnanti e educatori si pongono come ponte tra scuola/CPIA e le strutture di accoglienza. Inoltre, i CPIA locali non sono in relazione sistemica con i CPI (Centri per l'Impiego), con i quali gli Enti Gestori hanno per lo più un rapporto **neutro**, ristretto alle pratiche essenziali: né CPIA né CPI intervengono nel processo formativo (borse lavoro, tirocini extra curriculari). Quest'ultimo è invece gestito esclusivamente dagli Enti Gestori, nel rispetto delle linee guide del SAI, seppure con larga autonomia nelle modalità (di fatto senza controllo), utilizzando inoltre proprie reti, più in una prospettiva concorrenziale che sistemica.

L'autonomia di attuazione lasciata agli Enti Gestori, lo scarso intervento dei Municipi, e delle stesse Questure, permettono che gli Enti Gestori operino in una prospettiva autocentrata, concorrenziale, dove ogni Ente esprime una propria linea interpretativa. Gli spazi di condivisione e di confronto tra gli attori che intervengono sullo stesso territorio, e con stessi soggetti, sono estremamente sporadici, e frammentati, tanto da ingessare i percorsi formativi. Il progetto di PAR intenderebbe intervenire propositivamente in questo vuoto sistemico.

2. Aspetti metodologici della PAR

La *Ricerca Azione Partecipativa* (PAR) è una “metodologia del conoscere umano riportata in situazione di laboratorio protetto di conoscenza” (UNESCO, 2021) e in quanto tale, si configura come una teoria della costruzione dei saperi. In questo processo chi è l'ideatore e il coordinatore dell'azione sociale non si considera esterno o distanziato dall'oggetto di ricerca, anzi, partecipa come gli altri e contribuisce anche attraverso la propria esperienza alla costruzione di un processo di narrazione dei vissuti ad un interlocutore (Martini, Torti, 2003). Nel presente caso, lo scrivente ha maturato una solida esperienza come educatore negli SPRAR/SIPROIMI/SAI, con diverse cooperative sul territorio. Questo elemento ha inciso nella fase dell'identificazione del problema. L'impianto normativo prevede un alto grado di connettività tra le figure didattiche interne ai centri di accoglienza, con il personale docente, oltre che amministrativo dei CPIA. Non solo la didattica, ma lo stesso iter di costruzione del progetto esistenziale, di sviluppo, bilancio e valutazione delle competenze, si fondano sulla stretta connettività tra

queste agenzie. La percezione comune di educatori sul territorio, e docenti CPIA, di lacune sistemiche, e il desiderio comune di indagare per produrre un'azione efficace, configurano una buona premessa per l'utilizzo del metodo PAR.

Nella PAR è infatti peculiare l'incipit della ricerca, che risiede in un problema identificato da un gruppo di individui, appartenenti alla comunità, che si intende indagare, per giungere a un'azione trasformatrice, non adattiva, sulla realtà identificata. Inoltre, la conoscenza non è posteriore all'azione, in quanto lo stesso agire implica la costruzione della conoscenza (Martini & Torti, 2003).

La PAR opera sui gruppi di lavoro identificati (spesso selezionati all'interno delle classi di individui più svantaggiati) un lavoro integrato e partecipato per far emergere, attraverso un intervento educativo, i bisogni locali ed individuare le risposte adeguate da collocare nell'organizzazione della comunità e della società. Essa è stata utilizzata in diversi ambiti educativi quali l'alfabetizzazione, la preparazione culturale e professionale degli adulti, la partecipazione attiva ai movimenti sociali e politici, i programmi di sviluppo delle comunità locali. Un elemento importante che fa della PAR una metodologia che ben si adatta anche ad applicazione nell'ambito dello sviluppo umano in numerosi contesti è che essa è una metodologia aperta e rimodulabile: la PAR non è un procedimento chiuso e ciò significa che se un'ipotesi, dopo verifica, non funziona, occorre rivalutarla e formularne di nuove. Quello che nel progetto tradizionale veniva definito come obiettivo, nella PAR diviene ipotesi rimodulabile. Questa flessibilità permette di aggirare ostacoli e difficoltà che spesso si possono presentare e che in uno schema rigido divengono, talvolta, insormontabili. (Martini & Torti, 2003).

3. Stato dell'arte della ricerca

In primo luogo, si è svolta una accurata analisi documentale per analizzare l'evoluzione dei CPIA, le tendenze generali dal punto di vista normativo, e i vari dossier dell'INDIRE (2013, 2018) e dell'INVALSI (2020), enti incaricati di realizzare una valutazione del processo, come da un punto di vista più squisitamente pedagogico (Cerrocchi, Porcaro, 2020), e infine analizzando le diverse sperimentazioni realizzate localmente, a livello nazionale. Tra esse, si fa particolare riferimento al lavoro compiuto dal CPIA Bologna "Verso la costruzione di una Rete Territoriale per l'Apprendimento Permanente" (2021), che si assumerà nella ricerca come un esperimento valido e potenzialmente adattabile al territorio salentino. Tuttavia, si considera che il vero punto di forza dell'esperimento bolognese sia stato proprio quello di liberare il potenziale conoscitivo presente sul territorio, per cui, al far nostro l'approccio socioeducativo, ci proporremo di avviare un processo autentico, in grado analogamente di esprimere il potenziale locale. L'esperimento bolognese è partito dal coinvolgimento degli attori chiave di quella che ora è la **Rete Metropolitana di Apprendimento Permanente**. Il metodo di lavoro partecipato utilizzato in questo esperimento ha consentito di connettere settori e competenze diverse, sia nella fase di ricerca (a carattere interdisciplinare) che in quella di rea-

lizzazione delle azioni (a carattere intersettoriale). Attraverso la “mappa delle risorse” è possibile identificare i possibili attori del sistema locale - dal sistema delle istituzioni al sistema produttivo, da quello della formazione della ricerca ai pubblici in generale - che saranno coinvolti nella costruzione di reti di sviluppo. Questo processo permette di rilevare i saperi locali esistenti e supportarli a quelli esterni. La mappa delle risorse sul territorio costituisce altresì un output previsto dalla presente ricerca.

Un secondo filone documentale è dato dai diversi dossier e ricerche tese a indagare la condizione specifica del target di RPI sul territorio salentino, in particolare si è preso in considerazione la produzione del sociologo delle migrazioni Antonio Ciniero (Ciniero 2020, 2021), i dossier statistici (IDOS 2019, 2020, 2021, 2022). Del lavoro del dott. Ciniero si sottolinea l’esaustività nell’indagine degli strumenti nazionali, regionali e provinciali a disposizione sul territorio, e del loro impatto, in termini socioeducativi, come della partecipazione dei RPI alla vita sociale e culturale, e la strada verso le proprie autonomie individuali come sociali. Si farà riferimento all’esperienza del centro di apprendimento permanente dell’Università di Bari nella certificazione delle competenze e il riconoscimento del titolo di studio dei cittadini provenienti dai paesi terzi (Ciniero, 2021). Tale esperimento, promosso dal CIMEA nazionale, costituisce un importante precedente, a livello locale, per il recupero di competenze pregresse, maturate spesso in contesto informale, che hanno consentito il riconoscimento di titoli e ampliato l’accesso di RPI, o in generale cittadini stranieri residenti stabilmente in Italia, a carriere universitarie, e al riconoscimento dei propri titoli. In generale, l’esistenza dell’Osservatorio Placido Rizzotto della FLAI/CGIL, coordinato localmente dal dott. Ciniero (*nota), e la convergenza metodologica verso il metodo di Ricerca Azione, può rappresentare un importante nesso su cui impiantare le successive tappe della ricerca in oggetto.

Rispetto al CPIA di Lecce, nell’ambito di una ricerca più ampia si sono svolte interviste in profondità tese a indagare la qualità dell’offerta didattica e formativa, la sua relazione con il bacino di utenza, l’incidenza di fattori interni (organizzazione e didattica) ed esterni (dinamiche relative allo status degli utenti) sulla dispersione e l’abbandono, la copertura territoriale del servizio, la composizione del bacino di utenza in funzione alla motivazione (opzione o necessità) degli utenti di iscriversi e conseguire l’attestato. Per quello che attiene in modo peculiare il presente *paper* il focus sarà posto sulla relazione Scuola/CPIA e il sistema di accoglienza pubblico privato.

Si è svolto un *focus group* con i docenti del CPIA Lecce, condotto con il metodo classico, ma lasciando agli interlocutori la possibilità di rivolgere delle domande simmetriche in merito ai meccanismi dei progetti SAI, in relazione alla didattica e all’organizzazione del Piano Formativo Individuale richiesto dal SAI. Obiettivo specifico del *focus group* è stato quello di indagare il livello di conoscenza reciproca tra il personale docente dei progetti SAI e quelli del CPIA, e individuare tra le problematiche emergenti, quelle strettamente connesse con la connettività, e con le reti territoriali. In base alle risposte abbiamo caratterizzato due categorie che

descrivono la relazione tra CPIA e centri di accoglienza locali, gestiti da diverse cooperative.

Abbiamo definito neutra la relazione che rimane a un livello burocratico (es. iscrizione), temperata dove gli insegnanti e gli educatori si pongono come ponte tra scuola/CPIA e strutture di accoglienza. Abbiamo inoltre quantificato il target dei CPIA in 80% RPI interni di progetti SAI o FAMI, e il restante 20% composto ugualmente da cittadini non italiani che accedono autonomamente. Abbiamo avuto modo di constatare che i CPIA non sono, di norma, notificati formalmente quando un alunno viene trasferito in altre strutture, seguendo le dinamiche intrinseche stipulate tra il SAI, le Questure, e gli enti gestori. I CPIA non sono altresì informati sull'attivazione di tirocini formativi degli alunni, elemento che in genere ripercuote fortemente sulla frequenza scolastica.

Le iscrizioni del CPIA sono a ciclo continuo, fornendo, proprio grazie a questa flessibilità strutturale, adeguata risposta alla dinamica del sistema di accoglienza, tuttavia risentendone fortemente in quanto alla stessa organizzazione della didattica, alla qualità della stessa, al compimento del numero di ore previste dalla legge, e al controllo dei flussi, tra un livello e l'altro, e nel complesso rispetto alla valutazione e alla certificazione delle competenze.

L'iscrizione a ciclo continuo ha un secondo importante inconveniente: non permette di computare adeguatamente i dati in entrata e in uscita, né tra un livello e l'altro, restituendo spesso statistiche che, ad esempio, sopravvalutano la quota di diserzioni, vanificando tanto le competenze acquisite, come le strategie didattiche introdotte.

Nei casi in cui la relazione tra CPIA e ente gestore sia temperata, esiste un importante carico di informazione chiave che influisce positivamente sulla stessa presa in carico degli studenti, e nella costruzione di percorsi formativi. Non meno importante l'opportunità di poter distinguere, ad esempio, il caso di un giovane che, avendo attivato un tirocinio formativo retribuito, non riesca a conciliarlo con gli orari scolastici, da un caso di diserzione o abbandono. L'importanza consiste nel fatto di poter co-costruire alternative a favore del progetto esistenziale del giovane. La cifra di questo tipo di connettività è data essenzialmente da fattori imponderabili e soggettivi, quali la disponibilità del singolo educatore o docente a farsi ponte tra le istituzioni, mettendo in comune le proprie informazioni e competenze, al di fuori, quando non in contrasto, di una relazione istituzionalizzata, ovvero condotto attraverso norme e linee guida stipulate e condivise,

Nel caso del personale dei SAI, la logica di intervento è stipulata attraverso il Testo Unico sull'Immigrazione (SAI, 2022), e il Manuale Operativo MSNA (SAI, 2021); quest'ultimo contiene le disposizioni e le linee guida che regolano la didattica, la formulazione dei PEI, i tirocini extracurricolari e le borse lavoro. La conoscenza diretta di questi progetti conduce a un'accortezza: gli operatori SAI sanno in partenza che il percorso formativo di ciascun beneficiario avrà una durata limitata nel tempo, che la mobilità dei propri interni dipenderà da concause dipendenti da fattori quali l'esito della Commissione Territoriale, il compimento della maggiore età, che implica il cambiamento di status, e una pluralità di altre cause,

alcune ponderabili, altre totalmente imponderabili. In generale la mobilità dei beneficiari all'interno della Rete Sai è molto alta, e strutturata in base ai criteri interni del Programma.

Nel caso dei CPIA, come abbiamo visto, la ratio è completamente diversa. Gli sforzi del corpo docente sono concentrati sulla prima tappa dell'alfabetizzazione, a cui spesso non è possibile dare continuità, riducendo sempre più il disegno di percorsi a medio e lungo termine. Le iscrizioni a ciclo continuo spostano ancora di più l'asse verso queste attività, e riducono tanto la pianificazione delle tappe successive della didattica, come la diversificazione di percorsi formativi, di corsi professionalizzanti, che pur tuttavia rientrano nelle funzioni originariamente attribuite a questo tipo di scuole nel decreto istitutivo.

Per quanto riguarda gli strumenti, i progetti SAI fanno leva sulla redazione obbligatoria di un **Progetto Educativo Individualizzato** (PEI). Il PEI è la declinazione degli obiettivi generali e specifici fissati nel complessivo progetto di presa in carico del/della minore in base ai suoi bisogni evolutivi di crescita. Nell'intenzionalità del SAI, il PEI è lo strumento pedagogico in grado di interfacciare le diverse figure, anche e soprattutto al di fuori dei progetti, che concorrono alla presa in carico educativa e formativa. Il PEI contiene tutte le informazioni chiave riguardo la storia e il profilo cognitivo, relazionale, e il percorso verso l'autonomia personale e l'integrazione.

I progetti SAI dispongono, inoltre di fondi strutturati per attivare strumenti quali borse lavoro e tirocini extracurricolari, considerati come l'ultimo *step* del percorso di ciascun interno. Gli enti gestori hanno completa autonomia rispetto alla selezione delle imprese e alla gestione dei tirocini. La logica che sottende tali strumenti è condizionata, come già affermato, alla necessaria limitatezza di durata di ciascun beneficiario all'interno del progetto, necessità a propria volta subordinata alla dinamica delle questure, e alla durata dei permessi di soggiorno.

Per quanto riguarda i CPIA, invece, questi strumenti non sono utilizzati, né si ha accesso all'informazione contenuta nei PEI, o rispetto all'attivazione di tirocini a favore dei propri discenti. La conoscenza della storia migratoria degli studenti è limitata a un primo colloquio di accoglienza, e, solo in casi di gravi deficit cognitivi si redige un PDP (Piano Didattico Personalizzato). Si rivela altresì poco sviluppato il settore della formazione professionale, così come del rapporto con le imprese locali, abilitate ad attivare tirocini, pur essendo tra le prerogative contemplate in origine dal decreto istitutivo.

In questo contesto, quindi, acquista significato l'adozione di una metodologia come la PAR, tesa specificamente a creare un terreno comune, confrontare i propri strumenti precipi, per poi definire in modo partecipativo gli obiettivi comuni, gli strumenti operativi che possano mettersi in comune, o piuttosto la messa a punto di nuovi strumenti comuni, con lo scopo specifico di interfacciare e agilizzare il disegno di percorsi comuni, e sistematizzare le buone pratiche di connettività istituzionale, derivate, ad esempio da azioni isolate di docenti e operatori, che possono essere portate a sistema.

4. Fasi della PAR applicata

Si sono definiti alcuni obiettivi generali, come per esempio l'intenzione di spostare la relazione SAI/CPIA da neutra o temperata a relazione istituzionalizzata. L'ipotesi è che attraverso la definizione di un processo di formalizzazione di accordi e convenzioni, si pervenga ad un dispositivo che, oltre a regolare i tradizionali rapporti scuola-famiglia, migliori sia la condizione formativa dei soggetti in carico, sia la co-progettazione di percorsi individualizzati, la valorizzazione di risorse e attività complementari.

Analogamente l'ipotesi considerata, richiede di porre in relazione dialogica le diverse figure professionali coinvolte istituzionalmente nel processo educativo dei RPI; – le professionalità educative: docenti dei Centri Provinciali per l'Istruzione di Adulti (CPIA), gli educatori professionali, gli operatori dei progetti SAI, i mediatori linguistici culturali, gli assistenti sociali e psicologi; – le professionalità di raccordo progettuale: le figure coinvolte nell'attivazione di percorsi formativi, nell'orientamento e nella relazione con i Centri per l'Impiego (CPI), nell'attivazione e nel seguimento di tirocini extra curricolari e delle pratiche legate all'inserimento lavorativo, al seguimento nel loro percorso di integrazione, nel raggiungimento dell'autonomia (per altro fine ultimo dei progetti SAI).

Nella fase attuale si sta realizzando la convocazione per il primo Focus Group misto tra docenti CPIA e operatori didattici dei SAI locali. Il gruppo di attori che partecipa alla ricerca sarà dunque coinvolto per riflettere sulla propria prassi, evidenziando le criticità determinate dalla scarsa connettività sistemica tra le agenzie coinvolte nel processo didattico formativo. Riflessione in azione che in modo partecipativo, intende progettare un modello di sistema formativo integrato interculturale, opportunità per gestire i cicli di alfabetizzazione in modo coerente con il percorso formativo, così come stabilito nelle linee guida del SAI.

La maggiore difficoltà nel gestire un gruppo misto consiste proprio nella diffidenza reciproca tra le diverse istituzioni; pertanto, la stessa mappatura, selezione e convocazione dei profili necessari deve essere condotta in modo tale da garantire innanzitutto la volontarietà della partecipazione alle diverse attività, in un setting liberato dai rispettivi vincoli istituzionali. I profili sono selezionati in modo da comprendere le figure dedicate all'alfabetizzazione, tanto nei CPIA come nei SAI, includendo in quest'ultimo caso anche gli operatori che si dedicano ai tirocini di lavoro e al rapporto con le imprese, considerando, alla luce del focus group già effettuato, che questa attività desta l'interesse della maggior parte dei docenti CPIA coinvolti, ma che non viene attualmente presa in carico dal CPIA, rappresentando tuttavia un'ipotesi plausibile.

Obiettivo principale del focus group è favorire la comprensione reciproca delle dinamiche precipue di entrambe le istituzioni, la ratio che sottende tali dinamiche,

Alcune domande di ricerca implicate nell'ipotesi rappresentano la direzione dell'indagine attraverso la quale raccogliere e categorizzare le informazioni necessarie alla discussione. Possiamo rappresentare le categorie entro le quali raccogliere le domande:

Profilo docente	Progettazione curriculare	Organizzazione
Quali sono le competenze extra che sono richieste ai professionisti che lavorano nell'accoglienza?	Come l'interdisciplinarietà, può contrarrestare la dispersione strutturale dei RPI all'interno del sistema formativo?	Quali sono le lacune dipendenti da fattori interni al sistema didattico, che impediscono effettivamente la valutazione delle competenze?
Quali sono le buone pratiche che consentono una rapida ed efficace pre-alfabetizzazione?	Come può la connettività tra professionisti di diverse aree, afferenti a diverse agenzie territoriali, possono, potenziare il percorso formativo?	
	Come le attività laboratoriali basate sull'empowerment, applicate in modo sistemico, possono attivare le <i>superskills</i> necessarie per una integrazione sostanziale dei nuovi cittadini?	

Tab.1 Categorizzazione domande di ricerca

Per quanto riguarda le azioni successive, si prevede di realizzare con il gruppo di ricerca uno studio longitudinale, con lo scopo di analizzare, in modo collettivo, l'evolversi della situazione. In particolare, si proverà a monitorare, in modo collettivo e secondo criteri comuni previamente stabiliti, quali sono i cambiamenti relativi alle azioni sinergiche tra i due enti, su casi predefiniti, che condurranno al disegno di percorsi comuni. Il metodo consente, come abbiamo sottolineato, a poter ridefinire gli obiettivi in corso d'opera, e adeguare le pratiche che si intendono mettere in comune. Output finale della PAR applicata sarà la costituzione di una rete territoriale permanente, che opererà secondo i criteri e gli indicatori stabiliti in gruppo, regolando il proprio meccanismo attraverso riunioni periodiche. Lo studio realizzato collettivamente sarà opportunamente divulgato e ciclicamente aggiornato.

Fasi della PAR	Azioni	Obiettivo	Stato dell'arte	Output
Fase preliminare	Analisi documentale	Definire il campo d'azione e le problematiche emergenti	realizzato	
	Interviste in profondità		realizzato	
	Focus group		realizzato	Mappa dei bisogni
	Mappatura target		realizzato	

Selezione del gruppo focus PAR	Disegno profili		realizzato	
	Selezione e convocazione		In corso	
Definizione gruppo guida	Focus group laboratoriale misto (CPIA/SAI/altre figure omologhe in ambiti informali)	Realizzare studio longitudinale in modo partecipativo	Da realizzare	Mapa delle risorse
	Analisi SWOT		Da realizzare	Definizione collettiva del problema, analisi dei bisogni
	Ipotesi Azione		Da realizzare	
	Definizione Obiettivi Azione			
	Definizione criteri di monitoraggio collettivo	Sperimentare in terreno le azioni definite in gruppo per ridiscuterle	Da realizzare	Studio longitudinale realizzato
Costituzione Rete				Rete territoriale costituita

Tab.2 Matrice PAR

5. Conclusioni

L'attuale modello di accoglienza rappresenta, nelle sue intenzioni, un modello di governance multilivello, che coinvolge il ministero degli interni, i comuni e il terzo settore. Correttamente realizzato potrebbe configurarsi come il compimento di uno sforzo integrativo verso un sistema formativo interculturale, in grado di risignificare l'esistenza di migliaia di persone, oltre che di stabilizzare all'interno un sistema sociale debilitato dalla propria erosione dell'economia e delle opportunità di realizzare il proprio progetto esistenziale, da parte della popolazione autoctona, ben a prescindere dai flussi migratori in entrata. Il disequilibrio tra gli attori in gioco, in particolare il ministero degli interni e il terzo settore, crea una forbice tra il criterio di fondo dell'accoglienza come un percorso verso le autonomie individuali e comunitarie, e la sua applicazione, che non consente una reale appropriazione del sistema da parte degli attori direttamente implicati: gli educatori e tutte le figure professionali coinvolte nell'azione didattica, compresi gli operatori coinvolti nelle azioni di orientamento, formazione e inserimento lavorativo, all'attivazione di tirocini o di percorsi formativi.

La proposta di ricerca azione partecipata si impianta in questo scenario con

l'obiettivo di mettere in contatto, e fornire strumenti metodologici ai professionisti, in un setting che consenta di ragionare sulle criticità e attivare le sinergie necessarie, e all'interno di una struttura capacitante, flessibilmente replicabile e autoefficace.

Riferimenti bibliografici

- Anderson, G. (2017). *Participatory action research (PAR) as democratic disruption: New public management and educational research in schools and communities*. International Journal of Qualitative Studies in Education, 30(5), 432-449.
- ANPAL (2021). *Secondo rapporto di monitoraggio nazionale in materia di tirocini extracurriculari*, Collana Anpal, 14, disponibile in: https://www.anpal.gov.it/documents/552016/587068/n.14-volume_monitoraggio_tirocini.pdf/ebfa7c09-bbb8-2262-b5ae-62061ec5ee8a?t=1622712458639.
- Cerrocchi, L. (Ed.) (2019). *Narrare la migrazione come esperienza formativa. Strumenti e strategie di comunità e corresponsabilità educativa*, Franco Angeli, Milano.
- Chevalier, B.M., & Buckles, D.J. (2019). *Participatory Action Research. Theory and Methods for Engaged Inquiry*, London, Routledge.
- Ciampolini, T. (Ed.) (2019). *Comunità che innovano: prospettive ed esperienze per territori inclusivi*, Franco Angeli;
- Ciniero, A. (2021). *Presenze migranti e governance del fenomeno migratorio in Puglia*. Report Ricerca REGIN WP3;
- Ciniero, A. (2020). *Le migrazioni in Puglia. Presenze migranti, governance e pratiche innovative di inclusione e partecipazione sperimentate nel contesto regionale*. Report ricerca 2020, PROG-2328 "IMPACT: Integrazione dei Migranti con Politiche e Azioni Co-progettate sul Territorio", Cismi e Università del Salento;
- Heron, J. (1996). *Cooperative Inquiry, Research into the human condition*, London: Sage.
- INDIRE (2018). *Viaggio nell'istruzione degli adulti in Italia. Alla scoperta di esigenze, problemi e soluzioni*. Firenze, INDIRE. Disponibile da: <http://www.indire.it/wpcontent/uploads/2018/05/Viaggio-istruzioneadulti-in-Italia.pdf>;
- INDIRE (2013). *Istruzione degli adulti. Rapporto di monitoraggio 2012*. Firenze: INDIRE. Disponibile da: http://www.indire.it/wpcontent/uploads/2016/01/Report_Monitoraggio_IDA_2011-12.pdf;
- INVALSI (2020) *Scoprire i Centri Provinciali per l'istruzione degli Adulti: Contesti, Ambienti, Processi*. Dati dal Questionario CPIA e dal Rapporto di autovalutazione, Roma: INVALSI. Disponibile da: [RAPPORTO_CPIA_VALU.E_feb20.pdf](https://www.invalsi.it/rapporti/RAPPORTO_CPIA_VALU.E_feb20.pdf) (invalsi.it).
- ISTAT (2019). *Rapporto SDGs 2019. Informazioni statistiche per l'agenda 2030 in Italia*. Roma: Istituto nazionale di statistica. Disponibile da: [Rapporto SDGs 2019](https://www.istat.it/it/risorse/rapporti/rapporto-sdgs-2019). Informazioni statistiche per l'Agenda 2030 in Italia.
- L. N° 107 del 13/07/2015, *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*.
- Martini, E.R., & Torti A., (2003). *Fare lavoro di comunità. Riferimenti teorici e strumenti operativi*, Carocci Faber.
- Porcaro, E. (2019). *L'alfabetizzazione: formazione scolastica e CPIA*. In L. Cerrocchi, *Narrare la migrazione come esperienza formativa. Strumenti e strategie di comunità e corresponsabilità educativa*. Milano: Franco Angeli.

- Trebisacce, G. (2010). Il sistema formativo integrato in Franco Frabboni. *Studi sulla formazione*, 2, 51-56.
- SAI (Sistema Accoglienza Integrazione), 2021, *Manuale operativo per l'attivazione e la gestione di servizi di accoglienza integrata in favore di richiedenti e titolari di protezione internazionale Nuovo aggiornamento della sezione "La presa in carico dei minori stranieri non accompagnati (ottobre 2021)*.
- Venturello, B. (2019). *Ricerca Azione Partecipata e Metodo Pedagogico di Paulo Freire Convergenze di senso*. Asti: Studio Kappa.

Mismatch: il caso Svizzero come paradigma di crescita per la comunità e il territorio

Valerio Palmieri

Università degli studi di Foggia

PHD Student

valerio.palmieri@unifg.it

Abstract

Il dibattito epistemologico sulla ricerca in campo educativo discute intorno alla questione del rapporto teoria-prassi. In particolare, chi opera in contesti educativi percepisce una frattura tra il sapere e la pratica quotidiana dell'agire. Il compito della pedagogia, quindi, è dimostrare concretamente che le sue elaborazioni non sono astratte ma in grado di dare risposte ai quesiti professionali. A partire da questa esigenza, si è sviluppato un approccio partecipativo alla ricerca che mira a recuperare tale distanza e a coinvolgere attivamente i soggetti che operano nel contesto dell'indagine. L'obiettivo di questo tipo di analisi non è solo ottenere nuova conoscenza, ma produrre un cambiamento nella realtà sociale. Il progetto "*SkillMatch-Insubria*" – che si è sviluppato in tre anni di lavoro e raccolta dati – rientra perfettamente nell'alveo di questa tematica strategica per il presente e il futuro della comunità nazionale e internazionale, rappresentando un paradigma di crescita per la comunità e il territorio.

1. Introduzione

Dagli anni Settanta in poi, il dibattito epistemologico sulla ricerca in campo educativo discute intorno alla questione del rapporto teoria-prassi. In particolare, chi opera in contesti educativi percepisce una frattura tra il sapere e la pratica quotidiana dell'agire. Il compito della pedagogia, quindi, è dimostrare concretamente che le sue elaborazioni non sono astratte ma in grado di dare risposte ai quesiti professionali. A partire da questa esigenza, si è sviluppato un approccio partecipativo alla ricerca che mira a recuperare tale distanza e a coinvolgere attivamente i soggetti che operano nel contesto dell'indagine. A tal proposito si parla di ricerca-azione, ovvero:

un tipo di indagine riflessiva, orientata all'azione e al cambiamento, spesso condotta da ricercatori non professionisti che indagano sulle proprie azioni al fine di risolvere situazioni problematiche e tentare di apportare dei miglioramenti. Si tratta di un modo collaborativo di fare ricerca che si avvale di tutta una serie di strumenti e di tecniche normalmente utilizzati nelle

ricerche di tipo tradizionale. La scelta di non dividere i due termini, anzi, nel pronunciarli, di fonderli insieme in un'unica parola, ne indica la loro indissolubilità e complementarità (Lucisano & Salerno 2002, p. 95).

L'obiettivo di questo tipo di analisi non è solo ottenere nuova conoscenza, ma produrre un cambiamento nella realtà sociale. La ricerca partecipata si manifesta come una modalità di ricerca efficace in ambito educativo, in cui la divisione tra teoria e pratica, pensiero e azione, viene ricostituita in un rapporto dialettico, superando un dualismo che rischierebbe di annullare l'efficacia di qualsiasi intervento. In quest'ottica rientra il tema del *mismatch*, ovvero lo squilibrio tra domanda e offerta, il disallineamento tra competenze offerte e richieste del mercato del lavoro che può avere profonde ripercussioni in termini di crescita economica, produttività del lavoro, disoccupazione, immigrazione, delocalizzazioni aziendali. In particolare, nelle regioni di frontiera e nelle aree marginalizzate il quadro si fa più complesso. Nell'attuale contesto di liberalizzazione del mercato del lavoro e di profonde trasformazioni dei processi produttivi – con la digitalizzazione e l'automazione – emergono numerosi squilibri che richiedono soluzioni adatte al contesto, alle imprese, alle politiche e alla *governance* dei sistemi locali e transfrontalieri.

Quale strumento adottare per superare il *mismatch*? Sicuramente la formazione, ripensata e ricalibrata alla luce delle necessità e delle reali richieste del territorio, può essere la chiave di volta per accorciare la forbice del *mismatch* tra offerta formativa e domanda di lavoro – ovvero, la mancata corrispondenza esistente tra le competenze tecniche, umane e sociali acquisite dalle persone, specie dai giovani ancora in cerca di occupazione, e quelle richieste in ambito lavorativo dalle aziende – favorendo così l'aumento e il miglioramento dell'occupabilità.

Numerosi studi dimostrano infatti come, a fronte di alti tassi di disoccupazione, sia sempre più imponente anche il fenomeno degli *skill shortages* – ovvero dei posti di lavoro che restano scoperti per mancanza di manodopera competente e per mancanza di autoimprenditorialità e creatività professionale.

La riduzione del *mismatch* è perseguibile, però, a patto di avere chiara, da un lato, la fotografia di contesto del sistema formativo, dall'altro del tessuto imprenditoriale e del mercato del lavoro del territorio delle aree interne.

L'ingresso lavorativo rappresenta l'incontro con persone, ambienti, regole sociali, ruoli e compiti da svolgere e il passaggio ad una nuova situazione sociale ricca di stimoli psicosociali da decifrare, interpretare e sui quali impostare la propria condotta. Per di più il "periodo di iniziazione in un ruolo appare l'ambito in cui le due culture – professionale e dell'organizzazione – interagiscono con l'individuo. [...] L'incontro con il lavoro rappresenta il superamento di un confine, con l'abbandono di una situazione nota (*exit*) e l'ingresso in una nuova realtà sociale (*entry*). (Sarchielli 2003, pp. 128-129).

La formazione di figure di accompagnamento, coordinamento e promozione di attività per l'occupabilità e autoimprenditorialità diventa in tal senso fondamentale per scongiurare i rischi di una "desertificazione" da parte del capitale umano di aree già territorialmente trascurate e isolate.

La formazione, come insieme strutturato di opportunità di trasmissione e di acquisizione di un sapere tecnico-professionale e psicosociale, ha acquisito un ruolo importante sia per il sistema sociale in generale sia per le organizzazioni del lavoro. [...] Le funzioni della formazione possono essere sintetizzate in questo modo: orientare e, talvolta, trasformare le conoscenze, le *skills*, le abilità e le caratteristiche personali – valori, rappresentazioni, atteggiamenti, ecc. – in risorse da investire nel contesto lavorativo, in risposta alle esigenze dei vari compiti e ruoli e alle aspettative personali di crescita professionale (Sarchielli 2003, pp. 155-157).

2. Il caso Svizzero

Negli ultimi decenni il mercato del lavoro è stato fortemente dominato dalla crescita e dallo sviluppo della società. La globalizzazione e la digitalizzazione dei prodotti, dei servizi, dei processi e l'aumento dell'instabilità professionale, come anche i cambiamenti demografici, economici, sociali, istituzionali aprono nuove sfide per i lavoratori, per le aziende e i sistemi educativi. Questi ultimi hanno il compito di riuscire a sviluppare competenze durature nel tempo e negoziabili nei diversi luoghi e contesti lavorativi, al fine di garantire un lavoro adeguato e giusto ai diversi laureati lungo l'arco dell'intera carriera professionale, riducendo lo squilibrio tra competenze offerte e richieste. Il progetto "*SkillMatch-Insubria*" – che si è sviluppato in tre anni di lavoro e raccolta dati – rientra perfettamente nell'alveo di questa tematica strategica per il presente e il futuro della comunità nazionale e internazionale. Si tratta di un progetto di ricerca-azione che ha l'obiettivo di riallineare e riposizionare lo squilibrio tra le competenze acquisite nel corso della formazione e le competenze richieste dal mondo del lavoro per rispondere ai bisogni attuali e futuri delle imprese del territorio. Il progetto esamina il caso specifico dei neolaureati ticinesi che, a un anno dal titolo universitario, hanno trovato un impiego in Svizzera o all'estero. Il caso Svizzero collima con il progetto di ricerca che sto portando avanti nel mio percorso dottorale che, invece, guarda al contesto italiano e, in particolare, alle aree marginalizzate della Provincia di Foggia. Muovendo dall'osservazione analitica del funzionamento del mercato del lavoro e possibile ricavare i limiti di alcuni modelli interpretativi che nascondono i cambiamenti in atto e ritardano la loro comprensione e capacità di anticipare soluzioni di rielaborazione dei modelli stessi. L'obiettivo principale del progetto è potenziare il tavolo permanente di ricerca, scambio, pensiero e progettazione, in grado di affermare un metodo e degli strumenti di lavoro capaci di produrre valore aggiunto. L'attuale crisi pandemica ha reso palese come in Europa, favorito dall'abolizione dei confini nazionali, si realizzi l'intreccio delle relazioni sociali, eco-

nomiche, istituzionali che caratterizza soprattutto le terre di confine e le aree marginalizzate. La Pandemia da *Covid-19* ha, di fatto, colto all'improvviso la società civile, ha interrotto le relazioni, ha diviso le popolazioni, ha stravolto le diverse forme di organizzazione del lavoro. Diventa fondamentale, quindi, attivare tavoli permanenti di scambio a carattere transfrontaliero, e non solo, per delineare sistemi comuni di monitoraggio e analisi dei grandi cambiamenti socio-economici in atto – come viene affermato nel piano *Next Generation EU* – e per favorire la cooperazione e contribuire all'edificazione del progetto europeo nel suo complesso.

Il metodo utilizzato integra l'analisi quantitativa e qualitativa, quella dei *macro-trend*, le tecniche di previsione che si basano sulle teorie e pratiche dell'anticipazione. L'anticipazione permette di perfezionare gli orientamenti tradizionali e di visualizzarli attraverso la costruzione di scenari realizzativi possibili. Anticipare significa considerare i *macro-trend* ed essere capaci di definire scenari futuri. Gli studi di prospettiva consentono di cogliere i segnali deboli che anticipano i cambiamenti. Centrale è la comprensione dei cambiamenti in corso e di quelli che si delineano all'orizzonte. Dunque, l'integrazione tra risultati delle indagini quantitative e qualitative e l'approccio metodologico dei *future studies* sono il perno che unisce analisi e progettualità, ricerca e azione. Questa metodologia permette di individuare il valore della definizione dei *trend* e di scenari capaci di tener conto dei segnali deboli del presente per costruire orizzonti futuri. Il progetto di ricerca si avvale di un campione eterogeneo di *stakeholders* rappresentativi dell'intero tessuto socio-economico dell'area interna prescelta: la filiera della formazione, delle imprese, degli enti locali. L'approccio metodologico si fonda sul metodo della progettazione partecipata attraverso la cooperazione orizzontale tra soggetti operativi diversi – enti pubblici, soggetti privati, sindacati, imprese, scuole, ecc. – e la cooperazione, sul versante verticale, tra coloro che operano sul campo e coloro che detengono la responsabilità tecnica e politica in un territorio. Il mutamento sopra illustrato assume maggiore rilievo se si riflette su una delle più importanti emergenze globali: la crisi climatica e ambientale, sommata a una crisi sociale che amplifica le disuguaglianze e impone un profondo cambio di paradigma nel modo di produrre, di consumare e di esercitare responsabilità verso le future generazioni. Si tratta di quel mutamento di prospettiva riconosciuto, anche, dall'importante aggiornamento introdotto nella Costituzione italiana, con i riferimenti specifici all'ambiente introdotti all'articolo 9 (tutela dell'ambiente, della biodiversità e degli ecosistemi, anche nell'interesse delle future generazioni) e all'art. 41, dove si sottolinea che l'iniziativa economica privata non può svolgersi in danno della salute e dell'ambiente, riservando alla legge la possibilità di indirizzare e coordinare l'attività economica, pubblica e privata, a fini non solo sociali, ma anche ambientali. Tale prospettiva rappresenta un'applicazione concreta di quel processo di mutamento che, il progetto *SkillMatch-Insubria* ha portato avanti nelle aree transfrontaliere. Il superamento del *mismatch* tra domanda e offerta di lavoro trova applicazione e fattibilità soltanto se contestualizzato all'interno degli scenari in cui si opera.

3. Un nuovo modello di comunità

Il tema-problema posto, oggetto del mio lavoro di ricerca ancora in divenire, apre a una profonda riflessione sulla formazione, l'orientamento e il *placement* delle aree interne al fine di promuovere occupabilità, autoimprenditorialità e valorizzazione dei talenti, nella consapevolezza che i territori si devono predisporre – e devono essere aiutati a predisporre – ad accogliere progetti di sviluppo locale sia di carattere economico che formativo. I territori vanno sostenuti, anche, da politiche sociali ed economiche adeguate e lungimiranti che trattino le nuove generazioni con rispetto.

In un'epoca di incertezza del lavoro, di sue trasformazioni ma anche di suo tradimento e alienazione, pensare il lavoro è, allora, una sfida rinnovata e sempre aperta per la pedagogia. È emergenza interrogarsi sulla sua “forma o esistenza contraddittoria” (Manacorda, 1976, p. 35), sul suo essere al contempo, ricordava Marx, “assoluta miseria” e “assoluta possibilità di ricchezza”, non foss'altro che per non dimenticare cosa è il lavoro, cosa vuol dire parlare di diritto al lavoro e quali sono le funzioni che esso ricopre in un progetto di vita di più ampio respiro. (Dato 2014, p. 23).

Alla luce di tale considerazione sul mondo del lavoro, ineludibile riferimento nel quadro di complessità che si sta affrontando, occorre partire da una mappatura, dettagliata e quanto più possibile analitica, dei bisogni di formazione in relazione alle risorse socio-economico-culturali delle aree interne e transfrontaliere proprio come, magistralmente, è stato fatto in Svizzera. Si vuole giungere, così, alla riprogettazione partecipata di un sistema di formazione-orientamento in grado di abbassare i livelli di abbandono del territorio e di dispersione implicita ed esplicita dei giovani, di valorizzazione delle risorse locali per ottimizzare al meglio le ricchezze insite nelle aree marginalizzate della Penisola. Una progettazione partecipata, condivisa, negoziata e co-progettata da molteplici attori: enti locali, imprese, enti di formazione, scuole e università del territorio locale. Una progettazione che parta dal “basso” attraverso la ricerca qualitativa e l'uso della metodologia del *focus group*:

un metodo qualitativo di ricerca che prevede una discussione organizzata con un gruppo selezionato di partecipanti al fine di ottenere informazioni sulla loro esperienza. La sua nascita risale al 1920, quando la metodologia è stata utilizzata come tecnica specifica per la ricerca di mercato. Oggi, il *focus group* è uno strumento di raccolta dati comunemente impiegato in una vasta gamma di ambiti, incluse tutte le scienze sociali. (Cirulli & Tamborra 2016, p. 65).

L'obiettivo, attraverso l'utilizzo di questa metodologia, è quello di rafforzare, da un lato, il tessuto produttivo esistente creando consapevolezza delle potenzialità del territorio e, dall'altro, costruire le condizioni per una nuova occupazione at-

traverso la valorizzazione del capitale sociale e identitario del territorio e la promozione di *formae mentis* proattive e resilienti capaci di fronteggiare il cambiamento e progettare futuro. L'attività di ricerca intende promuovere un processo di riprogettazione partecipata di un sistema di formazione personalizzato e individualizzato attraverso il coinvolgimento dei diversi *stakeholder* – scuole, enti pubblici, università, imprese – e l'avvio di azioni di animazione del territorio per dare maggior impulso all'autoimprenditorialità, alla sperimentazione di percorsi innovativi e progetti di sviluppo formativo-professionale. E' evidente come la riprogettazione dell'offerta formativa da un lato, la promozione di *policy* di progettazione partecipata dall'altro e, non ultima, la profilazione e istituzione in via sperimentale di una figura di sistema rispondano a pieno titolo alle linee di sviluppo locale delle aree marginalizzate sulla scorta del paradigma svizzero che diviene, così, modello di crescita per la comunità e il territorio. Ciò perché da un lato tali azioni sono volte a ridare voce ai bisogni dell'economia locale, in termini di competenze e progetti occupazionali, dall'altro a rendere più efficace l'offerta formativa che, in quanto tale, alzerebbe i livelli di *effectance* e di autoefficacia dei giovani, che sarebbero aiutati a modificare i loro abiti mentali e sviluppare competenze di speranza e progettualità, dall'altro, ancora, sono volte ad assicurare la promozione di strategie di *networking* utili, soprattutto nelle aree interne e transfrontaliere, a promuovere un *welfare* formativo di comunità educante in grado di creare nuovi paradigmi che sollecitino i giovani a puntare sulla formazione per il bene personale e quello comune per costruire una comunità più giusta, equa e solidale.

La nozione di comunità educante presenta una serie di sfaccettature semantiche. [...] La prima tende a ricondurre l'insieme dei significati raccolti sotto l'espressione "comunità educante" nell'alveo delle questioni sollevate a proposito della gestione sociale della scuola e della libertà di insegnamento. [...] La seconda sollecitazione prende avvio proprio da quegli anni, quando si pensò di sottolineare, non già la natura, ma la modalità della gestione e si volle precisare il senso e significato di partecipazione. La comunità educante è, in questa prospettiva, la comunità che è resa attiva dall'esercizio della partecipazione, e proprio per questo educa i suoi componenti all'esercizio della cittadinanza. La terza sollecitazione punta principalmente al compito educativo e quindi centra il massimo della sua attenzione sull'aggettivo educante più ancora che sul sostantivo che genera l'espressione. [...] In questo contesto la comunità appare come ambito di esercizio della democrazia reale, come strumento di attuazione integrale del diritto all'educazione e come possibilità di eliminazione o di dimensionamento dei condizionamenti che possono indurre disparità, svantaggi, deprivazioni (Paparella 2009, pp. 13-16).

4. Conclusioni

Superare il *mismatch*, oggi, diventa possibile ricorrendo alla formazione che è in grado di innescare nuovi paradigmi di comunità. Non una formazione generalista, ma attenta alle reali esigenze del territorio, delle imprese locali, dei protagonisti del mondo del lavoro. Una formazione che dialoga con il territorio per attivare processi di orientamento in grado di indirizzare le nuove generazioni a compiere la scelta giusta. Il caso Svizzero, attuato nella regione transfrontaliera del Ticino, rappresenta un valido modello da seguire anche nelle aree interne marginalizzate del bel Paese che sono a rischio di desertificazione di quel capitale umano che dovrebbe essere attore principale dell'economia di quei territori. Una comunità che amplia la propria *mission* per favorire l'ingresso nel mercato del lavoro dei giovani, in particolare dei laureati. Questo permette un miglioramento e un ampliamento dell'offerta formativa e della domanda di lavoro. Progettare il futuro significa costruire nuovi modelli in grado di armonizzare la formazione con le esigenze reali del territorio e del mercato del lavoro per istituire nuove comunità.

Riferimenti bibliografici

- Besozzi, E. (1998). *Navigare tra formazione e lavoro*. Roma: Carocci.
- Bruno, D. (2021). *Scenari demografici per il Cantone Ticino e i suoi distretti, 2020-2050*
- DECS (2021). La scuola ticinese in cifre. https://www4.ti.ch/fileadmin/DECS/DS/documenti/pubblicazioni/statistica_scolastica/2021_Scuola_ticinese_in_cifre.pdf
- Dato, D. (2014). *Professionalità in movimento*. Milano: FrancoAngeli.
- Indire (2021). Istituti Tecnici Superiori: Monitoraggio Nazionale 2021. <https://www.indire.it/wp-content/uploads/2017/05/4.-Rapporto-nazionale>
- Lucisano, P. e Salerni, A. (2002). *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*. Roma: Carocci.
- Pace, R., Mangione, G. & Limone, P. (2016). *Educazione e mondo del lavoro*. Milano: FrancoAngeli
- Poli, R. (2019). *Lavorare con il futuro: Idee e strumenti per governare l'incertezza*. Milano: EGEA spa.
- Sarchielli, G. (2003). *Psicologia del lavoro*. Bologna: Il Mulino.
- Soresi, S. & Nota, L. (2020). *L'orientamento e la progettazione professionale*. Bologna: Il Mulino.

Principi e pratiche di auto-formazione alla ricerca partecipata nella progettazione educativa territoriale

Maria Chiara Castaldi

Università degli Studi di Salerno
mcastaldi@unisa.it

Abstract

Relazione, esperienza, cura e auto-formazione costituiscono i nodi concettuali su cui è stata costruita l'intelaiatura del presente contributo volto ad indagare principi e pratiche di auto-formazione alla ricerca partecipata nella progettazione educativa territoriale. L'interconnessione dinamico-relazionale tra individuo e ambiente, natura e cultura, cittadino e territorio è indagata attraverso una traiettoria diacronica: dal genio deweyano che delinea la duplice matrice, biologica e culturale, dei processi di indagine e di ricerca, alle evidenze delle neuroscienze dinamiche sulla neuroplasticità, lette e interpretate in chiave pedagogica da Emiliana Mannese, responsabile scientifico dell'Osservatorio sui Processi Formativi e l'Analisi Territoriale dell'Università di Salerno. In tale prospettiva è stata messa in luce la primarietà pedagogico-metodologica dell'acquisizione da parte del ricercatore delle competenze di cura della relazione e dei vissuti esperienziali dei soggetti a partire dal processo auto-formativo centrato sulla *cura sui*.

Introduzione

La relazione complessa tra globale e locale, tra territorialità e terrestrità costituisce uno snodo significativo di riflessione culturale, oltre che pedagogica, già dalla seconda metà del secolo scorso, dall'idea di "glocalismo etico" elaborata da Tomlinson nel libro *Globalization and Culture* del 1999, al termine "glocalizzazione" di Roland Robertson in *Globalization: Social Theory and Global Culture* del 1992, ripreso e rielaborato da Zygmunt Bauman (1998, 2005).

Tali prospettive rileggono alla luce delle nuove complessità socio-culturali e sistemiche le dicotomie tra individuo e società (Dewey, 1897, 1900), organismo e ambiente (Dewey, 1949, Maturana & Varela, 1985), attivando processi del pensare da angolazioni inedite e al contempo necessarie nell'attuale temperie culturale (*Stimmung*), di co-costruzione, co-evoluzione (Margiotta, 2015, p. 179), sostenibilità ecosistemica, sviluppo umano e responsabilità sociale. Si tratta di prospettive finalizzate a quell'abitare "la casa comune" alla luce del nuovo paradigma dell'ecologia integrale di cui scriveva con sapienza e profonda sensibilità umana Papa Francesco nella *Lettera Enciclica Laudato Sì* del 2015, in cui sin dall'incipit ribadiva

«l'invito a cercare altri modi di intendere l'economia e il progresso; il valore proprio di ogni creatura; il senso umano dell'ecologia; la necessità di dibattiti sinceri e onesti; la grave responsabilità della politica internazionale e locale» (Papa Francesco, 2015, n. 16).

La teoria ecologica inaugurata da Bronfenbrenner nel saggio del 1979 *L'ecologia dello sviluppo umano* segna un passaggio fondamentale nell'epistemologia delle scienze umane, avviando un processo di ripensamento dei fattori e delle dimensioni costitutive dell'umano a partire dalla dinamica relazionale tra il soggetto e l'ambiente culturale e sociale in cui vive.

Le ricerche nell'ambito delle neuroscienze dinamiche, avviate in maniera pionieristica già dagli anni '70 da studiosi del calibro di Michael Merzenich (1983, 1987, 2013), Mriganka Sur (1978, 1983) e successivamente Daniel Siegel (2001) e Norman Doidge (2007, 2015), hanno dimostrato a livello sperimentale l'interconnessione dinamico-relazionale tra individuo e ambiente, mente e cervello, natura e cultura. Emiliana Mannese, con il gruppo di ricerca afferente all'Osservatorio sui Processi Formativi e l'Analisi Territoriale dell'Università di Salerno di cui è responsabile scientifico, si occupa da diversi anni di leggere e declinare in chiave pedagogica le sollecitazioni scientifiche derivanti dalle inaggrabili evidenze raggiunte dalla ricerca neuroscientifica dinamica che, come evidenzia nel libro *Saggio Breve per le nuove sfide educative*, «può divenire una guida all'interpretazione dei processi di crescita, di apprendimento e di comportamento nella misura in cui si occupa della dimensione umana e relazionale» (Mannese, 2016, p. 20).

Il rapporto dialettico tra pedagogia e neuroscienze - specifica Mannese - si fonda su una dimensione dialettica, attraverso cui la prima reinterpreta il paradigma della neuroplasticità attraverso il proprio statuto epistemologico fondato sui principi costitutivi dell'umano quali la relazione, la complessità, l'intenzionalità pedagogica e la personalizzazione (Mannese, 2016, p. 20). Perno e centro dei processi educativo-formativi si pone, dunque, la persona nella sua multidimensionalità culturale, biologica, relazionale, sociale e spirituale (Castaldi, 2021, p. 264) che la pedagogia, in quanto "scienza di confine" (Mannese, 2019, p. 15; 2021, p. 25), si assume il compito di leggere in chiave ermeneutico-teleologica al fine di tutelarne la dignità, promuovendo le sue aspirazioni, desideri, valori e bisogni di realizzazione esistenziale *oltre* ogni periferia e disagio esistenziale (Mannese, 2019).

Sono queste alcune imprescindibili premesse a fondamento e supporto dell'orizzonte scientifico del presente contributo che intende provare a delineare principi e buone pratiche per l'autoformazione ad una ricerca partecipata (Mortari, 2016), efficace e trasformativa nella progettazione educativa territoriale, che si articoli non secondo le logiche *up-down*, ma attraverso una modalità che, prendendo un prestito deweyano, potremmo definire "transazionale" (Dewey, 1949, p. 124).

1. Il primato della “relazione” tra coscienza e mondo

In *Logic: the theory of Inquiry* (1938) John Dewey individua nell'indagine una duplice matrice, biologica e culturale: la prima, avente carattere sequenziale e direzionale, consente di identificare la propedeuticità dei processi organici da cui derivano quelli riflessivi. Un cambiamento dell'organismo e delle sue strutture, infatti, condiziona il comportamento futuro. Questo mutamento è ciò che Dewey definisce “abito” e costituisce «la base della capacità organica d'apprendere [...]». Le condizioni e le energie ambientali sono inerenti all'indagine come a modo speciale di comportamento organico» (Dewey, 1949, p. 47). Nell'ottica deweyana il processo di ricerca, al pari del comportamento organico, scaturisce dall'interazione fra l'organismo e l'ambiente circostante. L'essere vivente è, dunque, parte del mondo ed «esiste come organismo soltanto in rapporto attivo con il suo ambiente» (Dewey, 1949, p. 49). Attività organica e processo di ricerca producono parimenti cambiamenti nella configurazione delle relazioni individuo-ambiente. Il giudizio e la valutazione dell'individuo possono successivamente optare per un'azione di modifica dell'ambiente stesso che si attua attraverso il processo riflessivo e l'intervento pratico, da cui derivano nuove condizioni ambientali che comportano l'insorgere di nuove esigenze nell'individuo, in un circolo transazionale di azione e interazione potenzialmente infinito.

La relazione individuo-ambiente è connotata anche dalla matrice culturale, specifica dell'essere umano, in base alla quale i processi di indagine sono mossi non tanto dalle strutture organiche, quanto da quelle che Dewey definisce “significazioni” dotate di intrinseca “*representative capacity*” (Dewey, 1938, p. 51); l'ambiente fisico e naturale risulta, pertanto, «incorporato» in quello sociale e culturale. Dewey mette in luce come anche le strutture neuro-muscolari subiscano modificazioni grazie all'influenza dell'ambiente culturale sulle attività esercitate. «L'acquisizione e l'intelligenza del linguaggio insieme col progresso nelle arti (cose ignote agli altri animali all'infuori dell'uomo) rappresentano un'intima fusione degli effetti di condizioni culturali con le strutture fisiche dell'essere umano, una permeazione così profonda che le attività che ne risultano sono altrettanto direttamente “naturali” all'apparenza quanto le prime reazioni di un neonato. Il parlare, il leggere, l'esercitare qualche industria, qualche attività artistica e politica, sono esempi di modificazioni operate *nell'*organismo biologico dall'ambiente culturale» (Dewey, 1949, p. 60).

Da queste asserzioni scaturisce la teoria deweyana della biografia, descritta da Giordana Szpunar nel suo libro *Il rapporto individuo-ambiente nell'opera di John Dewey* (2003), di cui individua la profonda continuità tra microcosmo individuale e macrocosmo generale, tra l'idiografico e il nomotetico, per cui gli aspetti generali della dimensione normativa si co-costruiscono attraverso le strutture stabili proprie dell'individuale. Per Dewey l'individuo interiorizza il sociale e lo personalizza per poi riproporlo dal suo punto di vista, costituendosi come “la singolarizzazione dell'universalità delle strutture sociali”. La ricostruzione biografica concorre alla comprensione di quelle categorie socio-culturali universali che vengono indagate

solo in astratto dalle ricerche standardizzate (Szpunar, 2003). Il comportamento, pertanto, non è l'esito di un processo interno dell'organismo, ma nasce e si sviluppa nella relazione io-mondo.

La metafora che proponiamo è quella delle increspature, in base alla quale la dimensione immersiva della ricerca partecipata mira a produrre gli effetti del sasso una volta immerso nel mare: il contatto tra l'oggetto lanciato e la superficie marina genera delle increspature, dei movimenti dell'acqua anche in profondità, che si allargano progressivamente generando movimenti, cambiamenti, spostamenti, trasformazioni.

In alcune delle sue opere come *Creative Intelligence. Essays in the Pragmatic Attitude* (1917), *How we think* (1933), *Logic: the theory of Inquiry* (1938) Dewey anticipa con profondo acume scientifico e pedagogico molte delle assunzioni contemporanee relative ai processi di conoscenza e di apprendimento, al rapporto individuo-ambiente, alla formazione del pensiero riflessivo, processi indagati dal genio deweyano attraverso la lente del pedagogo e, dunque, finalizzati al miglioramento delle pratiche educativo-formative in chiave puerocentrica. Il paradigma della neuroplasticità (Doidge, 2007) postula la modificabilità del sistema mente-cervello nei processi di culturalizzazione che permeano la vita del soggetto-persona attraverso le relazioni e i vissuti esperienziali, da cui emergono valori e significati esistenziali. Il ruolo decisivo delle azioni "epigenetiche" della relazione natura-cultura nei processi di apprendimento (Mannese, 2016), di coscientizzazione e di modifica del comportamento, di cui già Dewey evidenziava le implicazioni a livello individuale e sociale, viene descritto e argomentato, sulla scorta delle innegabili evidenze delle neuroscienze dinamiche contemporanee, da Alva Noë, filosofo statunitense, membro dell'Institute of Cognitive and Brain Science a Berkeley, Università della California.

«La coscienza non è qualcosa che ha luogo dentro di noi. La coscienza non è qualcosa che accade al nostro interno; è qualcosa che facciamo, attivamente, in un'interazione dinamica con il mondo che ci circonda. Il cervello – questo particolare organo del nostro corpo – è certo decisivo per comprendere come funzioniamo [...]. Ma se vogliamo capire come il cervello contribuisca alla coscienza dobbiamo guardare al lavoro che esso fa in relazione con le altre parti del corpo e con l'ambiente nel quale ci troviamo» (Noë, 2010, p. 25).

L'approccio esternalista allo studio della coscienza adottato da Noë pone in primo piano la relazione tra il nostro essere e i flussi di attività con il mondo, gli strumenti, i luoghi e le pratiche condivise. «[...] Le persone sono singolarità dinamiche. Siamo *luoghi* dove qualcosa accade» (Noë, 2010, p. 99). Le sue elaborazioni concettuali, capaci di connettere pensiero filosofico, ricerca neuroscientifica e biologica, studi sulla percezione e realtà esperienziale, sono pregni di significato pedagogico per la comprensione dei processi di conoscenza e di apprendimento (Mannese, 2016, p. 52).

2. Il paradigma della cura *per* la co-partecipazione: pratiche auto-formative e competenze relazionali

La pedagogia esperienziale (Dozza, 2018) trova nella dimensione relazionale e riflessiva, che la ricerca partecipata co-costruisce *nel* e *con* il territorio, una possibilità concreta per la configurazione di progetti efficaci e sostenibili nel lungo periodo, aspetto quanto mai critico nell'attuale costruzione e gestione di azioni progettuali in ambito educativo e formativo a livello locale. Al fine di oltrepassare tale limite si rinviene la necessità di optare per «un approccio interattivo-costruttivista e contestualista che privilegi l'esperienza vissuta o mediata e le pratiche riflessive» (Dozza, 2018, p. 33).

Il ruolo del ricercatore di area pedagogica che si avvicina ad un progetto finalizzato al miglioramento della qualità della vita di un territorio implica un articolato e complesso *frame* di competenze da spendere in maniera diversificata nei confronti dei soggetti coinvolti: i partners istituzionali (enti pubblici: scuole, comuni, servizi sociali ecc.), i servizi alla persona presenti sul territorio nell'ambito del privato sociale (cooperative, comunità, associazioni di volontariato, onlus ecc.) e, non ultimi, gli utenti (famiglie, giovani, bambini, anziani ecc.), destinatari delle azioni progettuali e co-protagonisti insostituibili per il buon esito delle azioni progettuali.

Emiliana Mannese mette in luce come la prospettiva della Pedagogia clinica in quanto Clinica della formazione (Massa, 1992) ponga «il soggetto al centro del racconto esistenziale tramite la narrazione, l'analisi autobiografica in “stanze topiche di significato” per la vita del soggetto stesso» (Mannese, 2011, p.19). La formazione del soggetto, protagonista del proprio processo di apprendimento e, dunque, di cambiamento, si co-costruisce nella valorizzazione della dimensione linguistica: il *logos*, vettore di senso e di metafora, si radica ed evolve a partire dall'inconscio, «quel non-luogo della mente che è la latenza, produttrice di metabolizzazione storica del nostro vissuto e del nostro processo formativo sotteso a quello più evidente e tangibile» (Mannese, 2011, p. 20).

Su queste fondamenta teoriche, oggetto di studio e di riflessione da parte di chi scrive grazie alla partecipazione come membro dell'equipe di ricerca alle azioni scientifiche dell'Osservatorio sui Processi Formativi e l'Analisi Territoriale precedentemente citato, è stato possibile delineare due principi che riteniamo fondamentali per l'autoformazione del ricercatore: il paradigma della cura pedagogica, in quanto cura della dimensione esistenziale ed ermeneutica dell'essere e del con-essere, volta a “dar forma alla vita” (Mortari, 2006, 2019) e il fondamento affettivo-relazionale ed emotivo dei processi di apprendimento e dei processi cognitivi (Greenspan, 1997, 2001), che si sedimenta nella latenza ed emerge grazie alla metaforizzazione dei vissuti (Mannese, 2011, p. 21). È proprio il prendersi cura dei vissuti esperienziali dei soggetti, valorizzando il rapporto dinamico che si instaura tra io e mondo, tra cittadini e territorio, a costituire il potenziale trasformativo e migliorativo delle condizioni di benessere del territorio stesso e la leva capace di garantire la sostenibilità e l'efficacia di un'azione progettuale co-partecipata.

La metodologia incentrata sull'autobiografia e sul racconto di sé (Demetrio, 1996) si fonda sulla valenza ermeneutica della dimensione narrativa nel processo di co-costruzione dell'identità personale (Ricoeur, 1993, pp. 202-204) e consente al ricercatore l'acquisizione di competenze specifiche di ascolto attivo, di auto-distanziamento e auto-trascendenza (Frankl, 1946; Bellantoni, Lombardi, 2020), flessibilità, empatia, gestione e valorizzazione delle risorse umane. Sulla scorta di tali costrutti teorici dalle evidenti ricadute empiriche e, dunque, strettamente interconnessi con la *praxis* educativa, diviene possibile progettare, elaborare e costruire delle pratiche metodologiche finalizzate da una parte all'immersione, a cui si faceva riferimento tramite la metafora marina, del ricercatore nella realtà territoriale destinataria della ricerca partecipata e, dall'altra, all'attivazione di un processo inverso di emersione dei bisogni, delle aspirazioni, delle criticità e dei desideri degli attori coinvolti al fine di promuovere il ruolo e le competenze di ciascuno nell'azione progettuale. Dare voce al territorio a partire da un'analisi territoriale (Mannese, 2012, p. 105) fondata su un approccio complesso, incarnato e "in situazione" tramite la messa in campo di azioni sinergiche e dialoganti, condivise e partecipate dalla comunità locale, costituisce un punto nevralgico per la replicabilità e la sostenibilità a lungo termine delle iniziative che si generano nella co-partecipazione degli attori sociali, co-costruttori, oltre che destinatari, degli obiettivi e delle azioni proposte. In tale prospettiva si rivela quanto mai necessaria una fase preparatoria, preliminare alla ricerca, di auto-formazione del ricercatore sui temi della *cura sui* e della *cura hominis* come cura della dimensione donativa (Mortari, 2006, p. 193), empatica e affettivo-relazionale insita nella progettualità educativa e, successivamente, una fase di avviamento, di coscientizzazione e co-formazione alla partecipazione.

Educare al prendersi cura (Mortari, 2019) implica un'azione preliminare di auto-formazione alla cura della dimensione relazionale in prospettiva ecologica, capace di promuovere, rafforzare ed esplicitare il legame dinamico tra comunità e territorio, attraverso un'azione culturalizzante di cura della territorialità, derivante dall'interazione uomo-mondo che è al contempo culturale, sociale, biologica, storico-geografica, emotivo-cognitiva ed etico-spirituale. Al fine di avviare una ricerca partecipata efficace non può considerarsi secondaria l'acquisizione delle competenze comunicativo-relazionali e della competenza emotiva (Greenspan, 2001) da mettere in campo nella tessitura dell'attività progettuale.

Conclusioni

In questa prospettiva di ricerca gli obiettivi pedagogici propedeutici che il ricercatore deve conseguire sono così sintetizzabili: acquisizione delle competenze metodologiche legate alla promozione delle relazioni empatiche nella ricerca partecipata; assimilazione dei fondamenti scientifici relativi alla matrice emotivo-affettiva e relazionale dei processi di apprendimento e di formazione del pensiero riflessivo; appropriazione sul piano epistemologico ed ermeneutico del paradigma

della “cura” pedagogica che, attraverso il “prenderci cura” della ricerca stessa e, dunque, dei partecipanti coinvolti e della loro relazione reciproca *nel e con* il territorio, diviene *condicio sine qua non* per l’attivazione della partecipazione degli *stakeholders* (Jacobs, 2016). A tal proposito Giovannini (2018) rimarca il ruolo della pedagogia nella resilienza trasformativa il cui fine specifico si ascrive nell’azione di stimolo e di promozione dell’*«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’altra, l’apporto di educazione e formazione è fondamentale nella costruzione della resilienza come preparazione, prevenzione, protezione e promozione» (Ellerani, 2022, p. XIX).

Saper leggere il territorio nella ricerca partecipata significa saper leggere “ad alta voce” e “a turno”, per poi riscrivere, cancellare, correggere insieme un racconto condiviso, in cui la comunità possa riconoscersi e intravedere un orizzonte di miglioramento possibile e concreto, attuando una sorta di *cooperative learning* territoriale animato da “empatia civica” (Castaldi, 2020, p. 52) e responsabilità civile (Zamagni, 2020).

Riferimenti bibliografici

- Bauman, Z. (1998). On glocalization: Or globalization for some, localization for some others. *Thesis Eleven*, 54, 37-51.
- Bauman, Z. (2005). *Globalizzazione e Glocalizzazione*. Roma: Armando.
- Bellantoni, D., & Lombardi, M.G. (2020). *Relazione educativa e professionalità docente. Linee guida per l’autoformazione e l’empowerment*. Milano: FrancoAngeli.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *L’ecologia dello sviluppo umano*. Milano: Il Mulino
- Brazelton, T., & Greenspan, S. (2001). *I bisogni irrinunciabili dei bambini*. Milano: Raffaello Cortina.
- Dewey, J. (1933). *How we think*. Tr. it. C. Bove (Ed.) (2019). *Come pensiamo*. Milano: Raffaello Cortina.
- Castaldi, M.C. (2021). *Narrazioni pedagogiche. Pragmatismo e personalismo: ipotesi di un incontro possibile*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Castaldi, M.C. (2020). Educare al co-sentire per una cittadinanza attiva e una sostenibilità etica nella comunità territoriale. *Attualità Pedagogiche, Rivista dell’Università degli Studi di Salerno*, 2, 1, 48-55.
- Demetrio, D. (1996). *Raccontarsi: l’autobiografia come cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Dewey, J. (1897). *My pedagogic creed*. The School Journal, LIV(3), January 16, 1897, pp. 77-80; tr. it. L. Borghi (Ed.) (1954). *Il mio credo pedagogico, antologia di scritti sull’educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dewey, J. (1900). *The school and society*. Chicago: The University of Chicago Press; tr. It. (1975). *Scuola e società*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dewey, J. (1949). *Logic, Theory of Inquiry*. 1938. In J. Boydston (ed.), *John Dewey: The Later Works, 1925-1953*, Vol. 12. Carbondale: Southern Illinois University Press; tr. it. A. Visalberghi (Ed.) (1974). *Logica, teoria dell’indagine*. Torino: Einaudi.

- Dewey, J., & Bentley, A.F. (1949). *The Knowing and the Known*. Boston: Beacon Press; tr. it. (1974). *Conoscenza e transazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Doidge, N. (2007). *Il cervello infinito*. Milano: Ponte alla Grazie
- Doidge, N. (2015). *The Brain's Way of Healing*. London: Penguin UK.
- Dozza, L. (2018). *Maestra Natura. Per una pedagogia esperienziale e co-partecipata*. San Paolo d'Argon (BG): Zeroseiup.
- Ellerani, P. (2022). Co-Appartenenza, Co-Evoluzione e Formazione Ecosistemica. *Formazione & Insegnamento*, XX(1), X-XXI.
- Frankl, V. (2018). *Logoterapia e analisi esistenziale*. Brescia: Morcelliana.
- Giovannini, E. (2018). *L'Utopia sostenibile*. Roma-Bari: Laterza.
- Jenkins, W.M., & Merzenich, M. (1987). Reorganization of neocortical representations after brain injury: a neurophysiological model of the bases of recovery from stroke. *Progress in brain research*, 71, 249-266.
- Jacobs, S. (2016). The Use of Participatory Action Research within Education-Benefits to Stakeholders. *World Journal of Education*, 6(3), 48-55.
- Mannese, E. (2011). *Pensiero ed epistemologia. Saggio sulla pedagogia clinica*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Mannese, E. (2012). La formazione tra processi educativi e l'analisi territoriale. *Nuova Secondaria*, XXX(3), 105-112.
- 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: Franco Angeli.
- Mannese, E. (2021). La pedagogia, scienza di confine, tra innovazione, sostenibilità e orientamento efficace. *Formazione & Insegnamento*, XIX(1), 24-30.
- Margiotta, U. (2015). *Teoria della formazione. Ricostruire la pedagogia*. Roma: Carocci.
- Massa, R. (Ed.) (1992). *La clinica della formazione. Un'esperienza di ricerca*. Milano: Franco Angeli.
- Maturana, H. & Varela F. (1980). *Autopoiesis and Cognition. The Realization of the Living*. Dordrecht: ReidelPublishing; tr. it. (1985). *Autopoiesi e Cognizione. La Realizzazione del Vivente*. Venezia: Marsilio.
- Merzenich, M., Kaas, JH., Wall, J., Nelson, RJ., Sur, M., & Felleman, D. (1983). Topographic reorganization of somatosensory cortical areas 3b and 1 in adult monkeys following restricted deafferentation. *Neuroscience* 8(1), 33-55.
- Merzenich, M. (2013). *Soft-Wired: How the New Science of Brain Plasticity Can Change Your Life*. San Francisco: Parnassus Publishing, LLC.
- Mortari, L. (2006). *La pratica dell'aver cura*. Milano: Mondadori.
- Mortari, L. (2016). *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*. Roma: Carocci.
- Mortari, L. (2019). *Aver cura di sé*: Milano: Raffaello Cortina.
- Noë, A. (2010). *Perchè non siamo il nostro cervello. Una teoria radicale della coscienza*. Milano: Raffaello Cortina.
- Papa Francesco, Lettera Enciclica *Laudato Si*, 24 maggio 2015.
- Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris: Le Seuil; tr. it (1993). *Sé come un altro*. Milano: Jaka Book.
- Robertson Roland (1999). *Globalizzazione: teoria sociale e cultura globale*. Trieste: Asterios.
- Siegel, D. (2001). *La mente relazionale. Neurobiologia dell'esperienza interpersonale*. Milano: Raffaello Cortina.

- Szpunar, G. (2003). *Il rapporto individuo-ambiente nell'opera di John Dewey*. Roma: Aracne.
- Tomlinson, J. (1999). *Globalization and Culture*. Oxford: Polity Press; tr. it. (2001). *Sentirsi a casa nel mondo. La cultura come bene globale*. Milano: Feltrinelli.
- Zamagni, S. (2020). *Disuguali. Politica, economia e comunità: un nuovo sguardo sull'ingiustizia sociale*. Sansepolcro (AR): Aboca.

Quarta parte
Digitale e strumenti tecnologici per la trasformazione
delle organizzazioni e dei processi cognitivi-emotivi

Introduzione
Silvia Fioretti

Interventi
Maria Grazia Carnazzola, Giulia Filippi, Gerardo Pistillo, Francesco Pizzolorusso
Pasquale Renna, Monica Abrescia, Rosanna Laonigro
Pei An
Giovanna Cioci
Erica Della Valle
Alice Roffi
Maria Grazia Carnazzola
Francesco Pizzolorusso
Chiara Carletti
Giulia Filippi
Gerardo Pistillo

Introduzione

Educare *con* e *al* digitale. Situazioni, problemi, strumenti tecnologici, ricerche e questioni attuali

Silvia Fioretti

Università di Urbino Carlo Bo

Professore Associato

silvia.fioretti@uniurb.it

Stati nervosi è il titolo emblematico di un recente volume del sociologo inglese William Davis (Davis, 2019). L'autore afferma che il mondo contemporaneo è vittima di una crisi dove è sempre più evidente il 'declino della ragione' ed è governato dalla 'democrazia delle emozioni'. I cittadini, secondo Davis, non sembrano più fidarsi degli esperti ed è sempre più palese, soprattutto dopo il periodo legato all'emergenza sanitaria, il rifiuto dell'esistenza di dati oggettivi. Davis inizia il suo racconto partendo da un cosiddetto 'episodio fantasma', accaduto a Londra nel 2017, e racconta il propagarsi, realizzato attraverso centinaia di tweet diffusi in rete, di un allarme terroristico.

Nel novembre del 2017, durante un pomeriggio apparentemente tranquillo, la polizia è stata chiamata ad intervenire improvvisamente nel quartiere di Oxford Circus per motivi apparentemente 'legati al terrorismo'. L'evacuazione della stazione della metropolitana sempre molto affollata organizzata dalla polizia ha provocato calca alle uscite. Girava voce che fossero stati esplosi dei colpi d'arma da fuoco e in rete sono diventati virali immagini e video che mostravano e riprendevano tantissime persone che si allontanavano mentre i poliziotti in tenuta antisommossa correvano in direzione contraria. La polizia ha fatto irruzione anche nel centro commerciale di Selfridges ordinando a tutti di evacuare. Una famosa pop star, casualmente presente all'interno del centro commerciale, ha twittato ai suoi otto milioni di follower: "Uscite tutti, da Selfridge si spara!!!". Le persone presenti all'interno hanno causato una ressa pericolosa fra chi tentava di fuggire all'esterno e chi cercava di ripararsi all'interno dei negozi. I testimoni oculari hanno riferito di aver sentito grida, di aver visto una grande confusione con tante persone che si erano rinchiusi all'interno dei negozi in cerca di riparo o in cerca dell'uscita dal grande e famoso centro commerciale. Il panico si era ormai scatenato e non si capiva con chiarezza quale fosse l'origine della minaccia e neppure se si trattasse di una serie di attentati simultanei.

Gli smartphone e i social media hanno permesso di registrare, condividere e discutere l'evento in tempo reale. Anche la polizia si è affidata a Twitter per cercare di sedare il panico ormai diffuso. L'effetto, però, è stato annullato, dice Davis, dall'allarme diffuso da altri osservatori. Esponenti politici hanno twittato frasi simili a: "Sembrava un attacco jihadista a Londra". I giornali più diffusi hanno contribuito riprendendo tweet di dieci giorni prima per sostenere e rilanciare l'informa-

zione arricchendola di particolari quali ‘pedoni investiti’ e ‘colpi esplosi’ cercando di attirare l’attenzione e di suscitare emozioni forti nel pubblico. Dopo un’ora dall’evacuazione della stazione della metropolitana la polizia ha dichiarato di non avere traccia di sospetti e neppure di feriti o colpi d’arma da fuoco. Più tardi si è potuto ricostruire che nove persone erano ricorse all’aiuto dei sanitari in ospedale per le ferite riportate nella calca e nel tentativo di mettersi al sicuro ma non si evidenziava nulla di più serio. La metropolitana di Londra, dopo qualche ora, aveva riaperto la circolazione dei treni e i servizi di emergenza sono stati ritirati. In sintesi, non si sono trovate armi e neppure terroristi. “Qual è stata la causa di questi avvenimenti?” si è chiesto Davis. La polizia è intervenuta dopo aver ricevuto diverse chiamate che riferivano colpi d’arma da fuoco al livello della strada nei pressi della metropolitana. L’unica violenza che è stata ricostruita riferiva di una rissa avvenuta fra due uomini che si erano urtati sul marciapiede affollato a bordo strada e si erano presi a pugni. La rissa era stata sufficiente a spaventare le persone presenti, a far arretrare la folla circostante fino a produrre un movimento di fuga di massa che si amplificava riversandosi sul marciapiede gremito di fronte al centro commerciale e all’interno della stazione della metropolitana. Gli attacchi terroristici precedenti avvenuti a Londra hanno contribuito, probabilmente, ad innescare il panico nelle persone e, come accade frequentemente, portato ad aumentare la gravità dell’episodio che si era verificato sino ad introdurre persino dei ‘colpi d’arma da fuoco’ inesistenti.

Questo episodio fornisce all’autore del volume lo spunto per evidenziare un problema piuttosto importante. Le notizie false, con una forte valenza emotiva, a volte viaggiano molto più velocemente dei fatti e le informazioni sono maggiormente apprezzate per la rapidità e l’effetto che causano e non per la loro neutra oggettività. In questo spazio di incertezza, in questo tempo dominato dalle emozioni, si insinuano gli ‘stati nervosi’, cioè individui (e governi) che vivono in un’allerta costante ed esasperata, confidando più sull’emotività che sui fatti. Come scrive Davis: “Dove gli eventi si sviluppano rapidamente e l’emotività assume un ruolo fondamentale, si manifesta l’improvvisa assenza di un punto di vista autorevole sulla realtà. Nell’era digitale, quel vuoto di informazioni attendibili viene colmato da voci, fantasie e congetture, alcune delle quali immediatamente distorte ed esagerate per adattarle al discorso che si vuole veicolare” (Davis, 2019, p. 5).

Educare *con* e *al* digitale

Una riflessione di questo tipo mette in evidenza come stiamo attraversando anni di grandi cambiamenti: la globalizzazione crescente, la società della conoscenza, l’esplosione delle potenzialità scientifiche e tecnologiche, le trasformazioni ambientali, la distribuzione delle risorse rappresentano problemi importanti e richiedono nuove forme di apprendimento e nuovi modi di pensare la formazione (Lecaldano, 2010). Questi cambiamenti sono accompagnati da fenomeni preoccupanti quali, ad esempio: il deterioramento complessivo della cultura e di alcuni

stili di vita, il fenomeno del bullismo, l'indifferenza, il disimpegno socio-politico, l'esposizione delle fasce adolescenziali a manipolazioni, espropriazioni, processi di annullamento del sé, aggravati anche dall'esperienza di una pandemia mondiale, incidono inesorabilmente anche sul rendimento scolastico e sulla più ampia funzione dell'educazione e della scuola all'interno della società (Benasayag, Schimt, 2003; Benasayag 2020). Questi elementi, così diffusi e pervasivi, non possono più essere interpretati come effetto di condizioni ambientali, sociali, culturali, economiche determinate ed investono la dimensione organizzativa e sociale e, allo stesso tempo, quella culturale, educativa, cognitiva e affettiva (Ogien, 2012). In modo particolare, alcuni comportamenti sembrano l'esito di una incapacità culturale e sociale nel sostenere una formazione completa e multilaterale degli individui ed evidenziano carenze soprattutto in rapporto alle questioni relative all'educazione etica e morale degli adolescenti (Baldacci, 2020).

Tentare di mettere a tema l'educazione e la formazione *con* e *al* il digitale e gli strumenti tecnologici per la trasformazione delle organizzazioni e dei processi cognitivi-emotivi rappresenta una dimensione decisiva della crescita personale, della preparazione alla vita dei futuri cittadini e alle possibilità di vivere in modo pieno la vita sociale nella sua dimensione multilaterale (Jonas, 1990; Rivoltella, 2017). La diffusione dei media digitali e sociali e il loro pervasivo impatto sulla vita dei giovani e delle persone in generale ha favorito un processo di normalizzazione della *Media Education* sino a farla diventare una sorta di preoccupazione diffusa (Rivoltella, 2020). La questione dell'uso del digitale e degli strumenti tecnologici (Stiegler, 2015; Grandi, 2017), influenzando in modo diretto i processi di socializzazione dei giovani, investe direttamente il sistema educativo e di istruzione e la scuola nella sua specificità. Si impone un ripensamento e un adeguamento dell'impostazione educativa e formativa, anche di tipo curricolare, per sostenere la consapevolezza piena del problema e fornire all'azione educativa scolastica un carattere mirato e incisivo. In questo senso si avverte, in modo sempre più evidente, l'esigenza di percorsi, progetti, azioni, interventi, come quelli presentati nella sezione seguente, mirati ed orientati ad un saper agire in modo pertinente in situazioni diverse. Sembrano sempre più necessari interventi organizzati, rivolti allo sviluppo competente ed esperto, all'uso consapevole del digitale e degli strumenti tecnologici dei soggetti in formazione, e mirati a sostenere sia il rapporto personale ed esistenziale sia il rapporto con gli altri (Gardner & Davis, 2014; Spitzer, 2013; Morozov, 2011, 2016). I media digitali trasformano le pratiche di consumo dei giovani, non sono solo strumenti ma veri e propri ambienti nei quali comunicare, scambiarsi informazioni e svolgere diverse funzioni relative al lavoro, all'apprendimento e al tempo libero (Rivoltella & Ferrari, 2020).

Il coinvolgimento e la formazione specifica degli insegnanti in merito ai loro atteggiamenti, comportamenti ed interventi sono basilari. La dotazione tecnologica (educare *con*) è il primo passo nell'educazione al cambiamento e alla trasformazione. È necessario che gli insegnanti si mettano in gioco e sviluppino una *literacy* digitale, delle nuove competenze per poter diventare gli artefici del cambiamento e educare *al* digitale.

Situazioni, problemi, strumenti tecnologici, ricerche e questioni attuali

Oggi si presentano dei nuovi scenari nel mondo delle organizzazioni e in quello educativo e di istruzione. Le organizzazioni possono reggere il passo dell'accelerazione tecnologica o hanno necessità di innovare, non solo dal punto di vista strumentale, le professionalità e gli ambienti, soprattutto gli ambienti di apprendimento? Quali caratteristiche devono possedere per favorire lo sviluppo e la formazione dei valori quali: fiducia, partecipazione, cooperazione, generosità, solidarietà, rispetto, equità, sincerità, coraggio e onestà in una prospettiva di vita di comunità educativa? (Ellerani, 2017, 2021). Come muoversi fra un tecnoscetticismo di ritorno molto in auge e il facile ottimismo dei tecnoentusiasti? È necessario comprendere come il digitale e gli strumenti tecnologici possano impattare sulla scuola, sulla formazione, sulla professionalità docente, sugli allievi e sui giovani. Per farlo è necessario superare l'idea che le tecnologie non siano utili e sorpassare l'assunto che la loro semplice presenza possa facilitare l'apprendimento e rendere più efficace la proposta didattica (Bonaiuti et al., 2017; Rivoltella & Rossi, 2019). Nei saggi che seguono si presentano diversi approcci, riflessioni e ricerche che affrontano, da una pluralità di punti di vista, questi temi.

Carnazzola, Filippi e Pistillo si occupano de *La sfida educativa nella formazione dell'homo technologicus. Ripensare la scuola e le competenze dei docenti tra reale e digitale* mettendo in evidenza le mutazioni profonde che interessano la rivoluzione tecnologica in atto. Sottolineano la valenza formativa dell'educazione al digitale e all'uso inclusivo delle tecnologie, l'importanza dell'agire con e verso gli altri in un ambiente digitale in cui operare attraverso dinamiche socio-relazionali. Le tecnologie digitali e le competenze degli insegnanti sono gli strumenti per rispondere ai bisogni che, come affermano opportunamente: “non stanno solo nell'innovazione”.

Il saggio *Per la promozione della Salute e del Benessere a Scuola in quanto ambiente di apprendimento “inclusivo” e “abilitante”* si occupa di mettere a tema la riflessione sul contesto molteplice, organizzato e abilitante della scuola e sul suo ruolo fondamentale di promozione del benessere. Renna, Abrescia e Laonigro hanno svolto un'indagine sulle pratiche didattiche inclusive dei docenti della scuola secondaria di II grado ritenute utili per valorizzare le esperienze e la consapevolezza dell'apprendimento da parte degli studenti.

Le competenze socio-emotive sono al centro di *Uno studio comparativo utilizzando un albo illustrato per educazione emotiva nella scuola primaria in Cina e in Italia* di Pei An. La necessità di confrontarsi con gli aspetti emotivi, affettivi ed estetici è colta tramite un lavoro di comparazione di esperienze simili svolte in Cina e in Italia nella scuola primaria. In questa accezione l'albo illustrato rappresenta lo strumento per avvicinare le emozioni, comprenderle e integrarle.

Giovanna Cioci si occupa de *La Ricerca Collaborativa a scuola: indagine su con i docenti sugli ecosistemi formativi digitali*. La ricerca indaga l'allestimento e l'utilizzo degli ecosistemi formativi digitali da parte degli insegnanti. La pandemia ha fornito un grande impulso alla digitalizzazione delle pratiche di istruzione e gli

insegnanti si trovano a dover utilizzare dispositivi e ad allestire ambienti di apprendimento digitali efficaci e situati. La ricerca collaborativa pone a confronto ‘teorici’ e ‘pratici’ e consente uno stimolo di crescita professionale grazie alla possibilità di riflettere sulla progettazione, sulla finalità e sugli strumenti impiegati per gli ecosistemi formativi digitali.

I processi di organizzazione della conoscenza e della didattica interessano Erica Della Valle nel saggio *Digitalizzazione e scuola: un difficile equilibrio*. Non è possibile prescindere dagli strumenti tecnologici ma è indispensabile personalizzare i processi di apprendimento per sostenere la formazione e lo sviluppo delle competenze. L’equilibrio fra innovazione digitale e funzione formativa/educativa della scuola va continuamente ricercato a scuola per istruire, educare e formare cittadini attivi, critici e responsabili.

Le opportunità offerte dall’ambiente ibrido, nello spazio tra reale e virtuale nel quale viviamo, incuriosiscono Alice Roffi. Nel saggio *Reale e Virtuale: Un percorso per sviluppare un approccio critico all’iperconnessione nella scuola secondaria di secondo grado* presenta un percorso educativo volto a sviluppare negli studenti in approccio critico e consapevole nei confronti del virtuale.

In *Irretiti dalla rete, esclusi dalla tecnologia* Maria Grazia Carnazzola evidenzia il paradosso tecnologico che caratterizza le problematiche e le incertezze attuali. I mutamenti socio-culturali trasformano radicalmente la società e incidono sulla vita di ciascuno, dai giovanissimi agli anziani. Proprio i giovani rappresentano la parte attiva e la loro *agency* e la loro capacità di condivisione potranno orientare il cambiamento per tutti. La scuola è, così, centrale per costruire un rapporto di interdipendenza ricorsiva fra teoria e pratica, tra conoscenza e comprensione, tra pensare e agire.

“*Noi, cittadini digitali*”. Un progetto di *R-A partecipata per educare alla digital citizenship nella scuola secondaria di I grado* di Francesco Pizzolorusso descrive una ricerca-azione partecipata condotta sul tema della *digital citizenship*. L’appartenenza ad un collettivo, la valorizzazione del gruppo, la partecipazione democratica costituiscono risorse indispensabili allo sviluppo sociale, civile e politico. La dimensione della cittadinanza in ottica digitale consente di valorizzare un clima di apprendimento civico significativo attraverso la sperimentazione di percorsi partecipativi utili ad armonizzare pensiero e azione.

È necessario ripensare la categoria della formazione e della cultura per Chiara Carletti per poter tornare a ripensare la paideia allo scopo di *Formare insegnanti riflessivi: il ruolo della pedagogia per ripensare la cultura e l’educazione*. I cambiamenti attuali prefigurano un quadro complesso, se non addirittura preoccupante, e la problematizzazione e la riflessività sono gli strumenti individuati per agire in chiave didattica. Un ruolo particolare e originale è assolto dalla categoria pedagogica dell’ironia interpretata come *forma mentis* utile alla promozione di una dimensione metariflessiva.

Giulia Filippi si sofferma sul concetto di *agency* come fulcro essenziale nella formazione degli insegnanti. Nel saggio *La formazione degli insegnanti e l’agency identitaria. Ripensare il sistema valoriale dei futuri cittadini – insegnanti* individua

in questo concetto lo strumento utile a formare ‘agenti di cambiamento attivo’, professionisti critici e riflessivi, in grado di interagire nei contesti di capacitazione educativa e valoriale.

Gerardo Pistillo rilegge e riflette sull’opera del genio vinciano. In *Riflessioni pedagogiche sull’opera di Leonardo da Vinci. Pensiero complesso e formazione sistemica* recuperano le linee direttive di un pensiero complesso, apparentemente composta da teoria e pratica, realmente e profondamente composto da aspetti relativi alla ‘riflessività’ del fare e dalla ‘manualità’ del pensare. È indubbio l’interesse e il portato pedagogico di questa relazione che si instaura fra corpo, mente e anima composta da aspetti ludici, errori e arte maieutica.

Bibliografia

- Baldacci, M. (2020). *Un curriculum di educazione etico-sociale. Proposte per una scuola democratica*. Roma: Carocci.
- Benasayag, M. Schimt G. (2003). *L’epoca delle passioni tristi*. Milano: Feltrinelli.
- Benasayag, M. (2020). *Cinque lezioni di complessità*. Milano: Feltrinelli.
- Bonaiuti, G., Calvani, A., Menichetti, L., & Vivanet, G. (2017). *Le tecnologie educative*. Roma: Carocci.
- Davies, W. (2019). *Stati nervosi. Come l’emotività ha conquistato il mondo*. Torino: Einaudi (ed. orig. 2018).
- Ellerani, P. (2017). *Costruire l’ambiente di apprendimento*. Teramo: Lisciani.
- Ellerani, P. (2021). *Capability ecosystem: l’ecosistema per l’innovazione e la formazione. Dal co-working al contesto di capacitazione*. Roma: Armando.
- Gardner, H., & Davis, K. (2014). *Generazione App. La testa dei giovani e il nuovo mondo digitale*. Milano: Feltrinelli.
- Grandi, M. (2017). *Far Web. Odio, bufale, bullismo. Il lato oscuro dei social*. Milano: Rizzoli.
- Jonas, H. (1990). *Il principio responsabilità. Un’etica per la civiltà tecnologica*. Torino: Einaudi.
- Lecaldano, E. (2010). *Prima lezione di filosofia morale*. Bari-Roma: Laterza.
- Morozov, E. (2011). *L’ingenuità della rete. Il lato oscuro della libertà di internet*. Torino: Codice.
- Morozov, E. (2016). *Silicon Valley: i signori del silicio*. Torino: Codice.
- Ogien, R. (2012). *Del profumo dei croissants caldi e delle sue conseguenze sulla bontà umana. 19 rompicapi morali*. Roma-Bari: Laterza.
- Rivoltella, P.C. (2017). *Media education*. Brescia: La Scuola.
- Rivoltella, P.C. (2020). *Nuovi alfabeti*. Brescia: Scholé.
- Rivoltella, P.C., & Ferrari, S. (2010). *A scuola con i media digitali. Problemi, didattiche, strumenti*. Milano: V&P.
- Rivoltella, P.C., & Rossi P.G. (2019) (a cura di). *Tecnologie per l’educazione*. Milano-Torino: Pearson.
- Spitzer, M. (2013). *Demenza digitale. Come la nuova tecnologia ci rende stupidi*. Milano: Corbaccio.
- Stiegler, B. (2015). *Platone digitale. Per una filosofia della rete*. Milano: Mimesis.

La sfida educativa nella formazione dell'*homo technologicus*. Ripensare la scuola e le competenze dei docenti tra reale e digitale¹

Maria Grazia Carnazzola
Dirigente scolastico e Formatore MIUR
ariel2006.call@gmail.com

Giulia Filippi
Libera Università di Bolzano
PHD Student
gfilippi@unibz.it

Gerardo Pistillo
Studio PAIDOS. Psicologia e Pedagogia Clinica
gerardopistillo7@gmail.com

Francesco Pizzolorusso
Università degli Studi di Bari "Aldo Moro"
PHD Student
francesco.pizzolorusso@uniba.it

Abstract

Abitiamo un mondo mediato da dispositivi digitali. Protagonisti della *rivoluzione tecnologica* in atto, questi ultimi sono al centro di una mutazione profonda delle capacità di sviluppo della persona e del suo sistema di relazioni. Il digitale, infatti, cambia il modo di pensare e di apprendere e, contestualmente, di agire *con* e *verso* gli altri. Il contributo, attraverso una riflessione sulla natura delle tecnologie digitali e dei moderni ambienti virtuali, sottolinea l'importanza di promuovere una formazione specifica rivolta ai docenti atta ad innalzare il livello di consapevolezza sugli effetti determinati dall'uso dei *device*, e ad implementare, in ottica individuale e collettiva, le potenzialità educative di questi ultimi. Nell'elaborato si analizzano le ricerche presenti in letteratura circa l'influenza del digitale nei diversi contesti e, a partire da questi elementi, si ipotizzano possibili soluzioni empiriche da adottare al fine di educare alunni e studenti al *digitale umano*.

1 La struttura e i contenuti del presente contributo sono stati concordati dagli autori; per ragioni di responsabilità scientifica, si specifica che il primo paragrafo è attribuibile a Gerardo Pistillo, il secondo a Francesco Pizzolorusso, il terzo a Maria Grazia Carnazzola e il quarto a Giulia Filippi. Le conclusioni invece sono attribuibili a Francesco Pizzolorusso e Giulia Filippi.

1. Il digitale tra natura e cultura e il ritorno al futuro dell'educazione

Nell'epoca contemporanea, la riflessione pedagogica relativa agli effetti determinati dall'utilizzo, nell'ambito della didattica, delle tecnologie digitali sembra arenarsi, ogni volta, di fronte all'urgenza di acquisire nuove evidenze in materia. E ciò accade in un clima di incertezza in cui, a fronte dell'aumentata capacità di *homo faber* nell'uso degli strumenti tecnologici, le continue emergenze ambientali rimandano ad esso – come in un futuro più volte annunciato – l'immagine della sua costitutiva duttilità. In un'epoca in cui la “massa antropogenetica” ha eguagliato – a discapito del potenziale di biodiversità e della bio-capacità della Terra – la biomassa (Pievani, 2022), e in cui *Homo sapiens* riscopre che l'infinitamente piccolo può mettere in crisi l'infinitamente grande (Morin, 2020), forme di declino dell'essere umano sono da imputarsi più che all'utilizzo della tecnologia in sé ad una scarsa comprensione dei principi di compatibilità tra sviluppo tecnologico e sviluppo umano.

Una riflessione siffatta non può ridursi ad una mera presa di posizione “a favore” o “contro” l'uso delle tecnologie (Eco, 1964). I rischi derivanti da tale scissione dicotomica sono infatti rappresentati da un lato dalla *semplificazione* e dall'altro dalla *surdeterminazione* della reale incisività dei contenuti veicolati da strumenti e macchine e dalla continua *ri-mediazione* (Bolter, Grusin, 2002) dei meccanismi di funzionamento di questi ultimi sui processi di sviluppo. Ben oltre, quindi, l'incosciente ottimismo di chi auspica l'avvento di un *Homo sapiens* tecnologicamente aumentato, e il pessimismo cosmico di chi scongiura l'avvento di un *Homo reso demens* da un uso massivo dei nuovi dispositivi tecnologici, sarebbe opportuno ri-assumere la *τέχνη* come il tratto distintivo del fare poetico umano e della sua naturale vocazione alla produzione di strumenti artificiali (Sini, 2009).

A tal proposito mi pare significativo ricordare quanto riportato da Carr (2011) rispetto agli effetti determinati dall'uso dei dispositivi tecnologici sullo sviluppo cerebrale degli adulti e dei cosiddetti “nativi digitali”. L'autore, nel riprendere quanto affermato da Klingberg, afferma che il flusso incessante di stimoli generato in particolare dal *World Wide Web* e da *Internet*, sottoponendoci a «molte più distrazioni di quante i nostri antenati abbiano mai dovuto affrontare» (tr. it. p. 147), finisca per catturare la nostra attenzione semplicemente per disperderla. Assunto che sarebbe confermato dalla teoria del “cervello del giocatore” delineata da Small: sottoposto a “sforzi di commutazione” causati dal “sovraccarico cognitivo” il cervello di chi naviga in Rete tende a bypassare le tradizionali coordinate di lettura – alto-basso e sinistra-destra – a favore di un movimento oculare saltellante, orientato dal potenziale attrattivo di link e notifiche, che ostacolerebbe l'apprendimento profondo e la formazione del pensiero critico. Tutto ciò nel mentre studi alternativi continuano a porre l'accento su vari altri aspetti, tra cui, ad esempio, la possibile correlazione tra l'aumentata disponibilità di pc, smartphone, tablet, ecc. e la diminuzione – associata ad un aumento dell'età media di insorgenza – del tasso dei casi di demenza (Goldberg, 2019), ecc.

Una educazione al digitale e all'uso inclusivo delle diverse tecnologie dovrebbe

fondarsi su una conoscenza analitica delle diverse ricerche condotte sui temi in questione. La pedagogia, in vista della promozione di un'adeguata competenza digitale, reclama infatti l'innalzamento del livello di consapevolezza da parte di alunni, studenti e docenti non solo sui meccanismi di funzionamento degli strumenti tecnologici ma anche sulle modalità attraverso cui questi retroagiscono sullo sviluppo capacitazionale (Nussbaum, 2011) e sull'estrinsecazione del bagaglio di potenzialità personali (Pistillo, 2022). A rimanere aperta, tra le altre, è la questione relativa al «modo non darwiniano di modificare le strutture biologiche» (Doidge, 2007; tr. it. 308): all'azione di rimodellamento plastico di cervelli culturalmente – e biologicamente – diversi che l'“implosione” nel nostro sistema nervoso di strumenti tecnologici e mezzi di comunicazione naturalmente produce (McLuhan, 1967). Nell'epoca dell'*Augmented Reality*, della *Brain-Computer Interface* e del *Metaverso*, premurarsi di mantenere viva tale consapevolezza impedirebbe il realizzarsi di uno scenario – da più parti ritenuto ineluttabile – in cui l'uomo sia ridotto a semplice mezzo dell'apparato tecnologico (Heidegger, 1954).

2. L'ambiente digitale e le dinamiche socio-relazionali

Oltre ad una modifica di carattere individuale, lo sviluppo delle nuove tecnologie digitali e il loro quasi naturale apporto nei processi di vita a partire dalla prima infanzia induce a riflettere sullo stretto legame che intercorre tra *digital technologies* e dinamiche socio-relazionali. Nell'era della moderna tecnologia, infatti, le connessioni digitali si sono inserite in ogni congiuntura sociale e tale modifica ha comportato una rivoluzione senza precedenti nella vita relazionale tanto dei *nativi* quanto degli *immigrati digitali* (Prensky, 2001a, 2001b). La disponibilità data dal comunicare in modo rapido, facile e istantaneo ha modificato e continua a trasformare le strutture relazionali dei giovani fruitori delle tecnologie, inducendoli alla costruzione di relazioni che rappresentano l'odierno principio di appartenenza a gruppi sociali sempre più significativi. Oggi più che in passato, le forme della relazione si mostrano complesse e variegate, in modo particolare perché la relazione costituisce un dato e, allo stesso tempo, un compito, aspetti entrambi ineludibili per la persona: un dato in quanto alla relazione, come alla vita, non ci si può sottrarre essendo precondizione costitutiva dell'esistenza umana (Sirna, 2008); un compito in quanto diventa azione educativa mossa da impegno consapevolmente orientato verso una dimensione dialogica.

Il concetto di comunità descrive un raggruppamento di persone che vivono all'interno di una specifica area geografica ma, allo stesso tempo, può rifarsi ad un senso intangibile, spesso altamente emotivo, di appartenenza (Parks, 2011); può essere applicato a persone che si vedono frequentemente ma anche a soggetti che difficilmente riescono a scambiarsi interazioni *face to face*. In base a questa distinzione, è facile comprendere come la tecnologia digitale possa ispirare e facilitare la creazione di comunità (Baym, 2010) e non è un caso che si utilizzi il termine *community* quando si discute dell'esperienza virtuale: i *social network* sono sentieri

lungo i quali l'elemento della relazione rappresenta il suo principale capitale (Yuan, 2012).

Di fronte al tentativo – per certi versi illogico e anacronistico – di demonizzare il digitale e romanticizzare il ritorno alle sole interazioni *offline*, l'atteggiamento dei paladini della relazione è quello di ritenere la tecnologia un attacco all'empatia e all'intimità. L'incedere del mondo virtuale nelle vite di giovani e adulti, se da un lato facilita il mantenimento dei legami e apre possibilità relazionali impensabili fino a poco tempo fa, sta modificando il modo di pensarsi nella relazione e di relazionarsi. La stessa Sherry Turkle (2016) suggerisce come stia emergendo un *disturbo nei modelli di amicizia*, soprattutto nei giovanissimi, i quali appaiono estremamente abili nel fare conoscenza, risultando poi poco responsivi e instabili nell'instaurare rapporti solidi e profondi. Questi risultano certamente più a loro agio nel mondo virtuale, essendo quella una relazione meno impegnativa e vincolante rispetto al mondo reale; in questo modo, la relazione digitale si predilige, fino quasi a sostituirsi al confronto tra persone, in modo particolare perchè computer e *smartphone* rispondono ad un bisogno di intimità soltanto nei termini in cui questa è condivisa attraverso gli schermi. Sembra quasi che oggi, proprio perchè si sono allargati i confini del mondo, stia diventando più forte il rischio di *mitizzare la relazione*. Come sostiene Rosa Grazia Romano (2017) «dal momento in cui le cornici istituzionali sono entrate sempre più in crisi e sono venuti meno gli orizzonti di riferimento condivisi, ci stiamo accorgendo che non siamo più preparati per vivere la relazione in pienezza nei nuovi contesti complessi, perchè non abbiamo costruito *percorsi formativi adeguati a sviluppare capacità ed abilità relazionali*. Così, la fragilità della relazione appare ormai in tutta la sua vistosità e mostra di essere un fenomeno generalizzato» (p. 10). Quel che sembra utile, in modo particolare per ciò che concerne l'universo educativo, è ragionare sul digitale e sulle sue ricadute socio-relazionali in termini di nuove potenzialità e possibilità, nell'ottica dell'interscambio e dell'arricchimento reciproco. Le relazioni avviate o mantenute con l'ausilio delle tecnologie digitali non devono essere viste come necessariamente superficiali o degne di minor valore rispetto a quelle che si sviluppano faccia a faccia; queste, infatti, possono essere ancora più intime e personali, addirittura *iperpersonali*, come suggerisce Joseph Walther (1997), rispetto a quelle condotte principalmente *in real life*. Una riflessione pedagogica sulle influenze del digitale in termini di relazione impone agli insegnanti di affrontare il discorso attraverso una più moderna *educazione preventiva dell'anima* (Galimberti, 2007) all'interno degli ambienti scolastici; grazie alla costruzione di legami affettivi e solidali, infatti, è possibile esercitarsi all'ascolto, alla responsabilità condivisa e al bene comune, spalancando le porte – fisiche e virtuali – ad una dimensione realmente comunitaria. Questo ha senso, oggi, se non si eliminano dal discorso educativo le piattaforme e i dispositivi tecnologici; al contrario, è necessario sostenere gli studenti verso un uso consapevole e intenzionale dei *digital environments*, facendo in modo che il virtuale non sostituisca il reale, ma lo arricchisca, attraverso l'esperienza autentica della relazione educativa. Come sostiene Mortari (2015) questa si fa costruttiva soltanto quando si pone come realtà educante che realizza

“il progettare l’esistere come co-esistere non è il frutto di una delle tante possibili decisioni di andare oltre sé per incontrare ‘un’altro [...], ma è la risposta necessitata dalla struttura intimamente relazionale dell’esserci” (p. 38). Considerare l’*online* e l’*offline* come sfere completamente separate, dunque, significa concretizzare una sorta di *dualismo digitale*, con il rischio di ignorare o minimizzare il loro alto grado di compenetrazione.

3. La formazione: i bisogni non stanno solo nell’innovazione.

Se un sistema non si ri-genera, de-genera; lo sostiene Morin (2016) e lo dimostrano i fatti. Può valere anche per la scuola e per le riforme scolastiche: ogni riforma cerca di risolvere categorie di problemi storicamente posti (Croce, 2016) e di costruire un sistema secondo coordinate culturali, sociali ed etiche che coniughino politica e pedagogia, che diano nuova forma a un esplicito progetto, giustificato giuridicamente ed economicamente. Le norme delineano il cambiamento che si attua a partire dalla formazione – iniziale e in servizio dei docenti – che modificherà intenzionalmente l’educazione-formazione-istruzione degli allievi.

Quando si parla delle responsabilità della scuola, è inevitabile sottolineare il ruolo delle tecnologie e della loro influenza sulla cultura dei giovani. Ma questa considerazione non la solleva dalle sue responsabilità, anzi proprio la provata incidenza dei media sulla massificazione del pensiero, e sulla mezza cultura imperante, dovrebbe sollecitare una riflessione, a tutti i livelli, su questi strumenti di informazione e di interazione che potenziano i dislivelli tra chi, possedendo gli strumenti intellettuali adeguati, sa fruire degli stimoli e chi ne resta passivo consumatore. Strumenti operativi e criteri di discriminazione, di selezione, di interpretazione, di comprensione e di elaborazione, di produzione e di valutazione, su cui costruire in ottica di cittadinanza:

- il sistema culturale da proporre, i saperi formali da declinare in contesti di realtà, le categorie interpretative per leggere e comprendere le esperienze e inserirle in cornici di significato;
- il sistema relazionale-sociale, gli ambiti, gli scopi e le forme di relazione, di impegno e di partecipazione che giustificano anche lo stesso essere a scuola;
- il sistema delle padronanze per l’auto-orientamento: gli strumenti di conoscenza e di gestione del sé, di autoefficacia, di consapevolezza delle proprie motivazioni di azione nel privato e nel sociale;
- il sistema etico: i principi e le regole per scegliere intenzionalmente e consapevolmente nelle mutevoli esperienze e governare i comportamenti nella sfera privata e sociale.

Si dice che sia necessario ripensare la scuola, che si debba “innovare”. Come non essere d’accordo. Ma bisognerebbe anche chiarire che la prima cosa da fare è quella di ri-definire quale sia la ragione della formazione in generale e di quella

scolastica in particolare. La scuola (e quindi ogni insegnamento) ha senso se costruisce competenze disciplinari e trasversali per preparare allo studio, al lavoro, a vivere nei mutevoli contesti reali, se promuove cioè cittadinanze attive e consapevoli. La formazione alla cittadinanza, cioè, potrebbe essere la lente attraverso la quale ripensare, sulla base dell'analisi dei bisogni, la definizione degli obiettivi e dei risultati attesi, la scelta dei contenuti, dei percorsi, degli strumenti e delle modalità di valutazione, dando senso politico al costruito pedagogico della centralità dell'allievo che diventa la centralità dell'uomo e del cittadino. Sottolineando così, ancora una volta, che la politica per la scuola non si esaurisce nella politica per il personale né nella massiccia invasione tecnologica, ma nel perseguire l'educazione e la formazione attraverso l'istruzione. I fatti esistono indipendentemente da noi, nel mondo esterno; i processi non sono evidenti, ma condizionano la percezione dei fatti così come ce li rappresentiamo. Si riassumono in questo modo gli aspetti ontologico ed epistemologico della conoscenza, fulcro dell'educazione e quindi del lavoro dei docenti. Il cosa, i fatti, sono i saperi disciplinari "scientifici", si pongono in linea di continuità con il sapere comune e vengono letti con le lenti dei valori. Il come, a scuola, sono i metodi di insegnamento e l'equilibrio che creano tra "conservativo e innovativo" (Botkin, Elmandjra & Malitza, 1979). La contemporaneità ha bisogno degli sguardi specialistici che consentono il progresso di ogni scienza, ma ha anche bisogno dell'interazione tra i saperi specialistici, per formalizzare le domande e le risposte che i problemi dell'esistenza concretamente pongono. Il presente va quindi esperito e conosciuto per costruire gli strumenti (Dennet, 2014) che, con le necessarie variazioni, permetteranno di camminare con una certa sicurezza. La formazione dei docenti è la ricerca di significati nuovi e diversi del fare scuola – anche quando si cerca la soluzione tecnica di problemi contingenti – attraverso percorsi che escludano il vagare tra le mode e pongano in evidenza la riflessione condivisa sui temi fondamentali dell'insegnare/apprendere, partendo dalle attività e azioni praticate, supportate dagli opportuni riferimenti e approfondimenti teorici come già indicava Dewey: è un compito etico. In qualsiasi disciplina, con qualsiasi metodo, qualunque sia lo strumento scelto, il centro dell'azione didattica rimane l'apprendimento di ciascuno, apprendimento che si fonda sui processi cognitivi/ operazioni mentali che vengono sollecitati, monitorati, valutati nei setting progettati e costruiti dai docenti. Costituiscono la realizzazione dell'uguaglianza di capacità di cui parlava Sen (1985) i cui elementi chiave sono i risultati e la libertà, che costituiscono la possibilità di funzionare come individuo e come cittadino e che portano in luce le differenze delle caratteristiche personali e delle condizioni di contesto. Mettere a fuoco l'incidenza che le diverse modalità di fare scuola hanno sull'attenzione, la percezione, la memoria, il linguaggio, come sottolinea Dehaene (2019, 2022), sul grado di astrazione che permettono o richiedono, sulla ricaduta che hanno sul pensiero riflessivo e critico, sono alcuni degli aspetti che andrebbero considerati, anche per utilizzare al meglio i materiali che le piattaforme mettono a disposizione. Le neuroscienze possono offrire un aiuto: quello che impariamo dipende dai cambiamenti dei circuiti cerebrali, legati alla diversa plasticità nei diversi periodi (Eagleman, 2021), e ai quat-

tro pilastri indicati da Dehaene. Le tecnologie possono offrire risorse aggiuntive o essere di ostacolo; in ogni caso incidono sul modo di procedere. Importante è non indulgere alla credenza che la cultura possa trovare la sua giustificazione nella tecnologia e questa possa essere in grado di pensare al posto dell'uomo, riprendendo in considerazione quella funzione omeostatica della scuola di cui parlava Postman (1981).

4. Competenze digitali degli insegnanti in ottica relazionale

A fronte della stretta connessione tra i *digital environments* e il contesto di apprendimento, risulta consequenziale porre l'attenzione alle *digital technologies* e alle dinamiche socio-relazionali all'interno della realtà scolastica. In particolare, lo sguardo qui viene rivolto agli attori chiave, fulcro delle relazioni esistenti al suo interno: gli insegnanti. Nell'ultimo decennio, questi sono stati chiamati a sviluppare competenze che li aiutino a gestire le dinamiche relazionali in concomitanza con la nuova realtà digitale che li circonda. La qualità degli insegnanti si identifica spesso come una chiave per i risultati economici, e conseguentemente la formazione degli insegnanti (*Teacher Education*) è diventata oggetto di continue riforme. Pertanto, è crescente e necessaria la riflessione riguardo al ruolo dell'insegnante e al suo sviluppo professionale, come promozione di una comunità di apprendimento professionale (Darling-Hammond, 2017). In particolare, la formazione degli insegnanti, che comprende per definizione la formazione iniziale degli studenti insegnanti (*pre-service*) e quella continua (*in service*), deve trovare soluzioni sempre nuove e adeguate per poter formare futuri insegnanti e insegnanti capaci di agire nel sistema scolastico attuale. Come descritto da Allodola (2022), il percorso nelle fasi dell'insegnamento e apprendimento, dopo la pandemia, hanno portato all'*on-life technology teaching*, che rappresenta la sfida attuale e del futuro prossimo. Contestualmente, le politiche educative lavorano per ripensare l'adattamento dei sistemi di istruzione e formazione in una società sempre più digitalizzata, poiché "le tecnologie informatiche devono essere governate dall'esperienza e dalla professionalità del docente, che ha il compito di contestualizzarle nel progetto didattico complessivo" (Allodola, 2022). Le competenze richieste agli insegnanti in ambito digitale sono quelle esplicitate nei documenti di riferimento (2008 e poi aggiornate nel 2018), e definite anche dal nuovo *framework* del 2017 (DigCompEdu, 2017). In questo senso, le competenze richieste ad un insegnante non sono solo relative all'uso degli strumenti tecnologici, quanto ad un "cambio di paradigma" (Tardif 1998, in Perrenoud), e in particolare, un "paradigma della cura digitale" come viene definito da Mannese e Lombardi (2018, in Allodola, 2022). Vengono quindi richieste loro competenze con particolare attenzione alle relazioni, alla riflessione sull'identità professionale, alla coordinazione, in un'ottica di competenze multidimensionali complesse e interconnesse. Sono dunque necessari percorsi che evidenziano l'agentività degli insegnanti, intesa come la capacità di dare forma critica alle situazioni problematiche, in parte fondata sulle convinzioni che gli insegnanti

hanno rispetto al loro ruolo professionale (Biesta et al., 2015). Inoltre “un programma di formazione per insegnanti sembra essere il punto di partenza ideale per instillare non solo la consapevolezza della necessità di sviluppare un’identità, ma anche un forte senso dei continui cambiamenti che si verificheranno in tale identità” (Beauchamp & Thomas, 2009). È quindi necessario incorporare le conoscenze sui contesti e sulle comunità, e la loro influenza sulla formazione dell’identità, nei programmi di formazione docenti, per poter preparare nuovi insegnanti con una forte identità professionale (Beauchamp e Thomas, 2009), e di conseguenza, insegnanti capaci e consapevoli nella gestione delle dinamiche relazionali, oltre che didattiche. A questo proposito, può risultare fondamentale l’uso della riflessività, come strumento di efficacia per la pratica didattica, e come sviluppo di un professionista riflessivo (Crotti, 2017). In senso più operativo, dunque, ci sono alcune considerazioni necessarie per contribuire ad incentivare le competenze digitali in un’ottica relazionale. Innanzitutto, l’uso del *Manifesto della comunicazione non ostile*, come strumento di riflessione durante il percorso ITE, come in alcune coorti del corso di Laurea in SFP avviene. Il Manifesto riporta 10 principi per una responsabilità condivisa nella comunicazione online, che venga in primis compresa e adottata dai futuri insegnanti, per poi essere promossa attivamente nella pratica scolastica. Inoltre, la pratica di un ‘tirocinio integrato digitale’, progettato e messo in pratica in una coorte di SFP presso l’Università di Firenze, come utilizzo di strumenti digitali e modalità ibride, può fornire un chiaro esempio di utilizzo di pratiche e modalità di gestione delle competenze digitali (Biagioli et al., 2022). In questo senso, anche nella formazione degli insegnanti nel contesto scolastico (*in service*), vengono sviluppati momenti di apprendimento in cui si può rilevare una convergenza delle pratiche verso l’acquisizione delle Competenze digitali del 2018. Per esempio, che gli insegnanti utilizzino software o video tutorial per la formazione di altri insegnanti rispetto ad un determinato argomento (cfr. utilizzo del registro elettronico; utilizzo di Google GSuite; formazione sul cyberbullismo; realizzazione spazio virtuale di condivisione). Questo tipo di utilizzo del digitale, che si manifesta appunto come *onlife*, risulta fondamentale per promuovere scambi relazionali e formativi tra gli insegnanti in quanto comunità di apprendimento professionale. Queste, come altre soluzioni in cui si utilizzano strumenti operativi e percorsi di riflessione, incentivano buone pratiche nella formazione insegnanti e un senso di consapevolezza negli insegnanti stessi. È dunque necessario, incrementare la riflessione, come supporto a una “professionalità in grado di affrontare la complessità, la dinamicità e il cambiamento tecnologico” (Pellerey, 2021). In questi termini la formazione può diventare uno strumento efficace per il cambiamento di una prospettiva concettuale (Carnazzola, 2018).

Conclusioni

Il contesto scolastico cambia quando le tecnologie digitali vengono introdotte, integrate e infuse al suo interno; contestualmente si modificano i programmi di for-

mazione iniziale e *in itinere* rivolti ai docenti. Di fronte a questa sfida deve svilupparsi la ricerca pedagogica, in grado di arricchire e sostanziare i programmi e le pratiche. La contemporanea professionalità degli insegnanti deve configurarsi come la capacità, per questi ultimi, di vivere e lavorare all'interno di un sistema educativo-relazionale ormai completamente influenzato dalle tecnologie. Tale professionalità include la padronanza di una serie di competenze specifiche legate all'*arte di insegnare*, ma coinvolge anche l'abilità di gestire gli ambienti di vita e svolgere il più ampio lavoro legato all'*essere un insegnante* (Starkey, 2020). Mentre gran parte della ricerca si sta focalizzando sulle modalità attraverso cui integrare le tecnologie per un migliore apprendimento, il modo in cui gli insegnanti gestiscono la vita relazionale all'interno dell'aula in funzione del digitale rappresenta una caratteristica ancora da esplorare. L'agenda alla base della ricerca sulla formazione degli insegnanti si sta evolvendo in concomitanza con l'introduzione degli strumenti digitali nei sistemi scolastici e di formazione, ma è ancora ampio il lavoro da svolgere in questo senso. I futuri programmi di ricerca in campo educativo, dunque, dovrebbero puntare a sviluppare questo tipo di abilità tecniche e socio-relazionali, permettendo ai docenti di dimostrarsi preparati a vivere e ad agire all'interno di contesti scolastici ormai permeati dal digitale (Voogt, Knezek, Christensen & Lai, 2018).

Riferimenti bibliografici

- Allodola, V. F. (2022). Come costruire le competenze digitali nella formazione continua del docente di scuola Primaria. In A. M. Fiorucci & E. Zizoli (Eds.), *La formazione degli insegnanti: problemi, prospettive e proposte per una scuola di qualità e aperta a tutti e tutte* (pp. 419-424). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Baym, N. (2010). *Personal Connections in the Digital Age*. Cambridge, UK: Polity.
- Beauchamp, C., & Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge journal of education*, 39(2), 175-189.
- Biagioli, R., Grilli, A., & Rozzi, F. (2022). La formazione digitale per gli insegnanti: il modello digitale integrato del Corso di Laurea in Formazione Primaria all'Università di Firenze. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 14(23), 3-17.
- Biesta, G., Priestley, M., & Robinson, S. (2015). The role of beliefs in teacher agency. *Teachers and teaching*, 21(6), 624-640.
- Bolter, J. D. & Grusin, R. (2022). *Remediation. Competizione e integrazione tra media vecchi e nuovi*. Milano: Guerini e Associati.
- Botkin W., Elmandjra M., & Malitza M., (1979). *Imparare il futuro: apprendimento e istruzione- Settimo rapporto al Club di Roma*. Milano: Mondadori.
- Carnazzola, M. (2018). La necessaria formazione dei docenti. *Educare*, 18(8),73-77.
- Carr, N. (2011). *Internet ci rende stupidi?. Come la Rete ha cambiato il nostro cervello*. Milano: Raffaello Cortina.
- Croce, B. (2016), *Etica e politica*. Napoli: Bibliopolis.
- Crotti, M. (2017). La riflessività nella formazione alla professione docente. *Edetania. Estudios y propuestas socioeducativos*, 52, 85-106.

- Damasio, A.R. (2000). *Emozione e coscienza*. Milano: Adelphi.
- Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice?, *European Journal of Teacher Education*, 40 (3), 291-309, <http://dx.doi.org/10.1080/02619768.2017.1315399>
- Dehaene, S. (2019). *Imparare*. Milano: Raffaello Cortina.
- Dehaene, S. (2022). *Vedere la mente*. Milano: Raffaello Cortina
- Dennet, D. C., (2014) *Strumenti per pensare*. Milano: Raffaello Cortina.
- Doideg, N. (2007). *Il cervello infinito. Alle frontiere della neuroscienza: storie di persone che hanno cambiato il proprio cervello*. Milano: Ponte alle Grazie.
- Eco, U. (1964). *Apocalittici e integrati. Comunicazioni di massa e teorie della comunicazione di massa*. Milano: Bompiani.
- Eagleman, E. (2021). *L'intelligenza dinamica*. Milano: Garzanti.
- Galimberti, U. (2007). *L'ospite inquietante. Il nichilismo e i giovani*. Milano: Feltrinelli.
- Goldberg, E. (2019). *La vita creativa del cervello. Le neuroscienze nell'era dell'innovazione*. Milano: Ponte alle Grazie.
- Heidegger, M. (1954). *La questione della tecnica*, in *Saggi e discorsi*. Milano: Mursia.
- McLuhan, M. M. (1967). *Gli strumenti del comunicare*. Milano: Il Saggiatore.
- Morin, E., (2015). *Insegnare a vivere*. Milano: Raffaello Cortina.
- Morin, E. (2020). *Cambiamo strada. Le 15 lezioni del Coronavirus*. Raffaello Cortina.
- Mortari, L. (2015). *Filosofia della cura*. Milano: Raffaello Cortina.
- Nussbaum, M. C. (2011). *Creating Capabilities. The Human Development Approach*. Cambridge, MA: Belknap Press.
- Parks, M. (2011). Social Network Sites as Virtual Communities. In Z. Papacharissi (Ed.), *A Networked Self: Identity, Community, and Culture on Social Network Sites* (pp. 105–123). Abingdon, OX: Routledge.
- Pellerey, M. (2021). *L'identità professionale oggi: Natura e costruzione*. Milano: FrancoAngeli.
- Perrenoud, P. (2002). *Dieci nuove competenze per insegnare: invito al viaggio*. Roma: Anicia.
- Pievani, T. (2022). *La natura è più grande di noi. Storie di microbi, di umani e di altre strane creature*. Milano: Solferino.
- Pistillo, G. (2022). Paideia e formazione dell'essere umano. L'albero della conoscenza e le radici profonde dell'educare. In Anpec, *Ministero dell'Educazione Vs Ministero dell'Istruzione*. Roma: Armando.
- Postman, N., (1981). *Ecologia dei media*. Roma: Armando.
- Prensky, M. (2001a). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1-6.
- Prensky, M. (2001b). Digital natives, digital immigrants, part 2: Do they really think differently? *On the Horizon*, 9(6), 1-6.
- Romano, R. G. (2017). Il bisogno di relazione nell'era digitale. *Studium Educationis*, 3(1), 7-20.
- Sen, A., (1985). Well-Being, Agency and Freedom. *The Journal of Philosophy*, 82.
- Sini, C. (2009). *L'uomo, la macchina, l'automata. Lavoro e conoscenza tra futuro prossimo e passato remoto*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Sirna, C. (2008). L'emergenza come bisogno di relazione. *Studium Educationis*, 3(1), 85-98.
- Starkey, L. (2020) A review of research exploring teacher preparation for the digital age. *Cambridge Journal of Education*, 50(1), 37-56.

- Turkle, S. (2016). *La conversazione necessaria. La forza del dialogo nell'era digitale*. Torino: Einaudi.
- Voogt, J., Knezek, G., Christensen, R., & Lai, K.W. (2018). Developing an understanding of the impact of digital technologies on teaching and learning in an ever-changing landscape. In J. Voogt, G. Knezek, R. Christensen, & K. W. Lai (Eds.), *Second handbook of information technology in primary and secondary education* (pp. 3-12). Springer.
- Walther, J. (1997). Group and Interpersonal Effects in International Computer-mediated Collaboration. *Human Communication Research*, 23(3), 342-369.
- Yuan, E. J. (2012). A Culturalist Critique of 'Online Community in New Media Studies. *New Media & Society*, 15(5), 665-679.

Per la promozione della Salute e del Benessere a Scuola in quanto ambiente di apprendimento “inclusivo” e “abilitante”¹

Pasquale Renna

Università degli Studi di Bari Aldo Moro
pasquale.renna@uniba.it

Monica Abrescia, Rosanna Laonigro

Docenti specializzate per le attività di Sostegno nella scuola secondaria di secondo grado

Abstract

Nella civiltà della tecnica dispiegata, la classe si configura come un gruppo di soggetti in apprendimento coordinati dal docente, inseriti in un contesto *molteplice, organizzato, abilitante*. Il presente saggio offre un'indagine rivolta a docenti dell'Istituto di Istruzione Superiore “Giulio Cesare” di Bari (Liceo Linguistico e Istituto Tecnico-Economico), e si basa su un numero di 42 campioni esaminati.

Introduzione

Nella civiltà della tecnica dispiegata (Greco, 2014) la Scuola si configura come una comunità di soggetti in apprendimento in cui la classe, coordinata dal docente, è inserita in un contesto *molteplice, organizzato, abilitante*: l'aula. Un contesto, quello dell'aula, *finalizzato* a un obiettivo generale che può essere racchiuso da una sintetica ed efficace formula: *stare bene a scuola imparando* (Frabboni, 2005, p. 96). La classe, inoltre, si caratterizza come una piccola comunità composta da soggetti *non sceltisi* tra loro, ma *ritrovatisi* in un ambiente comune. Quest'ultimo elemento si rivela di importanza decisiva per la determinazione della destinazione progettuale della classe. Dal momento che il criterio della reciproca scelta in piena libertà finalizza ogni comunità, un gruppo di soggetti tra di loro non sceltisi necessita di lavorare sistematicamente attorno a progettualità formative caratterizzate da una finalizzazione di elevato livello culturale ed etico. In proposito, è illuminante il pensiero dei ragazzi di Barbiana, radunati dal grande pedagogista in un gruppo-classe che lavorava assieme e infaticabilmente per lunghe ore. Orientati sapientemente da Lorenzo Milani, i ragazzi ben compresero la necessità di coor-

1 Si deve a Pasquale Renna il paragrafo 1, l'Introduzione e la Conclusione; a Monica Abrescia il paragrafo 2; a Rosanna Laonigro il paragrafo 3.

dinare le risorse emotive e intellettive dei singoli in uno sforzo collettivo teso a un *fine* che deve essere “onesto [...], grande. [...] Siamo sovrani. Non è più il tempo delle elemosine, ma delle scelte” (Scuola di Barbiana, 1967). Queste parole, pur rivendicando la sovranità di ogni soggetto che lotta per la propria emancipazione culturale, rivelano implicitamente la funzione strategica del docente in quanto orientatore dei ragazzi verso esperienze di apprendimento significativo della classe nel suo insieme. Questo nello stile sia di una *progettazione condivisa e ragionata* degli apprendimenti, sia di una *sensibilità alle differenze* per la quale il docente si propone come figura di coordinamento che, sul piano relazionale, decostruisce stereotipi, pregiudizi, stigmi (Gallelli, 2018, pp. 26-27).

1. Per la promozione del benessere a scuola in ambienti abilitanti.

La figura esperta del docente, specializzata nella progettazione educativa e formativa, ha il compito eminente di rendere l’aula ambiente di apprendimento abilitante, ovvero in grado di rispondere agli obiettivi della Scuola e ai bisogni degli alunni, bisogni di benessere bio-psico-sociale che comprendono anche ma non solo la sfera dell’apprendimento, per aprirsi alla ben più ampia sfera del riconoscimento nella propria specifica differenza in ambito emotivo, affettivo, collettivo. La classe, in tal senso, può ben dirsi come un piccolo laboratorio della vita di società. È suo compito precipuo, pertanto, quello di allestire l’ambiente, nonché di predisporre gli specifici strumenti in grado di promuovere l’apprendimento di studentesse e studenti a partire dal presupposto per cui le persone che compongono la classe debbano interagire tra loro, organizzati e armonizzati dal docente, entro una specifica e mirata progettualità formativa. Le *aule decentrate* (aule-laboratorio nella scuola della Natura, aule-laboratorio negli ambienti virtuali, ecc.), in proposito, rappresentano elementi essenziali del più complessivo *sistema formativo sociale*, che svolge la propria funzione attraverso un complesso di *media* complementari rispetto a quelli di cui si serve elettivamente il sottosistema scolastico.

Infatti, il *medium* fondamentale della scuola è la *scrittura*, intesa non solo come sistema simbolico (l’alfabeto che viene insegnato nei primi anni del percorso scolastico) ma anche come complesso dei correlativi *media materiali* – i testi in tutta la loro variegata tipologia (manuali, saggi, articoli, opere di narrativa e di poesia, ipertesti veicolati dai più recenti *media* tecnologici) e soprattutto come costellazione di forme intellettive che si sviluppano e si tramandano attraverso la domestichezza con i testi.

Se, dunque, i *media* della *scrittura* sono quelli che prevalgono nella formazione scolastica, quali sono allora i *media* attraverso i quali si realizza la comunicazione nelle aule decentrate rappresentate, ad esempio, dagli ambienti naturalistici, dai parchi, ecc.? Si tratta di tutte quelle altre forme di comunicazione più *diretta* ed *immediata* (meno *indirette* e meno *mediate* rispetto alla *scrittura*) che passano attraverso la mediazione fondamentale del *corpo*. Il *medium* fondamentale delle aule

decentrate è il corpo. In esse, infatti, ci si muove, si compiono esplorazioni, si seguono percorsi, si interagisce con gli oggetti, le cose si possono vedere e a volte anche toccare. Nella didattica nelle aule decentrate, soprattutto quelle aule rappresentate dai contesti naturalistici, rientra lo studio delle modalità di interconnessione che possono istituirsi, appunto, tra aule tradizionali e aule decentrate nel quadro di un ambiente abilitante e multi-culturale (Renna, 2021). Si tratta di individuare (a) le funzioni specifiche che ciascuna di queste rispettive aule può svolgere ai fini della formazione culturale e (b) le loro possibili forme di integrazione, entro, per quanto attiene all'impianto teorico della presente trattazione, il modello pedagogico del *Sistema Formativo Integrato* teorizzato da Franco Frabboni e Franca Pinto Minerva (2001, 2012).

Aspetti essenziali della ricerca pedagogica e didattica sulle modalità di *integrazione* tra aule scolastiche tradizionali e aule decentrate sono (a) lo studio dei processi comunicativi che si attuano *tipicamente* nell'una e nell'altra di queste istituzioni e (b) l'individuazione delle funzioni cognitive che questi differenti processi comunicativi sollecitano. Si tratta di indagare sulle diverse forme di esperienza che si possono realizzare attraverso tre fondamentali modalità di apprendimento: (1) *apprendere attraverso l'azione sulle cose*, azione eseguita personalmente o esibita da altri soggetti (osservazione vicariante o sperimentazione diretta di modelli pratici); (2) *apprendere attraverso l'osservazione di schemi ed immagini*, che possono essere fissi o in movimento, e in cui prevalgono gli elementi iconici; (3) *apprendere attraverso la parola*, parola che può essere ascoltata (nel corso delle lezioni, delle discussioni, ecc.) e parola che può essere letta (nei manuali, nelle didascalie degli ipertesti, e via dicendo).

In particolare, le esperienze che si realizzano nelle aule decentrate, con specifico riguardo alle aule rappresentate dai contesti naturalistici, rientrano *prevalentemente* nelle due prime due forme di apprendimento: esperienze di fruizione *attiva e intuitiva*, mentre l'edificio scolastico con i suoi spazi tradizionalmente dedicati alle attività formative è il luogo in cui queste stesse esperienze possono essere preparate, rielaborate, amplificate e comprese mediante la terza forma di apprendimento, che passa attraverso la parola e la scrittura. Nel contesto-scuola, a queste tre forme di apprendimento corrispondono tre differenti modalità di *mediazione formativa*, ossia tre funzioni degli agenti della formazione (insegnanti, esperti, operatori culturali): (1) *allestimento di ambienti di apprendimento* stimolanti (laboratori e atelier) in cui i destinatari dell'intervento formativo possono osservare o realizzare esperienze attive (esplorazioni, esperimenti, attività costruttive e creative, ecc.); (2) *pre-disposizione di materiale iconografico* (foto, filmati, disegni, mappe concettuali, ...), materiale atto a *contestualizzare* (surrogare, integrare) in forma *intuitiva* – e quindi *non verbale* – l'esperienza *reale* delle cose (oggetti, opere d'arte, reperti, ...); (3) *formazione mediante la parola* orale e quella scritta, i *media* che meglio si prestano all'esplicitazione, all'analisi, alla spiegazione e all'inquadramento storico-critico di ciò che si dà nell'esperienza *diretta e intuitiva*. Il presente progetto "work in progress" propone, a partire dal quadro teorico sopra esposto, una indagine sul tema dell'inclusività a scuola e svoltasi presso l'Istituto di Istruzione Superiore "Giulio

Cesare” di Bari (Liceo Linguistico e Liceo Tecnico-Economico) nell’anno scolastico 2021-2022, che ha coinvolto l’intero gruppo docente dell’Istituto, e si basa su un numero di 42 soggetti esaminati.

2. Indagine sulle pratiche dei docenti nella scuola secondaria di secondo grado

L’indagine, rivolta a docenti dell’Istituto di Istruzione Superiore “Giulio Cesare” di Bari (Liceo Linguistico e Liceo Tecnico-Economico), include campi che abbracciano tutte le variabili che interferiscono, secondo un criterio di interdipendenza reciproca, alla realizzazione di un contesto di apprendimento, e che devono essere considerate ed equilibrate tra loro, per rispondere efficacemente al processo dinamico dell’insegnamento. Alla luce di un principio bidirezionale, ogni variabile considerata vede la relazione di due fattori in rapporto diretto tra loro, il cui livello di comunicazione definisce la collocazione della variabile in questione, all’interno del contesto didattico.

I settori indagati possono essere, pertanto, suddivisi in due macrocategorie, in relazione al rapporto degli studenti con gli attori e con le condizioni del contesto esaminato, a loro volta ramificate in aree di competenza: studenti/compagni e studenti/adulti; studenti/insegnamento, studenti/apprendimento e studenti/motivazione.

A partire dalle condizioni realizzate durante il processo di apprendimento, è stato esaminato il percorso di attuazione dell’insegnamento, secondo una programmazione rivolta a tutti gli studenti. Sono state rivolte domande specifiche, sulle indicazioni delle Linee guida dell’Unesco, verificando se le attività didattiche tengano conto degli interessi degli studenti, se siano adoperate, in tal caso, modalità di insegnamento diversificate, aperte alle differenze e finalizzate a un apprendimento attivo, di impianto costruttivista, che renda gli studenti consapevoli degli obiettivi dell’impegno cognitivo, a cui sono sottoposti,

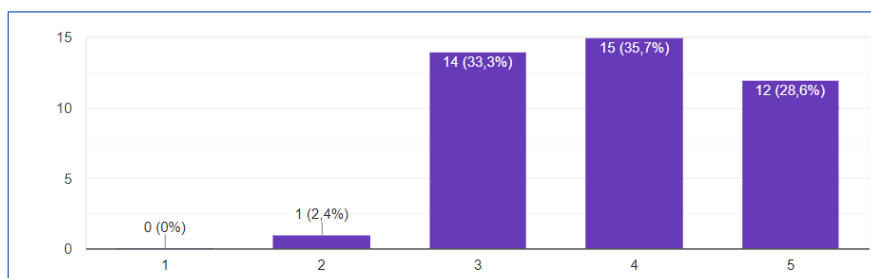


Fig. 1: Le attività didattiche tengono conto degli interessi e delle esperienze degli studenti?

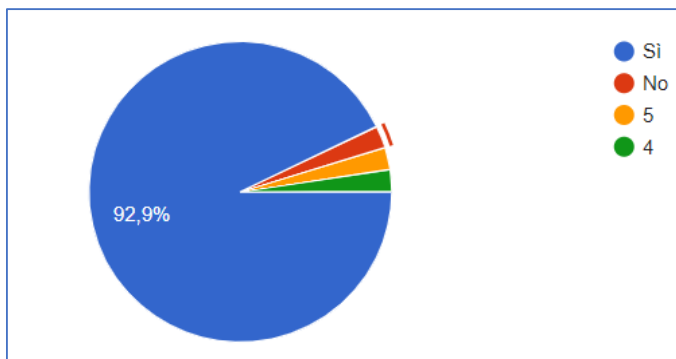


Fig. 2: Vengono utilizzati diversificati metodi di insegnamento?

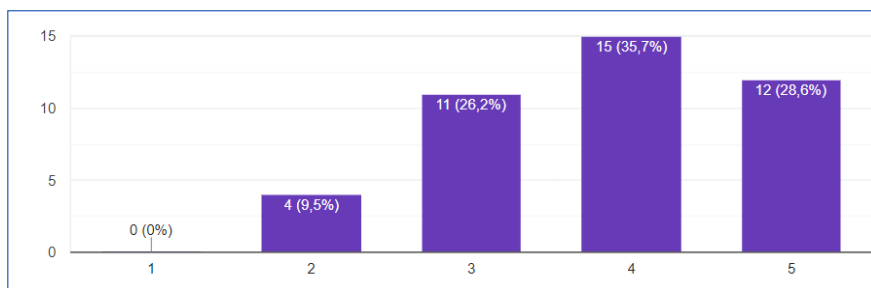


Fig. 3: Gli studenti conoscono e comprendono gli obiettivi e le finalità delle attività didattiche?

Dalla raccolta dati emergono risultati che parlano di una linea relazionale tra i due poli dell'insegnamento e delle esigenze degli studenti, pendente a favore di quest'ultimo fattore.

La prima e la terza domanda sono state strutturate in modo tale da fornire all'utenza un range di scelta oscillante da una condizione di pieno raggiungimento dell'obiettivo posto nel quesito e corrispondente al valore 5, alla condizione opposta di assoluta inadempienza, riportato dal valore 1. La seconda domanda, invece, procede secondo una struttura dicotomica, che pone due sole scelte possibili.

Secondo le risposte riportate, il 35,7% dell'utenza ritiene che, nella maggior parte dei casi, le attività didattiche si adeguino alle esigenze e agli interessi degli studenti, opinione sostenuta dal 28,6% delle risposte a favore di una piena esecuzione di tale principio di insegnamento. Il 33,3% invece si colloca in una posizione intermedia, contro il misero 2,4% che riscontra con una minima frequenza il rispetto del criterio esaminato.

Come è chiaramente evinto dal grafico riportante i risultati del secondo quesito, la tradizionale lezione frontale non è la scelta prediletta, mentre metodi di insegnamento diversificati rappresentano una strada fortemente sostenuta.

Considerando il terzo quesito, è possibile notare come, ancora una volta, la maggioranza si schieri nelle vicinanze della piena valutazione positiva, con un

35,7% di persone che riconosce l'effettiva comprensione degli obiettivi e delle finalità dell'insegnamento da parte degli studenti, risultato raggiunto pienamente secondo il 28,6% di utenti, mediamente per il 26,2% e in minima parte solo dal 9,5%.

Il livello di coinvolgimento e di partecipazione attiva degli studenti durante le attività didattiche è stato valutato con domande che analizzano la considerazione che gli studenti hanno di loro stessi e del loro potenziale di costruzione personalizzata di un apprendimento, che dia spazio all'individualità e alla consapevolezza del singolo. Chiamare gli studenti con il proprio nome, dare loro la possibilità di intervenire e far leva sugli elementi che suscitano il loro interessi sono gli ingredienti giusti per realizzare per condurre l'insegnamento sempre più verso il polo rappresentato dagli studenti.

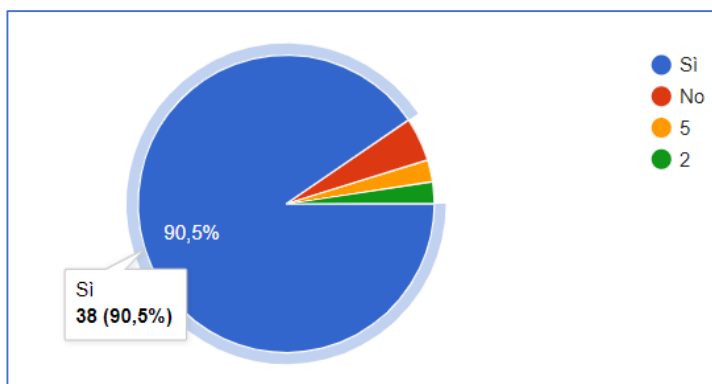


Fig. 4: Tutti gli studenti sono chiamati per nome?

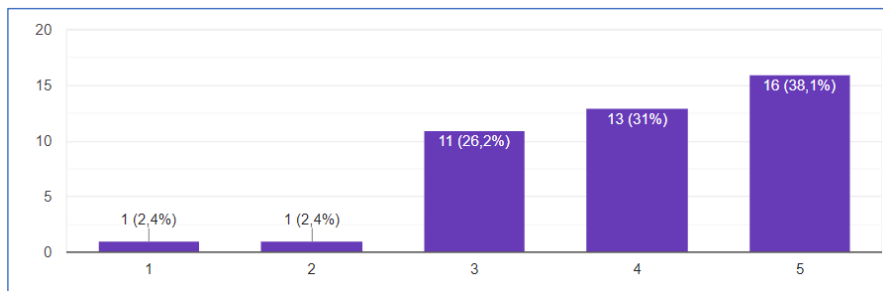


Fig. 5: Vengono utilizzati materiali che suscitano l'interesse degli studenti?

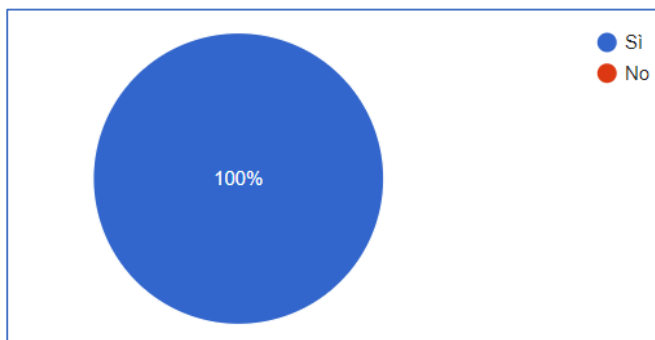


Fig. 6. Gli studenti sono consapevoli della possibilità di intervenire durante le lezioni?

È stato dato unanime consenso in favore di pratiche di insegnamento che rendono chiari i momenti di intervento da parte degli studenti e una stragrande maggioranza afferma che gli studenti sono chiamati con il loro nome. Per quanto riguarda l'uso di materiali di interesse degli studenti, risulta che il 38,1% degli utenti ritiene di assistere al ricorso di questo metodo di coinvolgimento, come pratica consolidata e pienamente integrata nel processo di insegnamento, il 31% si avvicina alla considerazione precedente, esprimendosi a favore di un intervento più moderato, il 26,2% si colloca verso una media valutazione del quesito posto, mentre il 2,4% di utenti si esprime per le ultime due posizioni, che sostengono un totale disuso di tale pratica.

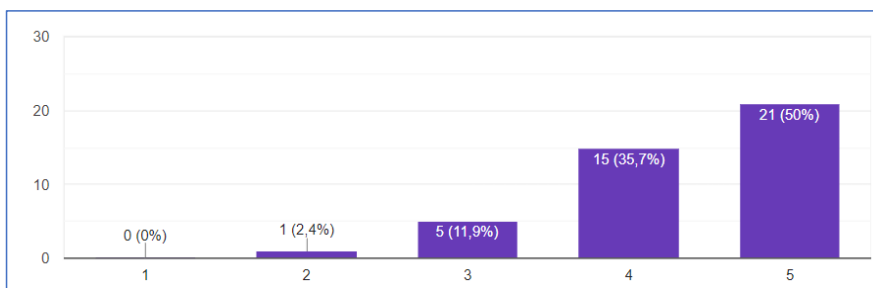


Fig. 8: Gli studenti si sentono incoraggiati ad avvertire la responsabilità del proprio apprendimento?

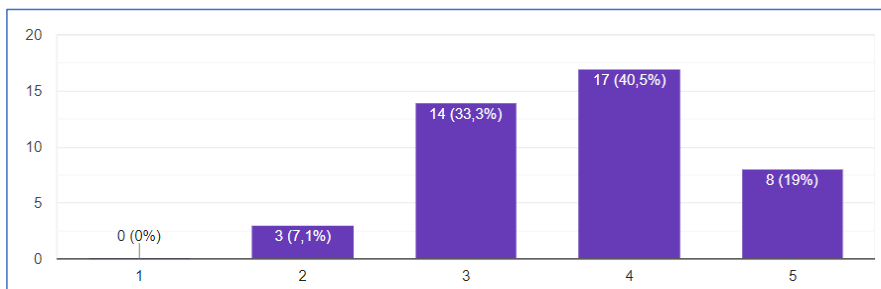


Fig. 9. L'ambiente scolastico incoraggia un apprendimento autonomo?

L'altro sistema relazionale da esaminare riguarda il rapporto tra gli studenti e il loro processo di apprendimento, l'adozione di tecniche metacognitive, lo sviluppo di competenze in ambito di autonomia e responsabilità individuale. Secondo i grafici in figura 7, che riportano i range di risposte, distribuite da un livello massimo di raggiungimento del risultato, equivalente a 5, a un livello minimo, corrispondente a 1, le risposte sull'incoraggiamento fornito agli studenti affinché sviluppino una responsabilità circa il proprio processo di apprendimento, sono risultate divise in due perfette categorie. Il 50% degli utenti si colloca nel pieno raggiungimento di tale obiettivo, mentre l'altra metà si distribuisce sugli altri 3 livelli che seguono, escludendo da questa valutazione il livello minimo. I valori riportati vedono la seguente suddivisione: 35,7% per il livello 4, 11,9% per il livello 3 e 2,9% per il livello 2, andando a confermare l'opinione di una formazione studentesca consapevole e attiva nel costruire il proprio sapere.

Per far sì che questo apprendimento sia funzionale ed efficace è necessario che l'ambiente scolastico incoraggi gli studenti verso un processo autonomo di acquisizione delle informazioni e di sviluppo delle competenze, quindi spendibile consapevolmente in altri contesti. Dal grafico in figura 8 risulta che le percezioni su questo livello di padronanza si collocano sui livelli di valutazione medio-alti, con il 40,5% di utenti a favore di un quasi totale raggiungimento dell'obiettivo e un 33,3% che protende per una valutazione intermedia. Solo il 19% di utenti, questa volta, si esprime verso il livello massimo di valutazione, mentre il 7,1 ritiene che l'apprendimento autonomo non sia quasi mai realizzato.

Sempre considerando l'ambito della consapevolezza di apprendimento, dello sviluppo di strategie per condizionare quest'ultimo secondo le proprie esigenze, alla luce di un processo autonomo e strutturato, è necessaria l'ingerenza di due variabili fondamentali a definire questo intreccio di condizione: la motivazione e il rapporto con i pari.

Durante la fase della progettazione didattica, la valutazione strategica guarda, come primo aspetto, la strutturazione di uno spazio che sia favorevole alla comunicazione e all'inclusione, che non consideri facilitazioni per alcuni e ostacoli per altri, che non inibisca il dialogo con il docente, la partecipazione alla lezione e l'accesso a tutti gli strumenti di cui l'ambiente è dotato. Eppure, la domanda intorno alla disposizione dei banchi come canale di incoraggiamento all'interazione tra gli studenti ha diviso le risposte in due perfette metà, come si può evincere dalla figura 10.

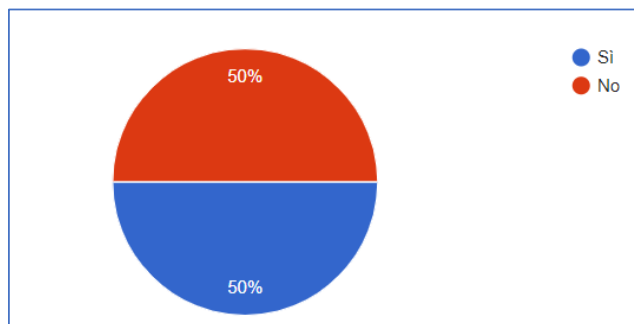


Fig. 10: La disposizione dei banchi incoraggia gli studenti a interagire tra loro?

Una parziale spiegazione a questa dicotomia emersa è stata estratta dalle risposte alla domanda successiva, un quesito a risposta aperta che riflette sulle occasioni di interazione tra gli studenti, nel realizzare lavori di gruppo. Dai dati del questionario somministrato, è emerso che, nel periodo precedente alla pandemia, gli insegnanti mettevano in pratica numerose iniziative per favorire il lavoro di gruppo o in coppia: *cooperative learning*, *role playing*, attività per sviluppare il *problem solving* e che prevedono la creazione di materiali digitali di gruppo. Le imposizioni circa il distanziamento sociale hanno ridotto il ricorso a metodologie più innovative, ma rimane la preferenza per discussioni guidate, interazioni in situazioni di comunicazione linguistica, con creazione di dialoghi ed esposizione orale delle proprie idee, lavori di gruppo nei laboratori. Durante il *cooperative learning* i docenti selezionano un capogruppo, cui spetta il compito di guidare i ragazzi in difficoltà, con attività di *peer tutoring*, in altri casi si predilige il metodo *Jigsaw*, con il frazionamento, tra i membri del gruppo, delle informazioni relative al compito da eseguire. Quasi tutti i docenti concordano nel valutare risultati positivi dalla messa in pratica di lavori di interazione, soprattutto per il consolidamento dell'apprendimento, per lo sviluppo di strategie di studio e di ricerca, o per favorire il recupero da parte degli studenti più fragili.

Le metodologie didattiche diversificate e volte allo sviluppo di competenze sociali sono state giustificate anche dal bisogno di ridurre l'ansia da prestazione degli studenti, dalla volontà di condurli verso il raggiungimento comune di una determinata strategia per la risoluzione di esercizi. Il *debate* è una pratica spesso riproposta, poiché permette facilmente di impiegare le lingue di indirizzo del Liceo, incoraggiando gli studenti a esprimere le proprie opinioni, a rispettare i momenti di attenzione e di dialogo, a esprimersi correttamente in pubblico e a realizzare momenti di approfondimento del materiale di studio.

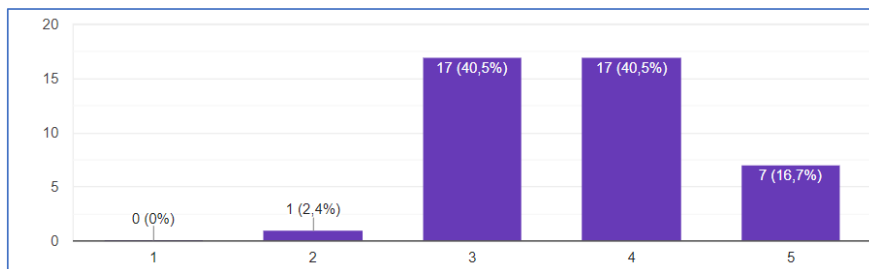


Fig. 12: Gli studenti si aiutano a vicenda per raggiungere gli obiettivi delle lezioni?

L'obiettivo finale dell'impiego ai lavori di gruppo riguarda la possibilità che gli studenti uniscano motivazione e cooperazione, traendo dal confronto e dal lavoro con i pari una condizione di incoraggiamento al raggiungimento delle finalità di apprendimento. A tal proposito, il 40,5% degli utenti di colloca sul livello intermedio e medio-alto di valutazione, con un 16,7% espresso a favore di un pieno raggiungimento di questo obiettivo e un 2,4% che valuta la questione come minimamente realizzata.

La condizione motivazionale entra in contatto anche con un'altra variabile che pone lo studente e il docente ai due estremi del polo relazionale. Se da un lato è necessario che il docente sappia gestire la classe e avere pieno controllo delle dinamiche che si verificano, attraverso la definizione di regole condivise e accettate, dall'altra la propensione all'ascolto e all'incoraggiamento, specialmente dei ragazzi più fragili, deve costituire il fondamento del rapporto tra discente e insegnante.

Dalla figura 12 si evince che il 71,4% degli studenti ritiene eque ed appropriate le regole adottate in classe, mentre una buona percentuale, equivalente al 28,6% si schiera sul versante opposto.

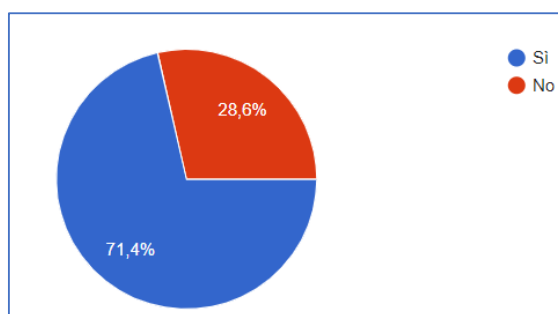


Fig. 13: Gli studenti pensano che le regole adottate in classe siano eque e appropriate?

Diversa è la considerazione relativa all'aiuto prestato agli studenti con difficoltà, per cui, dai dati raccolti, risulta positivamente che il 69% degli utenti ritiene l'obiettivo pienamente raggiunto, il 26,2% quasi totalmente raggiunto e solo il

4,8% si colloca su una posizione intermedia, mentre rimangono deserti i livelli delle valutazioni più basse.

3. Promuovere il benessere a scuola: le pratiche inclusive dei docenti alla luce dell'Index per l'Inclusione

Le pratiche didattiche adoperate dagli insegnanti precedentemente analizzate trovano un sicuro punto di riferimento internazionale per la progettazione inclusiva nelle scuole nell'Index per l'Inclusione (Booth & Ainscow, 2008).

La recezione dell'Index per l'Inclusione è stata di livello ottimale in Italia, Paese che già da tempo aveva promosso l'abolizione delle scuole speciali e delle classi differenziali, a favore di una piena integrazione degli alunni con disabilità nella scuola di tutti. Il clima aperto e innovativo della società italiana, negli anni della diffusione dei "criteri Index", rispondeva all'esigenza di riprogettare gli spazi dedicati alle diversità, in funzione della riappropriazione del loro diritto a una piena cittadinanza. A distanza di anni, il livello di inclusione promosso nella scuola italiana si qualifica come mediamente riuscito, realizzandosi in prassi efficaci e solidamente affermate, ma accompagnate da difficoltà strutturali, come la formazione degli insegnanti, l'inserimento di personale opportunamente formato e la qualità stessa dell'attività di sostegno.

L'Index per l'inclusione è una proposta originale per il cambiamento della Scuola in una direzione inclusiva che ci invita ad assumere una prospettiva pragmatica e aperta. *Infatti, esso suggerisce di lavorare per progetti secondo un approccio inclusivo, che non prescrive ricette ma, viceversa, fornisce uno stimolo per l'avvio di processi democratici di costruzione partecipata del sapere.* In questa visione della conoscenza è fondamentale la definizione di un quadro di valori condivisi che orientino allo sviluppo di strategie di comunità e nella creazione di relazioni. Tra di essi di grande importanza è il valore delle *differenze*, in base al quale tutti gli *studenti* sono accolti nella propria unicità e nella consapevolezza che ogni essere umano trova piena realizzazione nella relazione con l'Altro. L'auspicio è che l'Index possa divenire uno strumento pienamente funzionale e accessibile sul versante sia della progettazione di comunità che del lavoro più specificamente educativo e didattico. Sebbene l'Italia abbia provveduto già da tempo all'abolizione delle scuole speciali, non si può affermare che, ad oggi, si sia attuata una reale inclusione. Persistono infatti forme sottili di esclusione di studenti, i quali pur frequentando la medesima scuola dei compagni, spesso vengono condotti fuori dall'aula (un'aula spesso organizzata come stanzone-pollaio) o vi permangono senza partecipare alle attività, assumendo di fatto una condizione di invisibilità. Eppure, uno dei compiti dell'esperienza scolastica è rendere consapevoli tutti gli studenti del reciproco arricchimento che avviene nel relazionarsi con l'Altro. Invece in questi anni si è preferito rincorrere la chimera dell'intervento "tecnico" basato sulla psicomelia che pretende, erroneamente, di classificare le persone in modo oggettivo e secondo parametri lineari. Il risultato è stato, una vasta produzione di etichette diagnostiche

tanto ricche nella descrizione di deficit e disturbi, quanto povere nel proporre adeguate strategie di intervento. Ciò è stato consentito in quanto l'intento dichiarato di questo approccio era "aiutare i soggetti svantaggiati" sebbene nella sua attuazione, contribuiva solo ad aumentarne lo stigma sociale. Al contrario, invece, le indicazioni dell'Index nella costruzione di interventi mirati all'inclusione, puntano al ricorso di risorse di comunità ed in particolare alla capacità dei docenti di osservare gli studenti mentre svolgono un'attività e commentarla con loro. Infatti, in chiave socioculturale, il pensiero degli studenti si sviluppa sia mediante l'interazione con gli altri, sia attraverso la riflessione che essi compiono sull'esperienza stessa. A prescindere dal tempo impiegato dallo studente per svolgere un'attività, si rende necessario il sostegno di un docente che sappia incoraggiare, tollerare l'errore, empatizzare e ideare attività sfidanti ma accessibili per l'allievo. In questo senso, l'elemento più efficace per il verificarsi di un'esperienza realmente formativa, è la capacità di fare ricorso a caratteristiche personali e soggettive atte a promuovere la crescita degli studenti, soprattutto quando essi incontrano degli ostacoli nel loro percorso di apprendimento. L'Index offre molteplici strumenti per liberare il discorso pedagogico dalla subalternità nei confronti di quello psicologico, soprattutto se ammantato di "buone intenzioni". Nell'intento di perseguire un apprendimento cognitivo, affettivo e sociale altamente inclusivo, l'Index propone sia modifiche del curriculum comune rendendolo adatto alle esigenze di tutti gli studenti, sia l'adozione di attività didattiche di gruppo. Ciò presuppone la piena collaborazione fra docenti curricolari e di sostegno, affinché possano contribuire, ognuno con la specificità delle proprie competenze, nell'articolare unità di apprendimento alle quali tutti gli studenti possano parteciparvi in modo significativo. Si tratta per gli insegnanti di affrontare un compito complesso, al quale sono chiamati a rispondere mettendo in campo tutta la loro professionalità per costruire attività comuni che siano nel contempo personalizzate, attività progettate in modo tale da interpretare le differenze fra gli studenti non come ostacoli bensì come risorse per l'apprendimento. La valorizzazione della collaborazione fra docenti, della creatività progettuale e del dialogo fra i saperi, sono dunque presupposti imprescindibili per la creazione di interventi educativi inclusivi. Secondo gli indici Index, tutte le persone che abitano il mondo della scuola contribuiscono al processo continuo dell'inclusione, processo fondato sui diritti umani e sul confronto costruttivo. Come sostiene Taylor, «la strada per l'eliminazione delle disuguaglianze non si fonda solo su una distribuzione più equa di risorse economiche o di altro genere: occorre anche assicurarsi che venga pienamente soddisfatta la richiesta di riconoscimento e rispetto di cui è portatrice ogni persona in quanto membro di un gruppo o di una minoranza. In questo senso, la premessa alla realizzazione dell'inclusione è un orientamento specificamente volto a cogliere le spinte verso l'esclusione. Spinte che, poiché assumono forme diverse e spesso poco visibili, richiedono di esercitare un'attenzione continua che consenta di smascherarle e di migliorare il contesto educativo» (Taylor & Habermas 1998, p. 11). Una scuola attenta e sensibile alle specificità di ogni studente richiede l'attuazione di politiche inclusive capaci di interpretare la dimensione fondante la valorizzazione delle dif-

ferenze: il rispetto di sé e degli altri. L'Index rappresenta un approccio evolutivo per governare l'identità liquida della scuola, in cui spesso disorganica è la relazione tra docenti, studenti e genitori. Ad esempio, i documenti ufficiali e i discorsi di inizio e di fine anno, celebrano l'importanza della partecipazione attiva di tutti i soggetti del mondo scuola, sollecitandone un loro contributo. Tuttavia, per alcuni insegnanti, i genitori costituiscono in realtà un disagio perché spesso esigono attenzioni particolari per il figlio oltre a voler entrare nel merito delle scelte didattiche. Conseguentemente, le famiglie assumono un atteggiamento di difesa. Per quanto un rapporto inficiato da reciproche recriminazioni, sia di non facile gestione, resta tuttavia compito della scuola attivare molteplici risorse per avviare un dialogo con le famiglie, al fine di costruire un'alleanza, fattore ineludibile per la costruzione di un'esperienza scolastica realmente inclusiva. Naturalmente, lo stesso vale anche per gli altri soggetti della comunità a cui la scuola si lega in un percorso collaborativo di crescita reciproca. L'ICF (Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute) in campo educativo costituisce un approccio innovativo al tema dell'inclusione scolastica. In virtù dell'interesse dedicato all'ambiente socioculturale in cui la persona vive, l'ICF analizza il contesto scuola in cui si muove lo studente con disabilità: osservazione della scena della classe, sostegno personalizzato, rapporti interpersonali, capacità di accompagnamento, coinvolgimento degli allievi, ecc.

Per favorire il funzionamento globale dello studente, la scuola deve predisporre contesti di apprendimento nuovi, mettendo in relazione le diverse componenti (fattori personali e di aiuto, fattori corporei e funzioni neurobiologiche deficitarie). È necessario creare ambienti di apprendimento inclusivi, nel rispetto dei principi di individualizzazione e di personalizzazione della proposta educativa. La didattica per competenze ben si pone come pratica inclusiva. Essa facilita sia l'acquisizione di competenze che il raggiungimento del successo formativo degli studenti, compresi quelli con difficoltà di apprendimento o disturbi. In quest'ottica sono fondamentali ambienti di apprendimento basati su compiti realistici, ispirati alla vita quotidiana al fine di affinare le capacità funzionali alla risoluzione dei problemi. Già nel 2002, l'allora sottosegretario Aprea, nella sua relazione al Parlamento, sosteneva l'importanza di intendere la diversità non come un limite bensì come l'opportunità per sperimentare nuove forme di esperienza, di apprendimento, di convivenza e di cittadinanza. È evidente che il cammino per la realizzazione di una quotidianità scolastica "in ottica ICF" richieda un'immediata ed efficace formazione di tutti i docenti, ugualmente corresponsabili del successo formativo dei loro studenti. La didattica inclusiva non è una via d'insegnamento preferenziale per allievi con disabilità o bisogni educativi speciali, ma è uno stile di insegnamento che si prefigge di valorizzare le differenze individuali di tutti gli studenti rimuovendo le barriere all'apprendimento e alla partecipazione alla vita sociale. Essa si fonda su: (a) *Collaborazione*. La scuola inclusiva è una *comunità* dove tutti, dirigenti, insegnanti, allievi, personale scolastico, famiglie, enti locali, servizi, diventano potenziali *agenti* di reali cambiamenti culturali, metodologici, didattici, organizzativi e strutturali. La sinergia tra queste figure si concretizza nell'acco-

glienza e nella valorizzazione delle differenze individuali e nell'eliminazione di tutti gli ostacoli (fisici, metodologici ed emotivi) all'apprendimento e alla partecipazione sociale. (b)*Progettazione*. Progettare in modo inclusivo significa pensare a forme di insegnamento innovative e flessibili, capaci di intercettare i vari stili di apprendimento degli studenti, potenziandone così il successo formativo. (c)*Efficacia*. una didattica inclusiva prevede che gli insegnanti posseggano un vasto repertorio, in continua evoluzione e trasformazione, di strategie didattiche considerate *efficaci*, per tutti gli allievi e non solo per quelli con bisogni speciali. I docenti possono migliorare la propria auto-efficacia mediante una costante azione di monitoraggio rivolta a se stessi e ai propri allievi. Numerose ricerche mostrano quanto le strategie meta-cognitive, cooperative, il rafforzamento delle competenze sociali ed emotive e la creazione di un positivo clima di classe, siano essenziali ad una didattica di tipo inclusivo. Sviluppare un ampio repertorio di strategie efficaci è indispensabile a patto che queste riflettano la conoscenza delle caratteristiche, delle necessità degli studenti e delle circostanze ambientali, nonché le conoscenze e abilità professionali e personali degli insegnanti. (d)*Relazioni ed emozioni*: l'atteggiamento mentale appropriato degli insegnanti, l'"esserci", la vicinanza emotiva e la capacità di dare feedback adeguati agli studenti sono elementi fondamentali per la creazione di un buon clima di classe. La qualità del clima della classe (formato da relazioni e vissuti emotivi), è determinante per il successo formativo degli studenti.

Conclusione

In conclusione, il vivere la relazione docente-alunno nella scuola di tutti, oggi, nel contesto "abilitante" e generatore di benessere, presuppone l'organizzazione di un ambiente emotivamente sicuro e prevedibile, abilitante e inclusivo, ricco di "aule decentrate" che, tra reale e virtuale, tra ambienti chiusi e ambienti aperti, consenta a tutti, nessuno escluso, di raggiungere quegli importanti obiettivi formativi e apprenditivi che rendono la Scuola un baluardo della civiltà e della promozione umana, educatrice di valori democratici e promotrice di talenti e risorse indispensabili per una società sempre più giusta, pacifica e solidale.

Riferimenti bibliografici

- Ainscow, M., & Booth, A. (2000). *Index per l'Inclusione*. Roma: Carocci.
- Frabboni, F. (2005). *Il laboratorio*. Roma-Bari: Laterza.
- Frabboni, F., & Pinto Minerva, F. (2001). *Manuale di pedagogia generale*. Roma-Bari: Laterza.
- Frabboni, F., & Pinto Minerva, F. (2012). *Manuale di pedagogia e didattica*. Roma-Bari: Laterza.
- Gallelli, R. (2018). *Culture del corpo tra Oriente e Occidente. Itinerari formativi*. Bari: Progedit.

- Greco, A. (2015). *Per una pedagogia dell'inclusione. A partire da Vygotskij*. Bari: Progedit.
- Perla, L. (2011). *L'eccellenza in cattedra. Dal saper insegnare alla conoscenza dell'insegnamento*. Milano: FrancoAngeli.
- Renna, P. (2021). *Salute e formazione tra le culture abramitiche del Mediterraneo*. Bari: Progedit.
- Scuola di Barbiana (1967). *Lettera a una professoressa*. Milano: Mondadori 2017.
- Taylor, C., & Habermas, J. (1998). *Multiculturalismo. Lotte per il riconoscimento*. Milano: Feltrinelli.

Uno studio comparativo utilizzando un albo illustrato per educazione emotiva nella scuola primaria in Cina e in Italia

Pei An

Free University of Bozen-Bolzano
Pei.An@education.unibz.it

Abstract

Le competenze socio-emotive coinvolgono le abilità che permettono ai bambini di esplorare il mondo, di capire se stessi e di costruire relazioni con gli altri. I buoni albi illustrati sono ponti tra le parole e le immagini dell'autore e la percezione e l'immaginazione del lettore; inoltre, la lettura approfondita dei libri illustrati può essere un metodo didattico nell'educazione formale. In questo lavoro esploro le somiglianze e le differenze tra Cina e Italia nelle percezioni emotive dei bambini dai 7 ai 9 anni, utilizzando l'albo illustrato *Quando la paura bussava alla porta* che ho creato e stato pubblicato in Cina. Dal punto di vista teorico, ho collegato le teorie dell'albo illustrato e dell'educazione emotiva ed estetica con un approccio socio-culturale. Dal punto di vista empirico, ho condotto due studi pilota con un totale di 35 studenti in Cina e in Italia. Ho riscontrato che, in entrambe le culture, gli studenti comprendevano i personaggi del libro: paura, coraggio, rabbia, bellezza, ricchezza, ecc erano in grado di interpretare le immagini del libro e di disegnare le proprie immagini di paura. Tuttavia, abbiamo riscontrato molte differenze nell'osservanza della disciplina, nell'espressione abituale del linguaggio del corpo e nell'astrazione dell'espressione nel modo di disegnare. I risultati sono discussi in relazione al ruolo dell'albo illustrato come fonte educativa, a livello transculturale, per evocare nei bambini la percezione, la facilitazione, la comprensione e la gestione delle emozioni e la relazione con gli altri.

Introduzione

Le emozioni sono un bisogno dell'uomo, ma sono anche complesse, invisibili e astratte, eppure sono sempre presenti nella nostra vita. Quando il tema è complesso, è molto importante educare le persone al riguardo. È logico iniziare a farlo con i giovani il più presto possibile, ma come insegnare una questione complessa a bambini piccoli che non hanno molta esperienza di vita? I metodi di educazione devono essere esplorati e studiati. Le competenze socio-emotive riguardano le abilità che permettono ai bambini di esplorare il mondo, di capire se stessi e di costruire relazioni con gli altri. Una linea di ricerca si è concentrata sullo studio dell'intelligenza emotiva. Nel 1972, lo psicologo americano Paul Ekman ha defi-

nito le emozioni primarie: Rabbia, Disgusto, Tristezza, Gioia, Paura, Sorpresa, con questa teoria è diventato un pioniere nel riconoscere le emozioni enfatizzando le espressioni facciali. Studi successivi, nel 1992, hanno ampliato l'elenco delle emozioni di base aggiungendo: Divertimento, Disprezzo, Contentezza, Imbarazzo, Eccitazione, Colpa, Vergogna, e ha indicato l'importanza dell'educazione emotiva nell'infanzia. Witkin (1974) e Ross (1974) sono stati i primi ad affrontare l'educazione in campo emotivo e sentimentale con solide basi teoriche, proponendo un modello di sviluppo dei sentimenti parallelo a quello dello sviluppo cognitivo sequenziale di Piaget. Hanno sostenuto il parallelismo tra intelligenza razionale ed emotiva, tanto da far pensare che se lo sviluppo cognitivo segue un processo di apprendimento, lo sviluppo emotivo segue un processo di consapevolezza e socializzazione. Il loro studio è stato ripreso e approfondito da Dobson e Jackson (1982) che hanno creato e testato un modello operativo basato sulle teorie di Witkin. Le idee si sono poi sviluppate in chiave più contemporanea nel concetto di "intelligenza emotiva" di Goleman (1995). Nel 1994, un gruppo di persone appassionate si è riunito per sviluppare un campo che affrontasse il "pezzo mancante" nell'educazione e supportasse nella pratica il "bambino intero". Nasce così il Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). La missione del CASEL è quella di contribuire a rendere l'apprendimento sociale ed emotivo (SEL), basato su prove di efficacia, parte integrante dell'istruzione dalla scuola dell'infanzia fino alle superiori (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning; 2005; Devaney, O'Brien, Keister, Resnik, & Weissberg, 2006). In questo articolo si parla solo di educazione emotiva nella prima infanzia.

Gli albi illustrati sono una fonte mediatica importante per i giovani lettori, poiché i bambini imparano a riconoscere le immagini molto prima di sviluppare la comprensione del testo. (Moerk, 1985) Gran parte della ricerca si è concentrata sul ruolo dei libri illustrati come risorsa educativa per promuovere lo sviluppo cognitivo dei bambini (Chiong & DeLoache, 2013) Tuttavia, l'impegno con i libri illustrati contribuisce anche alla conoscenza del mondo da parte dei bambini (Anderson & Hamilton, 2005); È stata inoltre dimostrata l'utilità degli albi illustrati per insegnare ai bambini molti argomenti, tra cui l'adattamento alla scuola materna e all'asilo, il coping, la povertà, la razza e altre forme di diversità individuale e familiare (Kelly, 2012; Kelley & Darragh, 2011; Koss, 2015; Phillips & Sturm, 2013; Smith-D'Arezzo & Thompson, 2006; Wee et al.). I buoni libri illustrati sono ponti tra le parole e le immagini dell'autore e la percezione e l'immaginazione del lettore, trasversali e senza confini. In questo lavoro, si utilizza un albo illustrato creato da me e intitolato *Quando la paura bussava alla porta* (An, 2018) per condurre un laboratorio di educazione emotiva con bambini cinesi e un altro con bambini italiani. In questo modo, è stata documentata, osservata e analizzata la performance di due classi, italiana e cinese, di bambini di 7 e 8 anni, al fine di promuovere la lettura profonda dell'immagine e l'esplorazione dell'educazione emotiva nella scuola primaria. In particolare, è stato utilizzato il Metodo Documentario per analizzare i dipinti dei bambini, al fine di descriverne e spiegarne l'unicità e le particolarità.

A mia conoscenza, non esiste uno studio che affronti specificamente l'emozione negativa della "paura" creando albi illustrati originali come autore, proponendo agli studenti letture approfondite come insegnante, documentando e analizzando le prestazioni e i dipinti degli studenti come ricercatore. Pertanto, il presente studio si propone, guidato dalla zona di sviluppo prossimale di Vygotskij, di esaminare se l'albo illustrato originale cinese *Quando la paura bussava alla porta* (An, 2018) possa essere utilizzato come veicolo pedagogico per costruire un metodo pedagogico al fine di illuminare la percezione emotiva dei bambini nell'educazione formale. Attraverso l'osservazione oggettiva, la documentazione e l'analisi video, la descrizione e l'analisi della pittura dei bambini, si confrontano le somiglianze e le differenze in una prospettiva sociologica.

2. Rassegna della letteratura

2.1 Educazione generale in Cina e Italia

In generale, viene mostrata la differenza tra l'educazione cinese e quella occidentale. Per quanto riguarda la pedagogia, "e-ducare" significa letteralmente, dal latino, "condurre fuori", far emergere qualcosa che è nascosto. Il termine "Pedagogia" significa letteralmente "educazione del bambino". L'origine greca del termine non è casuale né irrilevante: è infatti nell'antica Grecia che si consolida il modello paradigmatico dell'educatore come base imprescindibile della formazione della pedagogia greca nata e consolidata dalla convinzione che l'educazione, intesa come pratica pedagogica, sia indispensabile per dare a ciascuno la propria identità consapevole fin dall'infanzia come individuo e come cittadino. Un progetto educativo non mira solo a trasmettere conoscenze, ma anche a favorire l'espressione personale per formare identità consapevoli e partecipare all'evoluzione della società contemporanea nella complessità dei suoi aspetti e cambiamenti. Jean Piaget (1951) afferma che: "L'obiettivo principale della scuola è quello di creare uomini capaci di fare cose nuove e non semplicemente di ripetere ciò che hanno fatto le altre generazioni". Nella cultura cinese, invece, è famosa la frase che definisce gli insegnanti: "Sono predicatori che insegnano e risolvono enigmi" (Han Yu). Da questa affermazione possiamo già capire una differenza lampante: la pedagogia occidentale riconosce la competenza degli studenti. Gli insegnanti devono saper far emergere o suscitare ciò che è già insito nel bambino, che viene considerato un soggetto attivo e partecipa a un processo in cui il rapporto con l'insegnante diventa cooperativo – egualitario fino a diventare una "influenza inversa" in cui anche l'insegnante impara. La pedagogia cinese, invece, conferma che gli studenti sono delle lavagne vuote che non hanno competenze e ritiene che il ruolo degli insegnanti sia superiore a quello dei bambini.

Da un altro punto di vista, ci sono alcune compatibilità, il filosofo Confucio è stato determinante nello sviluppo del pensiero cinese. Nel libro "I dialoghi" ha sottolineato l'importanza di investire nella formazione perché: "Non fare distin-

zioni sociali nell'insegnamento; fornire l'istruzione a tutte le persone senza discriminazioni; con l'istruzione non c'è distinzione tra classi o razze di uomini; un'istruzione adeguata livella tutte le classi sociali" e "Ogni individuo deve trovare il tempo e le risorse per dedicarsi alla cura della propria istruzione e della propria persona". La teoria di Confucio non solo ha influenzato l'istruzione cinese più di 2.000 anni fa, ma influenza ancora oggi. Nel 2021, il quotidiano *Global Time* ha pubblicato: dai 1.799 asili in tutta la Cina nel 1950 ai 267.000 nel 2018; da un tasso di iscrizione alle scuole elementari del 20% nel 1949 al 99,95% nel 2018 e da un tasso di iscrizione all'istruzione superiore dello 0,26% all'inizio della fondazione della Repubblica Popolare Cinese al 48,1% nel 2018. La Cina ha investito molto nel miglioramento del settore dell'istruzione e nell'ampliamento dell'accesso all'istruzione per il pubblico in generale (Liu C.Y & Xu K.Y & Liu X 2021). Sul versante dell'Occidente, Loris Malaguzzi, ideatore e costruttore della pedagogia relazionale che ha guidato l'esperienza di Reggio, non ha avuto dubbi nel considerare i bambini "cittadini del presente": portatori di diritti, valori, cultura. La responsabilità degli adulti, educatori, amministratori e politici, è quella di costruire contesti culturali, sociali, politici ed educativi capaci di accogliere i bambini affinché possano esprimere il loro grande potenziale di costruzione dei diritti umani (Rinaldi 2009). Va inoltre richiamata l'attenzione sull'istruzione obbligatoria in questi due Paesi. In Italia, l'istruzione è obbligatoria per almeno 10 anni e riguarda la fascia d'età tra i 6 e i 16 anni. In Cina è di 9 anni e riguarda la fascia di età tra i 6 e i 15 anni.

2.2 *Educazione emotiva in Cina e Italia*

Per quanto riguarda l'educazione emotiva, è utile fare riferimento alla visione occidentale della teoria educativa cinese classica; il professore canadese Hans Georg Moeller, nel suo libro "La filosofia del Daodejing" (2007), ha affermato che l'intero "progetto" confuciano potrebbe essere descritto come un piano fondato sulla coltivazione delle emozioni, come Confucio ha affermato: "La standardizzazione del comportamento diventa controllo emotivo e interiore. Il massimo controllo è l'autocontrollo "e" l'ordine è il risultato della coltivazione stereotipata dei sentimenti. Il ribelle, per essere tale, deve prima liberarsi emotivamente dall'obbligo della standardizzazione". Se la metodologia confuciana influenza ancora l'attuale società cinese. In Occidente, come ho detto nell'introduzione, il concetto di "intelligenza emotiva" di Goleman (1995) è molto ricercato. La vita sociale ed emotiva degli esseri umani è letteralmente "radicata" nell'esperienza dell'infanzia e dell'educazione. La funzione del rituale – cioè l'insieme di regole che sanciscono un comportamento adeguato – è quella di fornire alla società strutture cerimoniali pervasive da tenere in considerazione non solo durante le celebrazioni ufficiali, ma in quasi tutte le circostanze quotidiane. Oltre a permettere di agire in modo adeguato, l'adeguatezza rituale consente, allo stesso tempo, di raggiungere un obiettivo di eccellenza ancora più grande: quello di provare emozioni adeguate.

In qualità di presidente della Fondazione Reggio Children – Centro Loris Ma-

laguzzi, Carla Rinaldi ha ben definito l'importanza delle emozioni nel campo dell'educazione della prima infanzia: "Le nostre azioni sono in gran parte determinate dalle emozioni e le emozioni hanno le loro ragioni e la loro logica. Imparare a conoscere i sentimenti aiuta i bambini a essere consapevoli delle 'Ragioni del cuore'. I bambini non hanno paura dei sentimenti anche se non li capiscono del tutto: ma se vengono ascoltati, i loro sentimenti vengono legittimati, allora ne parlano, li raccontano, li condividono. Così riescono a dare loro una forma, a contenerli e ad accettarli" (Rinaldi, 2009). Tuttavia, l'approccio educativo "razionale" della Cina è stato enfatizzato anche nelle scuole e nelle classi. L'educazione "razionale" sottolinea la diffusione della conoscenza razionale e tende a sminuire l'accumulo di esperienze emotive. L'educazione "razionale" enfatizza la formazione e il miglioramento delle capacità linguistiche, logiche e di ragionamento degli studenti piuttosto che la capacità di percepire ed esprimere le emozioni (Lin e Yao 2014). Essa impartisce principalmente contenuti che comprendono conoscenze scientifiche, teorie e competenze professionali chiare, logiche e sistematiche attraverso l'insegnamento in classe e adotta test standardizzati per valutare l'efficacia dell'insegnamento. Nella scuola primaria la ricerca sulla penetrazione emotiva è scarsa e non ci sono riferimenti teorici sistematici e casi pratici, per cui è necessario impegnarsi ulteriormente nell'apprendimento e nell'esplorazione delle emozioni. Nell'insegnamento del cinese nella scuola primaria, si sottolinea l'importanza dell'educazione emotiva per coltivare il senso estetico e i valori degli studenti (Tan, 2020).

2.3 *Educazione estetica in Cina e Italia*

Secondo l'educazione estetica, nella Cina antica, la dinastia Zhou (1122-256 a.C.), Confucio riteneva che "Un gentiluomo deve conoscere l'arte". Poi la dinastia Song (960-1279 d.C.) creò la prima Accademia di belle arti per avere artisti eccellenti; nel frattempo, i migliori artisti possono assumere ruoli politici per realizzare il sogno di "salire in alto": ciò dimostra che il valore dell'arte è stato ufficialmente apprezzato dal potere. Dalla storia a oggi, il direttore del Progetto Zero (Università di Harvard) Howard Gardner, ha descritto il suo viaggio in Cina nel 1980: "In Cina l'arte è intesa come il bene e il bello, ma io rimasi stupito dall'incredibile produzione artistica dei bambini cinesi. Dai tempi di Confucio a quelli del comunismo, i comportamenti autoritari, gerarchici e patriarcali sono stati probabilmente comuni in Cina e lontani dalle credenze dominanti in Occidente" (Gardner 1993). Inoltre, nel 2021, il presidente cinese Xi Jinping annuncia la "nuova era": La Cina ha sconfitto la povertà assoluta nel 2020. Nella Conferenza nazionale sull'istruzione aggiunge una dichiarazione sull'educazione estetica: "La bellezza è un'importante fonte di moralità pura e di spirito ricco. L'educazione estetica è educazione ai sentimenti e educazione spirituale. È anche un'educazione che arricchisce l'immaginazione e coltiva la coscienza innovativa. Può migliorare la qualità estetica, coltivare le emozioni, riscaldare l'anima e stimolare l'innovazione e la

creatività. Rafforzare ulteriormente la funzione della scuola di educazione estetica e costruire un sistema educativo che coltivi in modo completo la morale, l'intelletto, il fisico e l'arte...".

Anche per il punto di vista occidentale l'arte è considerata importante. L'arte è un linguaggio espressivo, l'educazione artistica è una grammatica (Francucci-Vassalli, 2005). L'arte è uno dei linguaggi universali, attraversa tutte le culture e unisce tutti i popoli. I bambini sembrano saperlo: l'entusiasmo e la naturalezza con cui entrano in contatto con il linguaggio artistico è allo stesso tempo fonte di stupore e riflessione per noi adulti, un segno di speranza per il futuro. I bambini fanno oggetto di scambio culturale ciò che viene dato e detto attraverso la comunicazione artistica (Dallari, 2005). "Non perché tutti siano artisti, ma perché nessuno è schiavo" (Rodari, 2013). "L'arte è infatti figlia della libertà" (Schiller, 1993). Per questi due studiosi, l'arte ha uno stretto legame con la libertà. Schiller vuole dimostrare che la bellezza è il fondamento della libertà umana e allo stesso tempo ne rappresenta la prova. Il pedagogista Marco Dallari (2005) ha scritto: "L'aesthesis (estetica) riguarda la dimensione originaria e profonda della psiche soggettiva e collettiva, è educabile, orientabile, ma non controllabile, vive e si radica nella cultura e nelle sue produzioni ma è spesso inquietante perché richiama il caos panico dell'origine, è irriducibilmente viscerale e politicamente scorretta. "Il ruolo dell'arte nello sviluppo dei bambini della scuola dell'infanzia e della scuola primaria è un campo di ricerca che, iniziato nel XX secolo, si è ampliato e approfondito negli anni '40/50. Studi teorici e pratici, infatti, dimostrano che l'arte permette ai bambini di esprimersi e di completare il loro sviluppo intellettuale: Eisner (1972) identifica lo sviluppo del linguaggio visivo come altrettanto importante e complementare a quello scritto e parlato. Gombrich (1978) insiste sul ruolo dell'arte nello sviluppo dell'individualità e dell'identità di sé e degli altri; Hirst (1974) la definisce come conoscenza primaria e quindi necessaria per lo sviluppo dell'intelletto; Heinich e Shapiro (2012) osservano questa evoluzione e definiscono l'arte anche come una forma di azione o come l'artista stesso. I bambini possono diventare arte essi stessi, nell'azione, nello studio e nell'interpretazione. Come esempio, il Kindergarten, fondato da Friedrich Fröebel nel 1881, un programma educativo rivoluzionario per i bambini, che utilizza semplici oggetti di forme geometriche comuni, associati anche a pratiche di disegno. Questo metodo ha influenzato le generazioni di artisti che hanno dato vita all'arte astratta: nelle loro opere ci sono numerosi riferimenti alle esperienze infantili della scuola materna. Il famoso artista astratto Georges Braque (1882-1963) frequentava l'asilo come scuola materna; anche Wassily Kandinsky (1866-1944) fu influenzato da questa metodologia. Infatti, l'artista Johannes Itten (1888-1967) portò la metodologia dell'asilo nei corsi di formazione artistica del Bauhaus (non certo rivolti ai bambini) anche perché, essendo stato insegnante nell'asilo, si ispirò a quel metodo di educazione artistica.

2.4 *Il contesto degli albi illustrate in Cina e Italia*

John Amos Comenius crea il primo libro illustrato conosciuto nel 1658, per bambini, dal titolo *Il mondo illustrato*. Nell'Italia dei primi anni Quaranta troviamo innovativi libri illustrati disegnati da Bruno Munari, ma la fortuna del libro illustrato si afferma intorno agli anni Sessanta, quelli del baby-boom, grazie all'editoria americana, dove gli illustratori subiscono il fascino dell'arte contemporanea: il libro illustrato diventa un terreno di sperimentazione visiva, plastica, letteraria, sociologica e psicanalitica (Sendak, 1984). Inoltre, Maria Montessori osserva che gli adulti stanno diventando sempre più consapevoli dell'importanza dei primi anni di vita dei loro figli, e i teatri, i libri e le riviste espressamente destinati ai bambini sono indicativi di questa nuova consapevolezza (Grandi, 2016). Molti genitori includono la lettura di una storia come parte del rituale della nanna, molti condividono anche un libro di storie illustrate o una rivista illustrata in altri momenti in cui il bambino è turbato o annoiato (Wells, 1986). Ciò significa che la lettura di libri illustrati è stata riconosciuta dai genitori e accettata dai bambini nella loro educazione informale.

Per quanto riguarda la parte cinese, è importante citare il direttore della Biblioteca Nazionale Cinese, Wang Zhigeng: "Nella dinastia Ming, i libri di illuminazione per bambini, come il *Classico dei Tre Caratteri* (Wang Yinglin, 1223-1296), il *Classico dei Cento Cognomi* (autore sconosciuto, 960-1279), il *Classico dei Mille Caratteri* (autore sconosciuto, 502-549), che hanno formato l'alfabetizzazione di base, erano disegnati con illustrazioni. È di oltre 200 anni precedente a *Il mondo illustrato* (Comenio, 1658). Ciò significa che la Cina non solo ha accolto i libri illustrati, ma ha anche creato i propri libri illustrati originali molto prima dell'Occidente. Tuttavia, il motivo per cui *Il mondo illustrato* (Comenio, 1658) è riconosciuto come il creatore del libro illustrato mondiale, uno dei fattori importanti è il pensiero pedagogico di Comenio. (Wang, 2021) Questi esempi storici di entrambi i Paesi dimostrano anche che i libri illustrati sono stati accettati in entrambi i Paesi e originariamente creati per essere visti come strumenti educativi. Tuttavia, la Rivoluzione culturale ha interrotto lo sviluppo dei libri illustrati in Cina. Alla fine degli anni Novanta, l'economia delle case editrici non era florida e la perdita massiccia di editori ha portato a un crollo dei libri illustrati. A ciò si è aggiunta la concorrenza dei videogiochi nel mercato dei fumetti per bambini, che ha privato i bambini del loro tempo di lettura. Allo stesso tempo, la creazione di libri illustrati originali cinesi ha iniziato a diminuire, con un deplorabile declino della quantità e della qualità dei libri pubblicati (Dong Fang Wa Wa Magazine, 2009). Recentemente, dal 2000 al 2002, la promozione spontanea dei libri illustrati nell'educazione della prima infanzia e nell'editoria, sebbene si trattasse di un piccolo numero di ricercatori di libri illustrati e di un atto di nicchia, la maggior parte degli editori e dei lettori non riusciva ancora a comprendere l'importante ruolo dei libri illustrati per lo sviluppo dei bambini e gli educatori non avevano una comprensione profonda dei libri illustrati. Dal 2006 al 2008, con l'importazione di un gran numero di libri illustrati stranieri, si è creato un boom nel settore privato della lettura

e della promozione dei libri illustrati. Anche se non tutti gli adulti hanno il tempo o la capacità intuitiva di interagire con i libri illustrati, alcuni di loro adottano un approccio più didattico, anche se è improbabile che questo abbia un effetto positivo. Tuttavia, dobbiamo anche sperare che, in generale, gli adulti cinesi stiano prestando sempre più attenzione ai libri illustrati.

2.5 Albi illustrati nel concetto emotivo

Per quanto riguarda l'importanza dei libri illustrati emozionali, la logica della mente emozionale è associativa e utilizza elementi che simboleggiano la realtà, o che registrano per la memoria, e li tratta come realtà. È per questo che la similitudine, le metafore, le immagini parlano direttamente alla mente emotiva, così come l'arte, i racconti, la poesia, i film, le canzoni, il teatro, l'opera. Grandi maestri spirituali hanno toccato il cuore dei loro discepoli parlando con il linguaggio delle emozioni, insegnando con parabole o favole e storie. Il pedagogo italiano Loris Malaguzzi vede i bambini come autori, attori e ricercatori, che possiedono un "centinaio di linguaggi", il che implica che ogni bambino ha nei processi cognitivi e nelle molte forme di creatività e di costruzione della conoscenza. Purtroppo, i libri illustrati sono stati ampiamente trascurati come forum per la socializzazione delle emozioni, come ha descritto la professoressa dell'Università di Cambridge, Maria Nikolajeva (Nikolajeva, 2013). In seguito, la professoressa afferma che: "Nella lettura delle immagini, proiettiamo le nostre emozioni incarnate sulle figure rappresentate. Al contrario, i libri illustrati offrono immagini di personaggi che ci aiutano a capire le emozioni delle persone nella vita reale" (Nikolajeva, 2014). L'autrice non solo ha suggerito che l'uso dei libri illustrati per parlare di argomenti emotivi rappresenta una lacuna nella ricerca attuale, ma ha anche affermato l'effetto positivo dei libri illustrati sull'educazione emotiva dei bambini. Oltre a lei, molti altri studiosi hanno affermato il ruolo positivo dei libri illustrati nell'educazione emotiva. I libri illustrati affrontano spesso le esperienze emotive dei personaggi delle storie e, pertanto, forniscono un contesto importante per imparare a conoscere le emozioni e a regolarle (Garner, 2010). L'impegno con i libri illustrati può anche fornire l'opportunità di sviluppare soluzioni alle sfide emotive senza l'onere di una verbalizzazione e di un'interpretazione approfondite (Cole & Valentine, 2000). I bambini i cui genitori chiedono spesso di concentrarsi sulle emozioni e di parlarne durante la lettura di libri condivisi hanno maggiori probabilità di rispondere con affetti e comportamenti prosociali in risposta a un adulto bisognoso (Brownell et al., 2013). Anche gli insegnanti usano spesso i libri illustrati come contesto per insegnare ai bambini le emozioni (Sigmon et al., 2016) e il loro uso può facilitare la competenza degli insegnanti stessi in quest'area. Pertanto, abbiamo valutato se la partecipazione degli insegnanti in servizio a un corso di sviluppo infantile infuso con contenuti di apprendimento socio-emotivo (SEL) potesse essere utilizzata come intervento e supporto per l'apprendimento dell'uso di libri illustrati sulle emozioni in classe.

3. Lo sviluppo dell'albo illustrato: quando la paura bussava alla porta

La letteratura socio-emotiva è una componente importante per il successo delle interazioni con i coetanei e per la preparazione scolastica dei bambini (Denham 2006). Inoltre, il famoso scrittore italiano di letteratura per l'infanzia, Gianni Rodari, afferma che: "Quando si ha a che fare con i bambini, e si vuole capire cosa fanno e cosa dicono, la pedagogia non basta, e la psicologia non riesce a dare una rappresentazione totale delle loro manifestazioni" (Rodari, 2013). Per questo motivo, ha scritto fiabe, racconti, filastrocche e poesie, nella convinzione che i libri illustrati possano risolvere problemi psicologici e pedagogici, stimolando l'immaginazione e la creatività dei bambini. Ho scelto la paura come tema da creare, perché la paura non è solo una delle emozioni di base (Ekman, 1974), ma è anche quella che spesso condiziona la vita dei bambini e anche il rapporto tra bambini e adulti. Alcuni genitori, vedendo che il bambino ha paura di bagnarsi i pantaloni, lo sgridano, e questo modo di fare sbagliato fa sì che il bambino abbia ancora più paura. Poiché deviare è meglio che intercettare, una storia a misura di bambino può assumere il compito di mezzo di educazione emotiva. L'alfabetizzazione è fondamentale, ma l'amore per la lettura nasce solo quando il bambino capisce che nei libri si raccontano storie affascinanti (Montessori, 1938, pp. 181-184).

Per questo motivo, ho scritto la storia con un linguaggio adatto ai bambini, utilizzando dialoghi antropomorfi per sviluppare la storia del libro illustrato *Quando la paura bussava alla porta* (An, 2018): "Un giorno la Paura bussava alla porta, ci sono Coraggio, Esperienza, Beato, Ricchezza, Onestà, Intelligenza, ecc. 11 personaggi in casa, ma nessuno vuole aprire la porta. Dopo una lunga discussione, il Coraggio apre la porta e non c'è nessuno". È terminato in modo aperto per interagire con i giovani lettori. Anche se purtroppo alcuni genitori e insegnanti sembrano pensare che i bambini debbano essere interrogati sui "fatti" della storia, il discorso assume spesso la forma di un'esplorazione più aperta di ciò che il bambino trova interessante nella storia, aiutando gli adulti a fornire il tipo di informazioni che i bambini desiderano o di cui hanno bisogno (Tizard&Hughes, 1984). Inoltre, la professoressa dell'Università di Cambridge, Maria Nikolajeva, afferma che: "I libri illustrati intelligenti fanno uso dell'ambiguità creata nell'interazione tra i media quando trasmettono lo stato emotivo di un personaggio" (Nikolajeva, 2014). In particolare, il pedagogista John Dewey ha affermato che: "Il processo di apprendimento emotivo è attivo e non una trasmissione passiva di conoscenze preconfezionate" (Dewey 1916). Per questo motivo, sia nel raccontare che nell'ascoltare, i bambini devono essere sollecitati a pensare in modo critico. Le dinamiche di interazione tra i bambini, mentre scrivono, espongono e disegnano sentimenti ed emozioni, devono includere il dissenso e la provocazione. Per questo motivo si ritiene che questa storia abbia il valore pedagogico di evocare i pensieri dei lettori. Sia quando leggono individualmente che con un adulto, i bambini potrebbero porsi delle domande aperte: La paura è arrivata o no? Perché è venuto? Se n'è andato? Perché se n'è andato? e così via.

Oltre che dal punto di vista della letteratura, è considerato un libro illustrato

anche dal punto di vista dell'illustrazione. I bambini hanno una grande capacità di “leggere” le immagini che non può essere trascurata dagli autori adulti. Si tratta di una questione che si riduce alla “connessione tra immaginazione narrativa e rappresentazione pittorica” (Sowa, 2012, p. 358), al “far parlare le immagini e le figure” (Maiwald, 2012, p. 38). Pertanto, la creazione di un libro illustrato richiede l'attenzione a una serie di fattori specifici, tra cui la considerazione della coerenza tra testo e illustrazione, la funzionalità delle illustrazioni nel fornire più informazioni del testo. Nel caso dei libri illustrati emozionali, come visualizzare concetti astratti e semplificare concetti complessi senza perdere il carattere del concetto di “emozione”. Le emozioni – in questo caso il concetto di “paura” – sono un buon esempio di concetti astratti centrali, comuni e contestabili (Murriss, 2013). “L'arte è parlare di emozioni” (Francucci & Vassalli 2005). Credo che esista una connessione simile e tacita tra i concetti di emozione e arte astratta. Il linguaggio della pittura astratta è più appropriato della pittura figurativa per i temi delle emozioni. Perché non possiamo definire l'aspetto esatto della paura, della tensione, della rabbia o della tristezza. Una volta definite in termini concreti, la percezione delle emozioni da parte dei bambini è limitata. Inoltre, molti studiosi ritengono che ci siano molte somiglianze tra i dipinti dei bambini e le opere degli artisti astratti. “Un bambino, nella ricchezza dell'espressione e nel senso della composizione, ha almeno un'affinità superficiale con le opere di Paul Klee, Joan Mirò o Pablo Picasso” Il legame più stretto tra i bambini piccoli e l'artista adulto risiede nelle forme di espressione consentite dalle arti. Per entrambi, l'arte fornisce un percorso privilegiato e forse unico attraverso il quale esprimere idee e sentimenti per loro importantissimi (Gardner, 1993). Page, Herne, Dash Charman, Atkinson, Adams (2004), grazie a numerosi esperimenti con la Tate Modern di Londra, hanno individuato diverse ragioni per cui l'arte astratta e contemporanea è particolarmente adatta all'insegnamento ai bambini. L'arte contemporanea ha la capacità di interessare e coinvolgere perché è attuale, contestualizzata alle dinamiche sociali contemporanee; perché richiede un processo intellettuale di comprensione; perché non è immediata, e i bambini devono porsi delle domande e trovare delle risposte. Tenendo conto di queste teorie, l'illustrazione del libro illustrato *Quando la paura bussava alla porta* (An, 2018) si basa sulle opere d'arte di Wassily Kandinsky, Paul Klee e Joan Mirò per ricreare i personaggi della storia. Alla fine della storia, ai giovani lettori vengono presentati i tre artisti e le loro opere. Possono cercare e far corrispondere le opere originali degli artisti con i personaggi della storia. Questo processo interattivo può approfondire la comprensione della storia e la conoscenza dei tre artisti. Quindi, questo libro illustrato, attraverso una storia filosofica, illumina subliminalmente i bambini nell'educazione emotiva ed estetica.

Oltre a specifici personaggi “emotivi”, ho intervallato la storia con alcuni concetti che ritenevo importanti come i personaggi in essa contenuti. Ad esempio, Esperienza, Ricchezza e Bellezza. Dal punto di vista della storia, può rendere gli alti e bassi della storia. Dal punto di vista della lettura profonda dei libri illustrati, può evocare una maggiore interazione da parte dei bambini. In questo libro, l'esperienza simboleggia gli “adulti” che hanno molta esperienza di vita e sociale, ma

questo non significa che siano coraggiosi. Nella storia, l'esperienza invita le persone ad aprire la porta senza averla mai provata. E quando Coraggio prova ad aprire la porta, gli altri membri della famiglia lo mettono in discussione con la motivazione "sei solo un bambino!". Allora si dimostra anche che il "piccolo Coraggio" rappresenta i "bambini" che a volte vengono sottovalutati, e quando i bambini hanno coraggio, possono fare cose che gli adulti non possono fare. Quando si parla di ricchezza, questa è legata alla visione della vita e ai valori dei bambini, per cui è molto importante esserne consapevoli fin da piccoli. Nel libro, l'Esperienza invita Fortuna ad aprire la porta e Fortuna non nega di avere la capacità di comprare la Paura, né vuole esprimere il fatto che ha molta paura. In questo modo si lascia intendere al lettore che la Fortuna non è in grado di risolvere tutti i problemi. Nella pagina successiva, ho parlato della Bellezza e ho anche sottinteso che la bellezza è amata, ma allo stesso tempo è fragile e petulante. Non ci soffermeremo su questo aspetto in questo articolo, ma nel libro ci sono molte informazioni nascoste simili che i giovani lettori possono scoprire e interagire.

4. Metodologia

Personalmente, ritengo che un buon studio comparativo debba essere come uno specchio a due facce posto verticalmente al centro di una bilancia. Non si tratta solo di misurare e confrontare le due estremità della bilancia, ma anche di far sì che entrambe le estremità della bilancia vedano le reciproche somiglianze e differenze per ottimizzare meglio se stesse.

Per questo motivo, la mia ricerca è esplorativa e utilizzo un metodo qualitativo. L'applicazione di una logica di replicazione/estensione nella ricerca sui casi si manifesta tipicamente con una teorizzazione basata su un processo sistematico di ricerca di modelli o regolarità incrociate tra i casi, sondando al contempo relazioni inaspettate o divergenti tra i casi (Eisenhardt, 1989; Yin, 1981). Per analizzare i risultati in prospettiva sociologica, in questo studio si è pensato alla triangolazione (Patton, 1999), poiché quando una ricerca tratta le emozioni come artefatti culturali i cui significati sono costruiti simbolicamente, trasmessi storicamente ed espressi dagli individui in istanze di comunicazione situata (Carbaugh, 1996; Fitch, 1998; Philipsen, 1992). Lo studio dell'espressione delle emozioni è anche uno studio della vita morale, culturale e politica di un popolo e può produrre conoscenze antropologiche sulla struttura sociale e sui valori culturali che vengono riprodotti e negoziati nella comunicazione delle emozioni (Lutz, 1988). La ricerca di Tobin, Wu, Davidson (1989), che hanno studiato le culture giapponese, cinese e americana attraverso i loro servizi per l'infanzia, mi ha ispirato a fare un confronto tra l'Italia, dove vivo da sette anni, e la Cina, che è la mia madrepatria (Tobin, Wu, Davidson 2000). Come sostiene Susanna Mantovani "Non si tratta di una proposta di relativismo culturale, ma di un esercizio di revisione critica e di approfondimento della propria cultura [...] un modo attivo di avvicinarsi alle culture "altre", riconoscendo la loro complessità e l'opportunità che offrono di ri-

visitare e sviluppare i valori fondamentali per l'educazione". In particolare, ci si concentra successivamente sui dettagli teorici della metodologia per poi approfondire la progettazione del metodo. Se da un lato la triangolazione teorica può assumere la forma di derivazione deduttiva di ipotesi da prospettive multiple, dall'altro può rivelarsi utile per migliorare la nostra comprensione delle spiegazioni dedotte induttivamente. Questi mezzi per favorire l'integrazione tra teoria e ricerca empirica sembrano particolarmente utili quando emergono risultati meno conclusivi" (Denzin, 1978; Erzberger & Prein, 1997).

5. Ricerca empirica

Per condurre la ricerca empirica, ho organizzato due laboratori esplorativi e pedagogici come studi pilota in Italia e uno in Cina, utilizzando il libro illustrato, *Quando la paura bussava alla porta* (An, 2018). Il 19 marzo 2021, ho svolto uno studio pilota a Yuma, nella provincia di Henan, in Cina. A causa dell'epidemia, non sono potuta tornare in Cina. Ho quindi utilizzato un dispositivo elettronico per l'insegnamento online. I bambini della scuola Yu Ma sono bambini abbandonati. La classe era composta da 13 studenti, tutti di età compresa tra i 7 e gli 8 anni, ad eccezione di una bambina di 9 anni. Poiché la scuola primaria di Yuma si trova in una regione montuosa e povera della Cina, quasi tutti i giovani e forti lavoratori vanno a lavorare in città, e le famiglie che possono permetterselo portano con sé i figli. Di conseguenza, in questa scuola sono rimasti pochissimi studenti. La direttrice della scuola ha scelto di mescolare 5 bambini di prima elementare e 8 di seconda in un'unica classe per ascoltare le mie lezioni, e mi ha detto che tutti i bambini non avevano alcuna educazione emotiva e nessuna lezione di arte. Tuttavia, essendo una scuola pilota di una potente fondazione di beneficenza cinese, la Green Shine Foundation, questi bambini hanno ricevuto libri illustrati donati dalla fondazione. Il 6 aprile 2022 ho condotto un altro studio pilota a Bolzano, in Italia. Era in una condizione di vita quotidiana dopo il COVID19, le maschere erano obbligate. La classe era composta da 22 studenti, tutti di 8 anni, ad eccezione di due bambine di 9 anni. L'insegnante di lettere mi ha detto di essere più preoccupata per i problemi emotivi di questi studenti. Ha invitato psicologi e pedagogisti in alcune occasioni per fornire lezioni sulle emozioni. Gli studenti seguono regolarmente lezioni di arte e hanno familiarità con i libri illustrati. A parte le informazioni di base delle due classi, bisogna anche considerare che il cinese è la mia lingua madre e l'italiano è la mia lingua straniera che ho acquisito al livello C1, mentre il livello più alto è il C2. Inoltre, in entrambe le classi ho condotto studi pilota con i loro insegnanti, che erano entrambi di persona. In entrambe le classi c'erano proiettori per visualizzare la copia digitale del libro. Entrambi i bambini avevano a disposizione i loro tavoli e gli strumenti di pittura con cui sono abituati a disegnare.

Inoltre, a causa di vincoli pratici, c'è stato un certo grado di variazione nelle classi che abbiamo potuto trovare. Nello specifico, ho illustrato le informazioni di base qui sotto:

	Durata	Forma della lezione	Quantità degli studenti	Simile educazione	Condizione social e economica
Cinese	45 minuti	Online	13	Mai	Nella valle rurale e remota
Italiana	90 minuti	In presenza	22	Ognitanto	La città capitale della provincial

La differenza tra i due pilote studi

È evidente che esistono fattori di eterogeneità tra le due scuole pilota. Ad esempio, la durata delle lezioni, il formato delle lezioni, il background familiare e l'esperienza di educazione emotiva ed estetica, ecc. Tuttavia, la ragione per cui le ho scelte è che, trattandosi di una ricerca qualitativa, ogni classe e ogni bambino devono essere considerati in modo indipendente e nessuna classe può rappresentare la città, lo stato o la nazione in cui si trova. Inoltre, i bambini che hanno ricevuto un'educazione emotiva ed estetica non si esprimono necessariamente meglio di quelli che non l'hanno ricevuta. Per quanto riguarda la durata delle lezioni, rispetto le regole delle classi. Nella classe di italiano, ogni lezione di letteratura dura 90 minuti, mentre le lezioni nella classe di cinese durano 45 minuti. Nel caso di metodi di insegnamento coerenti, di materiali didattici coerenti e di insegnanti coerenti, altri fattori di variabilità sono stati secondari per il progetto, soprattutto durante il Covid-19. In particolare, è necessario menzionare il motivo per cui ho scelto una classe di bambini non accompagnati in un villaggio povero della Cina. I bambini abbandonati sono un problema enorme in Cina. Come ha annunciato la World Vision China Foundation Limited, "nell'agosto 2018, c'erano 6,97 milioni di bambini abbandonati nelle aree rurali della Cina. I bambini lasciati indietro spesso faticano a ricevere un sostegno emotivo e accademico a casa, il che influisce sul loro sviluppo fisico e mentale. Per aiutare questi bambini e le sfide che si trovano ad affrontare, è necessario che vengano messe in atto politiche e supporti sociali efficaci". È un piacere se la mia ricerca può fare qualcosa per loro. Allo stesso tempo, penso anche che la loro "non" esperienza di educazione emotiva ed estetica possa essere di grande interesse per la mia ricerca. Come ha detto un professore occidentale: "Nella Cina rurale, le emozioni sono presenti negli individui e possono avere una relazione con l'esperienza sociale, ma "le emozioni sono fenomeni concomitanti nella vita sociale, non fondamentali" (Potter, 1988, p. 186). Se accettassero il metodo didattico, potrebbe essere una grande affermazione per la ricerca. I risultati della ricerca potranno essere meglio applicati ad altre scuole primarie generali.

Le mosse del metodo didattico che ho utilizzato:

1. Narrare la storia ai bambini
2. Discutere con i bambini la fine della storia
3. I bambini condividono le proprie paure
4. I bambini disegnano le loro paure

6. Risultati

I risultati hanno confermato che il libro illustrato *Quando la paura bussava alla porta* (An, 2018) è uno strumento educativo di successo per evocare nei bambini la consapevolezza e la comprensione delle emozioni, per osservare e confrontare i concetti della cultura e dell'educazione generale, per creare un dialogo interculturale. Inoltre, la creazione di libri illustrati come strumenti di base per organizzare e praticare laboratori per bambini e con bambini. Il libro *When the Fear knocks on the door* (An, 2018) è stato creato da un autore originale cinese ma con un background formativo europeo. Si potrebbe ritenere che se i libri illustrati cinesi vogliono prosperare nella società di oggi, oltre a ereditare le tradizioni, assorbire l'arte o il metodo occidentale, utilizzare in modo mirato e dal punto di vista dei bambini storie a tema per creare libri illustrati interessanti e pionieristici, non predicatori o rigidi, dovrebbe essere un modo per emergere.

Inoltre, si conferma anche che l'arte è uno strumento educativo indispensabile nel rapporto tra pedagogia ed estetica: l'esperienza estetica favorisce la produzione di oggetti artistici e le opere d'arte favoriscono la comprensione dell'esperienza umana. Poiché molti studiosi occidentali hanno fatto molte ricerche sull'educazione estetica, abbiamo riscontrato una migliore educazione estetica negli adulti italiani rispetto a quelli cinesi. Nel caso dei bambini, abbiamo riscontrato che con lo sviluppo dei tempi, la nuova generazione è migliorata in estetica, ma deve ancora migliorare. Allo stesso tempo, si potrebbe pensare che si tratti di un vantaggio naturale del bambino.

Per quanto riguarda l'educazione emotiva, i risultati hanno mostrato che ogni bambino ha bisogno di emozioni e desidera esprimerle. Se il metodo era adeguato, si poteva evocare la loro consapevolezza delle emozioni ed erano disponibili a condividerle, attraverso un linguaggio verbale o artistico. Tuttavia, a causa delle differenze culturali e di educazione generale, i bambini cinesi e quelli italiani differiscono notevolmente nel modo in cui esprimono effettivamente le loro emozioni nel linguaggio del corpo.

6.1 *Confronto nell'istruzione generale*

I partecipanti di entrambi i Paesi ricevevano l'istruzione obbligatoria nella scuola primaria pubblica. Le aule di questi due Paesi erano completamente arredate e i bambini disponevano di materiale per dipingere. Nei documenti che ho raccolto,

le differenze nelle condizioni materiali erano minime; la cosa più evidente era che gli studenti cinesi indossavano tutti la stessa uniforme, mentre gli studenti italiani erano liberi di scegliere i propri vestiti. Oltre alle osservazioni materiali, abbiamo potuto osservare molto chiaramente anche una differenza di comportamento. La postura seduta degli studenti cinesi era molto dritta. Tutti avevano le mani in avanti e rivolte verso il podio, mentre gli studenti italiani erano in piedi o seduti, con il viso o il corpo rivolti in direzioni diverse. Quando ho posto loro delle domande, ho aspettato circa un minuto per avere la risposta dei bambini cinesi. Se qualcuno di loro voleva rispondere alla domanda, alzava la mano e aspettava che l'insegnante gli desse il microfono, e di solito usava una voce bassa. Nella classe italiana, invece, c'erano sempre diversi studenti molto proattivi nel rispondere alle domande, non erano abituati ad alzare la mano prima di dare le risposte, e a volte strisciavano sul tavolo o si alzavano in piedi e si affrettavano a rispondere. Ad esempio, quando la classe era troppo rumorosa o caotica, io o l'insegnante di classe dovevamo chiedere loro di sedersi e di alzare la mano per garantire la disciplina in classe. In particolare, nelle classi cinesi la campanella che ricorda la fine della lezione suona ogni 45 minuti, ma in Italia non c'è e le loro lezioni durano di solito 90 minuti.

6.2 *Confronto nell'educazione emotiva*

I risultati più diversi dei concetti emotivi sono le emozioni e le espressioni sui volti dei bambini cinesi e italiani, quando ascoltavano la storia, rispondevano alle domande, discutevano la fine della storia e condividevano le loro paure. Gli studenti cinesi erano sempre spaventati e temevano di esprimersi direttamente. Gli studenti italiani, invece, non consideravano se la risposta fosse giusta o sbagliata e cercavano di rispondere velocemente. Inoltre, quando ho raccontato la penultima pagina, ho chiesto loro di discutere su come si sarebbe potuta concludere la storia: "Quando Coraggio aprirà la porta, cosa vedrà?". I bambini di questi due Paesi hanno avuto risposte diverse. In Italia hanno ripetuto "Paura!", "Nessuno" e "Non lo so". In Cina, invece, sono rimasti in silenzio per qualche volta. Pertanto, ho cambiato la mia domanda in modo più specifico: "Vede la paura?". Allora alcuni bambini hanno cominciato a rispondermi: "No" o "Non lo so". Quando ho raccontato l'ultima pagina, ho posto la stessa domanda: "Perché non c'è nessuno? Allora dov'era la Paura? L'abbiamo già vista prima, no?". Entrambi i bambini di questi due Paesi mi hanno dato risposte simili: "Perché la Paura è legata, ha fame o sta tornando a casa", "Perché c'è voluto tanto tempo, la Paura ha perso la pazienza", "La Paura si nasconde dietro la casa". In particolare, ho avuto delle risposte meravigliose in entrambi i paesi: "Forse la paura non è mai stata qui, è inventata da altri che stanno in casa!", "Perché la paura ha paura del coraggio!", "Quando la paura vede il coraggio, dovrebbe sparire, perché il coraggio ha la magia! "Per la parte di condivisione delle loro paure, li ho interrogati: "Quando hai paura o qual è la tua paura più grande?". Entrambi i bambini di questi due Paesi mi hanno dato risposte simili: "Ho paura del buio", "Ho paura di dormire da solo". "Ho

paura dei lupi, ho paura degli alieni”, “Ho paura degli esami”. “Ho paura dei cocodrilli”, ecc. La risposta che ho sentito più spesso in entrambi i Paesi è: “Ho paura del buio”. E la risposta che non ho mai sentito è “non ho paura di niente”.

6.3 *Confronto nell'educazione estetica*

Per quanto riguarda la parte empirica, i risultati dell'educazione estetica sono stati pochi, ma per me molto stimolanti. In primo luogo, quando ho chiesto ai bambini di disegnare le loro paure, gli studenti più grandi di entrambe le classi dei due Paesi hanno avuto bisogno di alcuni minuti per pensarci, e ci sono stati pochi studenti che hanno potuto iniziare con delle idee chiare, mentre uno o due studenti in ogni classe hanno trovato troppo difficile. Alla fine della parte di disegno, tutti hanno disegnato le loro idee ed espresso le loro intenzioni per il dipinto. Tuttavia, nella classe italiana, non ho visto un solo dipinto simile a un altro, anche se alcuni dipinti erano dello stesso argomento. Inoltre, i bambini italiani hanno usato spesso forme astratte per esprimere le figure o solo alcune linee fantastiche per esprimere l'ambiente circostante o la cosa temuta in sé. Non ho trovato nessun dipinto finito in un ambiente vuoto e alcuni di loro hanno usato piccoli elementi tematici per rendere il loro dipinto meno vuoto e per rendere la composizione più confortevole. In classe di cinese, ho visto una composizione simile da parte di due ragazze che hanno disegnato “Ho paura del buio”, e la maggior parte delle figure erano realistiche, alcune figure erano anche simili. Non è stato trovato nessuno che abbia usato linee fantastiche nel loro dipinto, ma qualcuno ha usato la forma quadrata nera per esprimere il buio. In particolare, la maggior parte dei dipinti era vuota e la maggior parte dei dipinti non considerava il concetto di composizione.

Conclusioni

Inoltre, per migliorare l'osservazione, si pensa che la necessità del mio studio possa essere un'utile attività didattica come metodo per fornire educazione emotiva, educazione estetica e un'altra prospettiva di utilizzo dei libri illustrati. Ci auguriamo che in futuro si possa promuovere meglio l'uso dei libri illustrati nell'insegnamento formale e rafforzare l'educazione emotiva in Italia e in Cina. Studiare e testare semplicemente i bambini non è ancora sufficiente, dovremmo formare gli insegnanti e poi permettere loro di padroneggiare il metodo e applicarlo nelle loro classi a beneficio di un maggior numero di studenti.

Riconoscimenti

L'autore desidera ringraziare tutti i partecipanti per aver condiviso il loro tempo e i loro meravigliosi punti di vista:

Fondazione Greenandshine (Fondazione G&S), Cina
Scuola Elementare di A. Langer, Bolzano, Italia

Riferimenti bibliografici

- An Pei (2018). *When fear knocks on the door*. Jiang Su: Fenghuang.
- Bettelheim, B. (1977). *The enchanted world. Use, importance and psychoanalytic meanings of fairy tales*. Milan: Feltrinelli (2013)
- Confucius (479 BC - 221 BC). *The dialogues*. Milan: SE (2017)
- Dallari, M. (2005). *The aesthetic dimension of paideia*. Trento: Erickson.
- Denzin, N.K. (1978). *The Research Act. A Theoretical Introduction to Sociological Methods*. New York: McGraw-Hill.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. Rome: Anicia 2018
- Dobson, F., & Jackson, D. (2009). Art and the pre-adolescent child - Applying Robert Witkin's Theory of Subject-Reflexive Action to the Primary School. In Herne S., Cox S., Watts, R. Chicago: The University of Chicago Press
- Eisner, E.W. (1972). *Educating Artistic Vision*. New York: Macmillan Publishers.
- Eisenhardt, K. M. (1989). Building theories from case study research. *Acad. Manage. Rev.*, 14, 532-550.
- Ekman, P. (1975). *Unmasking the Face*. New Jersey: The Prentice Hall.
- Elzbieta (2014). *L'Enfance de l'art*. Rodez: Editions du Rouergue.
- Francucci, C. (2016). *Museum as a territory of experience*. Mantua: Corraini.
- Francucci, C., & Vassalli, P. (2005). *Educating in art*. Florence: Electa.
- Gardner, H. (1993). The child as the artist. Essays on creativity and education. In appendix: *The key in the crack: creativity in a Chinese key*. Milan: Anabasi.
- Garner, P.W. & Parker, S.T. (2018). *Young children's picture books as a forum for the socialization of emotion*.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. London: Bloomsbury Publishing Plc.
- Gombrich, E.H. (1978). *The Story of Art*. Oxford: Phaidon.
- Heinich, N., & Shapiro, R. (2012). *When is Artification?* Paris: EHESS
- Herne, S., Cox, S., & Watts, R. (2009). *Readings in Primary Art Education*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Hirst, P. H. (1974). *Knowledge and the Curriculum*. London: Routledge
- Kandinsky, W. . & Rebay, H. (1926). *Point and line to Plane*. New York: Dover (1979)
- Lin, L. Z., & Yao, J. H. (2014). Mode and reference of foreign social emotional learning (SEL). *Basic Education Review*, 11, 72-76.
- Liu, C.Y. & Xu K.Y & Liu X (2021). *China's heavy investment in education lays foundation for national development*. Global Times
- Lorenzi, O., Borghi, E., & Canovi, A. (2020). *A present story. The experience of municipal preschools in Reggio Emilia*. Reggio Emilia: Corsiero publisher
- Malaguzzi, L. (1995). Instead the hundred is in Edards C., Gandini L., Forman G., (2017), *The hundred languages of children. Reggio Emilia's approach to early childhood education*. Bergamo: Junior Spaggiari.
- Mantovani, S. (1998). Field research in education. *The qualitative methods*. Milan: Mondadori
- Maslow, A.H. (1968). *Toward a Psychology of Being*. New York: D. Van Nostrand Company.

- Moeller Hans, G. (2007). *The Philosophy of Daodejing*. Turin: Einaudi.
- Mortari, L. (2004). *Learning from experience. Reflective thinking in training*. Rome: Carocci.
- Mortari, L. (2007). *Culture of pedagogical research*. Rome: Carocci.
- Murri, K. (2013). *Reading Philosophically in a Community of Enquiry: Challenging Developmentality with Oram and Kita mura's Angry Arthur*. New York: Springer.
- Neugebauer, M. (1933). *The Art of Kvetà Pacovská*. Gossau: Neugebauer Press.
- Nikolajeva, M. (2014). *Picturebooks and emotional literacy*.
- Page, T., Herne, S. Dash, P., Charman, H., Atkinson, D., & Adams, J. (2004). Teaching Now with living: a dialogue with Teachers investigation contemporary art practice. *International Journal of Art and Design Education*, V25 N2, 146-155, New York: Collins.
- Peng, M., Johnson, C., Pollock, J., Glasspool, R. & Hams, P. (1991). Training Young Children to Acknowledge Mixed Emotions. *Journal Cognition and Emotion*, 6.
- Perniola M. (2015). *Expanded art*. Turin: Einaudi.
- Piaget J., & Inhelder B. (1951). *La genèse de l'idée de hasard chez l'enfant*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Quan, J. Y., & Yao, J. H. (2014). Research on the implementation background and value of social emotional learning (SEL) programs. *Basic Education Review*, 17, 73-77.
- Rinaldi, C. (2009). *In dialogue with Reggio Emilia Listening, researching, learning*. Reggio Emilia: Reggio Children.
- Rinaldi, C., Giudici, C., & Krechevsky, M. (2009). *Making learning visible*. Reggio Emilia: Reggio Children.
- Rinaldi, C. (2017). The pedagogy of listening: the perspective of Reggio Emilia. In Edards C., Gandini L., & Forman G., *The hundred languages of children. Reggio Emilia's approach to early childhood education*. Bergamo: Junior Spaggiari.
- Rodari, G. (2013). *Grammar of fantasy*. Turin: Einaudi.
- Ross, M. (1974). *The Creative Arts*. Portsmouth: Heinemann Educational.
- Schiller, F. (1993). *Letters on the aesthetic education of man*. Rome: Armando.
- Schulte, C. M., & Thompson, C. M. (Eds.) (2018). *Communities of Practice: Art, Play and Aesthetics in Early Childhood*. Berlin: Springer.
- Sendak, M. (1984). *Une histoire de l'image dans les livres pour enfants*. Paris: Gallimard.
- Southworth, G.W. (1982). Art in Primary School: Towards First Principles. *Journal of Art design Education*, V1 N2, 217-229.
- Tobin, J.J., Wu, D.Y.H., & Davidson, D. H. (2000). *Childhood in three cultures. Japan, China and the United States*. Milan: Raffaello Cortina.
- Tan, Y.C. (2020). *How to Effectively Infiltrate Emotional Education in Primary School Chinese Teaching from Perspective of Big Data*.
- Vecchi, V. (2010). *Art and Creativity In Reggio Emilia*. London: Rotledge.
- Yin, R.K. (1981). The case study crisis: some answers. *Admin. Sci. Quart.*, 26, 58-65.
- Witkin, R.W. (1974). *The Intelligence of Feeling*, Portsmouth: Heinemann Educational
- Wang Zhigeng. Newspaper *Picture Books and Education*, 2021

La Ricerca Collaborativa a scuola: indagine su e con i docenti sugli ecosistemi formativi digitali

Giovanna Cioci

*Università degli studi "G. d'Annunzio", Chieti-Pescara
PHD Student in Human Sciences
giovanna.cioci@unich.it*

Abstract

L'articolo intende illustrare i primi risultati del percorso di Ricerca Collaborativa, in corso di svolgimento presso un istituto comprensivo della provincia di Teramo, che è stata concepita per indagare l'allestimento e l'utilizzo degli ecosistemi formativi digitali da parte degli insegnanti. L'esigenza dello studio nasce da una riflessione dei due soggetti implicati nella metodologia: dal canto dei pratici, l'istituzione scolastica, è opportuna una disamina dell'agito per trasformare in senso migliorativo le esperienze maturate e da maturare; i teorici mirano ad accompagnare il processo, nonché chiarire le implicazioni e le possibili piste di approfondimento accademico relative alla progettazione di ambienti digitali, osservati dal vero.

Introduzione

Il ricorso alla didattica digitale ha subito una netta accelerazione dopo la pandemia. Da uno studio condotto tramite la somministrazione di un questionario auto-compilato, si è visto, solo per fare un esempio, che prima del Covid-19, il 92% dei docenti intervistati dell'Istituto, sede della ricerca, non aveva una classe virtuale, mentre, a partire dall'anno 2020/2021, il 68% l'ha allestita con i suoi studenti. Tuttavia è opportuno chiedersi se questo incremento abbia stabilito una reale trasformazione della didattica, nel post pandemia. I docenti hanno allestito ecosistemi formativi (Jeladze et al., 2017; Meepung et al., 2021; Sarnok et al., 2019; Chang & West, 2006; Reyna, 2011) progettati e pensati per i diversi contesti classe o si limitano a utilizzare gli strumenti, da poco conosciuti, solo estemporaneamente o a scopo precipuamente ludico o motivazionale? Quali caratteristiche deve avere un ecosistema formativo digitale efficace?

1. Posizione del problema e motivazione

L'istituto comprensivo si sta dotando ormai da due anni, come è emerso dal dialogo con la Dirigente, di una nuova strumentazione tecnologica. Grazie ai fondi erogati in occasione della pandemia, nell'immediato aprile 2020 e successivamente,

tramite diversi finanziamenti, il parco macchine è stato aggiornato e ampliato anche di una serie di dispositivi utili per le STEM e per il making: stampanti 3D, droni, cutter, telescopi di ultima generazione. Sono stati anche acquistati numerosi tablet, pc, monitor interattivi e LIM.

Tuttavia il semplice acquisto non determina l'utilizzo dei dispositivi e soprattutto non basta per allestire ambienti di apprendimento digitali efficaci e situati. Per perseguire lo scopo è invece necessario riflettere sui costrutti teorici che animano e muovono la mano del prosumer (Rossi, 2014), non solo consumatore della tecnologia, ma attivo produttore. Al docente compete inoltre il compito della progettazione: come impiegare la tecnologia? Come far interagire con essa gli studenti? Come renderla essenziale per la didattica? Come farla uscire dal suo ormai stantio ruolo esclusivamente ludico e motivante?

La risposta va cercata nella letteratura scientifica sugli ecosistemi formativi, in particolare quelli digitali, che è in evoluzione e fonde epistemologie provenienti da più discipline. Infatti con questa espressione si intende «un sistema socio-tecnico adattativo popolato da specie tecnologiche (strumenti, servizi, risorse) e da agenti sociali (studenti, docenti, tecnici) che si interfacciano reciprocamente, riproducendo ciò che succede in un eco-sistema biologico, entro cui interagiscono due componenti, quella biotica [...] e quella abiotica [...]» (Rossi & Pentucci, 2021, p. 261). Il digitale, ovviamente, entra a far parte dell'ecosistema formativo nella componente delle risorse tecnologiche e, come ogni altro elemento, interagisce e trasforma sé stesso e gli altri. In questa prospettiva lo studente ha un grande potere di intervento: sebbene progettati dall'insegnante, gli ecosistemi sono flessibili, adattativi e modificabili. Allo studente è devoluta ampia libertà di azione (Pentucci, 2018 p. 15) e, soprattutto, di interazione con compagni, ambiente e docente, affinché possa progressivamente appropriarsi delle competenze in gioco. Si immagini uno scenario: gli alunni di una classe reale sono inseriti in una virtuale; ogni post o compito condiviso da uno studente aggiunge un elemento di riflessione per gli altri compagni. I significati quindi vengono condivisi, rinegoziati, modificati, attraverso l'apporto di ogni componente. Questo lavoro nel virtuale si trasferisce anche nel contesto reale, perché sono gli stessi alunni, nella loro fisicità, a modificarsi. L'interazione nella classe reale, a sua volta, si riversa in quella virtuale. Dispositivi, soggetti, applicazioni, contesti diversi agiscono insieme, si modificano, si trasformano in un costante movimento circolare e ricorsivo. Questa descrizione corrisponde al costrutto di Terzo Spazio: «I define a third space as a place of reflection, renewal, and change in which two supposedly oppositional worlds are re-imagined to identify tensions, conflicts, exaggerations of distance, commonalities across domains, sources of insight, and inspiration for action» (Flesner, 2014, p. 6). Il Terzo spazio è luogo di negoziazione di significati e di interazione anche – ma non solo – attraverso il digitale, sebbene la mediazione degli schermi non lo rendano meno reale. I soggetti non sono ologrammi, ma utilizzatori in carne e ossa che si incontrano in un luogo *altro*, al contempo costruito nella fisicità (Potter & Mc Dougall, 2017). Questa distinzione non è sempre così netta e riconoscibile, soprattutto quando la vita reale si confonde con quella dei social

(Rivoltella, 2017) o addirittura diventa un'espressione burocratica (l'identità digitale). L'ambiente digitale dunque va ripensato anche in funzione del costruito di telepresenza (Floridi, 2020), che proietta la discussione su terreni complessi, in cui è stato ormai superato il concetto di osservazione cartesiana, a cui siamo abituati, perché «non privilegia la percezione interna e soggettiva (o la sua mancanza) di una dis-locazione (collocazione a distanza) tecnologicamente mediata» (Floridi, 2020 p. 88-89). Si tratta ormai di concepire un modello di vissuto onlife (Floridi, 2017), in cui i contorni dell'offline e dell'online sono sempre meno netti. Se si trasferisce il concetto nel mondo della scuola, si giunge all'idea di apprendimento ubiquo (Limone, 2021): i contesti non possono essere più distinti nemmeno fra formali e informali. Uno studente che svolge un esercizio online può scrivere ovunque, a casa, sul bus, in un parco, tramite i dispositivi pertanto non si impara più solo *a* scuola e non si impara più solo *dalla* scuola: anche i ritmi di apprendimento seguono le inclinazioni dello studente e si collabora con più facilità con il compagno, in presenza e a distanza, sul modello dei social learning (Garavaglia, 2020).

Nello scenario appena dipinto, la tecnologia dunque non può più essere solo un accessorio di scena, perché fa parte dell'esistenza quotidiana di ciascun individuo, della sua stessa condizione umana. Le routine, la progettazione, i processi di insegnamento-apprendimento non possono più ignorarla, superando le resistenze, ancora oggi presenti, degli insegnanti (Pentucci, 2018). Tanto più che lo studente è comunque portatore di esperienze nel mondo virtuale già ormai acquisite sin dalla tenera età e che devono essere considerate dal docente nella progettazione dell'ecosistema formativo (Rossi, 2009; Ferro Allodola, 2021). L'ecosistema formativo digitale dunque dovrà essere architettato in modo aggregante, situato, trasformativo e dinamico (Pentucci, 2021), perché basato sugli scambi continui fra docente e alunni (Rivoltella, 2020). È importante che sia situato, perché calato nel contesto della classe, sia in termini di risorse tecnologiche che di competenze digitali dei soggetti coinvolti. È trasformativo, perché, in una visione enattiva, le azioni che si esplicano trasformano il soggetto e l'ambiente, producendo conoscenza. (Rossi, 2011). Infine la flessibilità: situazioni, imprevisti, rotture di dispositivi, salti di connessione possono modificare sia la progettazione che l'ecosistema stesso, che deve essere ripensato e modificato, anche estemporaneamente, lavorando sulla regolazione in azione (Rossi & Pentucci, 2021).

L'ecosistema formativo digitale, inoltre, va considerato anche nella dimensione temporale. Garavaglia (2019) indica proprio nel tempo dell'azione didattica una delle tre dimensioni attribuibili agli ambienti di apprendimento digitali; oltre alla natura dell'ambiente (ad esempio il blended); e al grado di immersività che i dispositivi possono consentire. Da qui la possibilità di categorizzare gli ambienti (Garavaglia, 2019, p. 123):

	Situazioni sincrone	Situazioni asincrone
Presenza – strumenti medialti non immersivi	Aula, tecnologie per l'aula (videoproiettore, LIM, o2o)	/
Presenza – strumenti medialti immersivi (allestimento di ambienti/mondi dove situare l'insegnamento)	Headset VR o AR in situazioni dove sia possibile la negoziazione, collaborazione sincrona con soggetti presenti	Headset AR in sito con istruzione programmata
Online-strumenti medialti non immersivi	Videoconferenza, chat, documenti condivisi	Es. wiki, forum, scrittura collaborativa, documenti condivisi
Online-strumenti medialti immersivi	Visori VR o AR in situazioni dove sia possibile la negoziazione, collaborazione sincrona online	Headset VR in ambiente simulato o istruzione programmata

Tab. 1 *Ambienti digitali – da Garavaglia, 2019, p. 123*

La realtà virtuale o aumentata rappresenta un'ulteriore possibilità didattica: oltre agli impieghi già noti, come i simulatori, che possono essere inseriti, ad esempio in percorsi di educazione stradale, è possibile anche ipotizzare l'esplorazione in 3D di paesaggi studiati in geografia o musei, città d'arte (Luigini & Panciroli, 2018), ambientazioni storiche. Queste ultime opzioni rappresentano l'ultima frontiera della progettazione di ecosistemi formativi digitali e aprono la strada a nuove opportunità.

2. Quadro metodologico

Lo studio si avvale della metodologia della Ricerca Collaborativa, perché consente ai docenti di riflettere sulle pratiche e di lavorare in sinergia con il ricercatore. Il suo scopo è proprio quello di creare un'unione fra teorici e pratici, in modo che le innovazioni, le teorie, le idee nate in ambito accademico possano essere applicate in modo repentino a scuola. Parole chiave di questa metodologia sono "trasformatività" e formazione (Desgagné, 1997; Vinatier & Morrissette, 2015). Pertanto le analisi delle attività, nell'indagine in corso, non sono solo mirate a validare le ipotesi ed elaborare paradigmi teorici: l'obiettivo è «comprendre pour transformer et [...] transformer pour comprendre» (Frédéric & Durand, 2012, p. 14).

Come prevede la prima fase della metodologia, la co-situazione, la ricercatrice ha individuato un'esigenza di ricerca comune agli interessi accademici e a quelli della scuola. I teorici e i pratici hanno elaborato il progetto sulla base degli stessi obiettivi, i quali potranno essere anche modificati in itinere o integrati, ove i bisogni dei docenti lo richiedano (Pentucci, 2018). Scopo del percorso di ricerca è verificare le modalità di allestimento degli ecosistemi formativi digitali nelle classi selezionate, ma è stato anche formare un grande gruppo di docenti sull'argomento, poiché la co-situazione prevede altresì che teorici e pratici condividano la letteratura scientifica sull'argomento. Pertanto in questo primo step è stato organizzato

un corso di formazione per un grande gruppo di docenti (100 partecipanti), nel quale la formatrice, la prof.ssa Maila Pentucci, tutor della dottoranda impegnata nella ricerca, ha trattato i temi che poi sono stati oggetto della successiva fase di co-operazione: ambienti di apprendimento, ambienti di apprendimento digitali, ecosistemi formativi, ecosistemi formativi digitali. Il corso, tenutosi a distanza, è stato progettato in forma interattiva, prevedendo diverse modalità di stimolazione e raccolta del feedback attraverso tre strumenti digitali, Mentimeter¹, Padlet² e Google Moduli³. Sempre in questa prima parte è stato somministrato un questionario sulla didattica digitale, atto a saggiare le opinioni e l'effettivo utilizzo della didattica digitale da parte dei docenti dell'Istituto, sia nell'attualità, sia nel periodo pre-Covid che durante la pandemia. L'indagine è risultata molto utile per ricavare un profilo dell'istituzione, indispensabile per situare la ricerca e cucire gli interventi in modo mirato.

La seconda fase della metodologia è la co-operazione e il prefisso co-, che ritorna, è un'ulteriore riprova del carattere collaborativo della stessa (Magnoler, 2012). In questa parte la ricercatrice e gli insegnanti volontari hanno elaborato il piano metodologico, decidendo quali dati raccogliere, in quale modo e per quale scopo. Sia pratici che teorici devono, in un certo senso, in questa fase, mettersi gli uni nei panni degli altri, cercando di incontrarsi su un terreno comune: la pratica deve offrire spunti significativi per la ricerca e quest'ultima non deve stravolgere la quotidianità e il normale svolgimento delle attività. Per questo motivo l'accesso alle aule è stato negoziato sia con la Dirigente da un punto di vista istituzionale e formale, sia con gli insegnanti, in quanto il momento più opportuno per intervenire deve essere scelto dal professionista che monitora la micro e la macro progettazione della sua classe ed è consapevole sia delle esigenze didattiche, che del momento più opportuno per agire con la riflessione sulle pratiche (Agrusti et al., 2018). I docenti hanno elaborato autonomamente le attività da proporre agli studenti, senza la negoziazione della ricercatrice, per evitare possibili influenze e distorsioni. In questa codificazione del lavoro (Frédéric & Durand, 2012) è stato stabilito che il ricercatore avrebbe raccolto i dati, effettuando riprese sia statiche (tramite telecamera fissa), che dinamiche (tramite smartphone) per cogliere, più da vicino, situazioni giudicate, al momento, particolarmente rilevanti. L'insegnante avrebbe invece esperito le sue modalità di insegnamento, secondo la propria routine e la propria progettazione. L'osservazione delle pratiche e la documentazione istantanea si sono mescolate al feedback contingente che i docenti hanno richiesto più volte al ricercatore, nonché alla sua interazione, seppur minima ma inevitabile, nelle classi. Nella RC infatti il ricercatore non è trasparente, come nelle osservazioni non partecipanti (Lucisano & Salerno, 2004) o come nella ricerca etnografica,

- 1 La domanda posta ai docenti riguardava l'uso della classe virtuale e le caratteristiche e gli scopi che, secondo loro, avrebbe dovuto possedere una classe virtuale efficace.
- 2 È stato chiesto ai docenti cosa intendessero per "ambiente di apprendimento".
- 3 Thinking routine finale sui concetti appresi nel corso di formazione.

in cui può arrivare persino a dissimulare il suo ruolo (Coggi & Ricchiardi, 2021). Se viene stimolato alla discussione dal docente o dagli allievi, può intervenire, senza il rischio di contaminare i dati. Tutto infatti è stato documentato e successivamente analizzato insieme all'insegnante. Gli alunni si sono mostrati molto collaborativi e perlopiù incuranti della telecamera; solo in una classe gli studenti erano evidentemente inibiti, motivo per il quale la ricercatrice si è defilata, lavorando sui primi piani solo con lo zoom. In merito alle videoriprese, infatti, Santagata (2012) sottolinea che non esiste un unico modo di videoriprendere: si deve tener conto del focus, della durata, del montaggio, degli attori, del tipo di insegnamento. Ogni contesto, ogni situazione esige una modalità, tanto più che i progressi tecnologici consentono molte possibilità, rispetto al passato.

Sempre per quanto riguarda i ruoli e i comportamenti, è stato opportuno stabilire un codice deontologico che il ricercatore ha esplicitato e a cui è stato sempre fedele (Pentucci, 2018; De Landsheere, 1981). Esso ha previsto in primo luogo la garanzia dell'assoluto anonimato dei partecipanti, anche e soprattutto nella successiva diffusione dei dati. Inoltre è stata attivata una postura non giudicante del ricercatore, sia in classe, che durante le interviste, che nella produzione della sintesi dei risultati, perché nella RC la teoria non dice più «come gli insegnanti devono pensare l'insegnamento», ma dice «come gli insegnanti pensano l'insegnamento» (Damiano, 2006, p. 166). Quindi è evidente che da una posizione normativa e gerarchica, la teoria scenda in campo per studiare dal vivo l'azione, stabilendo un rapporto paritetico, sebbene con ruoli distinti, con i docenti che sperimentano.

Sempre nella fase di co-operazione, i video sono stati montati e presentati, durante l'intervista, ai docenti interessati, che li hanno commentati. Si tratta della co-esplicitazione, che consente di rielaborare le interazioni dei docenti, mettendo in luce valori e modalità organizzative che caratterizzano proprio la pratica professionale (Vinatier, 2011): al docente infatti è stato richiesto di leggere le situazioni in modo riflessivo (Schön, 1993), quindi di esaminare gli stimoli che provengono dal suo stesso agire, a partire dall'osservazione dei video, in collaborazione con la ricercatrice. Questo perché la RC prevede che i dati siano interpretati da una doppia prospettiva per giungere poi a un'unica conclusione. Altro dispositivo che sarà utilizzato è l'analisi di pratiche (Altet 2000; 2003; 2006) che parte sempre dall'esperire le attività, mentre vengono osservate, per poi rianalizzarle a scopo formativo, secondo lo schema pratica-teoria-pratica. Infatti i docenti che hanno svolto la prima attività hanno deciso di ripeterne una seconda, che, appunto, sarà nuovamente esaminata. Inoltre saranno organizzate delle sedute di gruppo, in cui saranno presentati e discussi insieme le attività, in modo che i colleghi possano intervenire con le proprie opinioni, osservazioni e proposte, da riversare successivamente nella didattica.

In merito al dispositivo dell'intervista, è opportuno segnalare che è stata seguita la metodologia dell'intervista di esplicitazione (Vermersch, 2005), in cui il grado di libertà dell'intervistato è stato minore, rispetto a una libera, perché guidato dai rilanci del ricercatore, che ha posto domande in base a uno scopo prefissato, in

modo da far emergere anche le concezioni, i pensieri, gli obiettivi, i saperi, gli impliciti sottesi alle azioni.

Questa seconda fase non è ancora conclusa, poiché i docenti ripeteranno la seconda esperienza, facendo tesoro delle riflessioni generate dall'analisi della loro prima pratica, ma anche perché si sono aggiunti in corso d'opera altri volontari.

Ultima fase, la co- produzione, in cui il ricercatore e i pratici producono le sintesi delle osservazioni e delle riflessioni. Anche questa fase non è ancora conclusa ed è in corso di svolgimento. Infatti la ricercatrice sta raccogliendo i dati, che poi saranno rielaborati, con le considerazioni dei docenti, in un documento di sintesi che sarà presentato al Collegio dei docenti dell'Istituto, all'Università, contenuto nella tesi di dottorato e, opportunamente rieditato, anche alla comunità scientifica. Ciò testimonia l'ulteriore carattere di novità della Ricerca Collaborativa, in quanto i risultati non sono più indirizzati solo a un pubblico di accademici, ma anche ai colleghi dei pratici, ovvero al mondo della scuola. Il cambiamento di prospettiva e destinatario influisce inevitabilmente sulla scrittura e sulla presentazione dei dati, ma anche sullo scopo: un docente legge una ricerca per risolvere un problema specifico, la adatta al suo hic et nunc, mentre un accademico la inserisce nel suo background, per discuterne il valore dei risultati e della metodologia adottata. Dunque il ricercatore dovrà assumere un carattere di mediatore, trovando un punto di incontro fra i due mondi.

3. Risultati attesi

I primi risultati emersi riguardano sia la RC, sia l'argomento, ovvero gli ecosistemi formativi digitali. Innanzitutto è bene sottolineare che nessun docente nell'istituto aveva mai partecipato, né conosceva questa metodologia di ricerca. Tuttavia la valutazione è stata molto positiva, in quanto i tre docenti fin qui intervistati hanno espresso considerazioni positive in merito alla crescita professionale derivante dall'esperienza. Di seguito alcuni stralci:

D1: l'esperienza mi è servita molto, perché do tante cose per scontato, mentre le sto facendo, invece guardando il video, mi sono posta tanti interrogativi, per dire, magari la prossima volta...
R: Ad esempio?
D1.: Ad esempio la gestione degli interventi di U. In effetti mi sono resa conto che io non riesco a gestirlo. Per quanto ci abbia provato a contenerlo, io non ci sono riuscita.
R: Rivederti ti ha giovato in qualcosa? Ti ha fatto riflettere? Ti ha dato uno spunto?
D2: Sì, mi ha fatto capire che devo riflettere prima su quali possano essere le difficoltà insite nell'attività e prevenirle piuttosto che correggerle sul momento. Poi anche quell'alunno che aveva lo schermo pieno di comandi, aveva trovato una sua strategia, ma aveva in realtà riutilizzato un lavoro vecchio. Per cui era una scorciatoia che era da prevenire.
R: Quindi l'uso di questa modalità di ricerca e di formazione per te è stato di giovamento?.
D2: Ah sì sì, mi ha fatto riflettere molto anche sulle mie spiegazioni. Rivendendoci possiamo avere un quadro più ampio e trovare più errori. Anche la valutazione sull'impegno dei ragazzi cambia, perché sul momento non si riesce a tenere uno sguardo su tutto.
D3: Questa ricerca mi ha messo in moto e ho pensato a cose che avremmo potuto fare durante l'anno e non abbiamo fatto. L'esigenza della ricerca mi ha spinto a farle, mi ha messo in gioco e forse ti rendi conto che a volte è anche la pigrizia, la fatica anche di pensare a cosa devi proporre, che ti ferma ancora prima di iniziare.

Tab. 2 Estratti di interviste ai docenti

Dunque i docenti volontari hanno trovato una spinta motivazionale ad allestire un'attività da loro ritenuta particolarmente significativa; si sono sentiti spronati a migliorarsi e a mettersi alla prova. Inoltre la possibilità di rivedersi in video li ha indotti a riflessioni più profonde, perché li ha illuminati su alcuni comportamenti che nel vissuto non sono riusciti a cogliere, in special modo nel rapporto con gli alunni, ma anche nella progettazione dell'attività.

Per quanto riguarda invece gli ecosistemi formativi, si è potuto osservare, fino a questa fase, che non tutti i docenti allestiscono e progettano ambienti di apprendimento digitali, sebbene tutti i volontari utilizzino quasi quotidianamente le tecnologie. In parte dovuto alla possibilità di accesso ai dispositivi, in parte alla strutturazione della didattica, tuttavia solo due dei cinque docenti coinvolti nel primo anno di RC hanno progettato un ecosistema formativo digitale. Non è un caso che solo questi due docenti gestiscano una classroom e che uno di loro sia anche l'animatore digitale della scuola. Entrano in gioco dunque anche altri fattori riguardanti le competenze non solo tecnologiche dei docenti, ma proprie della didattica digitale e la possibilità di poter coinvolgere anche gli alunni in modo attivo nell'impiego del digitale, avendo a disposizione un congruo numero di dispositivi.

Nel proseguo della RC si intende verificare se l'analisi congiunta di pratica possa aver modificato la didattica progettata ed esperita. In particolar modo si cercherà di capire se i tre docenti modificheranno l'ambiente di apprendimento, con quali modalità e con quali risultati.

4. Altre considerazioni

Un aspetto cruciale per stabilire l'efficacia della metodologia nel piano dell'esperimento in esame consiste nel capire se vi sia la possibilità di trasferire i risultati dal contesto dell'esperimento. Le ricerche qualitative, in campo educativo, sono implicate da sempre nella discussione sul loro valore idiografico o nomotetico. Nel caso della RC Damiano (2006) ci illustra le operazioni che conducono alla generalizzazione del particolare, del situato, della pratica osservata:

- a. Concettualizzazione: recuperare osservazioni considerate rilevanti, estrapolate dal «continuum dell'esperienza» (Damiano 2006, p. 167).
- b. Modellizzazione: aldilà della scelta della parola di per sé controversa, modellizzare vuol dire tratteggiare una pratica più ampia, come una routine o una strategia, depurata del tratto comune dell'imprevedibilità delle azioni che caratterizzano l'insegnamento.
- c. Trasferimenti: il modello può essere trasferito in un altro contesto. Anzi, Damiano in questo caso parla di dispositivo piuttosto che di modello, cioè di «un costruito di cui si conoscono le relazioni interne e la possibilità di farle variare allo scopo di adattare ad altre situazioni» (Damiano 2006, p. 168).
- d. Expertise: rappresentazione del repertorio didattico del pratico, cioè l'arti-

colazione delle situazioni e dei problemi professionali possibili, con cui il ricercatore presenta al pubblico le evidenze osservate e trasferibili in altri contesti.

Quindi la teoria ha l'importante compito di estrapolare dalla situazione reale le azioni e rendere trasferibile (Ivi, p. 197, 200) e adattabile ad altri contesti la modellizzazione che consegue la riflessione su di esse. Trincherò (2018), invece, sottolinea l'aspetto idiografico delle ricerche partecipative, la difficoltà di individuarne i nessi causali e di renderle confrontabili, estrapolandole verso altre situazioni. L'ultimo punto dell'elenco di Damiano, ovvero l'expertise, potrebbe indicare una strada per uscire dall'impasse: le pratiche diventano repertorio, non sulla scorta delle "Buone pratiche" da imitare (Pentucci 2018), ma stimolando la riflessione su comportamenti didattici e interrelazionali. Infatti nel caso dell'Istituto Comprensivo ospitante, le ricadute positive coinvolgono diversi soggetti, con implicazioni diverse. In primo luogo i partecipanti volontari che apprendono la pratica della riflessione sulle loro azioni e, nello specifico, le modalità di allestimento di ecosistemi formativi digitali nelle loro classi, da trasformare o da implementare. Successivamente i colleghi dei team dei volontari, che potranno confrontarsi direttamente con loro. Poi il grande gruppo di partecipanti al corso di formazione, che è stato avviato alla riflessione sul tema. Infine tutti i docenti dell'istituto, perché il documento di sintesi che pubblicherà la RC potrà offrire suggerimenti per iniziare a ragionare sull'argomento e spunti migliorativi (ma non ricette) delle proprie pratiche, sebbene in contesti diversi.

Conclusioni

La Ricerca Collaborativa consente ai docenti e ai ricercatori di creare la necessaria sinergia per poter studiare da vicino le attività dei docenti, le loro opinioni, i saperi dell'insegnare e i saperi sull'insegnare (Altet, 2007). Nello studio sugli ecosistemi formativi digitali, la RC ha offerto la possibilità di entrare nelle classi e osservare da vicino gli ambienti di apprendimento, per capirne la progettazione, le finalità, gli strumenti impiegati. Il giovamento tratto dalla ricerca è stato uguagliato da quello dei docenti, che hanno colto uno stimolo di crescita professionale, sia semplicemente nel partecipare all'iniziativa, sia grazie alle specifiche modalità di lavoro. Il campo di indagine è ancora molto aperto e ampio e sarà rinegoziato, laddove necessario, con i successivi volontari e in vista delle nuove attività programmate.

Riferimenti bibliografici

Agrusti, G., Guerzoni, G. & Matteucci, M.C. (2018). I nodi della Ricerca-Formazione. In G. Asquini, (Eds.), *La ricerca-Formazione, Temi esperienze, prospettive* (pp. 170-179). Milano: Franco Angeli.

- Altet, M. (2000). L'analyse de pratiques: une démarche de formation professionnalisante? *Recherche & Formation*, 35 (1), 25-41.
- Altet, M. (2003). *La ricerca sulle pratiche d'insegnamento in Francia*. Brescia: La Scuola.
- Altet, M., Charlier, E., Paquay L., & Perrenoud P., (2006). *Formare gli insegnanti professionisti. Quali strategie? Quali competenze?* Roma: Armando.
- Altet, M. (2007). La contribution de l'analyse de pratiques en IUFM et de la reflexion sur l'action à la construction du savoir-enseigner. In M. Bru & L. Talbot (Eds.), *Des compétences pour enseigner. Entre objets sociaux et objets de recherche* (pp. 49-65). PUR.
- Bonaiuti, G., Magnoler, P. & Trincherò, R. (2018). I rischi della Ricerca-Formazione. In G. Asquini, (Eds.), *La ricerca-Formazione, Temi esperienze, prospettive* (pp. 180-189). Milano: Franco Angeli.
- Chang, E. & West, M. (2006). Digital Ecosystems A Next Generation of the Collaborative Environment. *iiWAS*, 214, 3-24.
- Coggi, C. & Ricchiardi, P. (2021). *Progettare la ricerca empirica in educazione*. Roma: Carocci.
- Damiano, E. (2006). *La Nuova Alleanza. Temi, problemi e prospettive della Nuova Ricerca Didattica*. Brescia: La Scuola.
- De Landsheere, G. (1981). *Introduzione alla ricerca in educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Desgagné, S. (1997). Le concept de recherche collaborative: l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, XXIII (2), 371-393.
- Ferro Allodola, V. (2021). *L'apprendimento tra mondo reale e virtuale, Teorie e pratiche*. Pisa: ETS.
- Flessner, R. (2014). Revisiting Reflection: Utilizing Third Spaces in Teacher Education. *Scholarship and Professional Work – Education*, 37.
- Floridi, L. (2020). *Pensare l'infosfera. La filosofia come design concettuale*. Milano: Raffaello Cortina.
- Floridi, L. (2017). *La quarta rivoluzione. Come l'infosfera sta trasformando il mondo*. Milano: Raffaello Cortina.
- Frédéric, Y., & Durad, M. (2012). *Réconcilier recherche et formation par l'analyse de l'activité*. De Boeck.
- Garavaglia, A., (2019). Ambienti di apprendimento. In C. Rivoltella & P.G. Rossi (Eds.), *Tecnologie per l'educazione*. Pearson.
- Garavaglia, A. (2020). I LMS: dal courseware al social learning. In P.C. Rivoltella (Eds.), *Apprendere a distanza. Teorie e metodi*. Milano: Raffaello Cortina.
- Jeladze, E., Pata, K. & Quaicoe, J. S. (2017). Factors Determining Digital Learning Ecosystem Smartness in Schools. *IxD&A*, 35, 32-55.
- Limone, P. (2021). *Ambienti di apprendimento e progettazione didattica. Proposte per un sistema educativo transmediale*. Roma: Carocci.
- Lucisano, B. & Salerni, A. (2004). *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*. Roma: Carocci.
- Luigini, A. & Panciroli, C. (2018). *Ambienti digitali per l'educazione all'arte e al patrimonio*. Milano: Franco Angeli.
- Magnoler, P. (2012). *Ricerca e formazione, La professionalizzazione degli insegnanti*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Meepung, T., Pratsri, S. & Nilsook, P. (2021). Interactive Tool in Digital Learning Eco-

- system for Adaptive Online Learning Performance. *Higher Education Studies*, 11(3), 70-77.
- Pentucci, M. (2018). *I formati pedagogici nelle pratiche degli insegnanti*. Milano: Franco Angeli.
- Pentucci, M. (2021). La didattica universitaria e la sfida posta da una nuova concezione di conoscenza. In C. Laici, *Il feedback come pratica trasformativa nella didattica universitaria* (pp. 15-29). Milano: Franco Angeli.
- Potter, J., Mc Dougall, J. (2017). *Digital Media, Culture & Education. Theorising Third Space Literacies*. London: Palgrave Mc Millian.
- Reyna, J. (2011). Digital Teaching and Learning Ecosystem (DTLE): A Theoretical Approach for Online Learning Environments. *Proceedings ascilite Hobart: Concise Paper*.
- Rivoltella, P.C. (2017). *Media Education*. Brescia: Scholé.
- Rivoltella, P.C. (2020). Il design: architettura, cario cognitivo, layout. In P.C. Rivoltella (Eds.), *Apprendere a distanza. Teorie e metodi*. Milano: Raffaello Cortina.
- Rossi, P. G., (2009). *Tecnologia e costruzione di mondi*. Roma: Armando.
- Rossi, P.G., (2011). *Didattica enattiva, Complessità, teorie dell'azione e professionalità docente*. Milano. Franco Angeli.
- Rossi, P. G. (2014). Le tecnologie digitali per la progettazione didattica. *Journal Of Educational, Cultural And Psychological Studies (ECPS Journal)*, (10), 113-133.
- Rossi, P.G. & Pentucci M. (2021). *Progettazione come azione simulata. Didattica dei processi e degli eco-sistemi*. Milano: Franco Angeli.
- Santagata, R. (2012). Un modello per l'utilizzo del video nella formazione professionale degli insegnanti University of California, Irvine, USA. *Form@re*, 12 (79), 58-63.
- Sarnok, K., Wannapiroon, P. & Nilsook, P. (2019). Digital learning ecosystem by using digital storytelling for teacher profession students. *International Journal of Information and Education Technology*, 9(1), 21-26.
- Schön, D. A. (1993). *Il professionista riflessivo: per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo.
- Vermersch, P. (2005). *Descrivere il lavoro. Nuovi strumenti per la formazione e la ricerca: l'intervista diespictazione*. Roma: Carocci.
- Vinatier, I., (2011). La recherche collaborative: enjeux et fondamente theoriques. In J. Y. Robin & I. Vintier (Eds.), *Conseiller et accompagner. Un defi pour la formation des enseignants* (pp. 45-60). Paris: L'Harmattan.
- Vinatier, I., Morrissette, J. (2015). Les recherchescollaboratives: enjeux et perpectives. In I. Vinatier & J. L. Rinaudo (Eds.), *Recontre entre chercheurs et praticiesns: quels enjeux?*, *Carrefours de l'education*, 39, 137-17.

Digitalizzazione e scuola: un difficile equilibrio

Erica Della Valle

Università Uninettuno

PHD Student

e.dellavalle@students.uninettunouniversity.net

Abstract

La globalizzazione e le tecnologie dell'informazione, in pochi anni, hanno trasformato radicalmente lo scenario mondiale favorendo il passaggio ad una società dell'informazione, della conoscenza e della complessità in continuo cambiamento. L'impossibilità per la scuola di prescindere dalla presenza delle TIC e la necessità di personalizzare i processi di apprendimento per favorire lo sviluppo delle competenze, suggeriscono nuove domande sui processi di organizzazione della conoscenza e della didattica. Si tratta, per il mondo della scuola e per i suoi attori, di trovare la giusta mediazione ed il giusto equilibrio fra l'innovazione/digitale e la funzione formativa/educativa della scuola.

Introduzione

Non si tratta e non si è mai trattato di promuovere una lotta contro le nuove tecnologie né di ritenere sufficiente la sola formazione tecnica per i docenti, si tratta, invece, di ripensare i processi di insegnamento/apprendimento favorendo un uso critico di questi nuovi strumenti per permettere ai ragazzi di comprendere l'importanza di essere prudenti e di essere consapevoli che avere tutte le risposte non significa necessariamente avere una tradizione, una cultura e una storia. Per i docenti, attraversare la problematica della tecnologia senza contrastarla, ma fare in modo che diventi una riflessione continua sul chi e sul che cosa fa, per decidere cosa ogni umano vuole essere, potrebbe aprire possibilità importanti. Il compito della scuola diventa, infatti, quello di fornire metodi, strumenti adatti e conoscenze per poter indagare la complessità che caratterizza la società odierna, sapendo che ogni ricerca parte dalla superficie, da ciò che appare, per andare in profondità con consapevolezza e spirito critico. La scuola deve sollecitare gli studenti a contestualizzare le conoscenze; la globalizzazione, l'industria 4.0 e le tecnologie ci invitano ad un ripensamento del concetto di formazione. In particolare, la formazione del personale scolastico, durante tutto l'arco della vita professionale, diventa un fattore decisivo per ridefinire e ricontestualizzare le proposte educative e didattiche che devono rispondere a due esigenze differenti e complementari allo stesso tempo: "insegnare ad essere" ed "insegnare ad apprendere".

L'uso delle tecnologie digitali e di internet sta sicuramente ampliando l'accesso

alle opportunità educative, ma molte di queste applicazioni non migliorano la qualità dell'apprendimento: con gli usi prevalenti delle tecnologie le persone non apprendono né di più né meglio. Per contro, la maggior parte degli studi contemporanei sull'apprendimento evidenziano caratteristiche dei processi cognitivi per cui, un utilizzo adeguato e consapevole, delle tecnologie potrebbe migliorare la qualità dell'apprendimento stesso. È necessario promuovere un dibattito su come il digitale possa supportare i processi organizzativi, formativi e didattici che caratterizzano la scuola.

L'introduzione e la diffusione delle TIC nella scuola italiana è da sempre stata caratterizzata da assunti impliciti ed espliciti, da riferimenti alle direttive degli altri governi europei e mondiali che, da diversi anni, sottolineano quanto le tecnologie dell'informazione e della comunicazione abbiano un impatto incisivo sulla produttività dei sistemi economici e sulla crescita del capitale umano di un Paese.

Il percorso che ha portato il diffondersi delle tecnologie digitali e dei diversi processi di digitalizzazione, nelle scuole italiane, è stato caratterizzato da numerosi passaggi storici cruciali, costantemente accompagnati sia da forti resistenze che da ottimistici entusiasmi.

La scuola italiana ha, da ormai quasi quarant'anni, cercato di rispondere alle numerose sollecitazioni, rispetto all'introduzione e all'utilizzo delle nuove tecnologie digitali, mediante l'attuazione di diversi programmi nazionali che prevedevano e prevedono, non solo la costituzione dei laboratori informatici nelle scuole, ma anche una nuova declinazione dei curricula, una ridefinizione dei PECUP¹ e dei nuovi percorsi formativi per tutto il personale scolastico. Per tutti questi motivi, introdurre le tecnologie nella scuola italiana si è dimostrato un processo lungo, faticoso e incompleto.

Nella scuola il cambiamento assume due forme: la riforma e l'innovazione. La riforma riguarda una modifica radicale del sistema scolastico o di una sua parte, discende da una pianificazione politico/amministrativa e viene consegnata alle scuole. Per innovazione si intende, invece, il miglioramento continuo delle diverse parti che compongono la realtà scolastica: interventi sulla didattica, organizzative, culturali, pedagogici volte a migliorare e a rendere il servizio efficace; rinvia al paradigma della ricerca/sperimentazione ed è un processo intenzionale che riguarda le singole scuole. Già Scurati notava che l'esperienza italiana ha sempre presentato una netta prevalenza di situazioni di riforma rispetto a situazioni di innovazione, come a sottolineare la tendenza della nostra tradizione ad attendersi che l'innovazione segua la riforma, invece, di prepararla. Una riforma dovrebbe diventare innovazione nei contesti scolastici e questa, attraverso processi sistematici e sistemici di valutazione, preparare la riforma successiva.

1 PECUP, previsto dal D.L. 17 febbraio 2005, n.226, è il profilo Educativo e Culturale e Professionale in uscita degli studenti della Secondaria Superiore. Esso declina, in forma discorsiva, le competenze, le abilità e le conoscenze che lo studente deve possedere al termine del biennio conclusivo dell'obbligo scolastico.

1. I protagonisti dei processi di digitalizzazione

La pandemia da Covid-19 ha messo in evidenza l'importanza di alcuni aspetti che caratterizzano l'organizzazione scolastica quali: lo spazio di autonomia, le capacità di leadership del dirigente scolastico, la presenza di una leadership distribuita, l'atteggiamento collaborativo degli insegnanti, la propensione all'adattamento, il senso di comunità. Questi aspetti hanno contribuito a determinare il tipo di risposta che le scuole sono stati chiamati a fornire Durante la fase emergenziale. Alcune istituzioni sono state in grado di adattarsi al cambiamento più velocemente ed in modo più efficace; altre, invece, hanno mostrato diverse resistenze al cambiamento offrendo dunque risposte poco efficienti ed efficaci rispetto alle richieste provenienti dal contesto. La situazione emergenziale ha reso evidente la necessità di coinvolgere, In modo diretto, nel processo di cambiamento gli attori situati all'interno dell'organizzazione scolastica: dirigente scolastico, Personale ATA, docente e studenti. L'emergenza ha reso evidente, anche, che l'organizzazione scolastica non può prescindere dalle relazioni fra gli attori che la compongono e che operano in essa.

La scuola oggi, più che mai, è attraversata da così numerosi cambiamenti che provocano attese e contemporaneamente paure negli attori istituzionali che la compongono: Dirigenti, docenti e studenti.

In un contesto dove cambia radicalmente non solo il sapere, ma cambiano anche i modi in cui il sapere cambia nonché i modi in cui sviluppiamo il sapere, la formazione professionale dei docenti diventa fondamentale. La scuola, infatti, deve fornire le chiavi per costruire e trasformare le modalità di organizzazione dei saperi, rendendole continuamente coerenti con la rapida e spesso imprevedibile evoluzione delle conoscenze e dei loro oggetti e problemi. Le rapide e radicali trasformazioni antropologiche in atto chiedono alla scuola di promuovere nei singoli capacità di costruire un futuro non predeterminato. I bisogni di formazione non sono riconducibili esclusivamente all'innovazione. La formazione in servizio considera la molteplicità e la profondità dei bisogni da soddisfare, l'eterogeneità dei destinatari e delle condizioni di partenza, per promuovere professionalità competenti.

Nella società della conoscenza e dell'informazione, dominata dall'incertezza e dalla complessità, organizzare e custodire la propria conoscenza è sempre più necessario ed opportuno. Le tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC), alle quali si possono attribuire molte delle responsabilità nelle trasformazioni della società contemporanea, se opportunamente integrate ed utilizzate, rappresentano oggi una risorsa per l'innovazione dei sistemi formativi e, in particolare, un elemento capace di supportare fattivamente l'apprendimento continuo. Tuttavia, l'introduzione delle tecnologie nella formazione non garantisce automaticamente un miglioramento della qualità della formazione, né il loro campo d'intervento può essere sovrastimato. Le tecnologie vanno pensate come una possibilità ulteriore rispetto a quanto conosciamo, non la soluzione unica. La consapevolezza della complessità delle variabili in gioco nei processi di apprendimento,

delle molteplici modalità di insegnamento e delle incertezze sugli stessi modelli epistemologici che definiscono il sapere rende anche questa, come ogni nuova proposta metodologica e didattica, intrinsecamente congetturale. Senza contare che l'opzione tecnologica solleva anche una serie di sospetti legati, in particolare, agli aspetti più tradizionalmente e gelosamente umani dei rapporti educativi. Le perplessità nascono dal timore che esse modifichino il modo di pensare e di memorizzare degli individui, trasformandolo da analitico, strutturato, sequenziale e referenziale in generico, vago, globale, olistico.

Tutti gli studenti vivono la rivoluzione digitale ed hanno sviluppato tre caratteristiche comuni rispetto alle generazioni precedenti: processano in modo diverso le informazioni, esercitano il multitasking cognitivo sono alla ricerca costante di feedback continui rispetto alle proprie azioni alle proprie operazioni. Secondo l'antropologo francese, Gauchet (2008) sono cambiati i destinatari a cui la scuola si rivolge. Siamo in presenza di trasformazioni sul piano sociale, culturale ed istituzionale che richiedono alla scuola di modificare il proprio modo di essere e di agire, di rapportarsi con una pluralità di situazioni, di assumersi più responsabilità per i risultati dei suoi studenti. Ma la scuola fatica a dare risposte adeguate alle nuove e continue richieste.

2. Posizione del problema

A prima vista, le sfide che il processo di digitalizzazione pone al mondo dell'educazione sono analoghe a quelle poste ad altri settori dell'economia e della società, ad esempio le aziende o le amministrazioni pubbliche. Come possono essere organizzati i progetti educativi che tengano conto del contesto, ma che allo stesso tempo non siano vittima di questa tecnologizzazione verso cui è così facile cadere? I docenti devono confrontarsi continuamente con questa nuova urgenza educativa per capire come impostare i processi educativi. La situazione che si è venuta a creare a seguito del dilagare della pandemia provocata dal Covid ha necessariamente portato l'attenzione sulle modalità tecnologiche utilizzate dalle scuole per riorganizzare completamente il loro funzionamento. Anche in quest'occasione sono emerse ed emergono, da un lato, resistenze fortissime e, dall'altro, entusiasmi ed atteggiamenti propositivi e favorevoli.

3. Altre considerazioni

Come possono essere organizzati i progetti educativi che tengano conto del contesto, ma che allo stesso tempo non siano vittima di questa tecnologizzazione verso cui è così facile cadere? I docenti devono confrontarsi continuamente con questa nuova urgenza educativa per capire come impostare i processi educativi. La situazione che si è venuta a creare a seguito del dilagare della pandemia provocata dal Covid ha necessariamente portato l'attenzione sulle modalità tecnologiche utiliz-

zate dalle scuole per riorganizzare completamente il loro funzionamento. Anche in quest'occasione sono emerse ed emergono, da un lato, resistenze fortissime e, dall'altro, entusiasmi ed atteggiamenti propositivi e favorevoli.

È però possibile immaginare un'alleanza fra metodologia didattica e tecnologia, nella quale i nuovi strumenti intervengano come elementi e supporti di potenziamento dei processi percettivi e cognitivi. Le nuove tecnologie, infatti, possono sostenere e potenziare i processi percettivi e cognitivi soprattutto per quel che riguarda le modalità di elaborazione e di selezione dell'informazione e possono semplificare e rendere più trasparenti e controllabili le relazioni all'interno di un determinato contesto. Come possono essere organizzati i progetti educativi che tengano conto del contesto, ma che allo stesso tempo non siano vittima di questa tecnologizzazione verso cui è così facile cadere? I docenti devono confrontarsi continuamente con questa nuova urgenza educativa per capire come impostare i processi educativi. Non si tratta di promuovere una lotta contro le nuove tecnologie né di ritenere sufficiente la sola formazione tecnica per i docenti, si tratta di ripensare i processi di insegnamento/apprendimento favorendo un uso critico di questi nuovi strumenti che permetta ai ragazzi di comprendere l'importanza di essere prudenti e di essere consapevoli che avere tutte le risposte non significa necessariamente avere una tradizione, una cultura e una storia. Il compito della scuola diventa, infatti, quello di favorire la crescita di cittadini attivi e responsabili capaci di unificare la frammentazione delle informazioni e dei saperi, di filtrare e connettere molteplici esperienze assai diversificate ed eterogenee. La scuola deve sollecitare gli studenti a contestualizzare le conoscenze; la globalizzazione, l'industria 4.0 e le tecnologie ci invitano ad un ripensamento del concetto di formazione. In particolare, la formazione del personale scolastico durante tutto l'arco della vita professionale diventa un fattore decisivo per ridefinire e ricontestualizzare le proposte educative e didattiche che devono rispondere a due esigenze differenti e complementari allo stesso tempo: "insegnare ad essere" ed "insegnare ad apprendere". L'uso delle tecnologie digitali e di internet sta sicuramente ampliando l'accesso alle opportunità educative ma molte di queste applicazioni non migliorano la qualità dell'apprendimento: con gli usi prevalenti delle tecnologie le persone non apprendono né di più né meglio. Per contro, la maggior parte degli studi contemporanei sull'apprendimento evidenziano caratteristiche dei processi cognitivi per cui un utilizzo adeguato dalle tecnologie potrebbe migliorare la qualità dell'apprendimento stesso.

Come ricordano Edgard Morin e Mauro Ceruti le crisi dell'umanità planetaria sono altrettante crisi cognitive, che rendono urgente una riforma del pensiero e una riforma dell'educazione e dunque, aggiungo io, non è possibile pensare di trasferire a distanza l'intero percorso formativo dei docenti senza tener presente una serie di criticità. La società della conoscenza richiede di aggiungere a un sapere prettamente teorico o tecnico, riferito a situazioni anticipabili perché definite da un andamento di causalità lineare, un sapere prassico, capace di analizzare e comprendere le esperienze singolari che si stanno vivendo e di decidere quali azioni mettere in atto. Il contesto in cui il docente opera quotidianamente è in continua

trasformazione e contiene culture, richiedendo progettazioni calibrate e attente alla persona che non riguardano soltanto l'ambito delle conoscenze, ma l'acquisizione di competenze in grado di aumentare la consapevolezza degli apprendimenti. Di fronte al cambiamento imposto dall'emergenza, i percorsi di formazione dei docenti sono stati ricalibrati sulle nuove esigenze?

Se aveva ragione McLuhan nel sostenere che il medium è il messaggio, bisogna necessariamente soffermarsi a studiare bene quale sia il messaggio veicolato, soprattutto se parliamo di formazione, da questa nuova medialità in cui troppo velocemente siamo stati catapultati. L'intento esplicito della formazione è di rafforzare la cultura dell'autonomia attraverso la costruzione di una rinnovata professionalità degli attori scolastici. Soltanto l'assunzione di tale cultura può, infatti, determinare l'auspicato passaggio, nel sistema dell'istruzione, dalla logica del programma alla logica del progetto. Ciò che, ormai, appare indispensabile è guidare la transizione dalla logica di una scuola che trasmette il sapere a quella di un laboratorio di progettazione didattica orientato non più alla semplice riproduzione passiva delle conoscenze ma allo sviluppo, negli studenti, di capacità critiche e metacognitive e allo sviluppo delle competenze chiave. I processi di insegnamento dovrebbero essere caratterizzati dalla messa in crisi del tradizionale impianto contenutistico - disciplinare per favorire la costruzione di un tessuto relazionale fra nozioni e concetti, in vista dello sviluppo delle competenze chiave. Nell'ottica della formazione prevista nella legge 107/15, la definizione del profilo del docente poneva l'enfasi, oltre che sulle ineludibili competenze culturali e disciplinari anche su quelle didattiche, metodologiche, relazionali, organizzative e gestionali, altrettanto necessarie al "mestiere" di insegnante. Il profilo dell'insegnante richiesto dalla scuola ubiqua dei nostri tempi si configura, infatti, come l'insieme integrato e armonico delle seguenti competenze: culturali disciplinari, psico-pedagogiche, metodologiche-didattiche, organizzative, relazionali e riflessive. L'insegnante è inserito in un contesto socioculturale che genera aspettative sul suo lavoro e gli affida il compito di trasporre didatticamente il "sapere esperto" in "sapere insegnato" e di favorire un processo di sistematizzazione delle informazioni ricevute dallo studente all'interno della propria matrice conoscitiva. D'altra parte, l'insegnante è chiamato a operare in uno spazio delineato da molteplici fattori, tutti rilevanti e determinanti per la professione. Considerato lo scenario in cui gli insegnanti sono chiamati a operare, è evidente che l'offerta formativa deve rispondere ai problemi posti dalla società della conoscenza e dell'informazione, dominata dall'incertezza e dalla complessità, nella quale organizzare e custodire la propria conoscenza è sempre più necessario ed opportuno.

Conclusioni

La scuola non può ridursi solo ad una semplice trasmissione di nozioni. Un compito prioritario delle istituzioni scolastiche è quello di istruire, educare e formare cittadini attivi, critici e responsabili. Non parlerei di vantaggi o svantaggi dei pro-

cessi di digitalizzazione, perché ritengo che la presenza degli strumenti digitali sia una condizione indispensabile e imprescindibile. Come in una esecuzione musicale bisogna imparare come procede e come suona la melodia, che cosa dicono le parole, come si entra a tempo debito, come si accompagnano gli altri, come si esercita il proprio assolo, coraggioso e insieme accorto; così a scuola si tratta di conoscere i nuovi strumenti e i nuovi processi digitali per cercare di utilizzarli in maniera armoniosa ed efficace nei processi di insegnamento e di apprendimento. A scuola si disegna una comunità che decide e condivide, a ragion veduta, i tempi e i modi dei suoi itinerari, le sue modalità di esercizio, di valutazione e di prova, le collaborazioni attive nel lavoro. La sempre più estesa diffusione delle tecnologie, anche in ambito scolastico, pone anche il tema del valore che possono apportare alle esperienze di apprendimento. Quali sono le competenze necessarie ai docenti per integrare efficacemente nei processi di insegnamento i saperi disciplinari, senza delegare le responsabilità connesse all'esercizio esperto di una professione vocata ad "insegnare ad essere" ed "insegnare ad apprendere"? Non va sottovalutato l'impatto delle tecnologie sulle strutture cognitive, in particolare nei processi mnestici, che non possono essere superficialmente demandati a protesi digitali, poiché il ricordare è ciò che ci consente di imparare dall'esperienza e diventare migliori, come persone singole e come collettività. Come ricorda Carlo Sini, c'è formazione se c'è anzitutto la capacità di stare fisicamente insieme, costituendo una comunità al tempo stesso libera e rispettosa della legge che si è data. Che spazio di condivisione declinano le nuove tecnologie? Quali sono le caratteristiche del messaggio elettronico e quali incidenze hanno sui percorsi di formazione? Le problematiche della società della conoscenza ci impongono una formazione sempre più complessa ed articolata che tenga conto di quella difficoltà, tipicamente contemporanea, che Carlo Sini definisce come caratterizzata da un'unità del sapere e dei saperi che appare oggi fortemente problematica. Assistiamo da tempo al proliferare continuo di scienze e competenze, tecniche e arti, ricerche e procedure; quindi al moltiplicarsi di interessi e di indirizzi fortemente specialistici. È sempre più necessaria una formazione che tenga conto della necessità di formare docenti capaci di favorire la crescita di cittadini attivi e responsabili, capaci di discernere, in questo vasto oceano di informazioni e di strumenti, quelli utili e consoni per esercitare sempre il pensiero liberalmente e responsabilmente. Si tratta di ripensare i processi di insegnamento/apprendimento, avendo attenzione a formare la consapevolezza che tradizione, cultura e storia non possono essere surrogate dall'accesso di una proliferazione di processi di innovazione e di digitalizzazione.

Riferimenti bibliografici

- Calvani, A. (2012). *Per un'istruzione evidence based. Analisi teorico-metodologica internazionale sulle didattiche efficaci e inclusive*. Trento: Erickson.
- Calvani, A. (2013). Evidence Based (Informed?) Education: neopositivismo ingenuo o opportunità epistemologica? *Form@re*, 13(2), 91-101.

- Calvani, A., & Marzano, A. (2019). Ricerca informata da evidenze e piani di miglioramento delle scuole. Un'integrazione indispensabile. In G. Domenici & V. Biasi (Eds.), *Atteggimento scientifico e formazione dei docenti* (pp. 92-103). Milano: Franco Angeli.
- Calvani, A., & Trincherò, R. (2019). *Dieci falsi miti e dieci regole per insegnare bene*. Roma: Carocci.
- Carr, N. G., & Carr, N. G. (2011). *Internet ci rende stupidi? Come la rete sta cambiando il nostro cervello*. Milano: Raffaello Cortina.
- Damiano, E. (2004). *L'insegnante: identificazione di una professione*. Brescia: La Scuola.
- Dehaene, S. (2019). *Imparare*. Milano: Raffaello Cortina.
- Eco, U. (2020). *La bustina di Minerva*. Milano: La Nave di Teseo.
- Morin, E. (2000). *La testa ben fatta*. Milano: Raffaello Cortina.
- McLuhan, M. (1998). *Media e nuova educazione. Il metodo della domanda nel villaggio globale*. Roma: Armando.
- Reale, G. (1998). *Platone. Fedro*. Milano: Mondadori.
- Scurati, C. (2000). *Nuove didattiche. Linee di ricerca e proposte formative*. Brescia: Scholè.
- Sini, C. (2013). *Il metodo e la via. Il metodo e la via*, Milano: Mimesis.

Reale e Virtuale: Un percorso per sviluppare un approccio critico all'iperconnessione nella scuola secondaria di secondo grado

Alice Roffi

Università degli Studi di Firenze

PHD Student Dipartimento di Formazione, Lingue, Intercultura, Letterature e Psicologia

alice.roffi@unifi.it

Abstract

L'ambiente ibrido nel quale viviamo, un nuovo spazio tra reale e virtuale, offre molteplici opportunità ma al contempo ci espone ad altrettanti rischi, soprattutto tra gli adolescenti. Appare quindi fondamentale l'importanza del ruolo delle istituzioni educative nel promuovere lo sviluppo di competenze legate all'utilizzo critico delle tecnologie per l'apprendimento, la comunicazione e la partecipazione all'interno e all'esterno del contesto scolastico. Questo contributo riporta l'esperienza di un percorso educativo sul rapporto tra reale e virtuale condotto in scuola secondaria di II grado, con l'obiettivo di sviluppare negli studenti un approccio critico nei confronti del virtuale. I risultati sottolineano come attività partecipative e collaborative sui temi urgenti della trasformazione digitale riescono a coinvolgere gli studenti in prima persona, portandoli a riflessioni e importanti prese di coscienza sul ruolo del virtuale e le implicazioni dell'iperconnessione.

Introduzione

Nel 2014, Luciano Floridi, filosofo dell'informazione, ha coniato un nuovo termine, *onlife*, per riferirsi all'ambiente ibrido in cui noi oggi viviamo, un nuovo spazio tra reale e virtuale, dove "l'infosfera sta rimodellando la realtà umana". Accanto alle molteplici opportunità offerte da questo mondo ibridato reso accessibile dalle tecnologie, si contano però altrettanti rischi. In particolare, come mostrato nel rapporto di *EU Kids Online* (Mascheroni & Ólafsson, 2018), nel contesto italiano il 74% degli adolescenti di 15-17 anni usa tutti i giorni internet in giro e sono in aumento le percentuali di chi ha avuto esperienze negative in rete (cyberbullismo, *hate speech*, uso eccessivo di internet, ...). In questo quadro, appare quindi chiara l'importanza del ruolo delle istituzioni educative nel promuovere lo sviluppo di competenze legate all'utilizzo critico delle tecnologie per l'apprendimento, la comunicazione e la partecipazione all'interno e all'esterno del contesto scolastico (Ranieri, 2022; Gouseti et al., 2021). In Italia, l'importanza di tali te-

matiche dal punto di vista educativo è sottolineata anche dalla scelta dell'iperconnessione e relative implicazioni come traccia della prima prova dell'esame di stato 2022 (Ministero dell'Istruzione, 2022).

Di conseguenza, se da un lato il contesto richiede di incoraggiare lo sviluppo delle competenze digitali degli studenti, dall'altro lato suggerisce anche di supportare lo sviluppo professionale degli insegnanti in relazione alle competenze digitali per poter utilizzare in maniera efficace le tecnologie per l'insegnamento (Ranieri, 2022; Redecker, 2017). A tal riguardo, a livello Europeo sono stati sviluppati due framework teorici, uno riferito all'ambito educativo, il DigCompEdu (*Digital Competence of Educators*, Redecker, 2017) ed uno riferito alle competenze digitali del cittadino, il DigComp (*The Digital Competence Framework for Citizens*, Vuorikari, Kluzer, and Punie, 2022) ora nella versione 2.2 aggiornata di recente. Il primo è uno strumento che identifica e suddivide le competenze digitali degli insegnanti, mentre il secondo definisce le competenze digitali del cittadino, e quindi le competenze che gli studenti dovranno acquisire (Ranieri, 2022).

È in questo ambito che si inserisce il presente contributo, che riporta l'esperienza di un percorso educativo sul rapporto tra reale e virtuale condotto in una scuola secondaria di secondo grado di Firenze. Tale percorso rientra nel quadro più generale del progetto europeo *Developing Teachers' Critical Digital Literacies* (DETECT) (Erasmus+ 2019-2022), di cui l'Università di Firenze era partner e che ha avuto l'obiettivo di supportare lo sviluppo delle competenze digitali critiche di docenti e studenti. Le attività del progetto hanno tratto beneficio dal lavoro congiunto di Università e Istituti scolastici per lo sviluppo del framework teorico delle competenze digitali critiche, degli strumenti per lo sviluppo professionale continuo dei docenti e per la raccolta di risorse didattiche per promuovere le competenze digitali degli studenti. Sulla base delle dimensioni del framework teorico sviluppato nel progetto, ogni scuola partner del consorzio ha progettato e implementato in aula un percorso educativo. Nel contesto italiano, è stato progettato un percorso dal titolo "Reale e Virtuale", con l'obiettivo di sviluppare negli studenti un approccio critico nei confronti del virtuale, prevedendo attività che alternano pratiche riflessive, collaborative e di lavoro individuale. Le attività sono state condotte nell'anno scolastico 2020/2021, durante il quale si sono susseguiti periodi di didattica in presenza e didattica a distanza.

Lo studio sul percorso educativo si è focalizzato sulle seguenti domande di ricerca (DR):

- DR1: In che modo i docenti hanno percepito le attività di progettazione e gestione delle attività del percorso?
- DR2: In che modo gli studenti hanno percepito il percorso educativo svolto in merito alle attività, al lavoro di gruppo e alle tematiche del corso?

1. Metodi

Il percorso educativo “Reale e Virtuale” è stato condotto in un Istituto Secondario di Firenze in collaborazione con i ricercatori dell’Università degli Studi di Firenze condotto nell’anno scolastico 2020/2021. Tale percorso si basa su metodiche partecipative-collaborative sia a livello progettuale attraverso il co-design del percorso, in cui i docenti sono stati coinvolti nella progettazione e nella sperimentazione, e sia nella scelta di opportune strategie didattiche. Questo approccio, supportato anche dagli eventi di formazione (*Learning Teaching Training Activities*) organizzati all’interno del progetto, ha costituito un’importante occasione di collaborazione con i docenti del consorzio appartenenti ad altri contesti scolastici europei.

Le attività sono state progettate e condotte da 4 docenti delle discipline di Psicologia, Diritto, Italiano e Matematica in una classe di 24 studenti (20F – 4M; 17-20 anni) di una classe 3 dell’Indirizzo Servizi per la Sanità e l’Assistenza Sociale, di cui 7 con DSA/BES e 2 con certificazione di disabilità.

1.1 *Gli strumenti di progettazione e documentazione*

I ricercatori dell’Università di Firenze hanno sviluppato gli strumenti di co-design e documentazione. In particolare, sono stati realizzati un diario per i docenti e un questionario di gradimento per gli studenti.

Il diario per i docenti è uno strumento partecipativo che vede coinvolto il docente come osservatore-ricercatore. È stato strutturato in due parti, una prima parte che richiede informazioni generali, quali nome del percorso educativo, il team di docenti coinvolti e le caratteristiche degli studenti. La seconda parte è stata impostata per descrivere in maniera dettagliata ogni unità componente il percorso educativo, in particolare focalizzandosi sulle attività prima dello svolgimento del percorso (preparazione), durante lo svolgimento (situazioni di apprendimento, partecipazione degli studenti, gestione della classe e principali sfide) e dopo (valutazione dell’insegnante e suggerimenti). I docenti hanno compilato il diario in maniera congiunta durante lo svolgimento del percorso educativo e il contenuto è stato analizzato.

Il questionario di gradimento per gli studenti include domande a risposta chiusa e a risposta aperta in modo da raccogliere le opinioni sulle attività svolte, con particolare riferimento al gradimento e alle difficoltà riscontrate durante lo svolgimento, sul lavoro di gruppo per evidenziare le dinamiche instaurate, sulla possibilità di aver prodotto un artefatto tangibile come risultato dell’apprendimento, e sul gradimento generale dell’attività. Il questionario è stato distribuito agli studenti alla fine del percorso educativo in formato cartaceo, le risposte (chiuse e aperte) sono state raccolte e analizzate e i dati sono stati restituiti in maniera aggregata.

1.2 La struttura del percorso educativo

I docenti hanno organizzato le attività del percorso in 4 unità, la cui struttura è stata ulteriormente approfondita in Tabella 1:

Brainstorming: unità di introduzione al tema e riflessione sui significati di Reale e Virtuale.

Stato del Reale e del Virtuale: unità dedicata al lavoro di gruppo, in cui si descrive una giornata tipo in uno stato del Reale e in uno stato del Virtuale. L'esposizione dei lavori e un dibattito concludono le attività.

Diario degli usi: unità dedicata al monitoraggio individuale dell'utilizzo del virtuale e successiva riflessione scritta.

Indagine e storytelling digitale: unità dedicata alla realizzazione in gruppo di un questionario, per individuare le cause che spingono ad un uso sbagliato del virtuale, e alla creazione di uno storytelling digitale descrivendo la giornata di una persona senza telefono.

Unità	Attività e Durata	Descrizione	Obiettivi	Strategia didattica
1	Introduzione (3 ore)	Introduzione del tema Reale-Virtuale con domande guida e video per stimolare la discussione	Sviluppare capacità di riflessione (e di approccio) sulla relazione tra Reale e Virtuale.	Brainstorming
2	Stato del Reale e Virtuale (4 ore)	Lavoro a gruppi (5 o 6 alunni per gruppo) per immaginare uno "Stato del Reale" all'interno del quale tutta la struttura organizzativa e relazionale è basata sul reale e uno "Stato del Virtuale" in cui regole, relazioni tra cittadini, ambienti e strutture avvengano virtualmente. Produzione di un power point.	Analizzare gli aspetti positivi e negativi dell'uso del virtuale. Aumentare la consapevolezza dei motivi che spingono a ricorrere e ad abusare di ciò che è virtuale.	Collaborative learning
	Esposizione (2 ore)	Esposizione della presentazione e successivo dibattito: ognuno dei gruppi dello "Stato del reale" e un gruppo dello "Stato del virtuale" si confrontano difendendo la posizione del proprio Stato nella disputa reale-virtuale.	Argomentare e discutere aspetti positivi e negativi dell'uso del Virtuale	Esposizione a gruppi e Debate

3	Realizzazione del “Diario degli usi” (5 giorni)	Tutti gli alunni realizzano un “diario degli usi” monitorando per 5 giorni tutte le occasioni in cui si fa uso del virtuale.	Raccogliere informazioni sull’uso personale del virtuale.	Lavoro individuale a casa
	Riflessione (3 ore)	Analisi scritta di quanto emerso dal proprio “Diario degli usi” e riflessione sulle motivazioni che spingono a tali utilizzi.	Far riflettere gli alunni individualmente sulle proprie azioni quotidiane sull’uso del virtuale. Sviluppare consapevolezza per stimolare l’autoregolazione.	Lezione partecipata con discussione in classe
4	Creazione del questionario (3 ore)	Lavoro a gruppi in cui si chiede di immedesimarsi nei membri dello staff dirigenziale dell’Istituto per strutturare un’indagine statistica, da proporre agli alunni della scuola.	Individuare possibili problematiche all’interno della scuola riguardo al tema reale-virtuale attraverso la somministrazione di un questionario. Passare dalla regolazione individuale alla regolazione collettiva.	Collaborative learning
	Analisi delle risposte del questionario (2 ore)	A ciascun gruppo viene chiesto di analizzare alcune delle risposte del questionario attraverso una tabella con frequenze assolute, relative e percentuali, grafici e commenti.	Analizzare le risposte date dagli alunni all’interno della scuola e ricavarne informazioni.	Collaborative learning
	Creazione di uno storytelling digitale (3 ore)	Lavoro di gruppo per produrre uno storytelling digitale in cui descrivere un’ipotetica giornata di una persona priva del telefono, raccontata da un punto di vista differente: della persona senza telefono, del genitore, dell’animale domestico e del/della fidanzato/a.	Produzione di uno storytelling digitale che serva per riflettere sull’uso del virtuale e sulle dinamiche relazionali.	Collaborative learning

Tab. 1: Descrizione del percorso educativo come da tavola di programmazione predisposta dai docenti

2. Risultati

2.1 *DR1: In che modo i docenti hanno percepito le attività di progettazione e gestione delle attività del percorso?*

Per quanto riguarda le attività di progettazione e preparazione del percorso educativo, i docenti hanno indicato che tutto il materiale predisposto, dai supporti video alle istruzioni per gli studenti, sono stati sufficienti per condurre le attività di ogni unità. Rispetto alla progettazione iniziale sono stati apportati alcuni cambiamenti nella fase di implementazione nell'Unità 2 e 4. In particolare, nell'Unità 2 è stata necessaria una modifica della composizione dei gruppi di lavoro a causa di assenze degli studenti, mentre nell'Unità 4 l'attività inizialmente prevista di creazione di un video spot è stata sostituita con quella della creazione dello spot attraverso lo storytelling digitale a causa dell'impossibilità di accesso all'Istituto in conseguenza alla pandemia. Pertanto, possiamo dire che gli elementi progettuali che hanno richiesto una revisione in itinere hanno riguardato aspetti strettamente legati alle criticità contingenti determinate dalla pandemia.

Passando agli elementi emersi durante lo svolgimento delle attività, i docenti hanno segnalato situazioni di apprendimento significative, in cui gli studenti hanno riflettuto su aspetti positivi e negativi dell'utilizzo delle tecnologie digitali (Unità 3 - diario degli usi) e raggiungendo una maggiore consapevolezza sulle opportunità offerte dal digitale (Unità 2 - Stato del reale e del virtuale; dal diario: "Hanno realizzato quali fossero i disagi che comportavano le privazioni dell'uso del virtuale: l'impossibilità di un gesto banale come il chiamare un'ambulanza in caso di emergenza"). Inoltre, le attività programmate hanno permesso di consolidare precedenti apprendimenti come nel caso dell'attività di storytelling, tecnica appresa dagli studenti nel mese precedente le attività a cui i docenti hanno fatto ricorso visto il cambiamento che si è reso necessario durante l'implementazione del percorso (Unità 4 - Storytelling; dal diario: "Aver messo in pratica una metodologia appresa poco tempo prima ha permesso agli studenti di valorizzare e di consolidare maggiormente quanto appreso precedentemente").

La partecipazione degli studenti durante le attività è stata un altro degli aspetti positivi sottolineati dai docenti, osservando una alta partecipazione nella maggior parte delle unità e registrando l'interesse per i temi proposti. Una difficoltà nell'esecuzione di alcune attività a distanza è emersa nel lavoro di gruppo, dal momento che le attività sono state condotte nel periodo di alternanza tra didattica in presenza e a distanza, motivo che ha portato alla richiesta degli studenti di condurre l'attività dello storytelling digitale nel momento di didattica in presenza (Dal diario: "La classe ha manifestato difficoltà nel lavorare a gruppi nella modalità di didattica a distanza e ha chiesto di svolgere in presenza l'attività relativa allo storytelling digitale"). In relazione alla gestione della classe, i docenti hanno avuto difficoltà nell'applicazione delle norme di distanziamento per il Covid 19, che sono state le principali sfide affrontate in questo percorso (Dal diario: "Viste le norme vigenti di distanziamento sociale, le attività di gruppo sono risultate di non

semplice gestione”). A tal riguardo, per gli studenti che seguivano a distanza sono state create delle aule virtuali per permettere la partecipazione alle attività della classe.

Infine, dopo lo svolgimento i docenti hanno espresso una valutazione positiva delle attività programmate per tutte e 4 le unità, dal momento che hanno promosso lo spirito critico degli studenti e la riflessione sui vantaggi dell'utilizzo del virtuale e sul proprio utilizzo del virtuale. Interessante notare come nella sezione relativa ai suggerimenti per il miglioramento delle unità siano state evidenziate delle necessità didattiche. In particolare, come utilizzare in maniera efficace le presentazioni su supporti tecnologici e realizzare una simulazione delle esposizioni, in quanto alcuni studenti hanno avuto difficoltà nell'espore il proprio lavoro alla classe (Dal diario: “Spiegare agli alunni come realizzare presentazioni PowerPoint sintetiche ed efficaci [...], prevedere una simulazione delle esposizioni poiché gli alunni hanno avuto difficoltà a relazionare il loro lavoro di fronte alla telecamera e alcuni di loro non erano sufficientemente preparati ad esporre”).

2.2 DR2: In che modo gli studenti hanno percepito il percorso educativo svolto in merito alle attività, al lavoro di gruppo e alle tematiche del corso?

Gli studenti che hanno risposto al questionario sono stati 18 e la maggioranza ha espresso apprezzamento per il percorso svolto, infatti 15/18 studenti hanno confermato che sarebbe stati disponibili a ripetere l'esperienza, sia perché divertente sia per l'utilità di quanto imparato (S8: “Sì, perché è stato molto divertente lavorare con i miei compagni e riflettere sull'importanza di ogni mondo”; S7: “Sì, le rifarei perché sono attività per tutte le persone che fanno imparare molte cose sia per il futuro”).

Più nel dettaglio, tra le attività ritenute più piacevoli, la creazione degli stati del reale e virtuale è quella maggiormente indicata (9/18 preferenze), perché è risultata interessante (S8: «Perché è stato difficile ma anche interessante immaginare un mondo diverso»), ha permesso l'acquisizione di consapevolezza sull'utilizzo dei dispositivi digitali (S9: “E' stato piacevole perché ti rendi conto di quanto usi il telefono e il modo in cui è usato”) e ha creato un clima di confronto all'interno del gruppo (S14: «Perché è stato piacevole stare in gruppo e condividere le idee”). Tra le attività meno piacevoli risalta la creazione del questionario e l'analisi dei dati raccolti (5/18) perché ritenuta l'attività più noiosa (S14: “Perché è stata la parte più noiosa”), seguita dalla creazione dello storytelling e registrazione del video (4/18), in quanto non interessante rispetto alle altre attività svolte o a causa di problemi interni al gruppo che hanno fatto sì che il lavoro non fosse distribuito equamente (S6: “Non mi è piaciuta perché con il gruppo con cui lavoravo, non ho avuto coinvolgimento ritrovandomi a fare la maggior parte dei lavori”).

Passando alle attività più difficili, 7 studenti hanno indicato che non hanno trovato nessuna attività difficile, confermando la facilità di esecuzione e il medesimo interesse suscitato. Mentre tra le attività meno difficili, l'esposizione a gruppi

degli stati del reale e del virtuale attraverso il dibattito è stata quella indicata da più studenti (7/18), poiché ha permesso ad alcuni studenti di superare la timidezza e parlare in pubblico (S3: “Perché mi ha fatto sbloccare dalla mia timidezza nel parlare di fronte a una telecamera”) e per la spontaneità delle risposte durante il dibattito (S7: «Perché durante il dibattito tra i due gruppi le questioni che uscivano fuori venivano spontanee”).

In merito al lavoro di gruppo, se per 11/18 studenti è stato positivo lavorare con i compagni, per il clima di collaborazione instaurato che ha permesso la distribuzione del lavoro in maniera equa (S8: «Perché abbiamo diviso i lavori e alla fine tutti abbiamo lavorato») e per l'aiuto vicendevole; in 4 hanno riportato una esperienza negativa, a causa del clima poco collaborativo che ha quindi portato alcuni a lavorare più di altri (S5: «Perché durante i lavori di classe molti compagni non collaboravano lasciando svolgere il tutto al resto della classe»), come già indicato in merito alle attività più difficili. Allo stesso tempo, la maggior parte degli studenti (17/18) ha indicato di aver partecipato alle attività del gruppo attivamente o molto attivamente (14/18) o creando la maggior parte delle idee (3/18). Si sottolinea come proprio i 3 studenti che hanno vissuto un'esperienza negativa durante il lavoro di gruppo hanno affermato di aver creato la maggior parte delle idee. L'unico studente che ha dichiarato di aver partecipato poco attivamente è quello che ha seguito il percorso a distanza (S16: “[...] perché essendo a distanza mentre i compagni erano in presenza è stato un po' difficile”).

Infine, 13/18 studenti hanno ritenuto importante realizzare un prodotto finale, per dimostrare l'impegno (S13: «Perché è il frutto di tanto lavoro messo all'interno durante tutto il periodo») o per soddisfazione personale (S11: “Perché mi ha dato soddisfazione e l'ho trovato importante”).

Conclusioni

Il percorso educativo “Reale e Virtuale” qui presentato è stato valutato positivamente da docenti e studenti. Dal punto di vista dei docenti, non sono state riscontrate criticità rilevanti durante la conduzione in aula, ad eccezione di qualche riorganizzazione in termini di composizione gruppi o di attività dovute ad assenze di studenti o problemi di accesso alle strutture a causa delle restrizioni date dalla pandemia. Sono state riscontrate invece difficoltà nella gestione delle attività online, in particolare quelle legate al digital storytelling. Questo aspetto sembra indicare una necessità formativa, con particolare riferimento a come supportare la partecipazione degli studenti durante attività didattiche collaborative in ambienti virtuali o ibridi (Ranieri, 2022), difficoltà già evidenziate in letteratura in relazione alla didattica a distanza (Carretero Gomez et al., 2021). Durante lo svolgimento delle attività, i docenti hanno osservato una alta partecipazione con significative situazioni di apprendimento, in cui gli studenti hanno avuto l'opportunità di riflettere sull'utilizzo degli strumenti digitali e di consolidare precedenti apprendimenti. Un altro punto importante da sottolineare è legato all'approccio utilizzato:

infatti il coinvolgimento dei docenti nel processo di ricerca, soprattutto in progetti che coinvolgono docenti di altri paesi, potrebbe rappresentare un valore aggiunto nell'ottica dello sviluppo professionale sulle tematiche digitali, portando alla produzione collaborativa di percorsi e risorse (Ranieri, 2012).

Anche gli studenti hanno apprezzato il percorso per la possibilità di riflettere sul tema dell'iperconnessione e le relative implicazioni. In particolare, come sottolineato anche dai docenti, ci sono stati momenti di apprendimento significativi in cui gli studenti hanno esplorato ipotetici mondi basati esclusivamente sul reale o sul virtuale, comprendendo i limiti dell'esclusione dell'una o dell'altra dimensione nelle attività quotidiane e riflettendo sul proprio utilizzo del virtuale.

In relazione alle pratiche collaborative, alcuni studenti hanno evidenziato difficoltà nei lavori di gruppo, a causa della distribuzione non equa del lavoro e del clima instauratosi tra i partecipanti che ha portato alcuni a svolgere la maggior parte del lavoro. Probabilmente la modifica nella composizione dei gruppi di lavoro, avvenuta in particolare nell'Unità 2, potrebbe avere giocato un ruolo in questa difficoltà, sarebbe quindi un aspetto interessante da approfondire in ulteriori ricerche. Ad ogni modo, vi è di nuovo un richiamo al supporto della partecipazione dello studente in questa tipologia di attività.

Nonostante i risultati positivi è opportuno menzionare i limiti di questo percorso educativo. In primo luogo, il percorso è stato svolto in una sola classe rappresentando un campione molto limitato ed eterogeneo per la generalizzazione dei risultati. In secondo luogo, l'approccio utilizzato ha permesso di evidenziare aspetti importanti senza però approfondirne le cause. Dunque, future ricerche potrebbero essere condotte attraverso l'utilizzo di strumenti come interviste o focus group per comprendere più in profondità aspetti legati al supporto necessario ai docenti per condurre attività collaborative in ambienti virtuali e le dinamiche delle pratiche collaborative tra studenti.

In conclusione, attività partecipative e collaborative sui temi urgenti della trasformazione digitale riescono a coinvolgere gli studenti in prima persona, portandoli a riflessioni e importanti prese di coscienza sul ruolo del virtuale e le implicazioni dell'iperconnessione. Al tempo stesso, è chiaro anche come partecipazione e collaborazione online non sono fenomeni naturali ma vanno preparati e accompagnati con competenze digitali orientate al supporto dei processi di insegnamento e apprendimento.

Riconoscimenti

Questo lavoro è stato supportato dal progetto Erasmus+, KA2, Grant 2019-1-UK01-KA201-061508.

Riferimenti bibliografici

- Carretero Gomez, S., Napierala, J., Bessios, A., Mägi, E., Pugacewicz, A., Ranieri, M., Triquet, K., Lombaerts, K., Robledo Bottcher, N., Montanari, M. & Gonzalez Vazquez, I. (2021). What did we learn from schooling practices during the COVID-19 lockdown. EUR 30559 EN, Publications Office of the European Union, Luxembourg, 2021, ISBN 978-92-76-28418-5. <http://doi.org/10.2760/135208>, JRC123654.
- Floridi, L. (2014). *The fourth revolution: How the infosphere is reshaping human reality*. Oxford, OX: OUP Oxford.
- Gouseti, A., Bruni, I., Ilomäki, L., Lakkala, M., Mundy, D., Raffaghelli, J., Ranieri, M., Roffi, A., Romero, M. & Romeu, T. (2021) *Critical Digital Literacies framework for educators - DETECT project Report 1*. Accessed at: <http://doi.org/10.5281/zenodo.5070329>. https://www.istruzione.it/esame_di_stato/202122/Italiano/Ordinaria/P000_ORD22.pdf
- Mascheroni, G. & Ólafsson, K. (2018). *Accesso, usi, rischi e opportunità di internet per i ragazzi italiani. I risultati di EU Kids Online 2017*. EU Kids Online e OssCom.
- Ministero dell'Istruzione (2022). *Esami di Stato di Istruzione Secondaria Superiore. Prova di Italiano*.
- Ranieri, M. (2022). *Competenze digitali per insegnare. Modelli e proposte operative*. Roma: Carocci.
- Ranieri, M. (Ed.) (2012). *Risorse educative aperte e sperimentazione didattica: le proposte del progetto Innovascuola-AMELIS per la condivisione di risorse e lo sviluppo professionale dei docenti*. Firenze: Firenze University Press.
- Redecker, C. *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*. Punie, Y. (ed). EUR 28775 EN. Publications Office of the European Union, Luxembourg, 2017, ISBN 978-92-79-73494-6, doi:10.2760/159770, JRC107466
- Vuorikari, R., Kluzer, S. & Punie, Y., *DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens*, EUR 31006 EN, Publications Office of the European Union, Luxembourg, 2022, ISBN 978-92-76-48882-8, doi:10.2760/115376, JRC128415.

Irretiti dalla rete, esclusi dalla tecnologia

Maria Grazia Carnazzola

*MIM - Dirigente Scolastico - Formatore
ariel2006.call@gmail.com*

Abstract

Pensare alla “pedagogia come teoria della formazione” in grado di indicare nuovi orizzonti (Margiotta, 2015) significa anche accogliere il paradigma dell’incertezza come costitutivo dell’educazione, della conoscenza, dell’esistenza; con l’incertezza occorre confrontarsi culturalmente per poterla governare, almeno negli aspetti in cui ciò è possibile, ogni volta nelle specificità dei contesti. Senza incertezza, ad esempio, non può esserci ricerca, in nessun campo e per nessuna finalità, non c’è ricerca nella medicina, nella fisica, nell’insegnamento/apprendimento, non c’è cambiamento, non c’è superamento delle dissonanze (Festinger, 1997) che, nella scuola, modificano gli orizzonti, i comportamenti professionali e le prassi. L’incertezza nasce da una crisi, quando si avverte un problema derivante dall’inefficienza e dall’inadeguatezza delle risposte che vengono fornite; il problema genera le domande da cui prendono avvio percorsi di ricerca e di sperimentazione che, validate, possono diventare prassi. Accade nella scuola, accade nel più largo mondo del sociale.

Introduzione: lo scenario

Ogni età della vita è caratterizzata da sfide peculiari, determinate dalle prospettive temporali ma anche dagli ambienti sociali, che possono modificare le ambizioni personali, senza tuttavia determinare rigidamente i percorsi biografici, incidendo sul modo di regolare e organizzare la propria vita e sulla capacità di gestire la propria esistenza nei diversi contesti da parte di ciascuno. La percezione e la convinzione di poter raggiungere dei risultati positivi attraverso le proprie azioni, l’esercizio di quella che A. Bandura definisce “agentività umana”, che A. Sen collegava alla libertà e alla necessità di un trattamento dignitoso, consente di affrontare al meglio i cambiamenti, anche quelli inattesi e imprevedibili, esercitando, se serve, inedite forme di controllo. Ma ci sono momenti in cui la portata dei mutamenti socio-culturali è tale da trasformare radicalmente la fisionomia delle società, soprattutto quando queste evenienze si verificano in contemporanea o in rapida successione come sta avvenendo ora, incidendo fortemente sulla vita di ciascuno. Le conseguenze sono diverse a seconda della biografia personale, delle opportunità e dei vincoli, ma alterano il rapporto con lo spazio e con il tempo, la traiettoria co-evolutiva del complesso rapporto uomo/ambiente- fisico, culturale, sociale-

fino a stravolgere l'esercizio corretto dell'agency morale, per dirla con Bandura (2017). Il senso della sostenibilità (anche della vita) pone domande urgenti alla politica, all'economia e al mondo della scuola, domande che richiedono risposte e cambiamenti di rotta, perché ciascuno abbia diritto a "vivere bene", come auspica il filosofo Carlo Sini (2011).

1. Progresso tecnologico e progresso sociale: le narrazioni

Dovremmo iniziare a rilevare- per rifletterci- la portata dei cambiamenti che la tecnologia impone alla vita sociale, per comprendere gli effetti che la digitalizzazione- che si vive e si subisce come individui e come cittadini- produce sulle vite delle persone in nome del progresso, sfidando i concetti di democrazia, di libertà e di comportamento morale. Si ritiene che le visioni e le credenze, che circolano più diffusamente in un certo periodo storico, portino a nuove configurazioni di idee e a cambiamenti nei sistemi di valori: ad esempio il periodo della modernità è stato attraversato dalla "Narrazione del progresso" che, anche se in fase discendente, continua a mantenere una certa influenza come potente metanarrazione. Le narrazioni riguardano l'intera gamma delle preoccupazioni umane sostiene H. Nowotny "*C'è la ricerca dell'avere, per il nostro benessere materiale; il desiderio di essere, relativo alla stima e allo status sociale agli occhi degli altri; e il desiderio di diventare, per soddisfare il nostro potenziale e il miglioramento dell'umanità.*" (2022, p.103). Sul versante dei valori morali e sociali, Michèle Lamont (2000), ritiene che le narrazioni esercitino una forte influenza sul comportamento e sulle classificazioni che controllano i confini simbolici tra i gruppi sociali e sulle sanzioni per chi li oltrepassi. Le narrazioni, come le malattie endemiche, sono contagiose; non sappiamo in che misura possano determinare i risultati, ma sappiamo che possono mobilitare, aggregare o mettere le persone le une contro le altre; possono indurre a protestare o a indignarsi per la perdita di status, di standard di vita, di tutele, di ambiti di libertà e di autonomia. Gli anziani, categoria di cui molto si è detto in passato e molto si tace nel presente – quasi fossero una categoria di "cose" come nel libro di Ogawa (2018) –, che percezione e che rappresentazione hanno delle narrazioni riguardanti la necessità e la neutralità delle tecnologie nella vita quotidiana, del rapporto stretto che esiste tra comunicazione, tecnologia e democrazia, dell'efficienza della digitalizzazione. Percepiscono o patiscono i cambiamenti troppo rapidi – con cui è difficile fare i conti –, come sperimentano la perdita di autonomia operativa legata alla massiccia digitalizzazione messa in atto dalla P.A. e da altre agenzie di servizi, con volontà di sfida o con disorientamento e risentimento? La transizione digitale ha bisogno di essere gestita in un tempo ragionevole per non lasciare indietro nessuno. Viviamo in un sistema multiplo e interconnesso che richiede un approccio inclusivo e olistico; il collegamento tra progressi tecnologici e progressi sociali non è automatico, va costruito e rivisto ogni volta che l'esperienza vissuta resta troppo indietro rispetto alle aspettative create e imposte dagli algoritmi, nello spirito di quanto auspicato dall'Agenda 2030 (Risoluzione ONU 2015).

2. Ogni presente ha il suo passato

Nel 2007, la rete televisiva tedesca Zdf mandò in onda la serie di telefilm “2030-La rivolta degli anziani” che prefigurava il problema delle pensioni per i giovani, i futuri anziani del 2030. La finction descriveva scenari ipotetici di città tedesche in cui si verificano – in contemporanea – attentati terroristici ad opera di pensionati ultrasessantenni, con pensioni da miseria, costretti a delinquere per sopravvivere. Molti di loro si trasferiscono in Africa, accettando la proposta dell’Ente che gestisce le loro pensioni, allettati dalla promessa di una vita agiata in resort di lusso dove-dopo un breve periodo di benessere- saranno abbandonati al loro declino e troveranno la morte per eutanasia. Ogni presente ha un suo passato, così come ogni futuro ha un suo presente. Le età della vita non corrispondono solo a stati biologici, sono statuti culturali definiti anche dai percorsi di vita e di lavoro che hanno determinato e determinano il modo di percepire, pensare e interagire con la realtà, usando gli strumenti e le modalità apprese nei percorsi di formazione e nelle pratiche agite. Chi oggi è anziano, in genere, continua a pensare che le relazioni, le informazioni e le forme di comunicazione siano da tarare sulle situazioni e sui contesti specifici; a ritenere che pensare e decidere siano più importanti di utilizzare gli algoritmi e i dati. La vita media si è allungata, i giovani entrano nel mondo del lavoro sempre più tardi (non per colpa loro), con contratti precari... Le pensioni su cui potranno contare saranno inferiori a quelle attuali, già in molti casi inadeguate, a meno che non si inizi a riflettere sui problemi sociali del presente per prefigurare gli scenari futuri apportando quelle modifiche che il presente richiede con urgenza, per un futuro sostenibile. Nell’Agenda 2030 i pilastri della sostenibilità sono quattro, tra loro interconnessi, rintracciabili nei 17 goals e nei 169 target: la sostenibilità ambientale, la sostenibilità economica, la sostenibilità sociale, la sostenibilità istituzionale. La crescita tecnologica influisce fortemente e influenza a diversi livelli il progresso sociale; si vedono quotidianamente gli effetti, positivi e negativi, della digitalizzazione dei processi e delle pratiche sulla vita delle persone, facendo constatare come le evidenze dei fatti a volte contrastino con le narrazioni, e sfidino i concetti di libertà, di democrazia, di limite, di comportamento morale. In “Technopoly” (1993), N. Postman - ricollegandosi al Brave New World di Huxley, nel cui mondo antiutopico ogni alternativa al tecnopolio diventa invisibile, focalizza l’attenzione sulla tecnica, sulla tecnologia e sulle forme di dominio che queste esercitano sulla cultura e sull’uomo, quando vanno oltre la cultura strumentale necessaria per risolvere problemi della vita materiale o quelli simbolici dell’arte. Quando si oltrepassa la fase della tecnocrazia gli strumenti diventano tecnopolio e non sono integrati nella cultura ma diventano cultura “*assoggettamento di tutte le forme della vita culturale alla sovranità della tecnica e della tecnologia*” (p. 32).

3. Per chi non è più giovane, l'autonomia non è una semplice utility

“L’esperienza non è quel che mi dai, ma quel che ne faccio”. Così Zhoshana Zuboff nel libro *Il capitalismo della sorveglianza* (2020, p. 305). La stessa esperienza può mettere in difficoltà un individuo, facendolo sentire inadeguato, ed esaltare un altro. Il sé crea per le diverse esperienze i significati che permettono di dare un senso a ciò che si vive e che costituiscono le fondamenta di quella libertà personale che J.P. Sartre faceva coincidere con “l’esistenza della nostra volontà”, libertà di scegliere e di agire, nel rispetto della democrazia, che fonda sull’autonomia di giudizio e di pensiero e rimanda alla circolarità del senso di autoefficacia. Che ritorno di immagine positiva e di senso di efficacia può esserci a fronte del senso di inadeguatezza e di spaesamento che certe richieste, ad esempio i processi accelerati di cambiamento delle procedure legati alla transizione digitale, comportano agli anziani e non solo? Persone perfettamente autonome nella gestione della propria esistenza si trovano improvvisamente in difficoltà ad accedere ai servizi e nel condurre la quotidianità. Gli esempi sono molti: a cominciare dalla creazione della Spid- massimo esempio di semplificazione amministrativa- che cozza con la quantità di strumenti tecnologici necessari, non sempre disponibili anche per ragioni economiche, e con le complicate procedure richieste. O l’espletamento di pratiche amministrative a distanza che prevedono la scelta di Spid- Cie- Cis per accedere alle piattaforme: chi non possiede l’alfabeto digitale è di fatto emarginato. E’ un’altra forma di “analfabetismo funzionale” che si aggiunge a quelle su cui aveva tanto insistito T. De Mauro. Non conoscere “quel sapere” che è necessario alla propria esistenza in un dato momento non è cosa da niente, è una ferita all’identità e al diritto di cittadinanza. Quando alle evidenze croniche (croniche) della dimensione biologica si assommano le criticità prodotte dai cambiamenti, troppi e troppo rapidi per essere metabolizzati in tempi brevi, la presa di coscienza della propria situazione personale e sociale può separare dal resto del mondo e consegnare alla solitudine: non basta la rete per collegarci (o rincretinarci), ci si sente scoraggiati, soli e viene voglia di andare altrove fuori da questo mondo, come diceva Baudelaire. Ma anche ciascuno di noi è mondo (Lucrezio 2021) e non si può fuggire da se stessi. La burocrazia esiste per garantire e per facilitare l’esistenza di tutti i cittadini, ma in questi casi, al di là degli aspetti procedurali, si entra nel campo dell’equità e del diritto alla libertà. Non basta attribuire a tutti un’agentività, presupporre cioè che tutti abbiano la capacità di agire per cambiare le cose, occorre creare le condizioni perché questo avvenga, coniugando gli effetti che la digitalizzazione produce su ciascuno, come individuo e come membro della società, con i cambiamenti ipotizzati, ragionando su perdite, guadagni, investimenti, partendo e imparando da quello che c’è intorno, pena il persistere del divario discriminatorio tra fare e sapere. Le tecnologie possono riprodurre e amplificare le disuguaglianze sociali e le pratiche discriminatorie; uno Stato che si dice democratico dovrebbe vigilare perché questi fenomeni non rimangano invisibili o sottaciuti. La visione distopica di alcuni esperti di Intelligenza Artificiale- che fino a non molto tempo fa si chiamava cibernetica- su come la digitalizzazione migliorerà la vita di tutti

nel breve periodo, è superficiale, astorica e incapace di cogliere la necessità- e la complessità- del coniugare gli sviluppi tecnologici con i bisogni sociali che vengono prima: è una questione etica che fa emergere quello che H. Nowotny chiama il bisogno di “giustizia digitale” (p. 29). Non si tratta di essere tecnocrati o luddisti, indietro non si torna, si tratta di riflettere su ciò che si perde e su ciò che si guadagna, su chi perde e chi guadagna, individuando i problemi per risolverli e non per negarli. Se la burocrazia ha come fine quello di risolvere i problemi dei cittadini con equità, garantendo inclusione, partecipazione e trasparenza, occorre che si rifletta sugli effetti che i cambiamenti, in questo caso la transizione digitale, potranno portare: cosa succederà quando la digitalizzazione non governata colpirà le persone più fragili, escludendole dalla partecipazione attiva, quando la forbice tra conoscenza e azione, tra comprensione personale e azione collettiva, tra tempo privato, tempo sociale e tempo dell’istituzione modificherà radicalmente la percezione degli ambiti e delle possibilità di autonomia, dispiegando le ipotesi del nostro comportamento futuro: l’autonomia, che è azione e non solo scelta, per chi non è più giovane non è semplicemente una utility. Per ristabilire l’equilibrio ed evitare che l’habitat dell’uomo si impoverisca – privandolo della capacità di pensiero e di pensiero critico in particolare –, è fondamentale che la scuola espliciti un intervento “omeostatico” (Postman, 1981) riflettendo sul rapporto uomo/tecnica, cultura/tecnologia, sviluppo/ progresso. Il sapere ha bisogno della complementarità organica e sistematica di due condizioni: l’etica e la funzionalità. La dimensione etica riguarda l’impegno e la responsabilità orientati alla trasformazione positiva dei contesti sociali e della condizione umana. La funzionalità del sapere sta proprio nella tensione trasformativa del pensiero e dell’agire dell’uomo nel tempo e nello spazio che vive: nessuna disciplina può ritenersi estranea o lontana da questa tensione.

4. Condividere per orientare il cambiamento

Se non si vuole correre il rischio che la democrazia – così come la intendeva Dewey – degeneri in tecnocrazia dove pochi tecnici decidono per tutti, lasciando fuori le fasce più deboli, bisogna cambiare strada (Morin, 2020). Se non si torna alla concretezza delle “cose” e si rimane vincolati “all’accesso” non si riuscirà a trovare il punto di congiunzione tra transizione digitale e giustizia sociale. La tecnologia non è una forza esterna che cambia da sola gli equilibri sociali, è essa stessa l’esito di precondizioni sociali, culturali ed economiche, il prodotto di vari processi co-produttivi che dovrebbero diventare co-evolutivi e di co-determinazione. Riguarda ad esempio tutti gli individui, di tutte le fasce di età, che possono essere fisicamente vicini e mentalmente distanti. Mettere esplicitamente in connessione i processi macrosociali con le esperienze soggettive, può aiutare ciascuno- giovane o anziano- a riconoscere che le esperienze e le connessioni lo riguardano in prima persona, andando oltre l’ovvio del senso comune. Per esempio, a non pensare la giovinezza come un diritto – da una parte – o a misurare il valore delle convinzioni sull’età,

dall'altra. Occorrerà molta saggezza nella gestione della transizione digitale, per comprendere quanto questa possa limitare il controllo e l'agency umana attraverso l'azione degli algoritmi predittivi che conformano il comportamento umano futuro, a partire dal presente e dalla sua rappresentazione. Vale per i giovani, per gli adulti e per gli anziani. Vale in ogni processo di partecipazione trasformativa che permette a ciascuno – nella sua concretezza e diversità – di immaginare un progetto esistenziale dentro un percorso condiviso di co-evoluzione sociale di dare-avere, dove c'è spazio per tutti. Dove il dialogo intergenerazionale diventa fondamento e necessità di una condivisa visione ecosistemica tra i progetti e le azioni dei giovani e degli anziani e non *per* i giovani e *per* gli anziani. I giovani saranno gli agenti principali, per questo occorre partire da come loro intendono l'impegno civile e sociale e con loro ragionare per costruire percorsi di significato e di senso che non si limitino alle logiche ingannevoli e fuorvianti dell'aggiungere (Legrenzi 2022): è il compito di tutte le agenzie educative. È la responsabilità delle generazioni che precedono verso quelle che seguono. L'innovazione, quella legata alla transizione digitale ad esempio, se pensata come progresso in sé, può cancellare la memoria di azioni, di consuetudini e di parole diventando distopico svuotamento delle vite personali e fattore di esclusione, diventando cioè fonte di instabilità. Il problema è che ciò che i giovani vivono come incertezza, i meno giovani lo vivono come paura, paura di perdere la propria identità sociale. L'imperativo della digitalizzazione nell'esperienza delle persone, soprattutto non più giovani, può generare senso di dipendenza e di impotenza ed essere vissuto come stigma. L'assistenza burocratica – così come quella caritativa – può essere vissuta come umiliazione e generare senso di disuguaglianza; connettere processi macrosociali ed esperienze soggettive, leggendoli congiuntamente, potrebbe permettere di non limitarsi ad esplorare quello che accade agli individui di una società in conseguenza di leggi o di forze esterne, ma consentire di utilizzare le esperienze e i risultati delle persone come spazio di azione per incidere su ciò che accade, per cambiarlo cambiando le condizioni delle esperienze. Tutto questo ha anche una valenza politica, ha a che fare con la giustizia sociale e con i diritti, rimanda a un frame culturale e politico dove i rapporti di forza e di potere vincolano il forte e il debole, dando forma ai legami che connotano le identità attraverso l'organizzazione sociale delle emozioni, per citare l'ultimo Freud (2013). E senza dimenticare di chiederci quanto del punto di vista del potere (autorità) *“sia presente nell'occhio dell'osservatore”* (R. Sennet, p.19).

5. I diritti, le leggi, la giustizia

La riflessione sui fenomeni emergenti nella nostra società, contrassegnati in particolare dalla “flessibilità” – che dovrebbe riguardare le strutture e le risposte e non i bisogni – e dal networking, porta in evidenza alcune metamorfosi che si sono verificate e continuano a verificarsi nell'esperienza delle persone, concretizzandosi nella perdita di riferimenti stabili, di valori condivisi e trasmissibili per collocare

se stessi e dare senso e significato alle cose e al mondo. La spinta incontrollata alla digitalizzazione dei servizi e della P.A. continua a creare problemi agli utenti, non solo anziani, senza che gli organi di controllo di una buona democrazia- stampa, sindacati, associazioni...-intervengano criticamente per portare la voce dei cittadini più esposti e tutelare l'uguaglianza dei diritti di tutti. I processi decisionali, in una democrazia che funziona, dovrebbero essere fondati e tenere conto di discussioni di carattere pubblico, aperte alle critiche della cosiddetta "opinione pubblica", pena la distribuzione ineguale di diritti e di potere politico. Se un'ipotesi di cambiamento sociale proposto da chi governa risponde veramente al tentativo di risolvere un problema – come quello dei servizi scadenti offerti dalla P.A.–, bisogna che il problema sia percepito chiaramente, che chiara sia la domanda a cui si vuole rispondere e che chiaramente siano indicati i tempi, gli strumenti, le modalità di attuazione, con quali monitoraggi e controlli. Essere uguali davanti alla legge è un valore fondamentale che passa anche attraverso il diritto alla clemenza: la legge non è la giustizia. Nella fase storica attuale i diritti e le conquiste che si considerava essere patrimonio di tutti sembrano affievolirsi: lo sviluppo economico, a cui è asservito quello tecnologico in continua accelerazione, produce un aumento esponenziale delle disuguaglianze a tutti i livelli, condizionando le possibilità di azione in tutti i campi: delle relazioni, del lavoro, della formazione, del tempo libero, dei ritmi di vita quotidiana. Invece che alla preparazione di cittadini attivi, la scuola attuale sembra interessata a preparare consumatori, oltre che contribuenti ed elettori, senza trascurare nessun segmento di mercato per essere 'democratica', puntando sull'informazione che narra i fatti e fa leva sulle emozioni. Quando le istituzioni non riescono a controllare e a gestire l'informazione, e la cultura ne può essere sopraffatta e si spezza il legame tra informazione e finalità umana, si cercano nella tecnologia un orientamento chiaro e una finalità sociale. Si cerca l'ordine nelle cose e non nel modo di percepirle, confondendo i predicati con le relazioni, dimenticando che il tema "legge e ordine" diventa "quale legge e quale ordine" che, in altre parole, è "giustizia e libertà" (H. V. Foester, 1987, pp. 120-121). Ma non esistono limiti oltre quelli posti dalla legge, non c'è nulla che vada preservato? Quando le emozioni lasciano il posto alla ragione nascono domande a cui è difficile dare una risposta soprattutto se -per farlo- occorre riflettere su dimensioni esistenziali che svelano di fatto l'egoismo e la mancanza di solidarietà, la difficoltà ad accettare e a legittimare le ragioni dell'altro, conseguenti alla confusione diritti/privilegi. Per farlo mancano gli strumenti culturali: la capacità di analisi, di discriminare i diversi piani sui quali ogni discussione può essere portata; manca la contestualizzazione storica; manca il confine tra libertà e cattivo gusto, manca la distinzione tra diritto e privilegio, tra dovere ed obbligo, tra pluralismo e qualunquismo. Manca la percezione che la conoscenza, a partire da quella scientifica, è parziale, incerta, suscettibile di integrazione e di falsificazione, come scriveva E. Morin (2000). Manca la consapevolezza che ledere i diritti fondamentali è un crimine, anche quando non c'è una norma giuridica a tutelarli.

6. La centralità della scuola: i giovani diventano parte attiva

Se non si mette l'educazione delle menti al centro dei programmi sociali e politici sarà un disastro, annunciato; e quando un Paese non si cura di quello che si fa a scuola, il problema diventa morale, non solo politico. Limitarsi a discorrere di etica porta ad essere moralisti: l'etica è implicita nei comportamenti, nelle parole, è considerare la propria identità uguale a quella dell'altro, è scegliere di non radicalizzare una posizione per un rapporto selettivo di co-costruzione di percorsi di esperienza. Così imparare diventa fare meglio, vivere diventa imparare come si vive. Il rischio, per la scuola, è di dare per scontate le regole che governano il mondo, di partecipare senza meraviglia, senza mettere in evidenza le possibilità di scegliere come organizzare i propri apprendimenti. Di non insegnare a cogliere i processi di co-creazione di significati nel lavoro comune, di lasciar passare l'idea che ogni accadimento sia sempre prevedibile e regolare, di poter essere neutrali, che esista una spiegazione unica per ciò che accade. Anche questo modo di vivere e di pensare, che genera sia apprendimenti sia nuove cornici di contesto, riporta all'etica. Il ruolo della scuola non è politicamente neutro: l'art. 3 della Costituzione della Repubblica indica la direzione verso cui indirizzare il cambiamento. Per raggiungere questi fini la scuola deve affrontare percorsi di modernizzazione la cui evidenza maggiori, purtroppo, sembra essere l'eliminazione degli strumenti concettuali e teorici ritenuti troppo difficili, per ridursi alla descrizione di fatti e a elenchi di prescrizioni, potenziati dalla diffusione degli strumenti informatici. Ognuno ragiona e agisce con gli strumenti che possiede, per questo è necessario che la scuola fornisca gli strumenti necessari per comprendere ciò che accade; ed è per questo la Costituzione affida alla scuola il mandato politico dell'emancipazione culturale di ciascuno, nel più ampio orizzonte di emancipazione sociale. Questi strumenti, riprendendo nuovamente il pensiero storico-sociologico-linguistico-pedagogico di N. Postman, devono includere quelli tecnologici, a patto che lo sguardo sia quello con il quale il re Thamus valutava le nuove invenzioni sul lungo periodo (come racconta Socrate nel *Fedro* di Platone), cioè chiedendosi come la tecnologia condizioni i contenuti e generi monopoli della conoscenza, creando disuguaglianze di potere tra chi la padroneggia e chi la subisce. Ancora prima di "come penseranno" i ragazzi, la domanda è "se penseranno". Per i giovani la scuola è e rimane la principale esperienza sociale e di umanizzazione culturale, dove la conoscenza non è separabile dall'esperienza e ne costituisce l'intellettualizzazione. Il luogo dove la vita quotidiana degli individui e l'attualità e la complessità del mondo possono trovare la ricomposizione dell'esperienza e della conoscenza- di cui fanno parte integrante le tecnologie e la digitalizzazione, ma anche le emozioni e le relazioni- nello spazio e nel tempo. Come percepiscono i giovani le molte opportunità e gli inevitabili svantaggi determinati dalla spinta alla digitalizzazione? Difficile dire qualcosa con certezza: pare sia in atto un progressivo indebolimento della capacità di percezione – con il linguaggio che può fare da agente patogeno – che nel tempo porta ad essere insensibili e sempre meno consapevoli di quello che accade nella vita di tutti i giorni. Sono ormai moltissimi

i tranelli semantici, a cominciare dalla sostituzione dei sostantivi che portano a una non specificità lessicale che genera superficialità e scarsa comprensione: sostituire conoscere con comprendere, informatica a cibernetica, tecnologia con digitalizzazione, innovazione con miglioramento, informazione (nel senso comune) con teoria dell'informazione, per fare qualche esempio, è quanto di più antiscientifico si possa pensare. E, come sostiene L. Russo (Ed. 2016), l'indebolimento degli strumenti linguistici accompagna inesorabilmente il crollo della capacità critica che altro non è che la capacità di non fermarsi al *come* funzionino le cose, per chiedersi il *perché* funzionino in quel modo e come lo si può dimostrare. La centralità del linguaggio emerge chiaramente sia che si tratti di dimostrazioni sia di argomentazioni, trasversalmente a tutte le discipline. L. Russo sostiene che l'uso indiscriminato della tecnologia sottragga intelligenza alla produzione culturale, al mondo del lavoro (p. 17) e ai rapporti personali, come dimostrano i fenomeni sociali legati al divismo, al mondo degli influencer o del tifo.

Se c'è un rapporto di interdipendenza ricorsivo tra teoria e pratica, tra conoscenza e comprensione, tornando agli strumenti necessari per pensare e agire, la scuola dovrà perciò perseguire l'apprendimento di conoscenze relative alle *discipline*: i fatti, i fenomeni, le regole e le formule ma anche categorie interpretative e strutture concettuali trasferibili da una disciplina all'altra, avendo chiaro cosa le distingue. Di conoscenze relative alla *realtà contemporanea*: fenomeni, problemi, contesti, soggetti significativi a livello planetario e alla realtà circostante, del mondo politico, dell'economia, della cultura, della ricerca scientifica e tecnologica, del mondo del lavoro, delle età della vita. Non meno importanti, le conoscenze *relative al sé*, intese come consapevolezza da parte degli allievi dei propri interessi, dei propri limiti e delle proprie potenzialità e competenze, di ciò che si vuole fare e di ciò che si può fare, delle modalità cognitive e comportamentali del proprio stare con gli altri, del funzionamento delle relazioni affettive, della costruzione identitaria, dei rapporti intergenerazionali, delle regole sociali e dei valori che le orientano. Von Foerster riteneva che *“se non siamo in grado di percepire, non siamo in grado di percepire il futuro e di conseguenza non sappiamo come agire adesso”* (p. 118). Uno schema guida la percezione la quale a sua volta modifica lo schema che riorienta la percezione (Neisser 1981). La realtà ha molte facce che spesso sono determinate dalle modalità di presentazione dei fatti o, per dirlo con P. Watzlawick (1976), organizzare i dati percettivi in un modo o nell'altro crea 'realtà differenti'. Sono le teorie che conosciamo che orientano la decodifica degli accadimenti e il peso che diamo loro.

Conclusioni

“Le scienze dure mietono successi perché hanno a che fare con problemi morbidi; le scienze morbide stentano a procedere perché è a loro che toccano i problemi duri” (V. Foerster, p. 207). La ricerca nel campo delle scienze dell'educazione, della pedagogia in particolare, in quanto attinente ai problemi educativi, non può essere,

evidentemente ricerca solo empirico-sperimentale. Lo dimostrano le posizioni di Kant (1929) e dello stesso Dewey per i quali la ricerca si estrinseca come momento dell'indagine filosofica; o le innovazioni di Pestalozzi e Montessori (1960-1970), ispirate a paradigmi del senso comune o alla cultura extra-pedagogica prevalente; o le impostazioni pedagogiche che hanno mediato indicazioni e orientamenti dalle nuove scienze fondate sulla ricerca empirica – psicologia e sociologia – senza peraltro sottoporre la loro applicazione pedagogica a verifica scientifica. Il dibattito in campo educativo oggi è attraversato da serie contraddizioni di cui anche la ricerca sembra risentire, mostrando da un lato di essere frastornata dall'influenza – soprattutto in campo didattico – delle nuove tecnologie, mentre minore attenzione è posta allo sviluppo di modelli di intervento finalizzati a incidere strutturalmente sui processi di formazione. Le piste di ricerca risultano così attrattive per il tempo in cui sono valide le offerte di mercato con non infrequenti incursioni di competenze esperte il cui angolo visuale – pur culturalmente rilevante – è condizionato da un approccio estraneo alla formazione. Se a questo si aggiungono gli interessi dei diversi gruppi, i differenti punti di vista culturali e scientifici, gli interessi e le esigenze personali dei diversi attori, una riflessione andrebbe fatta sul riconoscimento del vincolo di autorità all'interno dei gruppi di ricerca composti da persone che appartengono a istituzioni diverse (Scuola e Università ad esempio) e di come si connettono le motivazioni sociali, quelle individuali, quelle istituzionali, con quali vocabolari sono espresse, quando le decisioni non forniscono soluzioni ma aprono piste su cui lavorare coinvolgendo nel percorso. Una ricerca non è mai un flusso lineare di comunicazione e riconoscere il senso di autorità, distinguendola dal potere, dà forma alle relazioni all'interno del gruppo, dando senso all'adesione volontaria allo scopo che la giustifica.

Riferimenti bibliografici

- Bandura, A. (2017). *Disimpegno morale*. Trento: Erickson.
- Canali, L. (1990). *Lucrezio: La Natura delle cose*. Milano: Bur.
- Dewey, J. (1974). *Democrazia e educazione*. Trad. it. Firenze: La nuova Italia.
- Festinger, L. (1997). *La dissonanza cognitiva*. Milano: Franco Angeli.
- Freud, S. (2013). *Psicologia delle masse e analisi dell'Io*. Torino: Einaudi.
- Lamont, M. (2000). *The Dignity of Working Men*. New York. Harvard University Press.
- Legrenzi, P. (2022). *Quando meno diventa più*. Milano: Raffaello Cortina.
- Huxley, A. (1933). *Il mondo nuovo*. Milano: Mondadori.
- Kant, I. (1929). *La Pedagogia*. Firenze: La Nuova Italia.
- Margiotta, U. (2015). *Teoria della formazione*. Roma: Carocci.
- Montessori, M. (1960). *Educazione alla libertà*. Bari: Laterza.
- Montessori, M. (1970). *Manuale di pedagogia scientifica*. Firenze: Giunti-Bemporad.
- Morin, E. (2020). *Cambiamo strada*. Milano: Raffaello Cortina.
- Neisser, U. (1981). *Conoscenza e realtà*. Bologna: Il Mulino.
- Nowotny, H. (2022). *Le macchine di Dio*. Milano: Luiss University Press.
- Ogawa, Y. (2018). *L'isola dei senza memoria*. Milano: Il Saggiatore.

- Postman, N. (1981). *Ecologia dei media*. Roma: Armando.
- Postman, N. (1993). *Technopoly*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Sen A. (1985). Well-Being, Agency and Freedom: The Dewey Lectures, 1984. *The Journal of Philosophy*, 82, 169-221.
- Sennet, R. (2006). *Autorità*. Milano: Bruno Mondadori.
- Sini, C. (2011). *Del viver bene*. Milano: Jaca Book.
- Trabattoni, F. (1995). *Platone, Fedro*. Milano: Mondadori.
- Von Foester H. (1987). *Sistemi che osservano*. Roma: Astrolabio-Ubaldini.
- Watzlawick, P. (1976). *La realtà della realtà*. Roma: Astrolabio.
- Zuboff, S. (2019). *Il capitalismo della sorveglianza*. Milano: Luiss.

“Noi, cittadini digitali”. Un progetto di R-A partecipata per educare alla *digital citizenship* nella scuola secondaria di I grado

Francesco Pizzolorusso

Università degli Studi di Bari “Aldo Moro”
francesco.pizzolorusso@uniba.it

Abstract

Il contributo descrive un progetto di ricerca-azione partecipata realizzato al fine di contribuire alla riflessione pedagogica sul tema della *digital citizenship* e sulle ricadute di quest’ultima all’interno degli spazi educativi. Il concetto di cittadinanza, inteso come appartenenza ad un collettivo, rende vivo il processo democratico attraverso la valorizzazione del gruppo; in questo senso, promuovere la partecipazione può costituire una risorsa importante per lo sviluppo sociale, civico e politico. In linea con questa idea, la dimensione della cittadinanza in ottica digitale deve partire dalla sperimentazione dell’appartenenza al gruppo e dalla valorizzazione del clima quale leva di un apprendimento civico significativo. I risultati della R-A evidenziano la necessità di sviluppare percorsi partecipativi capaci di armonizzare pensiero e azione, valorizzando le teorie pedagogiche e utilizzandole per rileggere le proprie pratiche (Premoli, 2017) in relazione all’obiettivo di educare alla moderna idea di cittadinanza.

Introduzione

Il progetto di R-A “Noi, cittadini digitali” prende avvio dalla riflessione sulla società connessa teorizzata da Castells (2004) e dal relativo upgrade al concetto di cittadinanza. Dalla prima definizione di *Digital Citizenship* (Ribble, Bayley & Ross, 2004), è sempre più cresciuto l’interesse per questo tema, anche e soprattutto da un punto di vista pedagogico. La base pedagogico del progetto trova avvio nel pensiero di Dewey (1916), il quale definisce la scuola luogo dell’agire democratico e sottolinea come questo debba portare le giovani generazioni a condividere valori, modalità di comportamento e modi di essere attraverso esperienze concrete. Contestualmente, però, in un mondo abitato sempre più da *avatar*, alla scuola è chiesto di recuperare l’idea di cittadinanza come azione concreta rivolta alla comunità e al bene collettivo. In questo senso ritorna il pensiero di Maritain (1943) che sottolinea la connessione tra formazione dell’uomo e educazione del cittadino, attraverso una *paideia* politica che guardi al gruppo classe come luogo di apprendimento e di appartenenza, all’interno del quale le relazioni si esprimono secondo

altruismo, cooperazione e solidarietà. Lo spazio dell'incontro teorico si rintraccia nella prospettiva fenomenologica di Piero Bertolini (2003) e nel rapporto tra educazione e politica che si evidenzia come significativo di una formazione pienamente umana. Distanziandosi, dunque, da una prospettiva più specificatamente strumentale, la ricerca suggerisce di analizzare il virtuale come strumento e non come fine, evidenziando la possibilità di sperimentare la cittadinanza attraverso un nuovo modo di concepire il rapporto tra pari e con i docenti, primo modello delle più ampie forme di convivenza politica da sperimentare in società. Offrire a studenti e insegnanti un'idea di cittadinanza coniugata perfettamente con le dinamiche ibride della società complessa e digitale significa sottolineare la volontà, tutta pedagogica, di promuovere un concetto di *digital citizenship education* che parli di digitale ma sia esperita e cresca nei termini del dialogo e dell'incontro tra persone. Tutto ciò diventa possibile solo grazie ad un ripensamento dei modelli e delle pratiche educative quotidiane, che sappiano slegarsi dalla logica nozionistica e si direzionino verso un sistema esperienziale e cooperativo capace di dar vita al gruppo. In questo senso si è preso in esame il concetto di clima di classe, risultato della creazione di una significativa rete relazionale, all'interno della quale si ritrovano aspetti affettivi, motivazionali e di co-costruzione di obiettivi (Polito, 2000). Il progetto di ricerca-azione partecipata, costruita secondo le riflessioni di Pourtois (1986) e Baldacci (2001, 2017), ha cercato di strutturare forme di collaborazione fra chi opera e chi fa ricerca, garantendo un'aderenza ai problemi e ai contesti; l'idea è stata quella di rispondere al bisogno di contatto con la realtà educativa, coinvolgendo e formando dirigenti, docenti e studenti. L'ipotesi di base per l'intero lavoro parte dall'idea che la co-costruzione di percorsi di R-A utili ad accrescere le competenze di *Digital Citizenship* in docenti e studenti eserciti un'influenza positiva sulle relazioni in aula.

1. Riflessione comune e formazione con i docenti

Il percorso di R-A si è svolto tra dicembre 2021 e aprile 2022 in tre scuole secondarie di primo grado nelle province di Bari e BAT, coinvolgendo attivamente oltre 250 studenti e 40 tra docenti e animatori digitali. I docenti sono stati attivamente impegnati nella fase di riflessione sui temi al centro del progetto, per poi procedere alla strutturazione congiunta delle attività con il supporto del ricercatore. Per ragioni di spazio ci concentreremo, in questo contributo, sull'analisi dei momenti di formazione e riflessione iniziale e sulle fasi di valutazione al termine del lavoro operativo, descrivendo le riflessioni emerse da parte dei docenti in relazione alle modifiche alla loro idea professionale e alle loro competenze attraverso il progetto. Gli incontri di formazione e co-progettazione si sono svolti nel mese di novembre 2021, una volta a settimana in orari pomeridiani; ogni incontro ha avuto una durata di 2 ore e sono stati necessari 5 incontri per poter raccogliere le opinioni iniziali degli insegnanti, definire i temi e le metodologie di lavoro e organizzare la proposta progettuale da sviluppare nei mesi successivi. Il primo incontro è stato

organizzato con l'obiettivo di indagare rappresentazioni e opinioni dei docenti rispetto alle competenze di cittadinanza digitale degli studenti e sul ruolo degli adulti nella loro promozione e nel loro sviluppo; il secondo si è concentrato sull'importanza del clima di classe e sul ruolo del docente nella strutturazione di quest'ultimo. I restanti incontri sono stati dedicati alla progettazione delle attività da avviare in aula con i docenti.

1.1 *Focus group sull'idea di cittadinanza digitale a scuola*

All'avvio del focus è stato chiesto ai partecipanti il loro punto di vista rispetto all'esperienza della cittadinanza in chiave digitale. Quasi tutti i docenti hanno dichiarato di "essere stati formati sul tema in relazione alle disposizioni ministeriali legate all'insegnamento dell'Educazione Civica a partire dall'anno scolastico 2020/2021". La maggior parte dei docenti ha collegato l'esercizio della cittadinanza digitale con "l'attenzione rispetto all'utilizzo del mezzo tecnologico" o con una "padronanza d'uso dei device e delle piattaforme"; in modo particolare, alcuni docenti si sono soffermati sulle competenze di cittadinanza digitale in relazione alla "fruizione di contenuti e alla successiva creazione", strettamente connessi al tema della "costruzione identitaria all'interno dei social", mentre altri hanno legato l'esercizio della cittadinanza digitale con gli "stili e le modalità comunicative in Rete", unendo a questo alcune esperienze di cyberbullismo vissute dagli studenti negli anni precedenti. Rispetto a questo fenomeno, una docente ha definito "la Rete e gli strumenti digitali troppo potenti per le capacità di pensiero dei nostri ragazzi"; in merito a questa opinione, alcuni partecipanti hanno dissentito recuperando le "esperienze che loro stessi hanno vissuto durante l'adolescenza, anch'esse cariche di rischi e insidie legate in modo particolare all'utilizzo della TV commerciale". Da questa differenza di vedute, la riflessione si è spostata sulla necessità, per i ragazzi, di avere accanto "figure di riferimento in grado di guidarli nella comprensione dell'universo digitale e nel relativo utilizzo consapevole degli strumenti"; su questo, numerosi docenti hanno sostenuto di "non essere nelle condizioni di comprendere in toto il Web e le sue dinamiche, se non in relazione a semplici attività legate alla didattica o al tempo libero" e hanno sottolineato come "questa incapacità investa anche le figure genitoriali", spesso ritenute "ignoranti rispetto alle piattaforme digitali e alle sue dinamiche". Una docente ha dichiarato "Spesso i ragazzi ci comunicano che i loro genitori provano ad avere un profilo TikTok o Instagram ma che pubblicano video o foto che loro ritengono imbarazzanti o fuori luogo". Nessuno dei docenti ha indicato come totalmente dannosi gli strumenti digitali o le piattaforme social, ma solo "cariche di rischi che i ragazzi non conoscono o non sanno gestire". A partire da queste riflessioni, grazie alle sollecitazioni del ricercatore, il discorso si è incentrato su aspetti quali consapevolezza e spirito critico nell'utilizzo degli strumenti digitali con ricadute sulle relazioni sociali. In particolare, una docente ha definito la "cittadinanza digitale come il trasferimento di competenze legate alla piena considerazione dell'altro, all'interno

dell'ambiente digitale ma che può avere delle conseguenze in quello reale". Successivamente è stato chiesto ai docenti di ipotizzare alcuni aggettivi in grado di descrivere il cittadino digitale. Gli aggettivi scelti dai docenti sono stati creativo, rispettoso, libero, responsabile, attivo, consapevole, smart, critico, educato, curioso.

Gli stessi hanno indicato nell'assenza di consapevolezza e responsabilità i maggiori limiti dei loro studenti, spesso artefici o spettatori di situazioni spiacevoli senza rendersene conto. Un elemento emerso è stato quello riferito alla "differenza tra nativi e immigrati digitali": i docenti hanno riconosciuto nella loro figura adulta "un modello da seguire rispetto alle competenze critiche che però non si sposa con le competenze strumentali, ancora acerbe". A partire da questo dato, si è cercato di dare spazio alla possibilità che non siano solo le competenze di media literacy a guidare l'esperienza di cittadinanza in chiave digitale, quanto piuttosto il connubio tra queste ultime e quelle proprio della cittadinanza, che si identificano in capacità critiche, spirito di partecipazione e di collaborazione, elementi utili a rendere gli ambienti digitali opportunità di confronto e scambio arricchente per giovani e adulti.

1.2 Focus group sul clima di classe e sul ruolo del docente

Il secondo incontro ha visto come tema centrale le relazioni in aula e il concetto di clima di classe. Dopo un breve giro di tavolo, si è entrati nel vivo del tema, chiedendo agli insegnanti di definire gli elementi che costituiscono, secondo la loro prospettiva, il clima di classe. I docenti hanno descritto il clima di classe come "l'atmosfera che si respira all'interno del gruppo" e hanno identificato quali aspetti chiave "l'armonia tra gli studenti, la collaborazione, il dialogo, la partecipazione alle attività e il supporto reciproco". Inizialmente la figura del docente è rimasta sullo sfondo, dimostrandosi quasi non centrale per la costruzione del clima. Alcuni hanno indicato come responsabili del clima i soli ragazzi e le relazioni tra pari, dichiarando che "si riesce a star bene quando i ragazzi stanno bene, quando sono educati e comprendono il rispetto nei confronti dell'insegnante". A questo proposito alcuni docenti hanno fatto notare come "la coesione tra i ragazzi può anche essere un elemento negativo poiché questi, facendo gruppo, riescono a coalizzarsi per infastidire l'insegnante e non permettere il normale svolgimento della lezione". Attraverso alcune sollecitazioni da parte del ricercatore è stata portata all'attenzione l'importanza della figura del docente nella gestione delle relazioni in aula e nello sviluppo di un clima positivo all'interno del gruppo classe; alcuni partecipanti, rispetto a questo, hanno dichiarato "effettivamente se ci penso, mi viene in mente il perché alcune classi cambiano quasi totalmente tra un'ora di lezione e l'altra". Circa il ruolo del docente in relazione alla strutturazione del clima, i partecipanti hanno identificato come comportamenti chiave "l'empatia, la disponibilità all'ascolto, la fiducia da parte del docente nei confronti del gruppo classe e il rispetto". Successivamente è stato chiesto ai docenti di indicare in che modo cercano

di promuovere un clima positivo in aula e attraverso quali strategie. In tutti e tre i gruppi i docenti hanno descritto l'esperienza quotidiana in classe "fortemente condizionata dal programma didattico che, troppo spesso, non permette di costruire relazioni significative che vadano oltre la dinamica di spiegazione e successiva verifica dei contenuti disciplinari. Ci piacerebbe ma il tempo è tiranno". Invitati a riflettere sulla possibilità di costruire insieme ai ragazzi un clima positivo, i docenti hanno identificato come elemento chiave per la creazione del clima positivo in aula "lo stile educativo del docente e le modalità di gestione della classe", legata in modo particolare "all'ordine, al silenzio, all'attenzione e alla partecipazione". Altri hanno sottolineato "l'utilizzo di strategie didattiche cooperative o per piccolo gruppo al fine di migliorare le relazioni tra i ragazzi e tentare di costruire un clima positivo"; rispetto a questo compito, però, gli stessi docenti hanno dichiarato come "non sempre questa attività riesce nel suo intento; molto spesso, infatti, all'interno dei gruppi si sviluppano scontri e litigi che interrompono il lavoro e non permettono di completare il lavoro". Alcuni partecipanti, collegandosi a questo, hanno sottolineato il fatto che "ad oggi, dopo il lungo periodo in DaD, sarebbe utile strutturare questi lavori anche se risulta difficile in virtù delle numerose restrizioni imposte per evitare il diffondersi del virus". Invitati a descrivere il clima che si respira nelle classi che saranno attive all'interno del progetto, i docenti hanno avuto opinioni e pareri contrastanti. Alcuni docenti appartenenti alle stesse classi hanno identificato il gruppo come "ingestibile", descrivendo i ragazzi come "spesso distratti e poco responsivi rispetto ai numerosi stimoli proposti"; altri, invece, hanno descritto le stesse classi come "attive, certamente vivaci ma con tante possibilità e interessi, soprattutto rispetto al mondo dell'extrascuola". L'ultima parte del focus group ha cercato di essere una sintesi tra il primo e il secondo incontro, chiedendo ai docenti di ipotizzare un possibile collegamento tra l'esercizio della cittadinanza digitale e lo sviluppo di un clima di classe positivo. In questo caso i docenti, inizialmente dubbiosi, hanno ricollegato gli elementi emersi all'interno del primo incontro di formazione, sottolineando come "il monte ore destinato all'Educazione Civica può essere visto come spazio di riflessione, messa in pausa delle attività didattiche normalmente intese, al fine di costruire una relazione migliore con gli alunni"; altri hanno provato a sostenere la tesi secondo cui i temi propri della Digital Citizenship Education possano "fare da ponte per il miglioramento dell'esperienza in aula", evidenziando come "la strutturazione di una proposta educativa che abbia a che fare con il mondo digitale, tanto caro ai ragazzi, può avvicinarli all'idea di una cittadinanza in piccolo che si può esercitare già in aula con i compagni".

2. Co-progettazione delle attività e realizzazione del progetto in aula

Il punto di partenza per l'intera progettazione partecipata delle attività è stato il *Manifesto della Comunicazione non Ostile*, promosso dall'associazione *Parole O_Stili*. Parole O_Stili si rivolge a tutti i cittadini consapevoli del fatto che virtuale

è reale, e che l'ostilità in Rete ha conseguenze concrete, gravi e permanenti nella vita delle persone; un ulteriore obiettivo è quello di promuovere una consapevolezza diffusa delle responsabilità individuali tra reale e digitale. La strutturazione delle diverse attività è avvenuta a partire dal *database* fornito dalla stessa associazione in relazione all'insegnamento dell'Educazione Civica per tutti gli istituti scolastici, dalla scuola dell'infanzia fino alla scuola secondaria di II grado.

Gli incontri di co-progettazione delle attività hanno visto la lettura condivisa delle diverse attività proposte all'interno del sito e, successivamente, i docenti hanno selezionato le attività più utili e hanno scelto di modificarle personalizzando compiti e tempi di realizzazione in linea con l'organizzazione delle loro classi e del progetto nel suo insieme. Per raccogliere le impressioni degli insegnanti nel corso degli incontri e nei giorni successivi si è scelto, di comune accordo con gli insegnanti, di utilizzare un *diario di bordo* di classe. Il diario è uno strumento di rilevazione a basso grado di strutturazione di grande utilità nell'osservazione esperienziale; proprio per la bassa strutturazione dello strumento e per la semplicità di utilizzo, il diario è spesso adottato come strumento di rilevazione dati in diversi contesti della ricerca educativa. Il diario, come suggeriscono Kenmis e McTaggart (1982), rappresenta un racconto personale sviluppato attorno ad un preciso argomento d'interesse. Recuperando i suggerimenti di Nunan (1989), le annotazioni all'interno del diario possono essere costituite da osservazioni, idee, sensazioni, reazioni, interpretazioni personali e riflessioni circa l'argomento d'interesse scelto dal gruppo di ricerca e sviluppato nel corso degli incontri. Grazie a questo strumento i docenti hanno potuto descrivere, in forma di narrazione libera, tutte le informazioni emerse dal loro punto di vista durante le attività in compresenza con il ricercatore e considerate rilevanti per gli obiettivi di ricerca; inoltre, questi hanno potuto utilizzare il diario per annotare pareri e impressioni vissute nel corso della quotidianità didattica nei periodi didattici tra un incontro e l'altro. Per le classi coinvolte, i docenti hanno scelto di inserire le attività della R-A come parte della programmazione didattica legata a questa disciplina interdisciplinare, coprendo 15 delle 33 ore annuali richieste dalla normativa ministeriale (Legge 92/2019). In relazione all'aspetto dell'interdisciplinarietà, la quasi totalità dei lavori ha visto un maggiore coinvolgimento dei docenti afferenti alle discipline umanistiche (lingua e letteratura italiana in modo particolare ma anche lingua inglese, storia e geografia), mentre si è avuta molta difficoltà a collegare temi e attività alle altre discipline scolastiche, soprattutto scientifiche. Le difficoltà legate alla realizzazione dei lavori in modo gruppale – in relazione all'emergenza pandemica e alle disposizioni in materia di sicurezza per studenti e docenti – hanno spinto il ricercatore ad approfondire e formare i docenti a nuove possibilità di lavoro, optando nello specifico per attività di *Brainstorming* e *Circle Time*, seguite da attività pratiche da realizzare in aula e condividere con il gruppo. In ragione della volontà di raccogliere il dato quantitativo riferito al clima di classe è stato proposto dal ricercatore e accettato dai docenti l'utilizzo del questionario *Classroom Social Climate* (Pérez, Ramos & López, 2010), adattato in italiano. Il questionario originale, realizzato in Spagna e nato dall'analisi della letteratura internazionale sul tema delle relazioni in aula e

dallo studio di numerosi strumenti di ricerca già costruiti e validati, è organizzato intorno a specifiche sottodimensioni (interesse e soddisfazione personale, relazione con compagni di classe e docenti, livelli di competitività, comunicazione, cooperazione, sistema di regole, coesione del gruppo e organizzazione fisica dell'aula) e si compone di 44 *items*, permettendo un sistema di risposte attraverso una scala Likert a quattro passi con valori che vanno da 1 (Per nulla) a 4 (Sempre). Il valore complessivo riferito al clima di classe è dato dalla media dei punteggi ottenuti dai questionari dei singoli alunni. Non potendo, per ragioni di spazio, descrivere le singole attività, in questa sede ci limitiamo a sottolineare che gli incontri della R-A hanno toccato tutti i 10 punti promossi dal *Manifesto della Comunicazione non Ostile*, focalizzandosi su aspetti quali costruzione dell'identità, *digital detox* e importanza delle relazioni *offline*, stereotipi e pregiudizi, strategie comunicative positive e cooperazione, creazione e rispetto delle regole al fine di promuovere, in Rete così come in aula, ambienti inclusivi.

3. Valutazione finale della R-A e analisi dei risultati ottenuti

Al termine del percorso è stato previsto un momento di valutazione volto ad analizzare il percorso di R-A, controllarne gli effetti, proporre eventuali revisioni e fissare le basi per una nuova programmazione. Le fasi di valutazione conclusiva hanno sottolineato come le riflessioni e le analisi sul clima abbiano condotto docenti e studenti ad interessarsi alle dinamiche di convivenza in aula e alle relazioni educative come motore di cambiamento; oltre a questo, i docenti hanno sottolineato come contaminazione di argomenti, spunti e riflessioni tra docenti e studenti e tra docenti e ricercatore abbia portato alla proliferazione di attività parallele al progetto che potranno aiutare la scuola a proseguire il lavoro secondo l'idea di una comunità viva, che apprende insieme dall'esperienza di tutti e condivide i saperi. In modo particolare per quel che riguarda l'esperienza dei docenti e le loro competenze professionali, le attività di valutazione al termine del progetto hanno fatto emergere una "partecipazione maggiore e certamente più attiva da parte di ragazzi che, solitamente, non sembrano particolarmente interessati alle attività didattiche curricolari" e questo ha permesso di "scoprire che alcuni di loro sono in grado di produrre osservazioni e riflessioni molto profonde, permettendo a noi docenti di conoscere fino in fondo le potenzialità nascoste di alcuni nostri studenti". Quasi tutti i docenti hanno sottolineato il valore positivo dato dalla collaborazione, tanto nella fase di progettazione quanto nella presenza in aula, del ricercatore. In modo particolare, è stato posto in evidenza come "grazie a questo progetto noi docenti di scuola secondaria di I grado abbiamo potuto saggiare l'enorme valore dato dalla collaborazione con l'Università e il mondo della ricerca, traendone un beneficio concreto in termini di competenze disciplinari ma soprattutto affettivo-relazionali verso i nostri ragazzi". A tal proposito, alcuni partecipanti hanno dato valore alle attività di formazione svolte prima di procedere con la costruzione comune delle attività, poiché queste "ci hanno permesso di fare i conti con i nostri stili educativi,

spesso sconosciuti o dimenticati, ma soprattutto con la loro influenza rispetto alle dinamiche di vita in classe”. Un insegnante ha chiarito che “avevamo bisogno, soprattutto noi come adulti e figure di riferimento, di tornare a riflettere sull’importanza delle relazioni e degli scambi con i nostri alunni che, al giorno d’oggi, non possono dirsi circoscritte solo allo spazio-tempo della scuola ma si estendendo grazie alle tecnologie. Parlare con loro di digitale e spingere l’attenzione sull’importanza delle competenze di cittadinanza digitale per migliorare i rapporti umani ha avuto in forte impatto sulla vita in classe. Non nego che anche io, adesso, sono molto più aperto e disponibile ad ascoltarli mentre mi raccontano delle loro attività in Rete, perché ho compreso che posso dar loro una mano solo se affronto questa tematica da adulto e provo a guidarli”. Anche altri colleghi hanno supportato questa tesi, condividendo il fatto che “prima il digitale ci sembrava qualcosa di esterno alla scuola, del quale dovesse occuparsi in primo luogo la famiglia. Grazie a questo progetto, invece, ci è stato chiaro come a partire dall’esperienza digitale possiamo tentare di educare i nostri ragazzi a migliorare il loro rapporto con gli altri, anche con noi docenti”; in aggiunta a questo, alcuni docenti hanno dichiarato che “il progetto ci ha permesso di ragionare sulla nostra professionalità, portando a una maggiore distensione dei tempi e a una rinnovata apertura verso i ragazzi, le loro storie e i loro vissuti”.

Queste riflessioni appaiono in linea con i risultati quantitativi, confermano le modifiche positive al clima di classe al termine della R-A. Le risposte fornite dagli studenti attraverso il questionario all’inizio e al termine delle attività in aula hanno mostrato, infatti, un incremento del valore medio del clima registrato nelle classi attive che, attraverso un t test per campioni indipendenti, si mostra statisticamente significativo. La discussione di questi risultati tra ricercatore e gruppo dei docenti ha portato alcuni partecipanti a sottolineare come “l’attenzione che siamo riusciti a riporre durante questi mesi nei confronti delle relazioni in aula ha permesso a tanti di noi di interrogarsi sulle loro modalità relazionali e sugli stili educativi, sperimentando nel concreto un modo diverso di avvicinarsi alla professione nel quotidiano avendo come obiettivo, in primo luogo, la serenità in aula, la presenza di dialogo e la voglia di stabilire legami con gli studenti”.

Conclusioni

Le gratificazioni che rinvengono da questa esperienza di ricerca vanno di pari passo con l’analisi disincantata dei limiti e delle criticità incontrate durante il percorso. Dal punto di vista dell’impianto epistemologico, il presente lavoro di R-A ha tentato di fronteggiare i limiti attribuibili alle indagini qualitative, richiamando all’utilizzo del questionario *Classroom Social Climate*. Pur utilizzando questo strumento, però, l’approccio prettamente ideografico e il campionamento di convenienza, non consentono di operare forme di generalizzazione; il tentativo di un approccio *Mixed Method* ha cercato di fronteggiare i limiti propri della ricerca nelle scienze umano-sociali, anche se il risultato resta circoscritto alle realtà prese

in esame, non consentendo un'estensione dei risultati. Alcune considerazioni, inoltre, nascono spontanee anche guardando ai limiti più generali della R-A e al suo concetto di partecipazione; il fatto che il progetto abbia raggiunto risultati positivi a breve termine impone una riflessione più ampia sui possibili effetti a medio e lungo termine del lavoro svolto. A fronte di questi limiti, l'esperienza di R-A partecipata ha cercato di accompagnare gli insegnanti e gli studenti verso una più ampia e moderna visione della persona umana, che tiene conto del contesto digitale e delle sue influenze nella vita reale ragionando su quello che Tommasi aveva profetizzato come un nuovo umanesimo tecnologico (Tomasi, 2019). La realizzazione di questa ricerca ha cercato, infatti, di porre l'attenzione sulla moderna esperienza digitale, da considerarsi molto più reale di quanto supposto in passato: un'esperienza concreta, effettiva, anche se immateriale, che riguarda in primo luogo le persone.

Come sostenuto da Romano Guardini (1977), nel mondo dominato dalla tecnica una delle prerogative morali dell'uomo consiste nel saper scorgere la persona nascosta in ciò che apparentemente sembra atrofizzato. A partire da questa attenzione umana, il progetto ha fornito spunti di riflessione e suggerimenti in merito alla professione del docente. Rispetto alle competenze richieste agli insegnanti in ottica digitale e relazionale, grazie a questa ricerca si è cercato di far acquisire loro consapevolezza relativamente alla necessità di educare prima di tutto se stessi a questi temi, per essere pronti ad agire in modo coerente quando gli studenti fanno il loro ingresso in aula portando all'attenzione degli stessi insegnanti le loro esperienze digitali. L'occasione concreta data dalla sperimentazione di un percorso di digital citizenship education ha permesso ai docenti di scoprire o rafforzare quelle competenze professionali necessarie al fine di rendere la relazione educativa efficacemente costruttiva, ponendosi come realtà educante che attua il compito di coltivare l'arte di esistere (Mortari, 2015) degli studenti in chiave comunitaria, strutturando una scuola che metaforicamente deve assumere sempre più le sembianze di un villaggio educativo.

Questa idea, sperimentata soprattutto nella parte conclusiva della R-A grazie alla disseminazione delle attività e dei risultati all'intera comunità, può essere uno spunto alla strutturazione di un insieme comune di politiche, pratiche e curriculum condivisi, avendo chiari in mente gli elementi che sono al centro dell'idea di cittadino in chiave moderna. Gli insegnanti, in questo senso, hanno il compito di interessarsi alle tecnologie, ai loro scopi e ai loro effetti sugli studenti, divenendo sostenitori di quell'idea di cittadinanza che è capace di produrre effetti, come si è visto, a partire dal gruppo classe. È responsabilità dei docenti, dunque, avviare la discussione, acquisire consapevolezza, educare se stessi all'uso critico e consapevole del digitale per iniziare a costruire quel villaggio che può preparare gli studenti ad una vita politicamente attiva nella società digitale.

Il sociologo Edgar Morin (1999) richiama all'obiettivo per la scuola di insegnare a diventare cittadino, attraverso solidarietà e responsabilità; pensati dal filosofo come elementi chiave per una testa ben fatta, questi non possono essere trasmessi attraverso pie esortazioni o discorsi teorici relativi all'esperienza civica,

ma hanno l'esigenza di essere sperimentati e tradotti in un reale sentimento di affiliazione e appartenenza. Come ha indicato Elsa Bruni (2020) "oggi l'unica forma di educazione possibile e realmente utile è quella che non abbia connotati professionalizzanti, ma che si curi principalmente di riconnettersi con la vita vissuta dei soggetti, guidandoli a sviluppare il proprio potenziale intellettuale e umano" (p. 186). I docenti, oggi più che in passato, sono sempre più chiamati a concentrarsi e a riflettere sulla formazione dell'uomo e del cittadino, adattando le forme ma soprattutto i contenuti della loro professionalità alla realtà che le giovani generazioni vivono quotidianamente. In questo si configura una moderna *paideia*, che rilancia la scuola come *scholé*, tempio all'interno del quale esercitare il pensiero, la riflessione ma soprattutto educare all'esercizio delle virtù che possono tenere insieme, in modo positivo, giovani e adulti tra reale e digitale.

Riferimenti bibliografici

- Baldacci, M. (2001). *Metodologia della ricerca pedagogica*. Milano: Mondadori.
- Baldacci, M. (2017). La ricerca empirica in pedagogia. Appunti di lavoro. *Encyclopaideia*, 21(49), 98-106.
- Bertolini, P. (2003). *Educazione e politica*. Milano: Raffaello Cortina.
- Bruni, E.M. (2020). L'educazione nel tempo della post-verità. *Pedagogia e massmedia. Education Sciences & Society*, 2, 177-191.
- Castells, M. (2004). *The Network Society: A Cross-Cultural Perspective*. Cheltenham: Edward Elgar Pub.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education: an introduction to the philosophy of education*. New York, NY: The Macmillan Company.
- Elia, G. (Ed.) (2014). *A scuola di cittadinanza. Costruire sapere e valori etico-civili*. Milano: Progedit.
- Eurydice (2017). *Citizenship Education at School in Europe*. Publications Office of the European Union.
- Guardini, R. (1977). *Lesistenza del cristiano*. Milano: Vita e Pensiero.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (1982). *The Action Research Planner*. Geelong, AU: Deakin University Press.
- Legge del 20 agosto 2019 n.92 "Introduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica". <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2019/08/21/19G00105/sg/>.
- Maritain, J. (1943). *Education at the Crossroads*. New Haven, CO: Yale University Press.
- Morin, E. (1999). *Une tête bien faite. Repenser la réforme, réformer la pensée*. Paris: Seuil.
- Mortari, L. (2015). *Filosofia della cura*. Milano. Raffaello Cortina.
- Nunan, D. (1989). The teacher as researcher. *Research in the language classroom*, 1, 16-32.
- Pérez, A., Ramos, G., & López, E. (2010). Clima social aula: percepción diferenciada de los alumnos de educación secundaria obligatoria. *Cultura y Educación*, 22(3), 259-281.
- Polito, M. (2000). *Attivare le risorse del gruppo classe: nuove strategie per l'apprendimento reciproco e la crescita personale*. Trento: Erickson.
- Pourtois, J.P. (1986). La ricerca-azione in pedagogia. In E. Becchi & B. Vertecchi (Eds.), *Manuale critico della sperimentazione e della ricerca educativa* (pp. 134-155). Milano: FrancoAngeli.

- Premoli, S. (2017). Educatori e ricerca. Come lavorare tra teoria e prassi. *Pedagogia Oggi*, 15(2), 437-445.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants, part 2: Do they really think differently? *On the Horizon*, 9(5), 1-6.
- Ribble, M. S., Bailey, G. D., & Ross, W. T. (2004). Digital Citizenship. Addressing appropriate technology behaviour. *Learning & Leading with Technology*, 32(1), 6-12.
- Tomasi, A. (2019). Umanesimo tecnologico: una antropologia per il futuro dell'uomo. *Alpha Omega*, 22(1), 161-189.
- Vuorikari, R., Kluzer, S., & Punie, Y., (2022). *DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens - With new examples of knowledge, skills and attitudes*. Luxembourg, LU: Publications Office of the European Union.

Formare insegnanti riflessivi: il ruolo della pedagogia per ripensare la cultura e l'educazione

Chiara Carletti

Università degli Studi di Firenze
chiara.carletti@unifi.it

Abstract

I cambiamenti che la nostra società sta attraversando prefigurano un quadro estremamente complesso e preoccupante, di fronte al quale la ricerca scientifica e l'azione educativa devono rispondere coniugando la riflessione teorica con quell'agire critico e trasformativo che la società attuale reclama. A partire da un ripensamento della categoria della formazione e della cultura all'interno della quale l'*iter* formativo si sviluppa, occorre tornare a ripensare la *paideia*, necessaria alla formazione di quel *uomo-umano* che deve farsi principio nella società attuale, oltre che nella coscienza di ciascun individuo. Si fa, dunque, necessaria una sempre maggiore problematizzazione e riflessività sia in campo educativo e pedagogico, sia nell'agire didattico. In quest'ultimo ambito, verrà introdotta la categoria pedagogica dell'ironia e auto-ironia, intesa come *forma mentis* capace di promuovere una dimensione *meta*, dunque utile ai docenti per imparare a ripensare sé stessi, in maniera riflessiva, critica e auto-critica.

Introduzione

I cambiamenti che stiamo attraversando, il perpetuarsi della pandemia della *Covid-19*, la guerra tra Ucraina e Federazione Russa, la crisi energetica, l'avanzamento della siccità nel mondo e la minaccia di imminenti carestie alimentari, hanno stravolto sia gli assetti economici e geo-politici mondiali, acuendo la divisione tra il blocco occidentale e quello orientale, sia gli assetti socio-culturali ed educativi. Si prefigura, dunque, un quadro estremamente complesso e preoccupante che proprio per questo deve spingere la ricerca scientifica e l'azione educativa, *in primis*, a stimolare e nutrire un discorso pedagogico entrando *au cœur* delle questioni, coniugando la riflessione teorica con quell'agire critico e trasformativo oggi sempre più indispensabile.

Si fa, pertanto, necessaria la formazione di insegnanti riflessivi, in grado di nutrire la loro consapevolezza culturale, rispetto a quanto sta accadendo nel mondo, così da divenire sempre più coscienti del proprio ruolo e compito all'interno della società.

Quanto sta avvenendo nel pianeta, implica infatti non solo un ripensamento della categoria della formazione, in particolare quella scolastica, ma anche di quel

substrato culturale a partire dal quale l'*iter* formativo prende vita. Questo perché la crisi educativa che stiamo attraversando, è fondamentalmente una crisi culturale che ha reso la scuola priva del suo ruolo fondante, ovvero quello di formare individui autonomi, dotati di un pensiero complesso e critico, capaci anche – ma non solo – di rendere i saperi acquisiti spendibili in tutte le sfere della vita sociale: da quella affettiva a quella lavorativa. Mentre per i greci la scuola era principalmente *scholè* e aveva come compito, innanzitutto, quello di formare al pensiero e al ragionamento, *in primis* attraverso il dialogo, oggi siamo di fronte a una visione di scuola che ha origine nel Settecento e che si caratterizza, perlopiù, per fini tecnicistici e utilitaristici (Bruni, 2021). Ciò è evidente osservando le figure che la animano: dai dirigenti scolastici che sono stati trasformati in *manager*, agli insegnanti ormai completamente assorbiti dalla burocrazia. A questo si aggiungono pratiche didattiche ed educative spesso riadattate sulla base della moda del momento e tempi scolastici che seguono logiche estranee a quelli che sono i reali bisogni degli studenti e delle studentesse.

Tutto ciò ci pone di fronte a un tema, quello dell'affermazione di un profilo docente riflessivo e critico, non di certo nuovo. Negli ultimi decenni il dibattito su questo argomento ha visto come protagonisti diversi studiosi (Baldacci, 2013; 2014; Baldacci, Nigris, Riva, 2020; Michelini, 2013; 2016; Margiotta, 2015; Schön, 1993; 2006; Bateson, 1986), così come ha ricevuto anche alcune proposte concrete, tra cui quella della CUNSF (2020), che indicava alcuni punti irrinunciabili per la formazione docenti e il profilo dell'insegnante di oggi, e quella della Consulta delle Società Pedagogiche (2022), in cui si discuteva di un'ipotesi di modello di formazione dei docenti della scuola secondaria.

Poiché il dibattito è ancora in corso e, di fatto, poco è cambiato negli ultimi anni, appare fondamentale insistere sulla funzione sociale e politica dell'educazione (Dewey, 1916), in virtù della quale la capacità riflessiva dell'insegnamento si rivela un imprescindibile strumento per interpretare l'agire educativo in relazione alla sua cultura di riferimento. Questo consentirebbe di eliminare o trasformare eventuali abitudini o schemi che si sono rivelati ormai obsoleti.

A questo proposito Massimo Baldacci (Baldacci et al., 2020), sottolinea la complementarità di due modelli, riconducibili a Dewey e a Gramsci, utili a ripensare la categoria della formazione. Si tratta del modello dell'*insegnante ricercatore* (Dewey, 1929) e dell'*insegnante intellettuale* (Gramsci, 1966). Pur rappresentando entrambi i "migliori abiti" possibili per un docente, appare comunque necessario un ulteriore intervento e accompagnamento da parte della pedagogia, come scienza pratico-progettuale e sapere critico. Questa dovrebbe guidare il ripensamento del ruolo dell'insegnante e, di conseguenza, della categoria della formazione, a partire da un *principio guida*, capace di andare oltre l'*hic et nunc*, per abbracciare l'uomo nella sua interezza, complessità e unicità, e poter così incidere in maniera trasformativa nella società.

Ciò implica, innanzitutto, spostare l'asse della formazione verso l'*humanitas* dell'uomo, abbandonando quelle derive tecniciste che spingono la scuola a seguire logiche economiche e di mercato, che sono la causa principale del disorientamento

valoriale a cui oggi stiamo assistendo, pressoché inermi. È, infatti, ormai più che evidente che le sole conoscenze specialistiche, volte ad acquisire abilità professionali, non sono più sufficienti per offrire ai giovani, strumenti utili a interpretare i fenomeni globali che richiedono riflessività, pensiero critico, creatività, capacità di sospensione del giudizio e di saper governare il cambiamento.

Questo è ancora più vero se pensiamo al ruolo che occupa oggi l'educazione formale, estremamente limitato rispetto ad altri canali informali, tra cui tutto quel mondo digitale che ruota attorno ai *social media*, ai videogiochi e ai *media* più tradizionali che hanno determinato, da un lato, un *acceleramento del tempo* e un *restringimento dello spazio*, dall'altro, una sempre maggiore *individualizzazione dei destini* (Augé, 2009).

Risulta altresì importante individuare nuove possibili strategie e percorsi in grado di promuovere l'acquisizione stabile di un *habitus* riflessivo e critico da parte del docente ricercatore/intellettuale e, di conseguenza, individuare gli approcci più adatti per poterlo poi trasmettere ai propri studenti.

Per poter tornare a valorizzare l'uomo nel suo *farsi umano* e ridare alla scuola il proprio ruolo democratico (Dewey, 1916), in grado di preparare studenti e studentesse ad affrontare il loro personale percorso di vita, occorre innanzitutto ripartire da una nuova teoria della formazione capace di dare senso a quella rete di conoscenze ed esperienze che quotidianamente influenzano l'esistenza degli individui.

Dobbiamo, innanzitutto, "ripensare la cultura e ri-pensare l'educazione (e la "sua" istituzione, scolastica)" (Bruni, 2021, p. 15) e farlo, necessariamente, in un'ottica transdisciplinare, al fine di trovare quell'equilibrio necessario tra cultura classica e cultura moderna, scienze naturali e scienze umane. Questo è, d'altra parte, anche l'auspicio di Edgar Morin, il quale sostiene che per giungere a un *nuovo umanesimo planetario* (2012), occorre – non solo – una nuova geopolitica capace di stabilire legami di cooperazione tra i diversi luoghi del pianeta, ma anche un'educazione alla complessità che sappia andare oltre gli specialismi e le barriere disciplinari, rilegando insieme tutti quegli elementi che sono parte di uno stesso sistema (Morin, 2005). Sul piano culturale significa, invece, ridare un orientamento valoriale alle azioni umane.

Tutto ciò chiama in causa un tipo di formazione sistemica, che non può prescindere da una riforma organica e articolata del sistema scolastico, il quale dovrà sempre più aprire le porte al territorio e al suo valore formativo, rafforzando il legame con quella che un tempo era la *polis*, coniugando la trasmissione teorica del sapere con l'esperienza diretta degli studenti e delle studentesse, promuovendo una loro *coscientizzazione sociale* (Freire, 1970), ma anche una cultura del dialogo e della pace, in grado di ridare valore e nuova linfa al proprio ruolo democratico (Dewey, 1916).

Solo se il docente, *in primis*, avrà coscienza e consapevolezza dell'orizzonte teologico e culturale all'interno del quale esercita la sua azione educativa e possiederà gli strumenti metodologici e didattici per meglio agire, la categoria della formazione potrà trovare un nuovo spazio e una nuova forza.

1. Come formare docenti riflessivi per ripensare l'agire educativo

Preso atto della necessità di una sempre maggiore problematizzazione e riflessività, sia in campo educativo e pedagogico, sia nell'agire didattico, occorre definire alcune strategie utili a supportare il docente in questo percorso. Tutto ciò implica, infatti, un ripensamento dell'*operari educativo* e, di conseguenza, dei dispositivi di formazione professionale degli insegnanti che devono dialogare sempre più con le nuove prospettive della ricerca pedagogica (Minello, 2011).

Allo stesso modo anche il sapere accademico dovrà relazionarsi in maniera sempre più proficua con il *saper fare* degli insegnanti, lasciando spazio a nuovi itinerari di formazione e ricerca (Michelini, 2020). Come sottolineato dalla *Consulta delle Società Scientifiche di Area Pedagogica*, si auspica che la creazione dei cosiddetti *Centri di Ateneo* possa consentire una sempre maggiore connessione tra la formazione iniziale e quella in servizio. Anche gli interventi finalizzati alla riforma del reclutamento docenti relativa al PNRR vanno nella direzione dell'alta formazione e formazione continua, al fine di garantire un continuo sviluppo professionale e di carriera di tutto il personale scolastico¹.

Al di là dell'ambito accademico, è importante agire politicamente al fine di creare spazi di confronto, dialogo e scambio di competenze tra il mondo della ricerca, i professionisti della formazione e i docenti. Il fine è quello di far coabitare all'interno di queste *comunità di pensiero* (Michelini, 2013), esperienze e idee differenti, per contribuire insieme alla costruzione di una nuova idea di scuola, perfettamente ed efficacemente inserita all'interno della realtà culturale, politica e sociale nella quale il docente opera (Baldacci, 2014). Questo farà di lui o lei un/una protagonista attivo/a e consapevole della propria formazione che sarà connotata da riflessività e criticità.

L'insegnante, inteso come *professionista riflessivo* (Schön, 1993), sa porre in relazione i fatti, sa indagare le cause e gli effetti, sa immaginare nuove soluzioni. Allo stesso modo sa mettersi in discussione, riflettendo sul proprio modo di insegnare, cercando di migliorare costantemente il proprio *operari* educativo, a partire dalla consapevolezza della complessità della società circostante (Morin, 2005).

L'*insegnante ricercatore/intellettuale* alla semplificazione preferisce la problematizzazione, si impegna, inoltre, a mettere in pratica nuovi approcci didattici e metodologie, così come a strutturare attività laboratoriali che collochino lo studente al centro del processo di apprendimento, nella consapevolezza dei diversi stili cognitivi e cercando di liberare i differenti potenziali di sviluppo presenti in ogni ragazzo e ragazza. Tutto questo lo porta ad adottare strategie informali, attraverso il confronto con i colleghi, la partecipazione a corsi di aggiornamento professionale, anche *in itinere*, l'approfondimento mediante riviste del settore e sperimentando in prima persona i risultati delle proprie scelte in un costante processo di ridefini-

1 Si veda il Decreto PNRR 2 pubblicato in Gazzetta Ufficiale n. 100 del 30 aprile 2022: www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2022/04/30/22G00049/sg

zione del proprio agire educativo, che deve essere guidato – oltre che dalla riflessività – anche dall'amore e dalla passione per la propria professione.

È, infatti, all'interno della relazione educativa tra studente e docente che entrambi costruiscono e ri-costruiscono la propria soggettività, in un continuo processo dinamico e trasformativo, fatto anche da stalli, diffidenze e difficoltà. Ciò significa che nell'educare e nel formare, il docente non dovrà tentare di conformare il ragazzo o la ragazza ai suoi modelli, ma piuttosto dovrà impegnarsi a rispettare la loro alterità e differenza, insegnandogli a divenire cittadini autonomi e consapevoli, ma soprattutto *unici*. Molto concretamente, sarà chiamato a fornire quelle risposte che i giovani richiederanno loro. Per farlo dovrà saper coniugare la dimensione teorica con quella pratica, in una relazione sinergica tra scuola e società.

Tutto questo reclama un agire professionale che fa propri gli strumenti di supporto di alto valore critico, riflessivo e anche metodologico, capaci di rispondere alle esigenze di una società in continua trasformazione, all'interno della quale ciascuno studente deve saper trovare il proprio equilibrio cognitivo, relazionale e anche emotivo, in modo da divenire *soggetto-individuo* e cittadino partecipe della vita democratica (Mancaniello, 2018).

Educare gli insegnanti alla riflessività, consente, infatti, di offrire ai giovani gli strumenti necessari ad affrontare il mondo del terzo millennio, che richiede la capacità di governare il cambiamento e di pensare la complessità di un fenomeno a partire dal suo contesto di riferimento, per poi abbracciare l'insieme delle dinamiche che hanno contribuito al suo sviluppo (Morin, 2017). Questa è la più grande sfida che una riforma dell'insegnamento dovrebbe saper affrontare. Si tratta, infatti, di pensare i saperi non come separati e isolati gli uni dagli altri, ma in continuo e costante dialogo tra loro. Andare oltre l'iper-specializzazione dei cosiddetti *esperti*, significa superare il particolare per abbracciare un'ottica transdisciplinare, transnazionale e, dunque, planetaria. Siamo di fronte a due riforme storiche – quella dell'insegnamento e del pensiero – che per essere realizzate necessitano, da un lato, di una rivitalizzazione di quell'amore per la propria professione che, come sosteneva già Platone, dovrebbe guidare ogni educatore; dall'altra reclamano una formazione dei formatori di alto spessore etico-antropologico, necessaria alla costruzione di una professionalità docente riflessiva, capace di orientarsi nell'incertezza, nella solitudine e precarietà che caratterizza la nostra epoca. La formazione della persona è, infatti, prima di tutto formazione alla vita, in una logica partecipativa, orientativa ed emancipativa.

2. Una nuova pedagogia maieutica: il dialogo come cura di sé, dell'altro e del Pianeta

Ripensare la categoria della formazione, significa anche creare una connessione tra scuola e società, farlo non in una logica utilitaristica e neoliberista, ma in vista della creazione delle condizioni necessarie a garantire uno sviluppo umano integrale e sociale (Baldacci et al., 2020). Da un certo punto di vista, ciò implica ri-

pensare la categoria della formazione, a partire dall'idea di *paideia*. È questo il *principio guida*, la coscienza educativa e la visione capace di orientare il futuro, senza però perdere di vista quei canoni culturali e pedagogici che hanno reso grande una parte del nostro passato e che potrebbe contribuire a delineare una nuova idea di scuola, a partire da una lettura critica e innovativa dei problemi che investono oggi la società.

Paideia, così come *Humanitas* e *Bildung* devono, quindi, guidare l'agire educativo e dirigere quel *darsi forma* del soggetto, che gli consente di assumere una sua specifica identità, fatta a sua volta di tante altre identità che si trasformano continuamente sulla base delle relazioni che intercorrono tra il soggetto e il mondo circostante (Fadda, 2002). Questa potrebbe anche contribuire a ridurre la distanza tra i percorsi formativi proposti e la quotidianità della professione docente, la quale deve avere sempre più a cuore il tema dell'educazione alla cittadinanza, basandola su un rapporto sinergico tra *polis* e *civitas*, alla cui base vi è una nuova *pedagogia maieutica* che ha al centro del proprio pensare e agire la pratica del dialogo e una innovativa *teoria del soggetto*. Ci focalizzeremo di seguito su ciascuno di questi aspetti, cercando di riattualizzarli, ma anche di metterne in evidenza la loro utilità alla luce dei cambiamenti e delle trasformazioni che stanno investendo oggi la società occidentale e, con essa, l'educazione.

Ripensare una nuova pedagogia maieutica significa, innanzitutto, ripartire dall'importanza della *parola*, la quale rappresenta il mezzo principale della comunicazione umana, indispensabile per *coltivare l'umanità* di ciascun individuo (Nussbaum, 1999) e, molto più concretamente, per formulare argomentazioni in maniera autonoma, fuggendo da ogni forma di esercizio di potere, svolto da una qualsivoglia autorità. Questo implica risvegliare l'*humanitas* anche all'interno di una società in cui *tecnica* e *scienza* stanno divenendo sempre più centrali e dove la parola sta perdendo il suo valore formativo. È da qui che occorre ripartire, riaffermando a questa la sua funzione pedagogica. Questa è, infatti, al centro di ogni atto educativo: non solo rappresenta l'elemento socializzante per eccellenza, ma è anche ciò che rende l'uomo capace di rapportarsi con i suoi simili, contribuendo così alla costruzione della propria comunità e alla valorizzazione delle differenze che la contraddistinguono.

La pluralità delle esistenze e delle forme di pensiero, rendono il dialogo, in particolare l'argomentazione libera e dialogica, ispirata al modello socratico, una pratica imprescindibile (Nussbaum, 1999). La *parola*, così intesa, si fa non soltanto garante di conoscenza e verità regolate dal *logos*, ma anche condizione necessaria per ripensare un nuovo progetto di uomo e cittadino, abituato al confronto, all'incontro, allo scambio di punti di vista, a partire dalla messa in discussione di sé stesso e dal ribaltamento di prospettiva. Un soggetto di questo tipo richiede un progetto formativo integrale, capace di valorizzare la sua unicità e irripetibilità, ma anche di regolare il suo desiderio di autonomia, autoformazione e cura di sé.

Un insegnante riflessivo dovrebbe, dunque, saper praticare un tipo di educazione liberale (Nussbaum, 2012), la quale ha come scopo quello di emancipare la mente degli individui dalle catene dell'abitudine e della tradizione, formando cit-

tadini consapevoli e critici. Ciò richiede sostanzialmente tre capacità fondamentali: la prima è quella critica e autocritica, per interrogare incessantemente sé stessi e il mondo circostante, comprese le tradizioni e le consuetudini. Questo esercizio permette di accettare solo quelle credenze che hanno superato il vaglio della ragione. La seconda capacità è quella di sentire di appartenere al mondo intero, consapevoli che nell'epoca dell'antropocene ogni essere umano è legato ad altri esseri umani in maniera interdipendente, tanto che ogni nostra azione influisce sulla sostenibilità dell'intero pianeta. Il terzo requisito chiama, invece, in causa l'immaginazione e riguarda la capacità di entrare in empatia con un'altra persona, figurandosi nei suoi panni e, dunque, provando a capire le sue emozioni, i suoi desideri, ma anche tutte le difficoltà che hanno contrassegnato la sua storia di vita. Ciò implica una sospensione del giudizio funzionale a comprendere l'altro, senza per questo venire meno alla propria identità o capacità di giudizio.

Si tratta di tre presupposti fondamentali per formare gli individui a una *cittadinanza planetaria e riflessiva*, che abbia nel dialogo le proprie fondamenta (Morin, 2001; Aristotele, 1999). È, infatti, attraverso lo scambio comunicativo con un'altra persona, che si attiva quello spirito di ricerca, quella curiosità verso l'altro e il mondo, che è fonte di ricchezza, scoperta e conoscenza, oltre che pratica di *cura sui, cura dell'altro e del pianeta*. Il tutto in un'ottica di cittadinanza planetaria, orientata al bene comune e al benessere sociale (Sen, 1993).

Ogni atto di cura di sé – come lo è il dialogo – va sempre pensato in relazione all'alterità, anch'essa oggetto di cura. Occorre, infatti, scongiurare quel rischio, che anche Foucault (1992) aveva messo in evidenza, di pensare sé stessi e il mondo come delle spazialità che possiamo dominare a nostro piacimento per rincorrere una condizione di benessere personale. Per evitare tutto questo, soprattutto se si parla di *cura educativa*, occorre partire dal riconoscimento della singolarità e specificità dell'altro (Potestio & Togni, 2011). Da qui l'importanza della relazione, in particolar modo quella faccia a faccia, che porta inevitabilmente il soggetto a interrogarsi anche su sé stesso. Praticare l'ascolto di sé e dell'altro, sviluppa e rafforza la capacità di pensare. In campo educativo, ciò significa rifiutare la trasmissione nozionistica, l'apprendimento passivo e la mera memorizzazione per divenire protagonisti del proprio percorso formativo, che si svolge pertanto avendo come modello di riferimento, di vita e di cultura, quello della *paideia* (Bruni, 2021): espressione anche di una solida coscienza civica.

Compito di un docente riflessivo è, pertanto, quello di contribuire alla costruzione di una scuola che sa porsi in relazione al mondo circostante, nella consapevolezza che questo è formato da cittadini e cittadine di origine, genere, orientamenti e caratteristiche differenti, che però devono poter convivere all'interno di una società capace di pensarsi in un'ottica inclusiva e planetaria.

3. Verso una nuova teoria del soggetto come *cittadino del mondo*

Come abbiamo visto fin qui, oggi si avverte sempre più insistentemente la necessità di ripensare una nuova progettualità formativa, che ponga al centro il soggetto come cittadino del mondo, capace di rispondere alla complessità del proprio tempo storico. Un tempo pervaso da tensioni trasformative, dal venir meno di punti di riferimento, da precarietà e incertezza verso il futuro, che pertanto richiede di riaffermare la questione del *soggetto-persona*, mettendo a fuoco il processo e le dinamiche che portano l'essere umano alla sua realizzazione in quanto uomo o donna, dotati di una propria unicità.

Ripartire da una nuova *teoria del soggetto* non significa appellarci a filosofie razionalistiche e ideali, perlopiù incapaci di incidere concretamente sull'educazione, ma vuol dire proporre soluzioni che sappiano superare quel *décalage* esistente tra teoria e prassi, tenendo conto delle specificità storiche, politiche e socio-culturali che stiamo vivendo. È, infatti, a partire da queste, che occorre ripensare e ri-orientare l'agire educativo in un'ottica tanto riflessiva, quanto pratico-funzionale, al fine di contribuire alla formazione di quell' *uomo-umano* che deve farsi principio nella società attuale, oltre che nella coscienza di ciascun individuo (Colicchi, 2021).

Un insegnante riflessivo è dunque chiamato a formare un soggetto che è prima di tutto *cittadino del mondo* (Nussbaum, 1999) e può farlo, come abbiamo visto, solo attraverso una forma di educazione liberale, di stampo socratico, che insegni ai giovani a pensare con la propria testa. Solo docenti formati secondo riflessività, possiedono gli strumenti necessari per alimentare nelle nuove generazioni lo sviluppo di un pensiero complesso e *capacitante* (Nussbaum, 2012), che porti all'acquisizione di quelle competenze necessarie per una cittadinanza planetaria, caratterizzata dalla capacità di vivere nel pluralismo, dalla disponibilità al confronto, al dialogo, all'incontro, superando le varie appartenenze e chiusure, così come ogni forma di pregiudizio. Si tratta, dunque, di coniugare pensiero e prassi, riflessività e azione, al fine di divenire co-costruttori delle trasformazioni in atto nella società.

Poiché l'educazione non è qualcosa di isolato e lontano rispetto alla realtà sociale, la scuola dovrebbe farsi portavoce e promotrice di quella riforma del pensiero necessaria alla realizzazione di una democrazia cognitiva, dove gli individui sono in grado di organizzare i saperi e le conoscenze e, di conseguenza, sanno far propri gli apporti più importanti delle scienze (Morin, 2005). Solo in questo modo sarà possibile coltivare l'umanità dell'uomo (Nussbaum, 1999) e formare cittadini coscienti e responsabili di quanto accade all'interno di quel *villaggio globale* (McLuhan, 1967), che reclama la loro partecipazione ai processi decisionali, a scapito di quella deresponsabilizzazione dell'essere umano, che il dominio – oggi quasi assoluto – della *techné* comporta (Severino, 1993; 2012). Si tratta di una condizione in cui l'individuo perde ogni capacità decisionale, riducendosi a mero oggetto di manipolazione. Il soggetto che rinuncia ad affermare la propria individualità, preferendo non scegliere e lasciando che siano forze esterne a determinare e influen-

zare il proprio destino e la propria esistenza, contribuisce alla creazione di un *vulnerus* nella democrazia. Pericolo che appare oggi sempre più incombente.

Tutto questo impone evidentemente di cambiare paradigma di riferimento: mutando la condizione umana, è necessario modificare anche il nostro modo di pensare e agire nel mondo, assumendo quel distacco critico che ci aiuta a comprendere un fenomeno nella sua globalità e complessità. Si tratta di assumere una *forma mentis* altrettanto complessa, caratterizzata da una postura riflessiva, «capace di adattarsi alle sfumature e alle differenziazioni della società odierna, attraverso una visione pluralistica e non unilaterale della realtà» (Boda & Mosiello, 2005, p.7). In questo *spazio dell'incontro* (Cambi, 2006), la comunicazione nella sua forma dialogica, aperta e *ironica* rappresenta uno strumento indispensabile per imparare a prendere in considerazione punti di vista diversi dai propri, sospendendo il giudizio e relativizzando quanto accade nel reale. Guardare da angolature diverse, implica infatti sapersi liberare dalle proprie convinzioni e adottare nuovi orizzonti di consapevolezza.

Compito allora del docente riflessivo, *ricercatore* e *intellettuale*, sarà quello di indagare tutte quelle categorie pedagogiche utili a sviluppare capacità di questo tipo, non limitandosi al loro studio, ma operando una loro analisi critica ed, eventualmente, trovarne un'applicabilità didattica all'interno del contesto scolastico. Un esempio in questo senso, potrebbe essere la categoria pedagogica dell'*ironia*, intesa come stile di pensiero che allena la mente al dissenso, al divergere, al de-costruire, in altre parole contribuisce alla formazione di un pensiero complesso, critico e auto-critico (Callari Galli et al., 2003), coltivando nell'individuo forme di libertà e autonomia nei confronti della realtà.

In questo senso l'*ironia* potrebbe configurarsi come un esercizio pedagogico che insegna a sviluppare un pensiero capace di modificare il proprio punto di vista a seconda di ciò che si ha di fronte. È un pensiero in grado di cambiare forma, di ridefinirsi di fronte al cambiamento, di sviluppare l'empatia per cogliere il vero significato che si nasconde dietro un'affermazione all'apparenza contraria e di dialogare con le molteplici dimensioni che caratterizzano la condizione umana (Cambi & Giambalvo, 2008). Per stare, infatti, in uno spazio caratterizzato da precarietà, derive di senso, fluidità, inquietudine e nichilismo, serve una mente caratterizzata dalla mobilità, dalla capacità di mettersi in discussione e de-costruire le proprie certezze (Mariani, 2008). Una mente ironica è una mente che giudica sé stessa, si auto-regolamenta e, nel farlo, si apre verso forme di pensiero che abbracciano stili cognitivi diversi. È una *mente a più dimensioni* (Bruner, 1988), dunque mobile e capace di andare oltre e anche contro (Cambi, 2010). Si è veramente ironici, quando si è in grado di comprendere e, per certi versi, apprezzare la consapevolezza di non avere alcuna certezza. Questo spinge, infatti, il soggetto a ricercare *creazioni* e *divergenze* (Santojanni, 2005), a migliorarsi e rigenerarsi continuamente.

Parlare di ironia dal punto di vista pedagogico, ci porta a considerarla come uno strumento attraverso il quale leggere il nostro *essere nel mondo*. L'ironia, infatti, si configura come una delle tante voci della complessità che, abituandoci alla de-

costruzione delle proprie e altrui certezze, contribuisce a mettere in discussione lo *status quo*. In un'epoca in cui tende a prevalere un *presente perpetuo* (Augé, 1992) e dove, pertanto, sembra esserci poco spazio per la progettualità esistenziale, in grado di guardare oltre il *qui ed ora*, occorre abituare il soggetto ad ampliare la propria esperienza, anche attraverso il potere dell'immaginazione, della creatività e del ribaltamento di prospettiva.

La categoria pedagogica dell'ironia e dell'auto-ironia appare dunque fondamentale per il docente riflessivo, in quanto l'ironista è – per definizione – *colui che si interroga*, dunque, colui che ha consapevolezza di sé, che conosce i propri limiti, così come è consapevole dei propri punti di forza (Rorty, 1989). Non ci sono conquiste definitive, così come non ci sono verità assolute, tutto è soggetto a un flusso quotidiano di azioni e reazioni che rendono l'individuo costantemente impegnato in un processo di formazione e auto-formazione. In questo senso, *ironia* e *formazione* sono strettamente connesse l'una all'altra, in quanto entrambe mirano a fornire al soggetto gli strumenti per sviluppare un'autonoma capacità di giudizio e di interpretazione della realtà. Come aveva compreso Socrate, si tratta di un legame molto stretto che la scuola, ma non solo, dovrebbe nuovamente saper cogliere e valorizzare, avendo come scopo quello di formare individui pensanti, dunque liberi da ogni forma di dominio. Tutte caratteristiche imprescindibili per formare soggetti – cittadini del mondo.

Conclusione

A partire da una concezione di pedagogia critica immersa nei problemi del particolare momento storico che stiamo vivendo, occorre riaffermare quel suo *proprium* rappresentato dalla formazione, intesa nei termini di formazione umana dell'*uomo-soggetto-individuo* che prosegue questo *iter* per tutto il corso della propria esistenza e lo fa relazionandosi con la società nella quale vive (Cambi, 2018).

Se la formazione deve oggi connotarsi secondo riflessività e complessità, occorre predisporre processi di soggettivazione in grado di creare profili professionali capaci di organizzare ambienti educativi adatti a guidare il pensare e l'agire dei soggetti in formazione, affinché possano *prendere forma* come uomini e come cittadini del mondo.

Sarà, dunque, compito della scuola promuovere esperienze formative basate sulla libertà, sull'apertura, sul dialogo, sul confronto e sulla ricerca di senso rispetto a quanto accade nel mondo, accogliendo nuovi stili e modelli in grado di offrire un proprio singolare contributo nel ripensamento della cultura e dell'educazione (Mariani et al., 2017). È all'interno di questo processo di rinnovamento che può trovare spazio la categoria pedagogica dell'ironia. La sua collocazione all'interno del processo formativo suggerisce, infatti, la formulazione di una proposta pedagogica in grado di offrire degli spunti, tanto teorici, quanto pratici, utili a tutti coloro che sono in qualche misura implicati nell'esperienza educativa. Essere uomo o donna *in ricerca*, significa provare a essere costruttori del proprio destino, la-

sciando spazio a un'interiorità mobile, metacognitiva, plurale e aperta alla messa in discussione. In questo processo dove la *paideia* rappresenta l'orizzonte educativo e di senso verso il quale orientarsi, l'ironia funge da strumento critico, attraverso il quale osservare sé stessi e il mondo. Quello ironico è, infatti, uno sguardo orientato al futuro, uno strumento di dissenso e critica, ma anche una strada verso l'emancipazione.

Riferimenti bibliografici

- Aristotele (1999). *Etica Nicomachea*. in Natali, C. (cur.). . Roma-Bari: Laterza.
- Augé, M. (1992). *Non luoghi*. Milano: Eleuthera.
- Augé, M. (2009). *Che fine ha fatto il futuro? Dai non luoghi al nontempo*. Milano: Eleuthera.
- Baldacci, M. (2013). *La formazione dei docenti in Europa*. Milano: Bruno Mondadori.
- Baldacci, M. (2014). *Per un'idea di scuola. Istruzione lavoro e Democrazia*. Milano: FrancoAngeli.
- Baldacci, M., Nigris, E., & Riva, M.G. (2020). *Idee per la formazione degli insegnanti*. Milano: FrancoAngeli.
- Bateson, G. (1986). *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi.
- Boda, G., & Mosiello, F. (2005). *Life Skills: il pensiero critico*. Roma: Carocci.
- Bruner, J. (1988). *La mente a più dimensioni*. Roma-Bari: Laterza.
- Bruni, E.M. (2021). *Ispirarsi alla paideia*. Roma: Carocci.
- Bruni, L. & Zamagni, S. (2015). *Leconomia civile*. Bologna: Il Mulino.
- Callari Galli, M., Cambi, F., & Ceruti, M. (2003). *Formare alla complessità. Prospettive dell'educazione nelle società globali*. Roma: Carocci.
- Cambi, F. (2006). *Incontro e dialogo. Prospettive della pedagogia interculturale*. Roma: Carocci.
- Cambi, F. (2010). *La cura di sé come processo formativo. Tra adulità e scuola*. Roma-Bari: Laterza.
- Cambi, F. (2018). Formarsi con il riso. *Studi Sulla Formazione/Open Journal of Education*, 21(1), 67-73. https://doi.org/10.13128/Studi_Formaz-23092
- Cambi, F., & Giambalvo, E. (Eds.). (2008). *Formarsi nell'ironia. Un modello postmoderno*, Palermo: Sellerio.
- Colicchi, E. (2021). *I valori in educazione e in pedagogia*. Roma: Carocci.
- Dewey, J. (1996). *Le fonti di una scienza dell'educazione*. Firenze: la Nuova Italia (Originariamente pubblicato nel 1929).
- Dewey, J. (2012). *Democrazia e Educazione*. Milano: Sansoni. (Originariamente pubblicato nel 1916).
- Dewey, J. (1949). *Scuola e società*. Firenze: La Nuova Italia (Originariamente pubblicato nel 1899).
- Fadda, R. (2002). *Sentieri della formazione. La formatività umana tra azione ed evento*. Roma: Armando.
- Foucault, M. (1992). *Tecnologie del sé*. Torino: Bollati Boringhieri. (Originariamente pubblicato nel 1988).
- Freire, P. (2002). *Pedagogia degli oppressi*. Torino: Ega. Originariamente pubblicato nel 1970.

- Gramsci, A. (1966). *Gli intellettuali e l'organizzazione della cultura*. Torino: Einaudi.
- McLuhan, M. (2008). *Gli strumenti del comunicare*. Milano: Il Saggiatore. (Originariamente pubblicato nel 1967).
- Mancaniello, M.R. (2018). *Per una pedagogia dell'adolescenza. Società complessa e paesaggi della metamorfosi identitaria*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Mariani, A. (2008). *La decostruzione in pedagogia*. Roma: Armando.
- Mariani, A., Cambi, F., Gioisi, M., & Sarsini, D. (2017). *Pedagogia generale. Identità, percorsi, funzione*. Roma: Carocci (Originariamente pubblicato nel 2009).
- Michellini, M.C. (2013). *Educare il pensiero. Per la formazione dell'insegnante riflessivo*. Milano: FrancoAngeli.
- Michellini, M.C. (2016). *Fare Comunità di pensiero. Insegnamento come pratica riflessiva*. Milano: FrancoAngeli.
- Michellini, M.C. (2020). Il concetto di formazione nei documenti dell'Unione Europea. In M. Baldacci, & E. Colicchi (Eds.), *I concetti fondamentali della Pedagogia*. Educazione Istruzione Formazione (pp. 248-261). Roma: Avio Edizioni Scientifiche.
- Michellini, M. C. (2022). Training reflective and critical teachers. *Pedagogia oggi*, 20(1), 154-160.
- Margiotta U. (2015). *Teoria della formazione*. Roma: Carocci.
- Minello, R. (2011). Per una formazione degli insegnanti che si confronti con le nuove prospettive della ricerca pedagogica. *Formazione & Insegnamento*, IX 17-39.
- Morin, E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: Raffaello Cortina.
- Morin, E. (2005). *Educare gli educatori*. Roma: Edup.
- Morin, E. (2012). *La Via. Per l'avvenire dell'umanità*. Milano: Raffaello Cortina.
- Morin, E. (2015). *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Morin, E. (2017). *La sfida della complessità*. Firenze: Le Lettere.
- Nussbaum, M. (1999). *Coltivare l'umanità*. Roma: Carocci.
- Nussbaum, M. (2012). *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*. Bologna: Il Mulino.
- Potestio, A., Togni, F. (2011). *Bisogno di cura, desiderio di educazione*. Brescia: La Scuola.
- Rorty, R. (1989). *La filosofia dopo la filosofia*. Roma-Bari: Laterza.
- 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.
- Sen, A. K. (1993). Capability and Well-Being. In Nussbaum, M., & Sen, A.K. (Eds.), *The Quality of Life*. Oxford: Clarendon Press.
- Severino, E. (1993). *Il destino del capitalismo*. Milano: Rizzoli.
- Severino, E. (2012). *Educare al pensiero*. Brescia: La Scuola.

La formazione degli insegnanti e l'*agency* identitaria. Ripensare il sistema valoriale dei futuri cittadini-insegnanti

Giulia Filippi

Libera Università di Bolzano

PHD Student

gfilippi@unibz.it

Abstract

In un mondo orientato perlopiù verso obiettivi legati al profitto e politiche educative volte ad uno stringente ottenimento di risultati, la formazione degli insegnanti deve poter guardare a valori e capacità che gli insegnanti sviluppano nella loro formazione. La formazione degli insegnanti, iniziale e continua, risulta essere uno strumento necessario per poter formare insegnanti quali 'agenti di cambiamento attivo' nell'attuale e futuro contesto scolastico e si pone come fulcro di riflessione essenziale per potersi concentrare sul ruolo professionale degli insegnanti e sulla loro costruzione dello stesso. In questo senso, il contributo riporta il concetto di *agency* come rilevante per poter riflettere sulla capacitazione degli insegnanti stessi volti a fronteggiare le problematiche che il futuro prossimo richiede. Ripensare quindi i valori da integrare nella formazione degli insegnanti, in concomitanza con il loro senso di agentività, può essere una strada efficace per una scuola equa ed aperta ad una cittadinanza globale e democratica.

Introduzione

Nel periodo storico attuale, in cui i test comparativi globali dei diversi sistemi scolastici hanno un ruolo sempre più importante nella politica educativa, e la qualità degli insegnanti si identifica come una chiave per i risultati economici, la formazione degli insegnanti è diventata oggetto di diversi studi e riforme. Molti di questi, anche su scala internazionale, hanno analizzato la figura dell'insegnante, i sistemi di formazione e la qualità dell'insegnamento, fornendo un ampio panorama sul tema (ET, 2020, 2015; Eurydice, 2021). Collocandosi tra le diverse prospettive e studi internazionali, il presente contributo pone l'attenzione ai programmi di formazione, con particolare riferimento all'ordine di scuola primaria, indagando la filosofia e i sistemi valoriali che promuovono la formazione degli insegnanti (*Teacher Education*, d'ora in avanti TE), con particolare riguardo a quella iniziale (*Initial Teacher Education*, d'ora in avanti ITE). Si pone quindi l'attenzione all'impatto che i programmi di formazione hanno sugli insegnanti in formazione e in servizio nei contesti in analisi, e sul loro sviluppo di agentività (Eteläpelto, et al., 2013; Priestley, et al., 2015), in termini di attitudini e sensibilizzazione promosse nel

percorso di formazione (Urbani, 2018). Contestualmente, l'agentività viene considerata attraverso le concezioni di un sistema valoriale volto a competenze democratiche, in particolare per un sistema educativo incentrato sull'equità e una consapevolezza globale. I programmi e i contesti di formazione vengono quindi presi in analisi come qualcosa di più di semplici fonti di nuovi insegnanti qualificati e disciplinarmente competenti, sviluppando la *capacitazione* (Nussbaum, 2011) nel loro ruolo professionale. È doveroso quindi in questo senso esplorare lo sviluppo di dinamiche volte a riprodurre il messaggio istituzionale in senso lato e il loro contributo in chiave di equità e apertura al mondo globale attraverso la formazione iniziale ed i programmi coinvolti (Cochran-Smith, 2010, in Liao, et al., 2022; Reysen & Katzarska-Miller, 2013). Questo perché è fondamentale avere educatori esperti impegnati nello sviluppo di un corpo di conoscenze autorevoli basate su solide prove di ricerca per guidare la crescita delle generazioni future (Tatto, 2021).

1. Il ruolo dell'educazione nella formazione degli insegnanti

Diversi studi nell'ambito della formazione degli insegnanti hanno esaminato strutture e programmi di formazione; emerge in questo senso una letteratura variegata da prospettive differenti, la quale riporta la complessità che i programmi di formazione presentano nelle diverse nazioni europee ed extra europee. Tuttavia, molti dei documenti internazionali guardano ai programmi di formazione degli insegnanti in termini di competenze e di raggiungimento di un profilo professionale prestabilito, riducendo spesso il discorso alla loro acquisizione e valutazione per un pieno sviluppo e funzionamento del sistema educativo. Come si evince dal rapporto UNESCO (2019), una delle principali sfide dell'istruzione superiore è quella di far fronte alla richiesta di qualifiche professionali, senza venire meno al ruolo che l'istituzione ha in termini di ricerca. Ciò nonostante, come riportato da Biesta (2017), è necessario provare ad incentrare la riflessione, oltre che sul valore dell'educazione, anche sulla via attraverso cui considerare l'insegnamento. In particolare, l'autore invita a considerare l'insegnante educatore non come un esecutore o facilitatore, ma come un soggetto in relazione dinamica con l'altro, scardinato da una logica di riproduzione di obiettivi, piuttosto in un'ottica di trasformazione. Nell'ambito della formazione degli insegnanti, emerge infatti come problematica la concezione di un'educazione volta a competenze prettamente didattiche, che lasciano poco spazio ad uno sviluppo professionale che guardi alla figura dell'insegnante in termini di agentività e autoefficacia. L'ITE, in particolare, è stato oggetto di un lungo e talvolta controverso dibattito, il più delle volte associato al curriculum, alle sue motivazioni e ai suoi componenti chiave, nonché al suo impatto sulla formazione e sull'apprendimento professionale (Day, et al., 2007). In questi termini, il ruolo dell'insegnante risulta essere non adeguatamente supportato per un pieno sviluppo del suo ruolo professionale, al di là del raggiungimento delle competenze relative al profilo docente. Così, come riportato anche da Urbani

(2018), dall'analisi del quadro europeo delle *policy* non risulta un profilo unitario di professionalità, e quando è presente spesso risulta essere definito da competenze per lo più didattico-educativo. In questo senso il programma ITE comporta una riflessione rispetto alla professionalità degli insegnanti, e in relazione a questo Flores (2016), si pone alcuni interrogativi in merito: “Quali sono le competenze, le attitudini, le disposizioni e le conoscenze chiave richieste a un insegnante? Come si articolano le diverse componenti del curriculum e come incidono sull'apprendimento professionale pre-servizio?” (Flores, 2016, p. 190). Queste domande stimolano il ragionamento rispetto al concetto di insegnamento veicolato dai programmi di formazione iniziale, determinanti per il tipo di sensibilizzazione data ai futuri insegnanti. La quale sensibilizzazione emerge in parte da un'analisi del curriculum ITE formale, ma anche da quello implicito e di pratica che viene sviluppato dagli attori chiave ed emerge dalle loro percezioni. Come riporta Flores (2006), sottolineando l'importanza del contesto scolastico, e dei programmi di formazione, come determinanti per l'identità professionale degli insegnanti “conoscere il modo in cui i nuovi insegnanti agiscono nel contesto – le loro aspettative e i loro bisogni, i loro limiti e i loro vincoli – diventa una questione fondamentale se si vogliono offrire loro opportunità di apprendimento significative” (Flores, 2006, p. 2023). Un'educazione volta a veicolare un apprendimento significativo e l'importanza di riflettere sulle proprie convinzioni (Flores, 2006) è dunque determinante. Inoltre, risulta doveroso sottolineare che il pensiero educativo determina lo sviluppo dei programmi di formazione iniziale, sottolineando l'influenza delle istituzioni, quali luoghi di sapere consolidati con chiara missione pubblica. Pertanto, il ruolo degli insegnanti formatori, le componenti di pratica e ricerca e la dimensione etica, culturale e politica dell'ITE, così come della TE nel contesto scolastico, devono essere presi in seria considerazione (Flores, 2016); se si vuole sviluppare un'analisi dei programmi di formazione degli insegnanti, e concentrarsi sul loro sviluppo come futuri cittadini e insegnanti in una realtà scolastica complessa.

2. Il ruolo professionale degli insegnanti

Le riflessioni che si sviluppano relativamente al ruolo dell'insegnante sono molteplici. In particolare, emergono diversi punti critici sul tema, che vengono spesso riportati all'attenzione: la concezione dell'insegnante come professionista e il suo ruolo nello sviluppo del curriculum, lo status professionale degli insegnanti, e le questioni relative al reclutamento, alla selezione e al mantenimento. In particolare, in questa sezione si pone l'attenzione al ruolo professionale dell'insegnante, inteso come frutto di un percorso professionale dato dallo sviluppo di abilità, conoscenze e pratiche. In particolare, tale ruolo nell'ITE si sviluppa secondo i criteri prescrittivi volti a sviluppare il profilo dell'insegnante in uscita, per poi continuare e svilupparsi concretamente nel mondo scolastico (Fontani, 2016). Per questo motivo, i paesi europei richiedono livelli sempre più alti di formazione iniziale, accompa-

gnato dall'investimento crescente nei percorsi di formazione in ingresso (introduzione alla professione) e ai programmi di inserimento (ad es. tramite forme di *tutoring* e *mentoring*) (Urbani, 2018). Sebbene sembri quindi precoce parlare di uno sviluppo professionale in concomitanza con la formazione iniziale, è emerso dalla letteratura come manchi un ragionamento da parte degli insegnanti, e dei futuri insegnanti, in questi termini, per poter sviluppare una 'cultura dell'insegnamento' (Zeichner & Gore, 1989), un ragionamento che li renda consapevoli e li prepari quindi al loro ruolo professionale. In particolare, si parla di sviluppo professionale in diversi studi e attraverso diversi autori (Day & Sachs, 2004), come un percorso volto sia ad uno scopo 'politico', sia ad uno scopo di competenze pedagogiche, di insegnamento e psicosociali (Avalos, 2011). Risulta dunque fondamentale occuparsi dello sviluppo del ruolo professionale dell'insegnante sin dall'inizio, poiché i percorsi di formazione iniziale spesso non risultano capaci di fornire supporto adeguato alla costruzione di una professionalità così complessa, e alla sua conseguente dimensione evolutiva (Urbani, 2018).

2.1 *L'agency professionale nella concezione identitaria*

Si prende quindi in considerazione il concetto di *agency*, frequentemente dibattuto per le sue diverse accezioni e prospettive (Etelapelto et al., 2013), come capacitazione attiva (Nussbaum, 2011) di una solida professionalità docente. In questo senso, il concetto utilizzato per lo più in studi relativi all'apprendimento professionale in senso lato, corrisponde ad una visione più proattiva della professionalità degli insegnanti e dei loro scopi morali. Similmente, Sachs (Flores, 2016), ha individuato cinque fondamenti su cui costruire un approccio proattivo e responsabile rispetto al ruolo professionale di un insegnante, quali: l'apprendimento, la partecipazione, la collaborazione, la cooperazione e l'attivismo. Questi criteri intendono descrivere, anche nella letteratura di riferimento, il profilo di abilità di cui si avvale un insegnante agentivo.

Inoltre, l'agentività degli insegnanti è stata definita come la capacità di dare forma critica alle situazioni problematiche (Panti, 2021), in parte fondata sulle convinzioni di fondo degli insegnanti e sul loro ruolo professionale (Biesta et al., 2015). Si prende quindi in riferimento per questo concetto, lo studio di Priestkey et al. (2015), che riporta l'accezione di *teacher agency*, adottando un approccio ecologico. In particolare, facendo riferimento all'*agency* secondo l'approccio identitario e del corso della vita, che implica la negoziazione dell'identità professionale dell'individuo nel contesto lavorativo come attivo costruttore della sua conoscenza, e come cittadino attivo. Pertanto, secondo questo approccio, il concetto di *agency* si indaga in un tempo e con attori specifici, sottolineando che "l'approccio ecologico permette ai *policy makers* di comprendere l'impatto delle politiche secondo la prospettiva di chi le implementa, e agli insegnanti di riflettere e sviluppare le loro pratiche" (Morselli & Ellerani, 2021, p. 93).

Inoltre, è doveroso chiarire come, parlando di identità professionale del do-

cente, che si sviluppa nel suo percorso di crescita, si comprende anche il concetto di agentività. Infatti, la concezione relativa all'identità professionale, ugualmente eterogenea nelle sue definizioni teoriche, comprende il concetto di *agency* nel proseguimento attivo del proprio sviluppo professionale in accordo con gli obbiettivi del profilo dell'insegnante (Beauchamp & Thomas, 2009). Contestualmente, vengono definiti quattro fattori che determinano l'identità degli insegnanti: attività riflessiva, comunità di apprendimento, contesto ed esperienza, che, secondo la rassegna della letteratura elaborata da Izadinia (2013), alimentano il senso di auto-efficacia negli insegnanti. Il concetto relativo all'identità professionale degli insegnanti è stato presentato anche da Sexton (2008) attraverso un quadro teorico che sottolinea il contesto come elemento determinante per il ruolo degli insegnanti, e come questo possa approfondire il costrutto di agentività. A questo proposito, nell'ultimo decennio il concetto relativo alla *teacher agency* è stato indagato maggiormente, poiché riconosciuto come un aspetto fondamentale da implementare nella pratica scolastica e per i docenti (Priestley et al., 2015). L'*agency* come dimensione del professionalismo degli insegnanti (Biesta et al., 2015), approfondisce il ruolo dei docenti di cui autori rilevanti a livello internazionale si sono a lungo occupati. Il senso di *agency* degli insegnanti rappresenta infatti un concetto determinante per il potenziamento del contesto scolastico e dell'insegnamento (e quindi indirettamente dell'apprendimento), oltre che del percorso professionale dell'insegnante stesso. Inoltre, nella prospettiva pedagogica assume frequentemente una concezione di *empowerment* ed emancipatoria (Faggioli, 2021).

3. Il senso di *agency* degli insegnanti per una scuola equa

Come accennato precedentemente, secondo Biesta (2017), l'insegnamento non fa riferimento solo ad abilità e conoscenze, ma anche ad una prospettiva incentrata sui valori, ancor più necessari nello sfaccettato e problematico panorama attuale. A questo proposito, il medesimo discorso è stato ripreso con risonanza internazionale nel *Social Summit* di Gotemborg nel 2017. Successivamente è stato reso pubblico dalla raccomandazione del Consiglio dell'Unione Europea nel Maggio 2018 *sulla promozione dei valori comuni di un'istruzione inclusiva e della dimensione europea dell'insegnamento*, ribadendo l'importanza di "un accesso equo effettivo a un'istruzione inclusiva di qualità per tutti gli studenti, come fattore indispensabile per realizzare società più coese". Contestualmente, sono state descritte tipologie e identità di insegnanti differenti in questo senso (Whitty & Wisby, 2006), tra cui l'idea di un insegnante proattivo e volto a fronteggiare le problematiche del dinamico mondo scolastico attuale. In particolare, Zeichner e altri autori (Zeichner, et al., 2015) parlano di una professionalità di 'insegnante democratico', formato non solo nelle sue abilità pedagogico – didattiche necessarie, ma anche secondo il costrutto di un cittadino attivo volto ad una scuola inclusiva ed equa. Nella medesima direzione è fondamentale il quadro relativo alle *Competenze per una cultura democratica* (*Reference Framework of Competences for Democratic Culture* –

RFCDC) elaborato dal Consiglio d'Europa tra il 2016 e il 2018 (Barrett, 2020). Quest'ultimo suddivide le competenze democratiche in valori, atteggiamenti, competenze, conoscenze e comprensione critica, per lo sviluppo di una cittadinanza attiva in senso democratico. L'immagine di un insegnante che quindi possa allinearsi al raggiungimento degli obiettivi pensati dall'ONU (2015), per l'Agenda 2030, in particolare, attraverso l'obiettivo SDG4, relativo all'istruzione e alla formazione equa e di qualità. In questo senso è doveroso ripesare una scuola ed un apprendimento realmente capaci di rendere il percorso formativo adeguato all'emergenza valoriale e sociale che viviamo. In particolare, la riflessione sulla struttura dei programmi ITE e la prospettiva dei suoi attori chiave, sottolinea Flores (2016), aiuta a migliorare lo sviluppo di altri aspetti della formazione, come problematiche relative all'inclusione e alla giustizia sociale, che sono meno evidenti nei programmi ITE, anche se questi meriterebbero maggiore attenzione (Cochran-Smith et al., 2016, in Flores, 2016). Inoltre, Reysen e Katzarska-Miller (2013) descrivono l'idea di un 'cittadino globale', come mediatore di valori quali: l'empatia nel gruppo, la valorizzazione della diversità, la giustizia sociale, la sostenibilità ambientale e la responsabilità di agire per il miglioramento del mondo. L'idea quindi di un cittadino capace di agire secondo una consapevolezza globale (Reysen e Katzarska-Miller, 2013) dovrebbe poter essere trasmessa nel contesto formativo, a partire dagli attori chiave che ne fanno parte e promuovono l'insegnamento in questa direzione. In questo senso, lavorare in modo attivo – e trasformativo – per preparare insegnanti consapevoli che abbiano un forte senso del loro ruolo professionale, può risultare efficace. Gli insegnanti devono assumere dunque una posizione di indagine consapevole ed essere coinvolti in modo proattivo nel loro ruolo di insegnante, così come nella strutturazione della loro formazione scolastica.

Conclusioni

La formazione iniziale degli insegnanti è dunque una questione che necessita di attenzione e continua riflessione, in quanto parte integrante di un sistema complesso (Ell, et al., 2019). Inoltre, sebbene il lavoro di ricerca sulla formazione degli insegnanti sia in continua evoluzione, è doveroso adottare un cambio di prospettiva rispetto al ruolo contemporaneo che ha la professionalità dell'insegnante e ai suoi bisogni formativi, per poter migliorare la pratica nei programmi, e gli obiettivi in essi prescritti, evitando una continua impostazione *top-down*. A questo proposito, l'agentività come fenomeno da sviluppare nel contesto di formazione, risulta un'implementazione necessaria nel panorama attuale, in cui l'insegnante è anche un cittadino attivo, capace di agire in un contesto eterogeneo e variegato. In questo modo, viene messa in gioco l'abilità dell'insegnante come ricercatore (Baldacci, et al., 2022), capace di fronteggiare le situazioni problematiche in modo riflessivo. Pertanto, lo sviluppo di una scuola equa ed un'educazione sostenibile, aperta in un certo senso al mondo in cui agisce, si sviluppa *in primis* a partire dagli

insegnanti e dalla loro capacità di agire attivamente attraverso il loro ruolo professionale, che ha inizio nella formazione iniziale.

Riferimenti bibliografici

- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in teaching and teacher education over ten years. *Teaching and teacher education*, 27(1), 10-20.
- Baldacci, M., Pironi, T., Lazzari, M., & Benvenuto, G. (2022). La formazione degli insegnanti tra vecchie e nuove sfide. *Pedagogia oggi*, 20(1), 8-17.
- Barrett, M. (2020). The Council of Europe's reference framework of competences for Democratic Culture: Policy context, content and impact. *London Review of Education*, 18(1), 1-17.
- Beauchamp, C., & Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge journal of education*, 39(2), 175-189.
- Biesta, G. J. (2017). *The rediscovery of teaching*. Abingdon, OX: Routledge.
- Biesta, G., Priestley, M., & Robinson, S. (2015). The role of beliefs in teacher agency. *Teachers and teaching*, 21(6), 624-640.
- Day, C. & Sachs, J. (2004). Professionalism, performativity and empowerment: Discourses in the politics, policies and purposes of continuing professional development, in *International handbook on the continuing professional development of teachers*, (pp. 3-32). Maidenhead; UK: Open University Press.
- Day, C., Flores, M.A., & Viana, I. (2007). Effects of national policies on teachers' sense of professionalism: findings from an empirical study in Portugal and in England. *European Journal of Teacher Education*, 30(3), 249-266.
- Ell, F., Simpson, A., Mayer, D., McLean Davies, L., Clinton, J., & Dawson, G. (2019). Conceptualising the impact of initial teacher education. *The Australian Educational Researcher*, 46(1), 177-200.
- Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P., & Paloniemi, S. (2013). What is agency? Conceptualizing professional agency at work. *Educational research review*, 10, 45-65.
- European Commission. ET2020 Working Group on Schools Policy. (2015). *Shaping career-long perspectives on teaching: a guide on policies to improve initial teacher education*. https://www.cedefop.europa.eu/files/2_13_4_teacher_careers_en.pdf
- Eurydice/Commissione europea/EACEA (2021). *Insegnanti in Europa: carriera, sviluppo professionale e benessere*. Rapporto Eurydice. Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea. https://eurydice.indire.it/wp-content/uploads/2021/11/rapporto_teachers_IT.pdf
- Faggioli, R. (2021). Agentività ed esperienza incarnata per la formazione alla cittadinanza globale. *Pedagogia oggi*, 19(2), 131-137.
- Flores, M.A. (2016) Teacher Education Curriculum, in Loughran J. & Hamilton M. L. (Eds.) *International Handbook of Teacher Education*, (pp. 187-230). Berlin: Springer.
- Flores, M.A. (2006). Being a novice teacher in two different settings: Struggles, continuities, and discontinuities. *Teachers College Record*, 108(10), 2021-2052.
- Fontani, E. (2016). Idee e implicazioni del profilo professionale del docente di scuola d'infanzia e primaria, nella formazione iniziale e nell'anno di prova, in Italia. *RELAdEI. Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 5(4), 119-130.
- Izadinia, M. (2013). A review of research on student teachers' professional identity. *British Educational Research Journal*, 39(4), 694-713.

- Liao, W., Wang, C., Zhou, J., Cui, Z., Sun, X., Bo, Y., ... & Dang, Q. (2022). Effects of equity-oriented teacher education on preservice teachers: A systematic review. *Teaching and Teacher Education, 119*, 103844.
- Morselli, D., & Ellerani, P. (2021). Lo studio dell'agency secondo il Capability Approach nei paradigmi d'indagine qualitativa. *Formazione & insegnamento, 19*(1), 84-97.
- Nussbaum, M. C. (2011). *Creating Capabilities. The Human Development Approach*. Cambridge, MA: Belknap.
- ONU (2015). Risoluzione adottata dall'Assemblea Generale il 25 settembre 2015. Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile, n. 70/1. <https://unric.org/it/wp-content/uploads/sites/3/2019/11/Agenda-2030-Onu-italia.pdf>
- Panti, N. (2021). Teachers' Reflection on their Agency for Change (TRAC): a tool for teacher development and professional inquiry. *Teacher Development, 25*(2), pp.136-154.
- Priestley, M., Biesta, G., & Robinson, S. (2015). *Teacher agency: An ecological approach*. London: Bloomsbury.
- Reysen, S., & Katzarska-Miller, I. (2013). A model of global citizenship: Antecedents and outcomes. *International Journal of Psychology, 48*(5), 858-870. <https://doi.org/10.1080/00207594.2012.701749>
- Tatto, M. T. (2021). Developing teachers' research capacity: the essential role of teacher education. *Teaching Education, 32*(1), 27-46.
- UNESCO (2019). *Teacher policy development guide*. UNESCO Publishing. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370966>
- Urbani, C. (2018). *Lo sviluppo professionale docente dalle competenze alla capacitazione: Un modello per la prescolastica*. Milano: FrancoAngeli.
- Whitty, G. & Wisby, E. (2006). 'Collaborative'and'Democratic'Professionalisms: Alternatives to'Traditional'and'Managerialist'Approaches to Teacher Autonomy?. *Educational Studies in Japan, 1*, 25-36.
- Zeichner, K., & Gore, J. (1989). *Teacher socialization*. (pp. 329-348). Washington, DC: National Center for Research on Teacher Education.
- Zeichner, K., Payne, K.A., & Brayko, K. (2015). Democratizing teacher education. *Journal of Teacher Education, 66*(2),122-135.

Riflessioni pedagogiche sull'opera di Leonardo da Vinci. Pensiero complesso e formazione sistemica

Gerardo Pistillo

StudioPAIDOS. Psicologia e Pedagogia Clinica
gerardopistillo7@gmail.com

Abstract

Il presente lavoro intende proporre una rilettura *sub specie educationis* dell'opera di Leonardo da Vinci: l'obiettivo principale è di provare a far emergere le linee di fuga di un pensiero complesso pronto a ricomporsi nel quadro di una formazione sistemica *ante litteram*. Nell'aderire, attraverso il lavoro di bottega, ad un modello di ricerca partecipata, Leonardo ha contribuito, *de facto*, a porre le basi per una comprensione profonda delle interconnessioni tra la "riflessività" del fare e la "manualità" del pensare. Attraverso il suo operare, il lavoro *manuale* è venuto a configurarsi come il substrato ludico-esperienziale del "divenire umano": fulcro generativo di un metodo di ricerca universale atto ad educare l'essere umano al valore dell'incertezza e alla natura costitutivamente aperta del sapere. L'opera di "restauro" è volta a recuperare il portato pedagogico del suo pensiero e a farne riemergere dalle incrostazioni del tempo nuovi frammenti.

Introduzione

Il presente contributo è il frutto di un lungo lavoro di ricerca che ha trovato una prima formulazione nell'agosto del 2022, in vista della partecipazione alla XVII edizione della SIREF *Summer School* e in coincidenza con la più recente visita al Museo delle Macchine di Leonardo di Caposele (AV). Alimentato dall'inveterato interesse personale per il pensiero di Leonardo da Vinci (Pistillo, 2020), il lavoro in questione si iscrive nell'orizzonte di riferimento dell'epoca contemporanea, attraversata da profonde istanze di cambiamento in relazione ai temi dell'educazione alla sostenibilità e alla partecipazione responsabile (Baroni *et al.*, 2022), in cui la pedagogia, nel "fare" la *differenza* – nel *produrre*, coltivandola e tutelandola, la *diversità* – è chiamata ad offrire, a fronte dei nuovi scenari di chiusura e di marginalità, un contributo fattivo nella ridefinizione *critica* dei rapporti tra *uomo* e *Natura* e delle naturali interconnessioni tra la costitutiva "riflessività" del fare e l'intrinseca "manualità" del pensare. Nell'evitare di riproporre l'analisi critica delle riflessioni già condotte in passato da Séailles, Valéry, Duhem, Cassirer, Reymond, ecc. e da altri pensatori, come Solmi, Ferri, Luporini, Mondolfo, Garin, Pedretti, Segre, Scarpati, Vezzosi, Forcellino, Galluzzi, ecc., cercherò in questa sede di de-

lineare il portato pedagogico dell'opera di Leonardo, provando a far riemergere dalla polvere i frammenti di un pensiero che rischia di rimanere fossilizzato nell'"involucro d'ambra" della critica tradizionale.

1. Il portato pedagogico dell'opera di Leonardo da Vinci

La visione della conoscenza inaugurata da Leonardo da Vinci (1452-1519) viene a configurarsi quale paradigma di riferimento universale per una teoria dell'agire educativo atta a rinvenire nei labirinti dell'esperienza i nessi profondi tra *riflessività* e *manualità*. A ritornare con forza è un paradigma di pensiero – un *paradigme perdu*, direbbe Morin (1973) – al cui centro è incardinata una idea di formazione sistemica aperta ad uno sconfinato ventaglio di punti interrogativi e di ricerca pronti a ricomporsi nel quadro di un pensiero complesso *ante litteram*. L'importanza che nella vita, nell'educazione e nella formazione del pensiero di Leonardo assumono il contatto con la Natura e la pregnanza della manualità segna un passo decisivo nella definizione di una *ἐγκύκλιος παιδεία* in grado di tradurre la formazione dell'ἄνθρωπος e il concetto di *humanitas* nel quadro di un nuovo e rigenerato Umanesimo. L'intera opera di Leonardo, inscritta in un orizzonte ben più ampio di quello riassumibile con il motto "*Homo sum, humani nihil a me alienum puto*", giunge così a costituirsi, sotto il profilo della *Wirkungsgeschichte* (Accendere, 2021), come l'*humus* generativo di un pensiero non-lineare – in grado di anticipare, senza peraltro esaurirvisi, le istanze conoscitive della scienza moderna – in cui assumono rilievo, in chiave ecologica, le nozioni di *cura hominis* come cura-di-sé-e-del-mondo, del formar-*si* come fare (Minello & Margiotta, 2011) e del conoscere-e-apprendere come processo maieutico.

2. Pensiero ecologico e visione olistica: la ricerca delle "omologie"

Da una analisi attenta della mole sterminata degli appunti vergati a mano da Leonardo da Vinci – di cui fino ad ora solo una parte è giunta a noi – ben si comprende il suo approccio "inter-poli-trans-disciplinare" alla conoscenza. Ciò che si evince, in particolare, dietro l'apparente caoticità dei suoi appunti, è la ricerca, all'interno di una visione unificata del cosmo, di quelle che Capra (2007) ha acutamente definito "omologie", o "schemi di connessione e di organizzazione", in grado di connettere fra loro gamme di fenomeni appartenenti ai più disparati campi del sapere e di collegare le strutture e i processi di base dei diversi sistemi viventi. Una tale ricerca rivela l'intento di pervenire all'"ideale universale", alla enigmatica e misteriosa "struttura che connette" e mette a sistema le cose del mondo. Intento che traspare in particolare dalle fattezze della *Monna Lisa* (1503-1515), opera che, in maniera plastica, apre lo sguardo dell'osservatore ad una "quarta dimensione" e, più propriamente, alla quintessenza della vita nel suo svolgimento, in cui la struttura del paesaggio – che già nel disegno che ritrae la Val

d'Arno (1473) era stata eletta da mero “sfondo” ad elemento di “primo piano” – è parte integrante di una “gioconda fecondità” che reclama di essere scientificamente studiata. Particolarmente significativa, ad ogni modo, è la ricerca di omologie relative ai processi soggiacenti all'espressività umana e animale e al funzionamento delle macchine e del corpo umano (Capra, 2007). Anche la natura dell'acqua suscita in Leonardo un grande interesse: vortici, “forme a spirale” e “a doppia elica” – che oggi definiremmo “impronte genetiche” del codice della vita – rimandano alle stesse linee di forza e agli stessi modelli di energia che regolano la crescita dei capelli e delle foglie, il flusso della linfa e quello del sangue, ecc. Ben prima della cesura moderna tra sapere scientifico e sapere filosofico (Snow, 1959), da convinto animalista e pacifista, Leonardo si fa dunque promotore di una ecologia *integrale* – di una *deep ecology* (Næss 1973) – che gli consente di ricercare e di esprimere il senso di una unità del sapere riflettente l'unità del Cosmo e l'unità della Terra – teorizzata poi nel Novecento da J. Lovelock con l'*Ipotesi Gaia* – come sistema autoregolantesi. Tra i vari altri, rilevanti sono in tale prospettiva i suoi fervidi e vivi interessi per la geologia, la botanica, la filotassi e la dietetica (Capra, 2008).

3. Un modello per la ricerca partecipata: la bottega artigiana e il libro di bottega

Sebbene l'educazione di Leonardo si sia svolta sullo sfondo di una Natura viva, essa ha risentito dell'atmosfera tipica delle *botteghe artigiane* di cui Firenze era piena. Con qualche anno di ritardo rispetto all'uso in voga a quei tempi – si entrava in bottega tra i dieci e i dodici anni e vi si rimaneva all'incirca per un decennio –, sul finire degli anni Sessanta del Quattrocento il padre ser Piero decide di affidare Leonardo ad Andrea del Verrocchio, la cui bottega era frequentata da tanti altri artisti di futura fama (Marinoni, 1952). Fucina di esperienze, erede diretta – in un periodo in cui non si era ancora verificata la cesura tra “arti pratiche” e “arti belle” – delle corporazioni medioevali, essa svolgeva un ruolo strategico nella formazione dell'uomo rinascimentale, chiamato a riscoprire la sua centralità nel cosmo. In un contesto che si presentava, oltreché come una famiglia, come una scuola di arti e mestieri – in cui il processo di produzione artigianale richiedeva cognizioni di pittura, scultura, meccanica, architettura, ingegneria, ecc. – assumeva grande valore il ricorso al cosiddetto “libro di bottega”, una sorta di diario giornaliero o quaderno di appunti in cui l'apprendista, sotto forma di bozze, disegni e di raffigurazioni didascaliche, registrava le attività quotidiane e riportava annotazioni utili per la realizzazione delle diverse opere (Capra, 2007). Nel percorso di Leonardo, il libro di bottega si rivelerà uno strumento didattico di fondamentale importanza: grazie ad esso giungerà a maturare – facendo ricorso nei suoi appunti finanche al “disegno esploso” – un nuovo metodo di comprensione delle fasi di trasformazione del reale e di falsificazione e revisione dei modelli di conoscenza acquisiti.

Il processo di auto-formazione di Leonardo troverà di lì a poco un suo sbocco

naturale nella creazione, in qualità di maestro, della sua bottega artigiana. All'età di ventinove anni lavora all'*Adorazione dei Magi* (1481-1482), opera in cui lo stile dell'artista appare ancora molto simile a quello dei suoi appunti privati. Pur presentandosi come uno studioso pressoché solitario, fautore di un metodo di ricerca innovativo, Leonardo appare tuttavia immerso in un contesto sociale che restituisce la natura partecipativa del "fare ricerca". Si pensi alle sue diverse collaborazioni con altri intellettuali, ma anche al processo di ricerca che culminerà nella creazione dell'*Uomo Vitruviano* (1490), il cui tema era stato oggetto di analisi di molti suoi contemporanei, tra cui il sodale Giacomo Andrea da Ferrara (Sgarbi, 2012). Ma ciò che è importante sottolineare è che, nella veste di maestro, egli invita i suoi allievi a "riprodurre" le opere, convinto assertore del principio secondo cui è nel "farsi dell'opera" – "in corso d'opera" – che è possibile pervenire alla "visione" e al "teorema". E si trattava già, in verità, di un modo di formarsi *alla e nella* ricerca – pedagogicamente rilevante – incentrato non solo sulla valorizzazione del *prodotto* finito ma soprattutto del *processo* ri-creativo e divergente, che preludeva, al di là di ogni dato possibile di incongruenza e inconcludenza, alla scoperta e all'invenzione (Baldini, 1986).

4. Il corpo, la mente e l'anima

A suo tempo, Freud sostenne che Leonardo si fosse svegliato troppo presto dal "buio" mentre gli altri "ancora dormivano". E a ben vedere, nell'ordine del suo discorso Foucault avrebbe potuto forse riservare un'attenzione specifica agli studi sul corpo compiuti da Leonardo da Vinci, il quale, in un'epoca e in un contesto particolari, giunse a maturare un'idea del corpo umano come sistema complesso. Per lungo tempo dedito alla dissezione dei cadaveri presso la sala settoria dell'ospedale di Santa Maria Nuova di Firenze, a Milano e nel corso del suo soggiorno a Roma, egli fu uno dei primi studiosi ad "aprire i cadaveri", a soverchiare l'"impudica" tendenza a scoprire l'interiore e ad illuminare e a disvelare il "profondo". Allo scopo di comprendere i complessi rapporti sussistenti tra i vari sistemi del corpo umano, da buon aristotelico e da rigoroso "natomista", Leonardo si chiedeva dove abitasse l'anima e quale potesse essere il suo rapporto con il cervello. Oggetto dei suoi studi furono perciò la fecondazione e la generazione del rapporto tra madre e feto. In due diversi fogli – 198r e sgg. – degli *Studi Anatomici*, nell'affermare che «una medesima anima governa questi due corpi», Leonardo giunse a sostenere l'intima co-appartenenza di madre e figlio, dichiarando ancora, a proposito di tale rapporto simbiotico, che l'anima della madre «prima, compone nella matrice la figura dell'omo e, al tempo debito, desta l'anima che di quel debbe essere l'abitatore», affermando inoltre che quest'ultima «resta addormentata e in tutela dell'anima della madre, la qual nutrice, vivifica per la vena ombelicale con tutti li sua membri spirituali».

Nel sottrarre il corpo al dominio del sacro e nel rivelarne la misteriosa profondità, Leonardo propone tuttavia una visione dello stesso ben diversa da quella pro-

pugnata da Vesalius (1514-1564), autore – per l'appunto – del *De humani corporis fabrica* (1542-1543). Nell'affermare che «Natura non può dare moto agli animali senza strumenti machinali» (*Studi Anatomici*, folio 153r.; Capra, 2007) egli ammetteva che il corpo non fosse riducibile ad una semplice macchina regolata da meccanismi automatici – come dirà invece successivamente Descartes –, ma che fosse piuttosto espressione della sua intima unione con l'anima (Capra, 2007, 2013). In Leonardo si ritrova dunque, come si può dedurre anche dai suoi studi sull'anatomia del bambino, una visione armonica di corpo riconducibile ai canoni della divina proporzione. E qui il campo delle analogie possibili si amplia notevolmente. Ritornano i principi espressi da Policleto e da Marco Vitruvio Pollione e la *concinnitas* teorizzata da Leon Battista Alberti. A fare da sfondo vi è inoltre la visione olistica di Ippocrate di Coa, secondo il quale tutte le parti dell'organismo «formano un cerchio» e ogni sua parte «è sia il principio che la fine» (Pistillo, 2012, 2020). Visione per certi versi analoga a quella che è possibile ritrovare nella cultura orientale, secondo cui il corpo umano è percorso dalla stessa energia vitale, regolata da forze opposte e complementari – *Yin e Yang* –, che anima le altre entità naturali (Capra, 2007).

5. La loquacità del corpo e il processo di gestazione della parola

Si fa dunque strada nel pensiero di Leonardo da Vinci una idea di corpo come mente incarnata, in cui l'insieme complesso dei linguaggi corporei, tra cui i movimenti delle mani e dei volti, ecc. – riconducibili ad una comunicazione riduttivamente definita oggi “non verbale” – assumono un valore semiologico di straordinaria importanza conoscitiva: in quanto loquace, il corpo riflette i sentimenti e ciò che “è dentro” la mente è reso visibile e co-costruito attraverso il sistema dei gesti e l'articolata concertazione dei movimenti dei muscoli e degli arti. Tale processo di gestazione dei linguaggi e del pensiero appare visibile per l'appunto dal *Cenacolo* (1495-1498 ca.) – o *Ultima Cena* – in cui il complesso armonico di movenze – si pensi *in primis* alla configurazione delle mani e dei volti – di espressioni, di posture, ecc. dei soggetti rappresentati celebra “il farsi” concreto della *parola* e del *silenzio* che, restituiti ai corpi, “incorporati” e “incarnati”, ri-assumono essi stessi lo statuto di linguaggi *del* corpo. Nei fatti, così come è l'orecchio porto in ascolto a “fare silenzio” – a generare un silenzio che preannuncia e al contempo disarticola la parola –, analogamente sono gli sguardi, le posture e i gesti ad evocare la parola e a significare l'incarnazione del “verbo”. Il processo di *gestazione* della parola è qui generato *in silenzio*: la parola, s-cavata, nasce dal *gesto* ed è ad esso con-sustanziale. Al tempo stesso, ad essere delineata, dal punto di vista sistemico, è una nuova visione prospettica fondata sulla dinamica generativa innescata dai rapporti intercorrenti tra i corpi e il complesso corredo di oggetti, ivi compresa la varietà degli indumenti dei soggetti rappresentati. Elementi che, con le loro fattezze e il loro portato simbolico, contribuiscono a colorare la scena e ad “espandere”, anche attraverso il gioco di luci e di ombre, l'ambiente reale del refettorio di Santa Maria

delle Grazie. Per altro verso, è da notare come anche i disegni che anticipano i cosiddetti “giochi caricaturali” occorrono a Leonardo per penetrare e astrarre – o estrarre –, attraverso la fisiognomica e i movimenti del viso, la vita unica e irripetibile di ogni psicologia individuale. Egli affermava infatti a tal proposito che guardando il volto di un uomo si comprende molto della sua personalità e dei suoi “vizi e appetiti”. Ed è per tale via che Leonardo intuisce che il corpo è di per sé agito e non solo agente, anticipando così le istanze della psicoanalisi di Freud (1915) insieme ad alcune delle intuizioni più feconde della fenomenologia di M. Merleau-Ponty (1964). Negli scritti, raccolti dopo la sua morte nel *Trattato della pittura*, Leonardo afferma infatti che «sia da giudicare che quell'anima che regge e governa ciascun corpo si è quella che fa il nostro giudizio innanzi sia il proprio giudizio nostro» (p. 52), e che lo stesso corpo sembra avere una “intelligenza propria” che funziona e opera a prescindere dalla volontà cosciente.

6. Il lavoro della mano: l'arte maieutica come fulcro del “farsi umano”

Nel quadro più ampio di una nuova idea di Natura, Leonardo, da sempre alla ricerca del mistero della vita, non si accontenta di capire come sono fatte le cose ma cerca di arrivare al “perché” sono fatte in un certo modo (Kemp, 2007). Appare pertanto evidente come la sua ecologia affondi le radici nel tempo profondo: il *patchwork* concettuale emergente dagli studi compiuti nei diversi ambiti consente a Leonardo di porre le basi per una teoria dell'evoluzione *ante litteram* e di anticipare alcuni assunti che sarà possibile ritrovare, molti secoli dopo, nel pensiero di Wallace e Darwin. A testimoniare la ragionevolezza di tale ipotesi vi sono lo studio delle proporzioni del corpo umano e di quello degli animali – si ricordano in particolare i suoi studi su uccelli e cavalli – e l'analisi comparata dei corrispettivi tratti morfologici; l'idea della funzionalità insita nella “brevità” della vita e l'interpretazione del dolore come meccanismo, correlato al movimento, funzionale alla sopravvivenza; l'attenzione rivolta alle funzioni espletate dal sonno e dall'attività onirica – Freud proverà peraltro a fornire una interpretazione dei sogni di Leonardo – e la comprensione del funzionamento dei singoli muscoli; e poi, ancora, la convinzione che ogni effetto in Natura sia il risultato diretto di una causa “secondo la via più breve”, l'acquisizione che la Terra sia cambiata nel corso di migliaia di anni a causa dei processi di erosione dell'acqua e l'intuizione dell'esistenza – suffragata anche dall'analisi dei fossili rinvenuti sul Monte Mario a Roma – dei tempi geologici, ecc. D'altro canto, il portato implicito di tali intuizioni è che la stessa evoluzione delle fattezze umane sia inseparabile dal paesaggio di relazioni naturali che la animano e in cui è di volta in volta incastonata (Pistillo, 2020). Il posto che l'uomo è giunto ad occupare nel cosmo e nella Natura è ben rappresentato dalla cosiddetta “quadratura del cerchio” dell'*Uomo Vitruviano*, in cui l'essere umano risulta iscritto contemporaneamente nel cerchio, simbolo del macrocosmo e dell'Universo, il cui centro coincide con l'ombelico, e nel quadrato, simbolo del micro-cosmo e della Terra, che trova invece il suo centro nel pube.

All'interno di tale quadro concettuale, Leonardo coglie nei fatti l'importanza del *lavoro della mano* nel processo di evoluzione e formazione – ma si potrebbe anche dire, al contempo, di ominazione, umanizzazione e umanazione – dell'uomo. E ciò pare essere confermato dall'analisi del dinamismo figurativo che è proprio del *Cenacolo*, in cui le mani dei convitati assurgono, nel loro gioco di concertazione di emozioni e intenzioni, a strumento regio di trasformazione del reale; ma anche dall'analisi dello *Studio di mani* (1474), opera che sembra quasi tradursi in un invito ad es-cogitare e ad accogliere il “vuoto mistero” di cui le mani sono custodi. In tutte le sue opere, le mani, detentrici delle potenzialità che hanno permesso all'uomo di “farsi e divenire umano”, si aprono – e aprono, indicandolo – al profondo mistero della vita. Il *vacuum* che la complessità articolatoria della mano permette di ri-produrre è già per Leonardo potenzialità di un vuoto (Sini & Pievani, 2020) che ha reso *sapiens* l'*Homo* e che è cifra distintiva del suo essere antropoforo (Agamben, 2002). In Leonardo vi è tuttavia la consapevolezza della necessità per l'uomo di farsi più umano e al contempo – rispetto al rischio insito, in tale natura, di divenire *demens* (Morin, 2000) – “meno umano”, pronto in ogni momento a decentrarsi da sé e a riscoprire la sua appartenenza al mondo e il suo *umile* radicamento alla Terra. L'operare maieutico della mano che scansiona il mondo – il quale è per l'appunto “a portata di mano” – si traduce in quanto tale in vero e proprio lavoro di cura, che non solo permette di generare un movimento equilibrato di auto-conoscenza e auto-formazione, ma anche di ri-produrre, in senso ricorsivo, strumenti tecnologici – e finanche macchine – in grado a loro volta di produrre “resti” sul piano simbolico (Sini & Pievani, 2020). Un operare in grado di generare, rispetto ai cosiddetti “semplici”, alle “strutture emergenti” in Natura (Capra, 2007), i “composti”, vale a dire le “strutture progettate” (Capra, 2007, 2013) e prodotte ad arte.

7. Leonardo *homo ludens*: la scienza della pittura e il “fare esperienza”

Nel *Trattato della pittura*, Leonardo si prefigge l'obiettivo di conferire maggiore dignità, nel quadro della visione complessiva della Natura, alle arti meccaniche, affermando che «il pittore è padrone di tutte le cose che possono cadere in pensiero all'uomo» (p. 7). La pittura, per Leonardo, è *scienza* nella misura in cui permette all'artista non di riprodurre ciò che vede, ma di *fare esperienza*. Se la vista è – grazie all'«avido occhio di indagatore» (Gentile, 1919, p. 53) – la facoltà essenziale per pervenire a conoscenza (Croce, 1910), è necessario, tuttavia, che per assurgere a conoscenza il vedere – come ha osservato nel suo saggio del 1953 Karl Jaspers – sia «prodotto con la mano» (2001, p. 17) e «nell'opera della mano» (2001, p. 18). Nel distinguere tra le forme di Natura e le forme che nascono dal fare poetico, Leonardo individua nella pittura e nel disegno l'espressione più elevata della che permette all'uomo di agire sulla φύσις: «se l'esperienza è “interprete infra l'artifiziiosa natura e la umana specie”, la mente del pittore, aperta all'esperienza, è “interprete infra essa natura e l'arte”» (Masini, 1959, p. 42). Il conoscere inaugu-

rato dalla pittura è dunque *Werkbetätigung*, «effettuazione operativa» (Jaspers, 2001, p. 17) che, attraverso la rap-presentazione delle forme, restituisce l'indefinita relazione tra l'oggetto sfumato e il tutto di cui è parte, in un processo trasformativo che non rimanda alla semplice riproduzione di quantità oggettivamente misurabili, ma al "dispiegarsi fenomenico" del rapporto armonico tra corpo-occhio-mano e il resto del mondo. Dipingere è perciò un ricercare maieutico: l'operare della mano che crea, che restituisce – formandolo – il pensiero, è un "intuire", nel senso dell'*intus ire*, del conoscere in profondità la psicologia vitale dei sistemi. L'idea e la visione sono "partorite" dall'esperienza in quanto si realizzano *con e per mezzo della* mano: è il di-segno, vale a dire il segno che si s-taglia ed emerge dalla materia, a realizzare concretamente la visione.

Per tale ragione, ancora, nel *Trattato della Pittura*, Leonardo affermava che «Quando l'opera supera il giudizio dell'operatore, esso operante poco acquista. E quando il giudizio supera l'opera, essa opera mai finisce di migliorare, se l'avarizia non l'impedisce» (p. 38). Ad essere attesa è l'"ora d'oro", il momento preciso in cui sopraggiunge la luce necessaria per poter scrutare e vedere la profondità delle cose. Nei fatti, la pittura, che permette di restituire una processualità invisibile ad occhio nudo, è in quanto tale funzionale alla costruzione della conoscenza. La *VerGINE delle Rocce* (1483-1486) rappresenta un vero trattato di geologia, in cui Leonardo, oltre a studiare la prospettiva aerea e la natura delle piante, mette in luce il processo di degenerazione delle rocce. Con la realizzazione graduale dell'opera si attua inoltre un superamento "al quadrato" della parola: l'opera "parla" e – si – "dice" sia attraverso i gesti e i linguaggi del corpo dell'artista sia attraverso la conformazione dei volti, l'articolazione delle movenze e le "circonlocuzioni" delle mani dei soggetti "ritratti" e raffigurati. Ed è per tali ragioni che Leonardo, convinto sostenitore del principio secondo cui "la natura origina da una causa e termina con un'esperienza" e che sia necessario "partire dall'esperienza per studiare le cause", può definirsi a buon diritto "discepolo dell'esperienza", "pittore filosofo" e "architetto e ingegnere della natura". Nell'ottica sin qui delineata, pertanto, l'esperienza, nel senso più intimo del termine – così come concepito molto più tardi dal filosofo statunitense Dewey –, può dirsi "significativa" in quanto comporta un *inter-esse* (1938) un "essere tra" le cose. Un'esperienza "trans-attiva" e costitutivamente aperta, alla luce delle infinite inter-retro-azioni tra uomo e ambiente, a nuove emergenze. E tale aspetto è ciò che di più consente di comprendere l'animo "fanciullesco" di Leonardo, la cui natura di *homo ludens* (Vecce, 1991) traspare dall'impegno di ricerca profuso in attività creative, in qualità di precursore della cronofotografia, di compositore di testi in musica, di regista e di scenografo, di costumista e di stilista, di progettista di edifici e di opere di urbanizzazione, ma anche di congegni – simili a quelli progettati già da Valturio –, di automi, di robot, ecc.

8. La vita aperta: errore e in-finito in una prospettiva complessa

La concezione del disegno e della pittura come strumenti attraverso cui si esprime la natura tecnica dell'uomo e in cui si realizza, nella feconda sintesi tra *riflessività* e *manualità*, una nuova visione della realtà può essere a buon diritto considerato come uno dei motivi per cui ogni volta Leonardo esegua molto lentamente l'opera – come ci ricorda, in qualità di testimone, Matteo Bandello a proposito della realizzazione del *Cenacolo* – e, mentre cerca di penetrare il mistero delle cose, la abbandoni o la lasci in sospeso. Lo statuto dell'opera d'arte è quello del prodotto in divenire che è per sua natura aperto e in-definito: è grazie all'opera che si inaugura la circolarità ri-produttiva di un fare pratico che parte dall'esperienza per ritornare ogni volta all'esperienza. Si tratta, inoltre, di una concezione in cui si ritiene feconda la stessa natura dell'*errore* e dell'*imperfezione* – si pensi alla mano destra della Madonna nell'*Annunciazione* (1473-1475) –, elementi costituiti di un processo di conoscenza che è naturalmente non-lineare. La manualità lascia così campo aperto alla progettualità e alla trascendenza: ogni opera *non finita è in-finita*. Peraltro, proprio l'in-compiutezza è un tratto peculiare dell'intera esistenza di Leonardo: per ironia della sorte, in un'epoca in cui la stampa aveva già mosso i primi passi, i suoi scompaginati appunti – come le sue spoglie – si disperderanno, in una sorta di *big bang*. Anche la sua immagine risulterà ai posteri frammentaria e difficile da ricostruire, e ciò anche per via della sua intima riservatezza, contraltare della sua eccentricità e del suo desiderio di sfidare i limiti della Natura. La stessa incompiutezza e vaporosa provvisorietà dell'opera traspare inoltre dall'uso dello sfumato e dai “giochi di luce”, così come dalla ricerca spasmodica di nuove tecniche e di nuovi materiali di lavoro e dalla conseguente deperibilità di ogni sua opera – si pensi in particolare al *Cenacolo* e alla *Battaglia di Anghiari* (1503-1505 ca.) –, ma anche dalla tendenza a scardinare – ad esempio attraverso la scrittura” a specchio” – le tradizionali coordinate del sapere tradizionale.

Conclusioni

Si potrebbe dunque riflettere sull'inafferrabilità dell'ingegno universale di Leonardo da Vinci, polverizzato nel DNA di opere di autori e pensatori successivi. Letteralmente smembrato, disseminato nella carne e nel pensiero del mondo, il *corpus* dei suoi studi impone infatti una riflessione profonda sulla effettiva discrepanza tra la “universalità” del suo pensiero e l'essere nato, in qualità di figlio illegittimo, ad Anchiano, frazione di un piccolo comune d'Italia; così come tra la pervasività del suo genio proteiforme e l'umiltà implicita nel suo ritenersi e definirsi a più riprese “omo senza lettere”. Ma, in fondo, nel codice genetico del suo operare e del suo fare pratico era inscritta la traiettoria del suo pensiero che, disseminato in mille angoli del mondo, avrebbe fecondato ancora a lungo le nuove frontiere della ricerca e, proprio come il *trompe-l'œil* del *Cenacolo*, avrebbe continuato a fungere, con il suo sistema complesso di punti di fuga, da paradigma di

riferimento per tutti i ricercatori e gli studiosi intenti a *falsificare* verità inconcuse e a s-fondare il muro delle certezze effimere, aprendo così lo sguardo dei posteri all'esperienza della trascendenza e dell'ulteriorità. Ed è per l'appunto tale slancio che ci permette di concepire oggi Leonardo da Vinci come l'"uomo moderno" per eccellenza (Ragazzini, 2002) che, con la sua testimonianza di altruismo, originalità e dedizione, è divenuto a tutti gli effetti, come ebbe a dire nel 1932 A. Gramsci (2020), "uomo collettivo".

Riferimenti bibliografici

- Accendere, P. D. (2021). Benedetto Croce e Giovanni Gentile interpreti di Leonardo da Vinci. In B. Croce & G. Gentile. *Leonardo filosofo*, a cura di P. D. Accendere (pp. 89-118). Milano: La nave di Teseo.
- Agamben, G. (2002). *L'aperto. L'uomo e l'animale*. Bollati Boringhieri.
- Baldini, M. (1986). *Epistemologia e pedagogia dell'errore*. Brescia: La Scuola.
- Baroni, S., Bertoldi, L., Pistillo, G., & Villano, E. (2022). Educazione, pratiche artistiche e trasformazione: per una democrazia partecipativa. Una revisione narrativa relativa al biennio Covid-19 in Italia, *Formazione&Insegnamento. European Journal of Research on Education and Teaching*, XX, 1 (vol. 2), 995-1006.
- Capra, F. (2007). *The Science of Leonardo. Inside the Mind of the Great Genius of the Renaissance*. New York, NY: Doubleday.
- Capra, F. (2008). *La botanica di Leonardo. Un discorso sulla scienza delle qualità*. Pistino, PG: Aboca.
- Capra, F. (2013). *Learning from Leonardo: Decoding the notebooks of a genius*. Oakland, CA: Berrett-Koehler.
- Croce, B. (1910). *Leonardo filosofo*. In B. Croce, G. Gentile. *Leonardo filosofo*, a cura di P. D. Accendere (pp. 13-46). Milano: La nave di Teseo.
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. New York: Kappa Delta Pi.
- Freud, S. (1915). Das Unbewusste *Int. Z. Psychoanal.*, 3 (4), 189-203 and (5), 257-69.
- Gentile, G. (1919). *Leonardo filosofo*. In B. Croce, G. Gentile. *Leonardo filosofo*, a cura di P. D. Accendere (pp.47-87). Milano: La nave di Teseo.
- Gramsci, A. (2020). *Lettere dal carcere*. Torino: Einaudi.
- Jaspers, K. (2001). *Leonardo filosofo* [Lionardo als Philosoph]. Tr. it. Milano: Abscondita.
- Kemp, M. (2007). *Leonardo Da Vinci: The Marvellous Works of Nature and Man*. Oxford, EN: Oxford University Press.
- Leonardo da Vinci. *Corpus degli studi anatomici nella collezione di Sua Maestà la regina Elisabetta II nel Castello di Windsor*, a cura di Keele, K. D., & Pedretti, C. 3 voll. Firenze: Giunti-Barbera, 1980-1985.
- Leonardo da Vinci. *Trattato della Pittura. Condotta sul Cod. Vaticano Urbinate 1270*. Roma: Unione Cooperativa Editrice 1890.
- Marinoni, A. (1952) Introduzione. In Leonardo da Vinci. *Scritti letterari*. Milano: BUR.
- Masini, F. (1959). Note. In K. Jaspers. *Leonardo filosofo*. [Lionardo als Philosoph]. Tr. it. Milano: Abscondita.
- Merleau-Ponty, M. (1964). *L'Œil et l'Esprit*. Gallimard.
- Minello, R., & Margiotta, U. (2011). *Poiein. La pedagogia e le scienze della formazione*. Lecce: Pensa Multimedia.

- Morin, E. (1973). *Le paradigme perdu: la nature humaine*. Paris: Seuil.
- Morin, E. (2000). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Paris: Seuil.
- Næss A. (1973), The Shallow and the Deep, Long-Range Ecology Movements: A Summary, *Inquiry, An Interdisciplinary Journal of Philosophy*, 16, 1-4, 95-100.
- Pistillo, G. (2012). *Il corpo in pedagogia clinica. Ri-flessioni per essere in Forma*. Roma: Edizioni Scientifiche Magi.
- Pistillo, G. (2020). Per una ecologia della cura. Ri-pensare le differenze tra natura e cultura, *Attualità Pedagogiche*, 2 (1), 116-124.
- Ragazzini, D. (2002). *Leonardo nella società di massa. Teoria della personalità in Gramsci*. Milano: Moretti Honegger.
- Sgarbi, C. (2012). All'origine dell'Uomo Ideale di Leonardo. *Disegnarecon*, 5, 9, 177-186.
- Sini, C., & Pievani, T. (2020). *E avvertirono il Cielo. La nascita della cultura*. Milano: Jaca Book.
- Snow, C. P. (1959). *The Two Cultures and the Scientific Revolution*. Cambridge, EN: Cambridge University Press.
- Vecce, C. (1991). Leonardo e il gioco. In Atti del Convegno *Passare il tempo. La letteratura del gioco e dell'intrattenimento dal XII al XVI secolo*. Pienza, 10 al 14 settembre 1991. Salerno.

Quinta parte
Partecipazione e didattiche per l'apprendimento nella scuola aperta

Introduzione

Piergiuseppe Ellerani, Valeria Cotza

Interventi

Giovanna Del Gobbo, Sabina Falconi, Silvia Mugnaini, Francesco De Maria

Simona Sandrini

Bianca Galmarini, Stefania Caparrotta

Letizia Luini

Mirca Benetton

Maria Antonietta Augenti

Meri Cerrato

Annalisa Quinto

Marco Tibaldini

Valerio Ciarocchi, Franco Pistono

Marianna Doronzo

Eugenio Fortunato

Federica Gualdaroni

Lorenza Orlandini, Patrizia Lotti

Giuseppe Liverano

Claudia Fredella

Patrizia Tortella, Teresa Iona, Francesca Liparoto

Introduzione

Partecipazione e didattiche per l'apprendimento nella scuola aperta¹

Valeria Cotza

Università di Milano-Bicocca
valeria.cotza@unimib.it

Piergiuseppe Ellerni

Università del Salento
piergiuseppe.ellerni@unisalento.it

1. La scuola aperta verso un nuovo umanesimo plurimo e interculturale

Aldo Visalberghi ci ha offerto un'interessante interpretazione di una "scuola aperta" (1960), che delinea un'architettura, pedagogica, e ne traccia un preliminare manifesto, di una certa attualità.

Un'idea di "scuola aperta", innanzitutto, ad accogliere una vitale molteplicità di posizioni e di apporti diversi, disegno di quanto possiamo attribuire a una composizione plurale, multiculturale, che sa farsi sguardo interculturale, poiché «volta a promuovere la discussione impegnativa e pur mai definitiva, a suscitare il dialogo genuino, a realizzarsi insomma come ricerca in comune, ricerca sempre aperta, alla critica e alla rettifica e all'ulteriore sviluppo» (Visalberghi, 1960, p. IX). Diferenti culture in relazione, approcci, traiettorie, metodologie, innervate nella storicità degli eventi che sono in grado di trovare sintesi nella ricerca "in" comune, attraversata da una tensione di cultura del miglioramento, che opera continuamente (*on-going*) in "rettifica" e "ulteriore sviluppo". Una direzione che instrada la capacità, nel suo insieme – legislativo, organizzativo, didattico, di ricerca – di essere contesto culturale agentivo, a partire dalle donne e dagli uomini che sono e fanno la scuola del successo formativo. Dove l'agire, in contesto problematizzato, è al centro degli scambi sostenuti dalle evidenze che alimentano le opportunità di scelta per affrontare i cambiamenti. E che, nel suo farsi cultura aperta, espande l'educazione alla vitalità di studentesse e studenti, nella forma interpretata da Giovanni Maria Bertin, come pensata e agita «a mantenere e a incrementare nei soggetti il gusto della vita intesa quale potenza creatrice di forme e strutture capaci di arricchire il gusto della vita medesima [...] quella la vitalità caratterizzata dal possesso di un'energia portata a plasmare anziché a lasciarsi plasmare, ad effondersi e

1 Per questioni di attribuzione scientifica, il primo paragrafo è da attribuire a Piergiuseppe Ellerni, mentre il secondo a Valeria Cotza.

ad espandersi anziché a chiudersi nell'ambito dei bisogni biologici. È protesa incessantemente al diverso, al dinamico, e non rifugge dal rischio; irradia attorno a sé, in campo sociale, calore, simpatia, interesse» (Bertin, 1973, p. 13). Potremmo dire un'idea di "scuola aperta" del tutto antinomica rispetto alla "dispersione" formativa che, per esempio, appare nell'ultima indagine IEA-PIRLS 2021 (Invalsi, 2023) nella quale gli studenti italiani ottengono un risultato medio significativamente inferiore di 11 punti rispetto a quello rilevato 5 anni prima (2016) riportando i risultati del 2021 in linea con quelli di 20 anni fa (PIRLS 2001) e 10 anni fa (PIRLS 2011).

Un intreccio di significati che rimbalzano e disegnano il secondo tratto di un'idea di scuola aperta «al progresso in ogni sua forma valido, non meno che alla tradizione in ogni suo aspetto umanizzante: aperta alla cultura di prima mano attraverso una adeguata preparazione dei suoi docenti, aperta alla vita e alle voci dell'ambiente naturale ed umano che la circonda, aperta all'apporto delle scienze e dell'esperienza del nuovo, propria ed altrui» (Visalberghi, 1960, p. IX). Aperta al progresso, dunque, in ogni forma che esalti l'umanizzazione. Raggiungere traguardi universali, trasformativi e incentrati sulle persone, in modo equilibrato e interconnesso: questo sarebbe il tentativo di assumere una visione più equa, inclusiva e interdipendente degli esiti del progresso. Intravediamo le attualità emergenti, già ben descritte negli obiettivi dell'Agenda 2030 e dalle attuali transizioni, così come delle innovazioni metodologiche che riportano al centro l'esperienza del nuovo. Un progresso come prospettiva umanistica e umanizzante, con il quale rigenerare le capacità creative necessarie a cambiare strada, a evolvere in direzione democratica e di disseminazione culturale, che si fa metamorfosi, attraverso la quale conservare la radicalità innovatrice, conservando la vita, le culture, l'eredità dei pensieri e di saggezze dell'umanità (Morin, 2002). Un nuovo umanesimo interculturale sul quale co-costruire condizioni di possibilità di reali per vivere vite degne di esser vissute ed esprimere progetti esistenziali come impegno di civiltà evoluta, che siano in grado di assicurare agli esseri umani un pensiero complesso e critico, accesso alla partecipazione sociale e politica e alla libertà e autonomia di pensiero e di azione. Anche in questa seconda idea di scuola aperta, annotiamo un movimento antinomico: miliardi di cittadini planetari continuano a vivere nella povertà e sono privati di una vita dignitosa; la disuguaglianza è in crescita sia fra i diversi Paesi, sia all'interno di essi; la disparità di genere continua a rappresentare una sfida chiave; la disoccupazione, specialmente quella giovanile, rappresenta una priorità; i sempre più frequenti e violenti disastri naturali minacciano vite e progressi reali; il degrado ambientale e la perdita della biodiversità si aggiungono e incrementano la lista delle sfide che l'umanità deve fronteggiare; il cambiamento climatico è una delle sfide più grandi della nostra epoca e il suo impatto negativo compromette le capacità degli Stati di attuare uno sviluppo sostenibile. Nell'era della cosiddetta convergenza tecnologica o delle tecnologie convergenti esito della combinazione senza uguali di nanotecnologie, biotecnologie, tecnologie dell'informazione, scienze cognitive (NBIC), il risultato più evidente è la crescita tecnologica esponenziale, che impone sempre maggiori adeguamenti e apprendi-

menti per l'essere umano. Una continua accelerazione del cambiamento che avviene *rapidaciòn* – rapidizzazione – che, peraltro, papa Francesco nella “Laudato Sì”, delinea in contrasto con la naturale evoluzione biologica. *Rapidaciòn* che avviene – per altro verso e per altra interpretazione – una “rapina” se consideriamo che il 20% della popolazione mondiale consuma il 90% dei beni prodotti a una velocità altrettanto esponenziale. In questo quadro, «il nostro problema è dunque l'uomo in quanto capace di sviluppare la particolare qualità educativa della propria natura» (Laporta, 1960, p.192). Occorre chiedersi a quale polo antinomico del progresso la scuola aperta all'apporto delle scienze e dell'esperienza del nuovo abbia aderito: è probabile che nel tempo abbia operato un “progresso” reale e istituzionale, alla base del quale vi è però il principio di esclusione: «non si studiano le connessioni tra i diversi fenomeni, anzi si frammentano i saperi per acquisire maggiore conoscenza specializzata e si preparano i tecnici ad affrontare problemi specialistici che nulla hanno a vedere con la complessità dei fenomeni [...] recidere le connessioni sembra l'ideologia dominante nelle nostre scuole, l'osservazione distaccata dei fenomeni che non comporta nessuna partecipazione emotiva, acquisire nozioni in forme trasmesse e statiche che trasformano la meravigliosa avventura del sapere in aride conoscenze» (Scandurra, 2022, pp. 66-67).

Scuola aperta alla vita e alle voci dell'ambiente naturale e umano che la circonda è scuola aperta all'azione, di ogni soggetto che in essa opera, primi fra tutti studenti e studentesse. Sappiamo che l'apprendimento è azione, che l'azione è movimento. Nel suo svelarsi e compiersi, il movimento diviene trasformazione e cambiamento dell'antecedente. È in questo dinamismo, mai isolato dal pensiero riflessivo o metacognitivo e coeso con i contesti sociali, che accade ed evolve il processo di apprendimento. L'esperienza del nuovo, allora, è avvolta e significata nel pensiero di Dewey, è motore formativo gli *habits of mind* che, compendosi in azione, esprimono atti di cre-azione e generatività. Il campo è plurale e plurimo: le esperienze divengono necessariamente un continuum – di azioni plurali – e nel contempo nodi di opportunità plurime per gli esseri umani. I luoghi dell'azione si moltiplicano e morfologicamente si ibridano, divenendo per i soggetti un network di movimenti, richiedendo linguaggi multialfabeti. Se in essi appare emergente la natura primariamente intersoggettiva dell'agire, l'azione orientata alla vitalità pone in evidenza come sia concorrente l'agire unilaterale o trasmissivo, dogmatico o repressivo.

L'azione educativa espande le proprie traiettorie, di conseguenza: concepita come movimento trasformativo – non solo cognitivo – essa non è mai finita, è senza età, ovvero lungo tutta la vita, divenendo *lifelong education*. È anche sconfinata, oppure non-confinata in alcuni ambiti formali come la scuola, estendendosi in tutti i luoghi dell'azione di vita. Ed è, anche, sempre più profondamente connessa ai valori che connotano il compiersi delle esistenzialità umane, oggi co-abitanti gli ecosistemi. Alcune questioni si affacciano: se l'azione educativa è movimento che coinvolge in forma integrale la persona, allora l'eterodirezione dei tempi, delle forme, dei significati, dell'autorità, dei valori stessi divengono quell'“installazione” riproduttiva che già Lacan interpreta come il limitare e con-

tenere l'autonomia, la qualità dell'esperienza, le scelte, la creatività, il pensare divergente. Se l'azione è sia essere che fare, ma anche far-essere e far-fare, ne consegue che l'azione educativa è enazione, è enattiva, è laboratorio, è agitiva: è quindi co-educazione, co-partecipazione, co-esistenza, co-progettazione di esperienze organizzate con intenzionale qualità. Il contesto per-forma: se l'azione educativa è risonanza, “nel” contesto dovrebbe abitarvi la coscientizzazione dell'educazione come liberazione e come cre-azione. L'azione educativa è quindi naturalmente estesa, sociale, plurale: oltre alla scuola.

In questo si irradia la terza idea di scuola aperta di Visalberghi: «soprattutto quello che auspichiamo è una scuola aperta socialmente, priva cioè non solo di chiusure dogmatiche di qualunque genere, ma anche di quelle chiusure strutturali, di quelle distinzioni e preclusioni precoci, in cui una dubbia funzione culturale si contamina con una funzione certa di cristallizzazione sociale e di oramai spreco intollerabile di risorse intellettuali e produttive» (1960, p. X). Ovvero abbiamo bisogno di un'ecologia dell'azione, in grado di prospettare un'ecologia delle menti, dove le reti viventi continuamente creano o ricreano se stesse, trasformando o sostituendo le loro componenti, subendo continue modifiche ma mantenendo il proprio schema di organizzazione a rete. È questo lo spazio dell'ecosistema per l'apprendimento, come reti di reti di conoscenza e di esperienza. L'ecosistema come ambiente – esterno alla scuola ma con essa correlato al microsistema umano e a quello contestuale delle istituzioni e organizzazioni – amplifica il pensiero di rete di relazioni, riportando la questione della relazione di causalità reciproca. Lo spazio del “nuovo” pensiero che include la consapevolezza dell'ambiente come esperienza del vivente. Dove la co-creazione di reti di esperienza è opportunità strutturale – formale/non-formale/informale – per un reale ecosistema educativo e formativo per tutta la vita: da questa prospettiva anche la capacità-azione dell'ecosistema a essere così inteso è ancora da agire (per essere, fare, far-essere). Formare infatti, significa fare, ma un tal fare che mentre fa inventa il modo di fare (Margiotta, 2018). Una scuola aperta socialmente è azione trasformativa *on-going*. Una sua progettualità educativa dunque – *lifelong* – dovrebbe ancorare saldamente la promozione di una cultura della trasformazione che permetta di prendere coscienza e di riflettere sul proprio progetto esistenziale che apre a nuovi orizzonti di conoscenza e di società, divenendo “rivoluzione antropologica”, “mutazione culturale” in grado di transitare verso l'innovazione sociale e le nuove forme di economie di prossimità, capaci di ridurre i divari che l'Agenda 2030 vorrebbe ridotti fornendo nel contempo un'altra interpretazione di “progresso”. In questo spazio si genera quell'umanizzazione che, attraverso le nuove narrazioni delle differenze e delle emergenze di una società-mondo, delinea il passaggio a una condizione nuova, in cui trovano valorizzazione e riconoscimento le dimensioni più propriamente umane della specie: la creatività, la democrazia cognitiva, la disponibilità all'apprendimento, la co-costruzione della conoscenza, la responsabilità nei confronti dell'altro da sé, l'*empowerment* verso sé e verso l'altro da sé. Un'umanizzazione interculturale, in grado di interpretare anche la nuova cultura – problematica e critica – del dialogo tra “culture calde” e “culture fredde” degli emisferi,

compresa quella frontiera dell'IA e del transumanesimo – ultima la frontiera dell'ibridazione essere umano/altro – che conduce alla necessità fondamentale di dialogo e scambio per una nuova comprensione, ponendo le basi culturali e argomentative in grado di prevenire derive di nuove e più profonde disuguaglianze.

Scuola aperta socialmente è oggi scuola delle transizioni: esse

diventano così il paradigma esistenziale dominante: dei lavori, nei lavori, occupazionali, degli stili di vita, come ibridazione delle competenze necessarie a far fronte alla nascita di nuovi mestieri, di nuovi orizzonti di successo formativo, di nuovi profili di azione necessari a governare il valore d'uso delle esperienze e delle tecnologie, senza più distinzione tra momento pubblico e dimensione privata dell'esistenza. Transizioni avanzate e accelerate nella stessa produzione di conoscenza e di esperienza. Transizione e mutazione antropologica: sono questi i poli dell'equazione, insieme esistenziale, culturale e lavorativa, che oggi danno forma alla vita umana (Margiotta, 2018, p. 16).

Scuola aperta socialmente che sappia ancorare saldamente la promozione di una cultura della transizione e dell'ibridazione su interventi formativi opportunamente orientati a sollecitare e sostenere, nel soggetto, la costruzione di una specifica attrezzatura conoscitiva, cognitiva, emotiva, di atteggiamenti, che permetta di prendere coscienza e di riflettere sulla propria mutazione identitaria e contemporaneamente elaborare un pensiero della complessità per l'interpretazione di una realtà plurale (Pinto Minerva & Loiodice, 2004).

I contesti della scuola aperta si estendono, si dilatano: in essi, la scuola innerva una cultura come rete della vita, la quale ha bisogno di essere ri-tessuta. Contesti di apprendimento evoluto e partecipato co-creati come città che apprendono, luoghi che apprendono, che interpretano il territorio come bene comune. Scuola aperta socialmente che richiede nuova etica “per” il vivere insieme, come Richard Sennet ci ha comunicato. Quell'etica della città aperta che apprende, che sa farsi luogo di connessioni, dove il macramè tessuto è un vivere uno tra molti, coinvolto in un mondo che non rispecchia soltanto se stesso. Vivere uno tra molti, permette la ricchezza di significati anziché la chiarezza di significato. Scuola aperta che riscrive cooperativamente i milieu territoriali, milieu ecosistemici che interpretano transculturalmente il sistema di relazioni e interconnessioni in forma cosciente e saggia in grado di modificare le premesse – e quindi le conseguenze – di un'etica funzionalista; riscrivendo un tessuto educativo aperto verso un'ecologia integrale dello sviluppo umano.

Scuola aperta è scuola dei talenti: «la scuola capacitante del futuro supera il modello del capitale umano, volto essenzialmente alla preparazione di produttori efficienti, per assumere quello dello sviluppo umano, teso all'espansione delle libertà personali [...] la formazione diviene così il volano del rilancio culturale di un sistema sociale ed economico che sia realmente inclusivo e promotore di innovazione sociale» (Margiotta, 2018, p. 152). In questa direzione, «in una società e in una cultura a elevatissima complessità come la nostra, senza il supporto degli

algoritmi, già oggi, ma sempre più in futuro, sarebbe impossibile sopravvivere [...] questo comporta che i contesti educativi non si pongano solo il problema di come sviluppare pensiero critico nei confronti dell'IA, ma anche di come promuovere una cultura per rendere i soggetti abili a conoscere e usare il linguaggio e le logiche» (Panciroli & Rivoltella, 2023, p. 6).

2. La scuola aperta tra esperienze didattiche, formazione professionale e ricerca partecipata

La “scuola aperta”, così come delineata finora, guarda dunque a una nuova concezione di “progresso”, non più schiacciata sulle logiche indiscriminate e ascendenti della crescita economica (Lazzari, 2019), ma basata su un'armonia sistemica che ha le sue fondamenta nell'ecologia dello sviluppo umano (Bronfenbrenner, 1979) e nel processo che scaturisce dal deuterioapprendimento (Bateson, 1972). “Apertura” significa stabilire un nuovo patto, sociale ed educativo, tra quello che Sauvé (2007) chiama *écodéveloppement* e le istanze democratiche, dove per “democrazia” si intende il diritto di partecipazione ed educazione a una cittadinanza attiva, consapevole e responsabile, che includa nelle decisioni politiche il maggior numero possibile di persone e coltivi le istituzioni di dialogo (Touraine, 1995). La prospettiva è allora quella di un nuovo eco-sviluppo sociale, che funga da perno per le trasformazioni ambientali, economiche, sociali ed educative (Ellerani, 2021), a partire da un'idea rigenerata di giustizia che affianchi alla redistribuzione della ricchezza la capacità – e necessità – di sfidare le strutture stesse, siano esse bancarie, scolastiche, sanitarie ecc. (Cochran-Smith, 2010).

La presente Sezione, con il contributo di Giovanna Del Gobbo e Sabina Falconi, si apre con l'ipotesi che l'“Economia Sociale” possa svolgere un ruolo nella trasformazione della società quando i soggetti sviluppino meta-competenza di sostenibilità, che la ricerca delle autrici ha inteso promuovere attraverso una ricerca collaborativa di tipo partecipativo, di interesse per l'intera comunità – non a caso, il contributo richiama i quadri di competenze europei in cui sono indicate azioni di *capacity building*. L'approccio *bottom-up* è al centro anche del percorso di formazione e ricerca illustrato da Simona Sandrini, la quale pone la partecipazione quale condizione e competenza per la formazione in ambito di transizione ecologica, riflettendo sulla collaborazione quale istanza educativa e pedagogica capace di far transitare verso un nuovo modello socio-economico. Lo scambio di *know-how* che tale esperienza epistemica consente si inserisce nel vasto panorama della *Citizen Science*, che fa della ricerca partecipata un vero e proprio strumento di sensibilizzazione anche sui temi di educazione ambientale. Bianca Galmarini e Stefania Caparrotta esplorano il problema della cecità alle piante abbracciando un approccio di ricerca *student voice* (Grion & Cook-Sather, 2013), valorizzando la metodologia partecipata quale dispositivo didattico capace di configurare l'educazione civica (Legge 92/2019) quale formazione a una cittadinanza consapevole e attiva dal punto di vista della coscienza ecologica. Come sottolinea Letizia Luini nell'ampia

literature review che ha condotto, documenti internazionali e paradigmi educativi invitano a considerare la partecipazione nella società quale principio inviolabile fin dall'infanzia, riconoscendo ai bambini e alle bambine il ruolo di informatori e decisori competenti e affidabili in grado di contribuire con prospettive uniche e peculiari. In questo senso, l'educazione *outdoor* si configura ricca di potenzialità, soprattutto in relazione alle possibilità di espressione dell'*agency* dei minori.

Il bisogno avvertito è quello di una scuola che si renda co-costruttrice di competenze, che formi il cittadino alla vita democratica attraverso processi partecipati e svolga un mandato politico-sociale mediante una didattica attiva e inter-attiva, nell'ottica di una connessione stretta tra educazione e ricerca. È questa la direzione di pensiero richiamata dal contributo di Mirca Benetton, che declina i principi pedagogici, didattici ed educativi di Mario Lodi, in una duplice prospettiva: quella della partecipazione democratica degli studenti e quella della comunità scolastica, intesa quale ecosistema in rete con il territorio. Come già detto, la voce degli studenti rappresenta una fonte imprescindibile di conoscenza dell'esperienza didattico-educativa: la riflessione del corpo studentesco a livello microsistemico informa, infatti, anche il piano meso e macrosistemico, favorendo un andamento ricorsivo virtuoso che contribuisce a plasmare la scuola dell'inclusione e dell'intercultura. Maria Antonietta Augenti ci dà evidenze di questo processo, introducendo un'azione sperimentale in cui il protagonismo dei bambini e delle bambine risulta centrale nella progettazione di percorsi interdisciplinari focalizzati sull'insegnamento-apprendimento della lingua italiana e sulla mediazione didattica per un approccio transculturale. La prospettiva globale che ha ormai assunto l'educazione (ECG) richiede, come ci ricorda Meri Cerrato, che le scuole adottino un modello di competenze per gli insegnanti orientate a identità professionali in grado di adattarsi a situazioni mutevoli, in equilibrio tra la dimensione globale e quella locale, che sviluppino autoefficacia e impegno sociale ed etico-valoriale; un modello informato dalla decolonizzazione e dall'internazionalizzazione dei curricula scolastici. L'educazione alla cittadinanza si configura quindi, come scrive Annalisa Quinto, uno strumento pedagogico attraverso cui promuovere forme di pensiero critico e complesso, nella costruzione di un sé che afferma il diritto di agire (*agency*) e conseguentemente potenziarsi (*empowerment*); in particolare, dalla ricerca condotta emerge quanto le credenze relative all'efficacia delle life skills negli adolescenti svolgano un ruolo preponderante nel promuovere il benessere soggettivo e il pensiero positivo, con ricadute importanti sui processi partecipativi.

La Sezione si inoltra poi in alcune declinazioni della didattica: in particolare, il contributo di Marco Tibaldini propone un *excursus* sulle potenzialità educative del gioco, esplorando la correlazione tra approccio ludico e studio fin dall'Antichità. I due contributi successivi si concentrano sulla didattica musicale di tipo laboratoriale quale strumento di resilienza e intercultura: Valerio Ciarocchi e Franco Pistono ci raccontano le qualità intrinsecamente educative della musica, attraverso un'esperienza ludica che invita gli alunni a "sostituire" il testo di brani musicali (conservando la "sonorità" degli originali) stimolando attenzione e motivazione e assumendo una valenza di generatività che potenzia tanto le cono-

scenze, come quelle nella lingua italiana, quanto le competenze trasversali, soprattutto in termini di creatività; Marianna Doronzo rileva le potenzialità inclusive dell'educazione musicale, presentando un percorso laboratoriale di musica e narrazione come opportunità formativa ed educativa per ragazzi e ragazze con vissuti migratori, che supporti la co-costruzione di un dialogo interculturale autentico attraverso il gioco e l'improvvisazione e promuovendo la consapevolezza espressiva. La musica è un potente dispositivo di educazione civica: in modo analogo, l'educazione al patrimonio culturale (inteso quale eredità da salvaguardare e al contempo fonte di progettualità) è impegno etico dalla portata trasformativa, che apre la strada a buone pratiche di partecipazione democratica grazie alle quali scuola ed extra-scuola si connettono nella realizzazione della scuola aperta. Eugenio Fortunato declina la cittadinanza come partecipazione a un contesto e appartenenza a una comunità plasmando una vera e propria pedagogia dell'impegno, in cui riveste un ruolo centrale la formazione esperienziale del docente, operativa e riflessiva insieme. La formazione è la tematica che approfondisce poi Federica Gualdaroni nel suo contributo, offrendoci uno spaccato della formazione universitaria nella Toscana rinascimentale, dove lo Studio pisano e lo Studio senese erano al centro di una vasta rete di potere diplomatico, amministrativo, militare ed ecclesiastico, in un sistema che può già essere definito "globalizzato" all'interno del quale si ravvisano i prodromi di una cultura sistemica "aperta" e partecipativa.

Partecipazione, lo abbiamo visto, implica collaborazione continua e virtuosa tra scuola e territorio. Un approccio pedagogico capace di supportare tale relazione, secondo Lorenza Orlandini e Patrizia Lotti, è quello del Service Learning, che promuove la collaborazione tra docenti ed educatori del Terzo Settore con la costituzione di équipe interprofessionali, le quali si configurano quale dispositivo a supporto dell'innovazione didattica. La ricerca in questione sottolinea le potenzialità del Service Learning in termini di cooperazione tra scuola e comunità educante: è proprio il termine "comunità", che si rivela essere categoria centrale di interpretazione lungo tutta la Sezione, a fare da collante con il contributo che segue, scritto da Giuseppe Liverano, il quale tratteggia una vera e propria pedagogia della prossimità, intesa quale dispositivo in grado di favorire il dialogo scuola-famiglia-società e di elaborare prassi educative trasferibili. Nello specifico, è stato realizzato un intervento nella scuola dell'infanzia che prevedeva la collaborazione tra università, docenti, genitori ed educatore di prossimità, che ha favorito un *empowerment* diffuso e la percezione dello sviluppo di competenze non cognitive nei bambini e nelle bambine.

La ricerca partecipata, e in particolare la voce dei bambini e delle bambine, può svolgere anche un ruolo di valutazione della didattica e di autovalutazione degli apprendimenti? È quanto ci si chiede leggendo il contributo di Claudia Fredella, la quale presenta i risultati di un percorso di Ricerca-Formazione condotto in una scuola primaria, durante il quale – in itinere e al termine dell'anno scolastico – sono state raccolte le parole dei minori tramite discussioni in classe e conversazioni in piccolo gruppo. I bambini e le bambine, stimolati a incrementare le proprie competenze metacognitive, si rivelano ancora una volta decisori e informatori

competenti e affidabili, restituendo agli adulti di riferimento una riflessione di secondo livello sull'efficacia delle strategie didattiche adottate e sulla qualità dei propri apprendimenti. A tal fine, risulta centrale la predisposizione di ambienti di apprendimento funzionali allo sviluppo di competenze da parte del bambino, dal punto di vista sia sociale e relazionale-emotivo che motorio: dalla ricerca condotta da Patrizia Tortella, Teresa Iona e Francesca Liparoto, le quali hanno indagato il pensiero delle mamme in gravidanza per quanto riguarda lo sviluppo motorio, i giochi e l'organizzazione dello spazio, emerge che le mamme abbiano ancora bisogno di molte informazioni in merito, attraverso interventi specifici durante il percorso di formazione al parto.

Formazione lungo tutto l'arco della vita (*lifelong learning*) e connubio costante e virtuoso tra scuola, territorio e ricerca partecipata, nella prospettiva di sviluppare un reale senso di comunità che incentivi la cittadinanza attiva: sono questi alcuni dei concetti chiave che la presente Sezione ha voluto mettere a tema, avvalorando l'importanza della collaborazione tra insegnanti, università e mondo del privato sociale per la realizzazione sostanziale, non formale, di una scuola che possa dirsi realmente "aperta".

Riferimenti bibliografici

- Bateson, G. (1972). *Steps to an ecology of mind*. San Francisco: Chandler Publishing Company.
- Bertin, G.M. (1973). *Educazione e alienazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Cochran-Smith, M. (2010). Toward a theory of Teacher Education for Social Justice. In A. Hargreaves, M. Fullan, D. Hopkins, & A. Lieberman (Eds.), *Second International Handbook of Educational Change* (pp. 445-467). New York: Springer.
- Ellerani, P. (2021). Le declinazioni della sostenibilità come proposta pedagogica. *Formazione & Insegnamento*, 1, 7-11.
- Grión, V., & Cook-Sather, A. (Eds.) (2013). *Student Voice: prospettive internazionali e pratiche emergenti in Italia*. Milano: Guerini.
- Invalsi (2023). *Rapporto PIRLS 2021*. Roma: InvalsiOpen.
- Laporta, R. (1960). *Educazione e libertà in una società in progresso*. Firenze: La Nuova Italia.
- Lazzari, F. (2019). Sviluppo sostenibile e giustizia sociale. *Visioni LatinoAmericane*, 11(21), 9-26.
- Margiotta, U. (2018). *La formazione dei talenti*. Milano: FrancoAngeli.
- Morin, E. (2002). *L'identità umana*. Milano: Cortina.
- Panciroli, C., & Rivoltella, P. (2023). *Pedagogia algoritmica*. Brescia: Scholè.
- Pinto Minerva, F., & Loiodice, I. (2004). *Pedagogia e post-umano*. Roma: Carocci.
- Sauvé, L. (2007). L'équivoque du développement durable. *Chemin de Traverse*, 4, 31-47.
- Scandura, E. (2022). *La svolta ecologica*. Roma: DeriveApprodi.
- Sennet, R. (2018). *Costruire e abitare. Etica per la città*. Milano: Feltrinelli.
- Touraine, A. (1995). *Qu'est-ce que la démocratie?* Paris: Fayard.
- Visalberghi, A. (1960). *Scuola aperta*. Firenze: La Nuova Italia.

La ricerca pedagogica per la transizione verso la sostenibilità: un caso di ricerca collaborativa e apprendimento *research-based*

Giovanna Del Gobbo

Università degli Studi di Firenze
giovanna.delgobbo@unifi.it

Sabina Falconi

Università degli Studi di Firenze
sabina.falconi@unifi.it

Silvia Mugnaini

Università degli Studi di Firenze
silvia.muganini@unifi.it

Francesco De Maria

Università degli Studi di Firenze
francesco.demaria@unifi.it

Abstract

Nel quadro dell'Agenda 2030, l'Economia Sociale (ES) è considerata un modello di business in grado di realizzare il cambio di paradigma necessario per una trasformazione sostenibile della società, integrando la dimensione economica, sociale e ambientale. Inoltre, si riconosce il ES come area preferenziale per l'imprenditoria giovanile del futuro e si richiama il ruolo delle università per facilitare la promozione di questi percorsi. I soggetti che operano o opereranno all'interno delle organizzazioni e delle imprese della ES hanno la percezione del loro ruolo potenziale per la trasformazione della società in un'ottica di sostenibilità? Esiste un "gap formativo" in questa prospettiva? In un quadro di ricerca collaborativa con strategie *mixed-methods*, il contributo presenta i risultati della fase di problem posing, condotta in linea con gli approcci di *undergraduate research*, basata sul coinvolgimento di studenti e soggetti della SE, quali stakeholder di riferimento.

1. Promuovere la trasformazione della società in termini di sostenibilità attraverso l'economia sociale¹

L'umanità si trova ad affrontare sfide sociali, economiche, culturali ed ecologiche (UN, 1992) che richiedono una trasformazione ambiziosa e su larga scala della società, incentrata sui principi della giustizia sociale e climatica (Schlosberg & Collins, 2014). Il concetto di trasformazione in termini di sostenibilità può essere definito come un'alterazione degli attributi fondamentali di un sistema (compresi i sistemi di valori, i regimi normativi, legislativi o burocratici, le istituzioni finanziarie e i sistemi tecnologici) e come un cambiamento interno che si traduce in modifiche durature nel modo in cui ci si relaziona con se stessi, gli altri e il mondo (O'Brien & Sygna, 2013).

Nel contesto dell'Agenda 2030, l'Economia Sociale (ES)² è considerata un modello di business capace di realizzare il cambio di paradigma richiesto per una trasformazione sostenibile della società, integrando le dimensioni economica, sociale e ambientale (UNTFSSSE, 2022). L'ES si riferisce alla produzione di beni e servizi da parte di una varietà di organizzazioni e imprese (cooperative, mutue, associazioni senza scopo di lucro, fondazioni e imprese sociali) che operano in un'ampia gamma di settori economici, che condividono obiettivi sociali e/o ambientali e sono guidate da principi etici, tra cui: 1) la centralità delle persone nei processi produttivi rispetto al profitto; 2) il controllo democratico; 3) la destinazione dei profitti al conseguimento di obiettivi di sviluppo sostenibile (SDGs) (SEE, 2015).

L'ES ha dimostrato di contribuire alla coesione sociale, al rafforzamento del senso di comunità e alla valorizzazione del capitale sociale (Krlev, Pasi, Wruk, & Bernhard, 2021), oltre alla sua capacità di affrontare alcune principali sfide sociali, quali i problemi ambientali, la sovranità alimentare, la prestazione di assistenza e cure sanitarie accessibili e di qualità (Fonteneau & Pollet, 2019) e il contrasto alle diverse forme di povertà educativa. In termini ambientali, l'ES offre servizi di mobilità pulita e condivisa, soluzioni abitative sostenibili e applicazioni industriali a basse emissioni di carbonio, e svolge un ruolo di primo piano nel mettere in pratica l'economia della condivisione, consentendo un uso più completo dei beni e delle risorse esistenti. L'ES è altrettanto pioniera nella catena del valore agroalimentare per quanto riguarda l'agricoltura biologica, i nuovi modelli di business che combattono lo spreco alimentare e le "imprese ibride" che combinano l'attività agricola con il turismo, il tempo libero, l'educazione e l'istruzione, l'integrazione lavorativa e i servizi sociali (CE, 2021a).

Per quanto riguarda il peso dell'economia sociale all'interno del più ampio tes-

- 1 Il contributo è stato progettato e impostato congiuntamente tra gli Autori; tuttavia, per ragioni di attribuzione scientifica, si specifica che: Sabina Falconi ha elaborato il paragrafo 3; Silvia Mugnaini ha elaborato il paragrafo 1; Francesco De Maria ha elaborato il paragrafo 2; Giovanna Del Gobbo ha elaborato il paragrafo 4.
- 2 A livello internazionale si parla di Economia Sociale e Solidale (ESS) (Salvatori, 2022).

suto economico, l'ES contribuisce al 7% del prodotto interno lordo mondiale (UN, 2017). Rappresenta, inoltre, il 10% delle imprese dell'Unione Europea (EC, n.d.) e l'8% di quelle italiane (Borzaga, Calzaroni, Fontanari, & Lori, 2021).

Sebbene sia cresciuta la consapevolezza del ruolo e delle potenzialità dell'ES per lo sviluppo sostenibile, la Commissione Europea (2021a) nel documento di lavoro "Scenarios towards co-creation of a transition pathway for a more resilient, sustainable and digital Proximity and Social Economy industrial ecosystem" riconosce che sono necessarie conoscenze solide e dati di alta qualità sul reale valore aggiunto sociale, ambientale ed economico prodotto delle strutture dell'economia sociale. Analogamente, le organizzazioni dell'ES hanno bisogno di *capacity building* per adottare pratiche più sostenibili e integrare gli obiettivi ambientali e sociali nel loro lavoro. Infatti, gli stessi soggetti dell'economia sociale che intendono ottenere risultati sia sul piano sociale che su quello ambientale segnalano che hanno bisogno di aiuto per individuare e adottare pratiche più ecologiche e sviluppare capacità e conoscenze, anche in merito alle opportunità di finanziamento per obiettivi ambientali (CE, 2021b). La Commissione europea sta rispondendo a questo bisogno di *capacity building* tramite il "Social Economy Action Plan" che tra le azioni chiave prevede anche la costituzione di un nuovo "European Competence Centre for Social Innovation", ovvero strutture in grado di offrire un supporto reale per lo sviluppo delle competenze necessarie al terzo settore al fine di garantire quell'innovazione considerata vitale per lo sviluppo della comunità, il miglioramento dei servizi sociali e la costruzione di una società che ascolti le voci delle comunità locali, degli attori pubblici e privati.

Non mancano, a livello europeo, riferimenti per azioni di *capacity building* considerati i quadri di competenze recentemente sviluppati per fornire alle persone gli strumenti per affrontare le sfide della società. Tra questi costituiscono sicuramente un riferimento: EntreComp³ ("Entrepreneurship competence framework"), DigCom⁴ ("Digital Competence Framework for Citizens"), LifeComp⁵ ("The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence"), ProcurComp⁶ ("European Competency Framework for Public Procurement Professionals") e GreenComp⁷ ("The European sustainability competence framework").

3 Lo *European Entrepreneurship Competence Framework* è un quadro di riferimento per spiegare cosa si intende per mentalità imprenditoriale.

4 Il "Quadro delle Competenze Digitali per i Cittadini" fornisce una comprensione comune di cosa sia la competenza digitale.

5 Il LifeComp è il quadro europeo per le competenze personali, sociali e di apprendimento per una vita migliore in un mondo incerto.

6 Il ProcurCompEU è uno strumento progettato per sostenere la professionalizzazione degli appalti pubblici.

7 Il GreenComp fornisce un terreno comune agli studenti e una guida agli educatori, promuovendo una definizione condivisa di ciò che comporta la sostenibilità come competenza.

L'ES, inoltre, è riconosciuta anche come ambito preferenziale per l'imprenditorialità giovanile per il futuro ed è richiamato il ruolo delle università per agevolare la promozione di tali percorsi (CE, 2021a).

1.1 *Ipotesi e obiettivo di ricerca*

Date le sfide e le opportunità identificate, l'ipotesi di questo studio è che il sistema dell'economia sociale possa svolgere un ruolo centrale nella trasformazione della società, in un'ottica di sostenibilità economica, sociale e ambientale, quando l'erogazione di prodotti e servizi è basata su obiettivi, metodologie di lavoro, professionalità improntate alla sostenibilità. Competenze di sostenibilità "agite" dall'economia sociale possono avere un impatto in termini di trasformazione sociale e azione educativa indiretta sui beneficiari dei servizi stessi.

La definizione e la selezione di competenze per la sostenibilità rappresentano temi dibattuti nella letteratura accademica. Alla base di questo studio sta la definizione presente all'interno del GreenComp, in cui Bianchi, Pisiotis e Cabrera (2022) indicano le competenze di sostenibilità in relazione alla loro funzione: «A sustainability competence empowers learners to embody sustainability values, and embrace complex systems, in order to take or request action that restores and maintains ecosystem health and enhances justice, generating visions for sustainable futures» (p. 12).

Questa definizione si concentra sull'importanza di sviluppare una mentalità sostenibile, tale da consentire ai soggetti di acquisire conoscenze, costruire competenze e coltivare attitudini per pensare, pianificare e agire con empatia, responsabilità e cura per il nostro pianeta. Tutti i tipi di apprendimento – formali, non formali e informali – sono considerati come vettori per sviluppare questa forma di meta-competenza secondo un approccio di *long-life learning* (Bianchi, Pisiotis, & Cabrera, 2022).

I soggetti che operano nell'ambito delle organizzazioni e imprese dell'ES possiedono e "agiscono" competenze di sostenibilità? Hanno la percezione del ruolo che svolgono o potrebbero svolgere nella trasformazione della società in un'ottica di sostenibilità? Sono consapevoli delle potenzialità di sviluppo di competenze di sostenibilità al fine di adottare pratiche più sostenibili e portare avanti obiettivi di sostenibilità all'interno dei contesti lavorativi? Come sviluppano tali competenze?

2. Cornice metodologica

La riflessione e i risultati qui presentati si inseriscono all'interno di un piano di ricerca attualmente nella sua fase di avvio, volto ad esplorare la relazione tra ES e sviluppo sostenibile, a partire dalle domande di ricerca indicate.

Il quadro metodologico generale è riconducibile alla ricerca collaborativa con approccio partecipativo, in cui si trovano a operare in modo congiunto ricercatori

e membri della comunità, allo scopo di trovare una soluzione a un problema locale per produrre un cambiamento all'interno della comunità stessa (Mortari, 2009). Attraverso, infatti, un approccio multi-metodo e multi-stakeholder, l'intento è realizzare azioni di ricerca capaci di avviare processi di co-costruzione dinamica della conoscenza rispetto a un fenomeno/problema di interesse per la comunità (Tillema, 2005).

In questo caso la comunità di riferimento è rappresentata da soggetti dell'ES, da personale universitario (docenti e ricercatori) e studenti universitari in quanto potenziali futuri operatori nell'ambito dell'ES.

La ricerca, tutt'ora in corso, si avvale dell'integrazione di approcci qualitativi e quantitativi, ispirandosi all'impostazione metodologica dei *mixed methods* (Creswell & Clark, 2011; Trincherò & Robasto, 2019), con azioni di triangolazione tra ricercatori, teorie, dati e strumenti (Denzin, 1970). Tale impostazione permette di studiare il fenomeno indagato secondo un approccio olistico, sia nell'analisi che nella costruzione di ipotesi di intervento (Del Gobbo, 2018), quale output del processo.

Coerentemente con l'obiettivo e l'ipotesi generale, il piano di ricerca, nella fase iniziale, ha trovato concretezza in due principali azioni riconducibili alla negoziazione con gli stakeholder e all'integrazione ricerca-didattica, grazie ad attività sia parallele che trasversali, realizzate sempre attraverso metodi partecipativi. Queste azioni sono state ritenute propedeutiche e fondamentali per l'ottenimento dei primi dati empirici e avviare la fase esplorativa necessaria per una prima conferma dell'ipotesi di ricerca.

2.1 *Negoziazione*

L'avvio della ricerca è avvenuto con un'azione di *public engagement*, tramite l'organizzazione di un evento dal titolo "Economia sociale e sostenibilità: sfide e scenari futuri", realizzato il 25 ottobre 2022 dal Laboratory of Educational Research for Social Innovation and Cooperation (LABER) dell'Università degli Studi di Firenze (<https://youtu.be/YKWeuPMaxVM>). L'evento ha fatto parte delle iniziative organizzate all'interno del Festival dello Sviluppo Sostenibile, promosso dall'Alleanza Italiana per lo Sviluppo Sostenibile (ASviS). Intenzionalmente è stato impostato in termini di "European Awareness Scenario Workshop" (EASW) (Andersen & Jæger, 1999) in cui attori locali dell'economia sociale, ricercatori e studenti si sono incontrati per mettere in comune visioni, limiti, bisogni e aspirazioni e sulla base di questi produrre idee trasformative per favorire uno sviluppo sostenibile del territorio.

La metodologia EASW è stata scelta in quanto finalizzata al coinvolgimento delle comunità, particolarmente indicata nella pianificazione partecipativa e funzionale alla costruzione condivisa di risposte. Nella prima fase della ricerca, infatti, nella prospettiva di ricerca collaborativa, è stato ritenuto centrale creare un framework condiviso al fine di assicurare un adeguato *engagement* della comunità di

professionisti e organizzazioni dell'ES e porre allo stesso tempo le condizioni per assicurare ricadute all'interno della comunità accademica in termini di ricerca, formazione e terza missione con focus specifico sulle competenze di sostenibilità.

Durante l'evento, studenti e rappresentanti di tre organizzazioni dell'ES, con il coordinamento dei ricercatori universitari, hanno così lavorato all'identificazione di sfide locali, alla costruzione di una possibile visione futura e alla pianificazione di possibili risposte considerate capaci di avere un impatto positivo sulle comunità, in coerenza con gli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile posti dall'Agenda 2030.

Oltre all'evento, la fase di negoziazione è stata arricchita da un confronto con i rappresentanti delle centrali cooperative regionali, Confcooperative e Legacoop, e del Fondo interprofessionale per la formazione continua (FonCoop), al fine di condividere l'ipotesi di ricerca e porre le premesse per avviare un percorso di collaborazione funzionale alla strutturazione congiunta delle successive azioni di ricerca.

2.2 *Approccio integrato didattico-ricerca*

L'ES rappresenta un ambito occupazionale rilevante per i professionisti dell'educazione e della formazione in uscita dai corsi di laurea magistrale, che dovrebbero alimentare la fascia del *middle management* nelle imprese del settore. Tuttavia, è certamente da approfondire il contributo specifico che i laureati possono apportare in termini di competenze, valori, atteggiamenti e comportamenti per quel *sustainability mindset* inizialmente richiamato (Del Gobbo, 2021).

Il coinvolgimento attivo di studentesse e studenti del CdS Magistrale LM-57/85 in Scienze dell'Educazione degli adulti, della Formazione continua e Scienze Pedagogiche dell'Università degli Studi di Firenze (frequentanti l'insegnamento "Modelli di formazione e *guidance* per la *Green transition*") ha rappresentato, quindi, un asse centrale nella prima fase di ricerca anche al fine di far emergere fin dall'inizio elementi utili ad assicurare ricadute del processo di ricerca collaborativa sull'offerta formativa.

Gli studenti, secondo un coerente approccio di *undergraduate research* (Frison & Del Gobbo, 2022), oltre all'evento, sono stati impegnati in micro-azioni di ricerca realizzate sotto forma di *project work*, con la produzione di elaborati, peraltro, funzionali anche per la valutazione finale degli apprendimenti. Il PW ha avuto l'obiettivo di accompagnare e stimolare gli studenti nella lettura di problemi educativi nella prospettiva degli SDGs allo scopo di sviluppare in loro quella sensibilità necessaria a completare le competenze professionali di progettazione, formazione e orientamento, con competenze di sostenibilità (Del Gobbo, De Maria, & Pampaloni, 2021) trasformando così i valori della sostenibilità in azioni (Falconi & De Maria, 2022).

La proposta didattica ha, pertanto, consentito di integrare in un approccio metodologico *student centred* e *learning outcomes oriented* i principi della partecipazione attiva e democratica, dell'*empowerment* individuale e collettivo propri

della cornice teorica dello *student voice* (Di Vita, 2017; Fielding, 2001; Grion & Cook-Sather, 2013) e del coinvolgimento in azioni integrate di ricerca e didattica nell'ottica di un apprendimento *research-based* (Hoskins & Mitchell, 2015).

3. Primi risultati

3.1 Prima fase della negoziazione: *European Awareness Scenario Workshop*

Come accennato, la fase di negoziazione assume una rilevanza particolare quando l'*engagement* dei soggetti interessati alla ricerca si configura come *conditio sine qua non* per la realizzazione della ricerca stessa.

Obiettivo dell'evento è stato, pertanto, far emergere la percezione delle Organizzazioni dell'Economia Sociale (OES) coinvolte rispetto sulla necessità di sviluppare consapevolezza e competenze per svolgere intenzionalmente un ruolo nella trasformazione della società in una prospettiva di sostenibilità. L'incontro tra studenti e realtà professionali ha inoltre consentito di avviare una riflessione sulle competenze di sostenibilità necessarie ai profili in entrata nelle OES.

Dal Workshop sono emersi quattro macro-temi rispetto ai quali le OES coinvolte hanno espresso un bisogno di cambiamento. I primi due riguardano la progettazione dell'assetto organizzativo e sono sintetizzabili in due macroaree di competenza:

- saper impostare una pianificazione strategica di lungo periodo che sappia mettere al centro la dimensione della sostenibilità e valutarne gli esiti;
- saper ripensare la struttura organizzativa, verticale e orizzontale, al fine di aumentare il potenziale educativo del contesto lavorativo (Nijhof & Nieuwenhuis, 2008; Torlone, 2021) e far sì che competenze operative improntate alla sostenibilità nelle sue diverse declinazioni, siano costantemente sostenute e “agite”.
- Due macro-temi sono invece riconducibili alla produzione di beni e servizi erogati:
- saper definire i propri prodotti (beni o servizi) con attenzione al loro impatto potenziale;
- saper leggere e impostare i processi di produzione ed erogazione in una logica di *Sustainable Value Chain* (ILO, 2021) con l'intenzione di aumentare l'impatto sociale, ambientale ed economico, capitalizzando il processo etico del lavoro delle OES.

3.2 *Project work (PW): lo studio di caso di tre OES e la partecipazione degli studenti*

Se nell'“European Awareness Scenario Workshop” il ruolo degli studenti è stato quello di partecipare a un workshop guidato da un facilitatore, intervenendo nei gruppi di lavoro per sviluppare idee di analisi e intervento sui contesti del terzo settore, in una seconda fase agli studenti è stato chiesto di realizzare autonomamente le attività di PW per individuare approcci plausibili di revisione del lavoro delle OES in grado di massimizzare i processi che possono influenzare la trasformazione della società in un'ottica di sostenibilità. Considerando l'apprendimento trasformativo in termini di «[...] learning that transforms problematic frames of reference – sets of fixed assumptions and expectations (habits of mind, meaning perspectives, mindsets) – to make them more inclusive, discriminating, open, reflective, and emotionally able to change» (Mezirow, 2003, p. 58), la scelta didattica ha consentito di applicare metodologie proprie dell'apprendimento trasformativo con l'obiettivo di far sperimentare agli studenti il ruolo di potenziali “agenti etici” nell'individuare le leve su cui agire per attivare l'*agency* trasformativa (Engstrom, 2016) delle OES.

Nello stesso tempo, secondo l'approccio proposto da O'Sullivan (1999), la realizzazione autonoma di una PW ha favorito un “cambiamento di coscienza” anche rispetto al proprio ruolo professionale e al proprio modo di essere nei contesti, coinvolgendo una maggiore comprensione di sé stessi nella relazione con l'ambiente e con le persone.

Il PW ha consentito anche di raccogliere elementi sulla modalità di costruzione delle competenze di sostenibilità nella formazione in ingresso. Tra le critiche mosse alla didattica universitaria in relazione ai temi della sostenibilità, Redman, Wiek e Barth (2021) evidenziano come gli obiettivi di apprendimento siano finalizzati a incrementare miglioramenti sull'esistente, piuttosto che mettere le premesse, in termini di competenze acquisite, per trasformare l'esistente. La possibilità offerta agli studenti di affrontare e acquisire conoscenze (contenuti) parallelamente alla riflessione sulle competenze di sostenibilità che stavano agendo e sviluppando, correlando l'apprendimento a possibili azioni concrete sul contesto sociale, ambientale ed economico, ha consentito di comprendere come il loro apporto potrebbe trasformare i processi esistenti e ha favorito lo sviluppo di competenze di sostenibilità legate alla professionalità in costruzione.

È questo il quadro che ha orientato la didattica. Gli studenti sono stati “sfidati” ad assumere una sorta di leadership pedagogica per la sostenibilità (Bolander Laksov & Tomson, 2017) in quanto in possesso di una visione teorica del problema in base alla quale aiutare le OES a rileggere le proprie pratiche, creando una ricorsività tra teoria e pratica in grado di permettere di immaginare interventi in grado di rispondere ai bisogni di cambiamento emersi nel corso dell'“European Awareness Scenario Workshop”.

Operando in collaborazione con ulteriori tre OES, gli studenti sono stati divisi in tre gruppi e per ogni PW hanno lavorato su quattro fasi:

- analisi del bilancio sociale dell'organizzazione dell'economia sociale, ponendo l'attenzione sulle finalità, i beneficiari, le attività connesse ai vari target, i progetti in essere, la presenza di reti territoriali e il ruolo dell'organizzazione al loro interno;
- individuazione dell'eventuale ricaduta/impatto delle attività (servizi erogati) sullo sviluppo delle competenze di sostenibilità nei fruitori (in termini di cambiamento dei comportamenti a lungo termine e della mentalità);
- formulazione di ipotesi di cambiamento dei processi organizzativi e/o nell'erogazione dei prodotti per amplificarne il valore;
- progettazione di attività di formazione funzionali a fornire gli strumenti per concretizzare i processi o i prodotti individuati come centrali.

Le micro-ricerche realizzate dagli studenti, sempre in forma collaborativa con i rappresentanti delle OES coinvolte, hanno confermato come la pianificazione strategica per la sostenibilità non sia ancora un elemento centrale nella progettazione delle OES e che, sebbene i prodotti, in termini di beni o servizi, abbiano la componente della sostenibilità, in quanto sono rivolti a preservare l'ambiente e conservare le risorse, nella fase di implementazione non è esplicitamente considerato e monitorato l'impatto sociale, ambientale ed economico. I risultati non vengono pertanto capitalizzati perdendo così la possibilità di indurre un cambio intenzionale di paradigma nella pianificazione e nell'azione verso la sostenibilità.

Le criticità emerse e i campi d'azione individuati risultano quindi il punto di partenza per la costruzione di una sistematica esplorazione che ampli la ricerca collaborativa con un approccio partecipativo, in funzione di riesaminare le pratiche lavorative e modellizzare pratiche di alta formazione funzionali a dotare i giovani *skills builder* del CdS LM-57/85 delle competenze di sostenibilità per favorire la trasformazione della società in un'ottica di sostenibilità.

4. Follow-up e sviluppi

L'attivazione delle organizzazioni dell'ES che hanno aderito alle due attività di ricerca descritte nei precedenti paragrafi ha consentito una prima messa a fuoco della percezione del proprio ruolo nella trasformazione della società in un'ottica di sostenibilità economica, sociale e ambientale.

Le prime indicazioni raccolte su base qualitativa richiedono di essere verificate attraverso una rilevazione mirata su un campione significativo. La strategia di ricerca sarà sempre di tipo osservativo, ma con una integrazione della componente qualitativa della ricerca con una propriamente quantitativa. L'utilizzo di un questionario a livello medio di strutturazione sarà complementare a una serie di interviste in profondità (Coggi & Ricchiardi, 2005).

La definizione di un panel di esperti consentirà di approfondire le quattro macro-aree di cambiamento e conseguente bisogno formativo emerse nell'"European Awareness Scenario Workshop" e confermate dai PW degli studenti. Le in-

terviste in profondità saranno utili ad approfondire la percezione del ruolo che le organizzazioni hanno nella trasformazione della società in un'ottica di sostenibilità e consentiranno una prima individuazione di indicatori per l'individuazione di quelle che possono rappresentare delle buone pratiche di lavoro delle OES nell'ottica della sostenibilità. Forniranno, inoltre, indicazioni sui processi di professionalizzazione e formazione necessari alle OES per operare adeguatamente nel quadro degli SDGs.

I dati emersi dalla ricerca qualitativa saranno triangolati anche con le quattro aree di cambiamento dell'economia sociale individuate del "Social Economy Action Plan": 1. competitività del modello economico; 2. transizione verde; 3. transizione digitale; 4. innovazione sociale (CE, 2021b).

Il questionario, sulla base di quanto consolidato nella fase qualitativa, favorirà una validazione dei dati su base quantitativa (anche differenziando tipologie di OES) e i risultati potranno essere comparati tramite un sistema di codifica per indicatori costruiti a priori, lasciando spazio tuttavia ai significati emergenti che potranno scaturire.

Conclusioni

La ricerca intende offrire un contributo all'implementazione dell'Agenda 2030 tramite l'individuazione di *best practices* di lavoro delle organizzazioni e imprese dell'ES e la definizione di quadri di competenze di sostenibilità quale riferimento nella formazione universitaria e nello sviluppo professionale nei contesti di lavoro. Per raggiungere questo scopo, la ricerca ha scelto una metodologia *bottom-up* che prevede l'inclusione di stakeholder delle imprese e organizzazioni locali dell'ES e allo stesso tempo di studenti dell'Università degli Studi di Firenze con particolare riferimento agli studenti del Corso di Laurea LM57/85 in "Scienze dell'educazione degli adulti, della formazione continua e scienze pedagogiche per lo sviluppo umano sostenibile".

Un obiettivo concreto è rappresentato dalla possibilità di pervenire alla definizione di un framework di fattori e variabili quale riferimento per le organizzazioni dell'economia sociale nella pianificazione e gestione delle attività e nel contempo utile per la progettazione di piani di formazione e orientamento professionale degli studenti (futuri professionisti dell'educazione).

Riferimenti bibliografici

- Andersen, I.E., & Jæger, B. (1999). Scenario workshops and consensus conferences: Towards more democratic decision-making. *Science and Public Policy*, 26(5), 331-340.
- Bianchi, G., Pisiotis, U., & Cabrera Giraldez, M. (2022). *GreenComp The European sustainability competence framework*. Luxembourg: Publications Office of the European

- Union. https://green-comp.eu/wp-content/uploads/2022/02/jrc128040_greencomp_f2.pdf
- Bolander Laksov, K., & Tomson, T. (2017). Becoming an educational leader – exploring leadership in medical education. *International Journal of Leadership in Education*, 20(4), 506-516.
- Borzaga, C., Calzaroni, M., Fontanari, E., & Lori, M. (2021). *L'economia sociale in Italia: Dimensioni, caratteristiche e settori chiave*. European Research Institute on Cooperative and Social Enterprises. <https://euricse.eu/it/publications/leconomia-sociale-in-italia-dimensioni-caratteristiche-e-settori-chiave/>
- CE. Commissione Europea (2021a). *Scenarios towards co-creation of a transition pathway for a more resilient, sustainable and digital Proximity and Social Economy industrial ecosystem*. <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1537&langId=en>
- CE. Commissione Europea (2021b). *Creare un'economia al servizio delle persone: un piano d'azione per l'economia sociale*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=CELEX%3A52021DC0778&qid=1644937802979>
- Coggi, C., & Ricchiardi, P. (2005). *Progettare la ricerca empirica in educazione*. Roma: Carocci.
- Creswell, J.W., & Clark, V.L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Del Gobbo, G. (2018). Approccio olistico tra ricerca e azione educativa. Riflessioni introduttive. In P. Federighi (Ed.), *Educazione in età adulta Ricerche, politiche, luoghi e professioni* (pp. 112-122). Firenze: FUP.
- Del Gobbo, G. (2021). Sustainability mindset: a challenge for educational professions? *Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete*, 21(2), 1-5.
- Del Gobbo, G., De Maria, F., & Pampaloni, M. (2021). Sustainable development in higher education: an integrated teaching and research experience. *Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete*, 21(2), 46-63.
- Denzin, N.K. (1970). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods*. Chicago, IL: Aldine.
- Di Vita, A. (2017). «Student Voice» per la valorizzazione delle risorse personali. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 16, 269-294. <https://doi.org/10.7358/ecps-2017-016-divi>.
- EC. European Commission (n.d.). *Social economy in the EU*. https://single-market-economy.ec.europa.eu/sectors/proximity-and-social-economy/social-economy-eu_en
- Engeström, Y. (2016). *Studies in expansive learning: Learning what is not yet there*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Falconi, S., & De Maria, F. (2022, December 1-3). *Il ruolo e le competenze del professionista dell'educazione e della formazione nella transizione verso la sostenibilità. Studio di caso con studenti e studentesse del CdS LM-57/85 dell'Università degli Studi di Firenze*. [Paper presentation]. 7° Convegno Internazionale “Educazione Territori Natura. Utopia, impegno e cura per trasformare il futuro”, Bressanone (Bolzano).
- Fielding, M. (2001). Beyond the rhetoric of student voice: new departures or new constraints in the transformation of 21st century schooling? *Forum for promoting 3-19 comprehensive education*, 43(2), 100-109. <https://doi.org/10.2304/forum.2001.43.2.1>
- Fonteneau, B., & Pollet, I. (2019). *The Contribution of the Social and Solidarity Economy and Social Finance to the Future of Work*. International Labour Organization. https://www.ilo.org/empent/areas/social-finance/publications/WCMS_739377/lang-en/index.htm
- Frison, D., & Del Gobbo, G. (2022). Undergraduate research in Italy: a formative

- approach to foster engagement with community and business. In H.A. Mieg, E. Ambos, A. Brew, D. Galli, & J. Lehmann (Eds.), *The Cambridge handbook of undergraduate research* (pp. 607-615). Cambridge University Press.
- Grión, V., & Cook-Sather, A. (2013). *Student Voice. Prospettive internazionali e pratiche emergenti in Italia*. Milano: Guerini.
- Hoskins, S., & Mitchell, J. (2015). *Research-based Learning, taking it a step further*. Higher Education Academy. <https://www.advance-he.ac.uk/knowledge-hub/research-based-learning-taking-it-step-further>
- ILO. International Labour Organization (2018). *World employment outlook 2018: Greening with jobs*. Geneva: ILO.
- ILO (2021). *Environmental sustainability in market systems and value chain development for decent work*. Geneva: ILO.
- Krlev, G., Pasi, G., Wruk, D., & Bernhard, M. (2021). *Reconceptualizing the Social Economy*. Stanford Social Innovation Review. <https://doi.org/10.48558/98VT-G859>
- Mezirow, J. (2003). Transformative learning as discourse. *Journal of Transformative Education*, 1(1), 58-63.
- Mortari, L. (2009). *Ricerchare e riflettere*. Roma: Carocci.
- Nijhof, W.J., Nieuwenhuis, L.F.M. (2008). *The learning potential of the workplace*. Leiden: Brill.
- O'Brien, K., & Sygna, L. (2013). Responding to climate change: the three spheres of transformation. In *Proceedings of transformation in a changing climate* (pp. 16-23), Oslo, Norway.
- O'Sullivan, E. (1999). *Transformative learning: educational vision for the 21st century*. London: Zed Books.
- Redman, A., Wiek, A., & Barth, M. (2020). Competencies for advancing transformations towards sustainability. *Frontiers in Education*, 6. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.785163>
- Salvatori, G. (2022). Sull'economia sociale nella dimensione globale. *Impresa Sociale*, 1. <https://www.rivistaimpresasociale.it/rivista/articolo/economia-sociale-nella-dimensione-globale>
- Schlosberg, D., Collins, L.B. (2014), From environmental to climate justice: climate change and the discourse of environmental justice. *WIREs Clim Change*. doi: 10.1002/wcc.275
- SEE. Social Economy Europe (2015). *Social Economy Charter*. <https://www.socialeconomy.eu.org/wp-content/uploads/2020/04/2019-updated-Social-Economy-Charter.pdf>
- Tillema, H. (2005). Collaborative knowledge construction in study teams of professionals. *Human Resource Development International*, 8(1), 81-99.
- Torlone, F. (2021). *La formazione incorporate nei luoghi di lavoro*. Firenze: FUP.
- Trincherò, R., & Robasto, D. (2019). *I mixed methods nella ricerca educativa*. Milano: Mondadori.
- UN. United Nations (2017). *Cooperatives in social development: report of the Secretary-General*. <https://digitallibrary.un.org/record/1298696>
- UN. United Nations. Conference on Environment and Development (1992). *Agenda 21, Rio Declaration, Forest Principles*. New York: United Nations. <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/Agenda21.pdf>
- UNTFSSSE. United Nations Inter-Agency Task Force on Social and Solidarity Economy (2022). *Social and Solidarity Economy and the Sustainable Development Goals*. <https://unssse.org/sse-and-the-sdgs/>

Transizione ecologica e infrastrutture verdi. Un percorso formativo e di ricerca per la partecipazione sociale

Simona Sandrini

Università Cattolica del Sacro Cuore
simona.sandrini@unicatt.it

Abstract

La “partecipazione” come condizione e competenza è oggi particolarmente ambita per realizzare la formazione alla transizione ecologica e necessita di essere intesa in termini di “collaborazione” per affrontare questioni complesse come il cambiamento climatico. Serve, infatti, fare insieme dialogando dentro un quadro di senso condiviso, dando fiducia all’altro, disponendosi all’aiuto reciproco. L’istanza collaborativa può rappresentare una via di ricerca educativa nelle sfide della sostenibilità: in questa prospettiva, il contributo presenta un percorso di collaborazione nella formazione e nella ricerca, che si sta compiendo tra un centro di ricerca universitario e una rete di imprese cooperative attorno al *core concept* dei cambiamenti climatici, in specifico per l’adattamento climatico nell’ambito del verde urbano. Nella transizione ecologica l’“azione per il clima” rappresenta oggi un’opportunità di innovazione e partecipazione sociale.

Introduzione

La “partecipazione” come condizione e competenza è oggi particolarmente ambita per realizzare la formazione alla transizione ecologica (Sandrini, 2022): quest’ultima «probabilmente sta ai prossimi decenni come l’invenzione della stampa sta al XV secolo o la rivoluzione industriale ai secoli XVIII e XIX» (Giraud, 2015, p. 105).

Si tratta di “transitare” da un’economia estrattiva e intensiva delle risorse ambientali, che negli anni ha generato impatti in termini di riduzione della biodiversità, cambiamenti climatici e accrescimento delle disuguaglianze sociali, a un modello socio-economico che sappia conservare, impiegare, proteggere e valorizzare il capitale naturale e, attraverso questa via, tutelare il benessere degli esseri viventi, delle comunità e del territorio che loro abitano. La partecipazione è riconosciuta come parte integrante «per rendere effettiva la sostenibilità perché, se quest’ultima ha a che fare con la cura del mondo in cui viviamo, in modo tale che di esso possano godere anche le generazioni successive, occorre che tutti si assumano la responsabilità dei beni comuni, siano essi tangibili o intangibili» (Riva, 2018, p. 47).

Collocandosi in questo quadro di riflessione, scopo del contributo è presentare un percorso partecipativo di formazione e di ricerca avviato in periodo pandemico e ancora in corso, che focalizza la sua attenzione sul tema dell'adattamento climatico e del verde per la rigenerazione urbana. Nella narrazione ci si prefigge di valorizzare l'importanza della collaborazione come istanza educativa per accompagnare l'avveramento della transizione ecologica e come premessa epistemologica per dar vita a ricerche scientifiche con scopi di natura sociale nella complessa trama delle sfide della sostenibilità.

1. Transizione ecologica. La collaborazione come istanza educativa

Come categoria del pensiero, il concetto di "partecipazione" è entrato ampiamente nel dibattito sui percorsi di sostenibilità, assumendo diversi significati tra loro complementari. Senza pretesa di esaustività, in merito alla democrazia deliberativa sta in genere a indicare il progressivo protagonismo delle persone e dei diversi attori sociali nei processi decisionali pubblici e privati inerenti all'ambiente (Beretta, 2011); come emblema di nuove forme di cittadinanza – *car sharing*, *bike sharing*, orti sociali, giardini di comunità, *social street* e molto altro – la partecipazione è orientata non solo dall'idea di diritto ma anche di responsabilità sociale nella condivisione di beni, spazi e idee (Riva, 2018); come processo costruttivo della conoscenza, in riferimento all'*empowerment* sociale, è collegata all'idea di emancipazione grazie al coinvolgimento del soggetto nel proprio processo formativo e, in contesti di sviluppo locale, consente il riscatto delle minoranze implicate nell'analisi dei problemi e nella ricerca di soluzioni, per acquisire strumenti di gestione della realtà che conducano a modificare la propria condizione (Del Gobbo, 2010).

Perché si avveri la transizione ecologica, come trasformazione socio-culturale nel segno di un'ecologia integrale antropologicamente connotata (Francesco, 2015), le sfide partecipative necessitano di un passo direzionale fondamentale nella dimensione formativa: si tratta di "saper collaborare", poiché non c'è soluzione a questioni globali che oggi sfidano la sopravvivenza dell'umano, come il cambiamento climatico o il conflitto energetico, se non in uno sforzo comune in vista del bene di tutti e di ciascuno. Per partecipare alla transizione ecologica non si tratta più solo di "prender parte" o "condividere beni e processi", già imprese di per sé impegnative. Serve in più fare insieme dialogando dentro un quadro di senso condiviso, dando fiducia all'altro (persona, comunità, Stato) e disponendosi all'aiuto reciproco, ben oltre la negoziazione distributiva o integrativa di un accordo o di un'attività in comune, rimanendo fedeli all'impegno preso tra capacità di agire e tolleranza. Afferma Sennett (2012): «L'alternativa positiva è un tipo di collaborazione impegnativa e difficile: quella che cerca di mettere insieme persone che hanno interessi distinti o confliggenti, che non hanno una simpatia reciproca, che non sono alla pari o che semplicemente non si capiscono tra loro. La sfida è quella di rispondere all'altro a partire dal suo punto di vista. Che è la sfida in tutti i casi di gestione dei conflitti» (p. 16).

Per realizzare nel diritto, nella politica e nella società le condizioni dell'inter-soggettività, tra cui l'accordo consapevole e reciproco delle intenzioni, l'impegno per un'azione congiunta e la disposizione all'aiuto reciproco tipiche della cooperazione (Viola, 2004), serve riconoscere valore all'"istanza collaborativa in educazione" (Triani, 2018), non solo perché è funzionale ai processi – in questo quadro di riflessione è utile a realizzare la transizione ecologica e a garantire il successo nelle sfide della sostenibilità – ma perché la collaborazione è coerente con il fine stesso dell'azione educativa.

Se è vero che può esservi un'azione intenzionalmente educativa senza un intento strettamente collaborativo, è però altrettanto vero [...] che più si pone al centro l'educazione del soggetto umano in quanto persona capace di libertà e responsabilità, più la dimensione della collaborazione diventa criterio fondamentale dell'*autenticità dell'atto educativo*. È vero che la collaborazione resta solo una possibilità, ma dalla sua valorizzazione dipende o meno l'attualizzarsi delle potenzialità più profonde dell'azione educativa in quanto azione personalizzante» (ivi, p. 101).

Quattro le ragioni che il pedagogo adduce a testimonianza della rilevanza in educazione: 1. la collaborazione è la forma del rapporto educativo, che mira a dare a ciascun educando la possibilità di assumere progressivamente la direzione della propria vita, attraverso un'azione intenzionale comune, che mette in moto un apprendimento o un supporto reciproco; 2. l'azione educativa è un impegno collettivo che interpella la responsabilità collaborativa di più "agenti educativi" a cui è affidata la persona come "bene comune"; 3. per costruire ambienti educativi, in cui le persone possano crescere, occorre uno sforzo collaborativo di tutti coloro che vivono e operano in quegli ambienti, per creare condizioni umanizzanti e personalizzanti; 4. nessuno è autosufficiente in educazione, né l'educando né l'educatore né il gruppo di educatori, perché un percorso di crescita umana necessita che tutti si pongano in uno spirito di ricerca aperto e di confronto, condiviso e collaborativo verso beni comuni su cui convergere.

Se la collaborazione è "del pedagogico" – nella progettualità educativo-formativa, ancor prima che nella progettazione – questa chiave interpretativa può essere una via di ricerca di questa scienza, per condurre la transizione ecologica verso quel grado di coesione civica, di collaborazione istituzionale, di ampiezza e profondità dei legami di solidarietà che rappresentano il vero capitale sociale di un'autentica cultura della sostenibilità (Malavasi, 2022). «Il dittico formazione alla sostenibilità/spirito di cooperazione costituisce uno dei valori chiave della *governance* locale e globale per realizzare il PNRR» (ivi, p. 119), piano di ripresa e resilienza post-pandemica italiano di cui la transizione ecologica è asse strategico di cambiamento.

Serve indagare progettualmente le molteplici risorse motivazionali, culturali e organizzative da suscitare educativamente nella direzione della collaborazione come "atto creativo" per promuovere la transizione ecologica, quest'ultima non rappresentabile come un'azione lineare. Piuttosto, con una metafora utilizzata in un'in-

intervista fatta a R. Hopkins, ideatore del movimento “Transition Towns” e studioso di permacultura, la transizione «si presenta come i funghi micorrizici, minuscoli e filamentosi, che crescono in foresta subito sotto alla superficie del suolo: formano una rete inestricabile che produce un humus di grande ricchezza, nutre le foreste e conferisce forza e resilienza. Fabbricano nutrienti e assicurano l’equilibrio dell’ecosistema. Queste microramificazioni sono anche il cervello della foresta. [...] tutto quello che la Transizione ha lo scopo di lasciare è che le ramificazioni corrano là dove esse preferiscono» (Hopkins, 2016, p. 174). La transizione ecologica è una trasformazione realizzabile attraverso molteplici movimenti collaborativi, può maturare educativamente grazie a “incontri” e alla valorizzazione delle narrazioni di incontri positivi interpersonali e sociali, «facendo uscire dall’anonimato quelle esperienze realmente alternative che costruiscono le comunità, che aiutano il passaggio da *freezer-community* a *warm-community*», che sfuggono talvolta alle fredde misurazioni ma esprimono al contempo valori imprescindibili (Milan, 2022, p. 133).

2. La ricerca partecipativa. Frutto di un incontro scientifico e relazionale

Nel segno di un incontro e di un approccio partecipativo nell’ambito della conoscenza e competenza ambientale, è nata la collaborazione formativa e di ricerca tra Alta Scuola per l’Ambiente e la Rete CAUTO. La prima realtà, ASA, è una struttura d’eccellenza multidisciplinare nella ricerca, formazione e consulenza nata in seno all’Università Cattolica del Sacro Cuore nel 2008 a Brescia, per offrire un peculiare contributo scientifico-culturale e progettuale a favore dell’ambiente, dello sviluppo umano e della sostenibilità. La Rete CAUTO è un gruppo di imprese cooperative di tipo B che si occupa da più di venticinque anni di sostenibilità integrata a Brescia, offrendo servizi per l’ambiente e realizzando progetti che coniugano azione ecologica e azione sociale, perseguendo l’inserimento lavorativo di persone con svantaggio sociale come *mission* costitutiva. Solo a titolo esemplificativo, opera negli ambiti della gestione dei rifiuti e della mobilità sostenibile, per la dispensa alimentare, il banco di comunità, l’installazione di pannelli fotovoltaici e per le energie rinnovabili, nel campo della gestione del verde e della formazione ambientale, ha negozi dell’usato e rigenera ausili medicali.

L’incontro tra queste due organizzazioni, ASA e CAUTO, è stato veicolato dalla loro co-presenza nel bresciano e alimentato grazie al riconoscimento reciproco del ruolo formativo e professionale ricoperto nel territorio per finalità di sostenibilità, alla stima condivisa nella comprensione dei reciproci orientamenti valoriali sempre attenti all’impatto sociale delle scelte ambientali e alla volontà di individuare vie di collaborazione che riuscissero a valorizzare l’uno per l’altro le rispettive conoscenze e competenze. Da questa natura dell’incontro sono nati nel tempo diversi scambi formativi all’interno dei percorsi universitari di Master (docenze, visiting, stage) e alcuni progetti realizzati insieme.

In particolare, in questo contributo di riflessione che ha a tema la ricerca par-

tecipativa e la formazione sistemica, viene presentato il percorso compiuto attorno al *core concept* dei cambiamenti climatici, che ha ricoperto un lasso temporale di più di un anno ed è attualmente in una seconda fase di realizzazione, meglio esplicitata nel terzo paragrafo. L'occasione di collaborazione è stata offerta dallo studio del *Programma quadro di ricerca e innovazione* (R&I) dell'Unione Europea per il periodo 2021-2027 *Horizon Europe*, che ha tra i suoi mandati due particolari missioni di rilevanza sociale: l'adattamento al cambiamento climatico e la progettazione di città neutre. Nei documenti si evidenzia l'attenzione al potenziamento delle capacità dei soggetti di affrontare gli effetti inevitabili del *climate change*, grazie alla consapevolezza e alla comprensione del rischio, all'accessibilità delle conoscenze, alla modifica dei comportamenti individuali e collettivi, al coinvolgimento *bottom-up dei cittadini*, ad approcci ecosistemici e *nature-based*, a nuovi contratti sociali di resilienza. Nella transizione ecologica l'"azione per il clima" rappresenta un'opportunità di innovazione sociale.

Nel quadro del paradigma ecologico, prendendo come riferimento la compiuta argomentazione sulla "filosofia partecipativa della ricerca" così come presentata da Luigina Mortari nel volume *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche* (2016), lo scambio tra le due realtà ASA e CAUTO ha posto attenzione alle premesse del "fare ricerca *con* i soggetti partecipanti", dell'"elaborare una *local theory*" e del valorizzare "il dialogo tra *insiders* (partecipanti locali) e *outsiders* (ricercatori professionisti)".

«Rispetto al modo classico di intendere la ricerca, quella partecipativa si differenzia perché assume come obiettivo quello di produrre una ricerca utile ai partecipanti e, proprio a questo scopo mira a superare ogni forma oggettivante di indagine per adottare come categoria epistemologica di base quella della collaborazione fra ricercatori e pratici» (Mortari, 2016, p. 136).

I ricercatori di ASA e i professionisti di CAUTO si sono accompagnati nell'approfondimento dialogico del *topic* dei cambiamenti climatici, ognuno mettendo a disposizione degli altri i rispettivi *know-how* maturati negli anni di esperienza. In particolare, il centro di ricerca universitario analizza dal 2016 la risposta adattiva ai cambiamenti climatici con una connotazione multidisciplinare, facendo riferimento alla teoria scientifica internazionale più accreditata e avendo svolto alcune ricerche strategiche d'Ateneo a livello locale e con le imprese, studiando gli impatti e i rischi dei cambiamenti climatici, la percezione della popolazione e *soft solutions* per l'ambiente. La Cooperativa incontra il fenomeno dei cambiamenti climatici nella pratica quotidiana e nelle diverse esperienze professionali che compie: nello specifico, il percorso di ricerca si è soffermato sul sapere di questa organizzazione relativo ai rami d'impresa dell'energia, della cura del verde, delle infrastrutture di servizi per aree abitative, della comunità territoriali, dell'educazione, comunicazione e digitalizzazione.

L'esperienza epistemica ha perseguito lo scopo di accrescere la conoscenza reciproca sul fenomeno del *climate change* ma soprattutto di produrre una teoria utile alla pratica e socialmente rilevante per la trasformazione e il miglioramento della qualità di vita del territorio in cui le due realtà operano: condividendo il po-

tere connesso al processo di costruzione del significato dell'esperienza in corso, i protagonisti hanno contribuito insieme alla fase di pensiero creativo per elaborare un progetto di ricerca condiviso.

Nel confronto ASA-CAUTO, il tema dell'adattamento climatico è stato scelto (rispetto alla mitigazione climatica) come area di interesse comune, poiché ritenuta un approccio relativamente nuovo al problema del clima sia in termini scientifici sia in termini di risposte territoriali, nel movimento di assecondare al contempo il desiderio degli *outsiders* di approfondire la propria competenza nella gestione dei processi di ricerca e quello degli *insiders* di cercare soluzioni specifiche a problemi concreti incrementando il proprio sapere operativo. Avvalora l'ipotesi della poca esplorazione del tema, l'analisi compiuta dai ricercatori durante il percorso di collaborazione in merito ai progetti *Horizon* iniziati negli anni 2018-2020, di cui solo il 3,6% si concentra sui cambiamenti climatici: di essi solo il 0,5% tocca il tema dell'adattamento.

«Uno dei presupposti epistemologici che caratterizzano la ricerca partecipativa è l'assunzione secondo la quale al fine della soluzione di problemi reali nel campo delle scienze umane non siano utili, ammesso che poi siano possibili, le teorie che pretendono una valenza generale; una teoria trasformativa, cioè capace di provocare trasformazioni nel reale, dev'essere una teoria locale, situata, ossia generata nel contesto» (Mortari, 2016, p. 139).

L'approfondimento del tema dell'adattamento climatico (anche attraverso l'analisi di storie di successo) ha portato a individuare alcune possibili piste di ricerca e la delineazione di alcune domande *in nuce*, tra cui ad esempio: quale il ruolo delle comunità energetiche come forma di adattamento? Quali *climate services* per la cura del verde possono essere immaginati a livello locale nel rapporto pubblico-privato? Come studiare e gestire il *trade-off* tra sviluppo e ampliamento delle aree verdi in zone urbane e la riduzione del rischio anche umano per eventi climatici estremi? Quali nuove forme di coinvolgimento delle comunità e di *empowerment* territoriali ipotizzare per l'adattamento climatico?

Attraverso la realizzazione di un'analisi SWOT utile a valutare i punti di forza, le debolezze, le opportunità e le minacce di un possibile progetto di ricerca nelle varie aree di interesse, il gruppo di lavoro ha maturato la decisione di continuare a indagare il *topic* del "verde urbano" per l'adattamento climatico. Il tema, caratterizzato da una elevata complessità, necessita che la costruzione del progetto di ricerca muova da una lettura contestuale della situazione problematica, ad esempio per individuare quali gap formativi soggiacciono alle pratiche in uso nel territorio di riferimento: il processo epistemico trasformativo può ad esempio, come riscontrato dalla lettura situazionale, spostare l'asse di riflessione dell'adattamento climatico dalla "gestione dell'emergenza" a un approccio più "preventivo". «Adattamento significa anticipare gli effetti avversi dei cambiamenti climatici e adottare misure adeguate a prevenire o ridurre al minimo i danni che possono causare oppure sfruttare le opportunità che possono presentarsi» (Ministero dell'Ambiente e della Sicurezza Energetica, 2022, p. 72).

L'apporto dei vari professionisti di CAUTO, che seguono a diverso titolo e con

diversi ruoli il ramo di impresa che si occupa di progetti per appalti e contratti di “cura del verde e pulizia preventiva” (gestione di parchi e aree verdi, manutenzione ordinaria e straordinaria, pulizia di aree pubbliche), ha consentito di riflettere sulla “cultura locale” che struttura le pratiche di gestione del verde nel contesto bresciano. Cultura che è stata anche esaminata grazie all’analisi documentale dei progetti di adattamento urbano in corso, per opera dell’amministrazione pubblica cittadina.

«Alla elaborazione di una teoria locale avente una valenza formativa si perviene nella misura in cui si creano le condizioni per l’implementazione di un *dialogo co-generativo* fra ricercatori e pratici, in cui le rispettive competenze entrano in gioco in modo dialettico» (Mortari, 2016, p. 141) La valorizzazione delle differenze tra CAUTO e ASA ha consentito di dare vita a una situazione dialogica in cui le due realtà si sono alternate nella gestione del percorso di definizione del problema e del progetto di ricerca, in relazione a chi avesse nei diversi momenti l’*expertise* richiesta per gestire il contesto di apprendimento. Ciò ha implicato una concettualizzazione del ruolo dei professionisti e dei ricercatori, i primi come portatori di un sapere esperienziale che consente di gestire i contesti, i secondi da intendersi come esperti nella ricerca scientifica (come analizzare un caso, come formulare una domanda di ricerca, come elaborare i dati, ecc.) e come facilitatori dei processi euristici e di riflessione dell’esperienza. Nella ricerca partecipativa, spiega Mortari, si realizza la co-generatività del sapere nella “reciproca disparità”, il valore esperienziale si coniuga con il rigore scientifico, promuovendo nei pratici l’*empowerment* grazie all’acquisizione di uno sguardo più teorico e nuove cornici di riferimento, nei ricercatori uno sguardo più pratico. Ai ricercatori è richiesta una competenza relazionale (collaborativa) che li aiuti nel confronto con gli *insiders* e una competenza didattica per creare un autentico ed efficace contesto di apprendimento e per attivare una comunità di ricerca dentro la comunità di pratica.

3. Infrastrutture verdi. Un percorso per la partecipazione sociale

Come premesso, tra le vie di cambiamento analizzate per favorire la transizione ecologica nella questione climatica, la collaborazione tra ASA e CAUTO si è concentrata sul tema delle “infrastrutture verdi per la rigenerazione urbana”. Sono il sistema di elementi naturali che in città può ricucire l’insieme degli spazi verdi solitamente frammentati e restituire una continuità ecologica dal verde periurbano sino alle aree più dense, ri-naturalizzando spazi cementificati e impermeabili.

Laddove non sia integrato in piani strategici urbani, “il verde” può costituire una dimensione di rischio nel caso in cui si verificano eventi atmosferici estremi legati al clima, come precipitazioni intense o forti venti, per lo sradicamento di alberi, la presenza di detriti su strade, nei canali di scolo e nei tombini, ecc., portando con sé alcune conseguenze negative in termini di sicurezza dei cittadini, delle comunità e dei territori legate all’esondazione di fiumi, rischio idraulico in contesto urbano, instabilità delle alberature, interruzione della viabilità e molto altro.

Tuttavia, tra le *green solutions* una corretta gestione del verde urbano e considerata anche una componente fondamentale per le strategie di mitigazione e adattamento, tra cui il rinverdimento e il rimboschimento utile ad assorbire anidride carbonica e a regolare il microclima nelle città per la diminuzione della formazione di isole di calore o la protezione dal dissesto idrogeologico. La recente formulazione del “Piano di Adattamento ai Cambiamenti Climatici” (PNACC) del dicembre 2022 prevede proprio, tra le azioni per le soluzioni climatiche basate sui servizi ecosistemici, l’aumento della connettività territoriale attraverso le infrastrutture verdi e la riqualificazione del verde urbano (Ministero dell’Ambiente e della Sicurezza Energetica, 2022, pp. 77-78).

Le soluzioni basate sulla natura (*nature based solutions*) svolgono un ruolo determinante nella lotta al cambiamento climatico: consistono nell’utilizzo o nella gestione sostenibile dei “servizi” multipli forniti dagli ecosistemi naturali, al fine di ridurre gli impatti dei cambiamenti climatici e migliorare la resilienza e la capacità adattiva dei territori. Si prendano, a titolo esemplificativo, il piano “tetti verdi” ad Amburgo, per far fronte alla maggiore quantità di acqua piovana, valutato economicamente più vantaggioso che l’estensione della rete fognaria; i giardini di alcune scuole di Parigi trasformati e riconvertiti in “oasi di freschezza” per accogliere la cittadinanza; il piano serbatoi d’acqua e giardini irrigati con acqua piovana nella città di Bratislava; per non parlare dell’importanza del ruolo dei fiumi e delle acque dolci per le città o dell’uso dei venti per creare corridoi di frescura urbana.

L’ambito di intervento legato alla natura è emblematico anche per l’educazione e la progettazione pedagogica, sia per condurre l’umano all’acquisizione di nuove conoscenze e competenze, sia per la ri-comprensione sensibile di quanto gli stimoli di natura ambientale “impressionino” la vita di una comunità, un legame a lungo trascurato soprattutto in ambito urbano a cui è importante dedicare nuova energia educativa.

Grazie al percorso realizzato con CAUTO, nello scambio continuo di *know-how* per una trasformazione reciproca delle prospettive di analisi, è apparso evidente come il tema della gestione del verde urbano rivesta un ambito di ricerca e di interesse formativo ancora ampiamente inesplorato dal punto di vista dell’adattamento climatico e locale: l’utilizzo del termine “manutenzione” del verde, con cui vengono anche titolate le gare di appalto pubblico, non rende giustizia ed evidenza della complessità sistemica della dimensione di intervento, potenzialmente in grado di accogliere progetti innovativi per generare transizioni ecologiche nella prospettiva dell’adattamento climatico e di aprire vie di sviluppo per competenze territoriali anche professionali.

Per tale necessità di coscientizzazione dei territori nella questione del verde, dai privati all’amministrazione pubblica, il progetto di ricerca co-ideato da ASA e CAUTO per i prossimi mesi prevede di ampliare la partecipazione nell’analisi coinvolgendo attivamente altre cooperative sociali che nella città di Brescia si occupano di gestione del verde, in grado di offrire – per esperienza – spunti, visioni e soluzioni sulla tematica dell’adattamento climatico. La ricerca sul verde diviene

“pre-testo” di collaborazione e di innovazione sociale, prefiggendosi il programma di indagare una teoria locale di *engagement* cooperativo in grado di divenire “valore esemplare” in situazioni analoghe.

Il percorso prevede la realizzazione di incontri territoriali con le cooperative sociali associate a Confcooperative Brescia e afferenti all'ambito del verde, circa trentasette realtà strettamente connesse alla Rete CAUTO, con l'obiettivo di diffondere una maggiore consapevolezza sull'emergenza dell'adattamento climatico e sulla centralità e responsabilità del mondo cooperativo come attore significativo territoriale nella progettazione del verde, per il contributo che può dare sia dal punto di vista ambientale sia sociale. L'adattamento al cambiamento climatico può aprire nuovi spazi di mercato per la cooperazione, con benefici economici, laddove si promuova un'azione progettuale che sensibilizzi le amministrazioni pubbliche verso una visione della manutenzione del verde come una strategia economico-politica per promuovere il benessere delle comunità e lo sviluppo dei territori, la sicurezza dei cittadini e le opportunità occupazionali anche di soggetti vulnerabili. I percorsi territoriali prevedono un momento formativo iniziale e la metodologia dei focus group per la rilevazione degli impatti osservati dalle cooperative del verde generati dai cambiamenti climatici ed eventuali loro proposte di adattamento, alla ricerca di soluzioni soft a basso costo che investano sia il singolo operatore così come la governance delle cooperative. Gli incontri territoriali sono preceduti da una micro-indagine, in via di conclusione, sui bandi pubblici di manutenzione del verde nel bresciano, per comprendere quanto il tema dell'adattamento climatico sia in essi incluso e i cui risultati saranno presentati nell'evento di lancio dell'iniziativa.

Conclusione

Con riferimento alla “cultura ecologica” della ricerca e a un “approccio di servizio” per la trasformazione del reale (Mortari, 2016), il disegno di ricerca sta evolvendosi nel corso del processo di collaborazione, perché la complessità è tale da richiedere una procedura epistemica flessibile *open-ended*, sempre attenta a esplorare il contesto per capire cosa è rilevante indagare e come. Le pratiche epistemiche messe in gioco dai ricercatori afferiscono al coinvolgimento prolungato nel contesto di indagine, a un'osservazione continua e a una diversificazione delle tecniche e delle fonti per raccogliere dati, al *peer debriefing* con altri ricercatori per uno sguardo esterno utile a rilevare eventuali distorsioni epistemiche e al confronto costante con i partecipanti alla ricerca per condividere, interpretare e negoziare gli *outcomes*. La continua analisi dei dati, raccolti con un metodo qualitativo nel corso dell'indagine in riferimento alla loro significatività per l'evoluzione della ricerca ed elaborati con un'analisi induttiva, ha consentito ad oggi di ottenere risultati interessanti in varie aree di approfondimento: a titolo esemplificativo, per comprendere quanto il tema dei cambiamenti climatici e dell'adattamento sia stato esplorato nella progettazione europea pre-*Horizon Europe*, quali sono le storie di

successo nella ricerca e nell'applicazione di *soft e nature based solution* per l'adattamento climatico a livello internazionale, quanto quest'ultimo possa essere generativo e strategico in diverse aree di intervento quali energia-verde-servizi per infrastrutture urbane-comunità territoriali-*awareness*, quale il ruolo locale del verde urbano nelle politiche di adattamento climatico, il livello di consapevolezza dell'amministrazione pubblica territoriale sul tema del *climate change* a partire dalle gare di appalto. In futuro ci si interrogherà sugli impatti dei cambiamenti climatici osservati dagli operatori del verde della cooperazione sociale nel contesto locale bresciano e nell'individuazione di *soft solutions* territoriali.

Il contributo non ha inteso approfondire i risultati dell'indagine che sono ancora in divenire e soggetti a *copyright* nella relazione di fiducia con i committenti. Piuttosto si è optato per esplicitare come sia avvenuta la scelta del problema generativo della ricerca e per narrare il percorso esperienziale che muove da una filosofia partecipativa, sottolineando la significatività della ricerca per il contesto locale in cui le organizzazioni operano e la strategia individuata per allargare la partecipazione territoriale sul tema.

Scopo del contributo è evidenziare attraverso una testimonianza quanto sia importante, da punto di vista educativo-formativo, accompagnare la partecipazione (anche nella ricerca) verso l'adozione di un autentico spirito di collaborazione, che genera immersione nell'esperienza e volontà di co-progettazione, apprendimento profondo dagli altri, apertura e trasformazione delle prospettive, ri-appropriazione dei significati della cultura locale, condivisione di strumenti e processi, capacità di immaginare scenari alternativi di relazione, redistribuzione del potere nella dinamica di aiuto, reciprocità. «La coscienza partecipativa è presupposto fondamentale della vita democratica; si può dire pertanto che la ricerca partecipativa ha implicazioni politiche dal momento che il praticarla contribuisce in maniera significativa a sviluppare coscienza partecipativa» (Mortari, 2016, p. 139).

Riferimenti bibliografici

- Beretta, I. (2011). Limiti e utilità degli strumenti partecipativi nella pianificazione ambientale. In P. Malavasi (Ed.), *L'ambiente conteso. Ricerca e formazione tra scienza e governance dello sviluppo umano* (pp. 123-133). Milano: Vita e Pensiero.
- Del Gobbo, G. (2010). Un approccio pedagogico alla dimensione partecipativa per l'integrazione tra saperi materiali e immateriali. *Studi sulla formazione*, 2, 95-107.
- Francesco (2015). *Lettera enciclica Laudato si'. Sulla cura della casa comune*. Roma: Libreria Editrice Vaticana.
- Giraud, G. (2015). *Transizione ecologica. La finanza a servizio della nuova frontiera dell'economia*. Bologna: EMI.
- Hopkins, R. (2016). *L'ecologia di ogni giorno. Terra, cibo, comunità. La Transizione, un nuovo modo di stare al mondo*. Bologna: EMI.
- Malavasi, P. (2022). *PNRR e formazione. La via della transizione ecologica*. Milano: Vita e Pensiero.

- Milan, G. (2022). Incontro. Riflessioni scompaginate lungo un percorso pasquale. In M. Amadini, L. Cadei, P. Malvasi, & D. Simeone (Eds.), *Parole per educare. Volume I. Pedagogia generale e sociale. Studi in onore di Luigi Pati* (pp. 129-140). Milano: Vita e Pensiero.
- Ministero dell'Ambiente e della Sicurezza Energetica (2022). *Piano Nazionale di Adattamento ai Cambiamenti Climatici (PNACC)*. Governo Italiano.
- Mortari, L. (2016). *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche* (5th ed.). Roma: Carocci.
- Riva, M.G. (2018). Sostenibilità e partecipazione: una sfida educativa. *Pedagogia Oggi*, 1, 33-50.
- Sandrini, S. (2022). *Pedagogia e formazione alla transizione ecologica*. Lecce: Pensa Multi-Media.
- Sennett, R. (2012). *Insieme. Rituali, piaceri, politiche della collaborazione*. Milano: Feltrinelli.
- Triani, P. (2018). *La collaborazione educativa*. Brescia: Morcelliana.
- Viola, F. (Ed.). (2004). *Forme della cooperazione. Pratiche, regole, valori*. Bologna: il Mulino.

Citizen science e forestazione urbana. Sensibilizzare alla sostenibilità urbana tramite la segnalazione delle aree verdi nel tragitto casa-scuola¹

Bianca Galmarini

Università degli Studi di Firenze
bianca.galmarini@unifi.it

Stefania Caparrotta

Università degli Studi di Firenze
stefania.caparrotta@unifi.it

Abstract

La *citizen science* prevede il coinvolgimento della popolazione nella ricerca scientifica tramite l'osservazione e il monitoraggio di fenomeni anche nel campo ecologico-ambientale. Oltre ad ampliare notevolmente i dati a disposizione, la ricerca partecipata è uno strumento di sensibilizzazione e può rivestire un ruolo chiave nell'educazione ambientale in età scolare. Alcuni dei temi più urgenti, come la causa-effetto del surriscaldamento globale, o meno esplorati, come la conoscenza del mondo vegetale, possono trarre grande beneficio da percorsi educativi che prevedano interventi di *citizen science*. Il progetto sperimentale, condotto su giovani studenti di diverse città toscane, ha inteso raccogliere dati sulla presenza di piante nella loro esperienza e percezione quotidiana nel tragitto casa-scuola e, al contempo, sensibilizzare ai benefici del verde urbano per la vivibilità delle città. Inserita in un percorso educativo dedicato ai temi della biodiversità, la ricerca partecipata ha offerto la possibilità di allenare lo sguardo dei partecipanti all'osservazione delle piante nello spazio urbano e a nuove modalità di coabitazione.

Introduzione

La partecipazione della cittadinanza alla ricerca scientifica, un processo storicamente consolidato soprattutto nelle scienze ecologiche, è sempre più al centro di studi per la salvaguardia della biodiversità naturale su scala geografica e temporale (Miller-Rushing et al., 2012). Con il termine *citizen science*, nell'ambito delle

1 Suddivisione tra autori: Abstract (BG), Introduzione (BG e SC), Attività sperimentale (SC), Analisi dei risultati (BG), Valutazione dell'impatto della ricerca (BG e SC), Conclusioni (SC).

scienze naturali ed ecologiche, si intende la partecipazione volontaria e sistematica di individui non professionisti (studenti, visitatori di un parco, abitanti di un quartiere) all'osservazione dei fenomeni, alla mappatura delle specie e al monitoraggio delle variazioni ambientali (Nimis et al., 2018; Schaefer et al., 2020). La *citizen science*, decentralizzando la ricerca e moltiplicando i contributi, aumenta la mole di dati a disposizione della scienza, permettendo un monitoraggio esteso nello spazio e nel tempo. Inoltre, il coinvolgimento nella pratica della ricerca assume un ruolo educativo nell'avvicinare i cittadini ai temi ambientali. I progetti di *citizen science* possono avere numerosi risvolti positivi sia nella sfera individuale, stimolando ad esempio la curiosità verso l'osservazione del mondo naturale, sia nella sfera collettiva, agendo come strumento di sensibilizzazione (Dickinson et al., 2010; Jordan et al., 2011). Nella didattica della scienza, la *citizen science* diviene strumento significativo, al fine di raggiungere alcuni obiettivi di apprendimento come l'estensione di una più ampia platea di partecipanti, l'avvio di un pensiero critico, e l'instaurarsi di nuove reti e collaborazioni sociali territoriali.

Un'applicazione particolarmente utile della *citizen science* è la raccolta dei dati di biodiversità: maggiore è il numero di rilevazioni, maggiore è il grado di significatività dei dati ottenuti. Di conseguenza, il coinvolgimento di osservatori non professionisti è una scelta strategica per l'estensione della raccolta dati. Ad esempio, oltre seimila partecipanti hanno reso possibile il monitoraggio del "canto" delle cicale durante la stagione riproduttiva nell'area New Forest in Inghilterra (Zilli et al., 2014). Allo stesso modo, la *citizen science* può fornire agli ecologisti informazioni utili sulla distribuzione geografica di una specie e la permanenza nel tempo in un determinato territorio (Sullivan et al., 2014). Con l'ausilio di supporti digitali è possibile coinvolgere la cittadinanza nel monitoraggio delle specie vegetali. Grazie all'odierna tecnologia e alla maggiore accessibilità alle risorse informatiche, gli utenti possono classificare le piante grazie al confronto di immagini con ricche banche dati, mentre geo-localizzando le segnalazioni è possibile partecipare alla mappatura delle specie in una determinata area (Kress et al., 2018).

La *citizen science* è stata anche utilizzata intenzionalmente come agire educativo, per la disseminazione su scala locale di contenuti sugli effetti dei cambiamenti climatici, della variazione della disponibilità di risorse, e sul conseguente adattamento delle specie. Ad esempio, grazie alla ricerca partecipata dei cittadini della provincia di Trieste, è stato possibile mappare la presenza e diffusione di specie vegetali aliene ed invasive e la loro diffusione sul territorio (Galasso et al., 2018; Nimis et al., 2018).

Il presente studio illustra un progetto di ricerca partecipata come dispositivo didattico della *citizen science*, applicata ai temi dell'educazione ambientale. In questo periodo storico la sensibilizzazione agli effetti dei cambiamenti climatici e del ruolo dell'attività antropica è quanto mai urgente. Per formare una coscienza collettiva in grado di intervenire sulle scelte individuali/collettive e di incidere sui trend attuali, occorre diffondere consapevolezza sull'impatto ambientale delle città e sulla loro progressiva insalubrità, così come della necessità di invertire la tendenza del surriscaldamento globale tramite la cattura dell'anidride carbonica (CO₂). La

messa a dimora di piante è la modalità più efficiente di cattura della CO₂, sostenibile ed economica (Bastin et al., 2019): aumentando gli spazi verdi nelle aree urbane si mette in atto una strategia vincente per mitigare le isole di calore, dell'inquinamento atmosferico e acustico, permettendo di ridurre anche le patologie legate ai fattori ambientali e aumentare il benessere psico-fisico degli abitanti (Ulrich, 1984; Gill et al., 2007; Nutsford et al., 2013; Triguero-Mas et al., 2015).

Le strategie di mitigazione del surriscaldamento globale basate sulla messa a dimora di alberi e i benefici della forestazione urbana sono i temi dell'esperienza descritta nel presente studio. Il progetto di ricerca partecipata nasce quindi dall'intento didattico di restaurare il legame tra essere umano e ambiente naturale, indagando il modo in cui vengono percepiti gli spazi verdi all'interno delle città.

1. Attività sperimentale

Il progetto di ricerca partecipata ha previsto la sensibilizzazione ai temi della cecità alle piante (Thomas et al., 2021), delle capacità intrinseche del mondo vegetale, dei benefici delle piante in città. Preliminarmente si è predisposto un questionario per la raccolta dati sulla presenza delle aree verdi nella quotidianità degli studenti e delle loro percezioni a riguardo. Sono stati coinvolti gli studenti di alcune scuole secondarie di II grado delle province di Firenze, Prato, Pistoia, Lucca, Pisa, Arezzo e Siena (regione Toscana, Fig. 1A) nell'anno scolastico 2021/2022. Prima dell'avvio delle lezioni è stato organizzato un breve corso di formazione agli educatori sul corretto utilizzo dello strumento (questionario), e sugli avanzamenti scientifici nello studio delle piante e dei benefici della forestazione urbana. Gli approfondimenti sono stati utili sia per fornire significato e senso all'attività proposta agli studenti, sia per un'efficace discussione dei risultati della ricerca e del percorso.

Per ciascuna classe sono stati definiti tre incontri con cadenza settimanale tra i mesi di marzo, aprile e maggio 2022 in concomitanza con la ripresa vegetativa delle piante. Nel primo incontro gli educatori hanno illustrato agli studenti gli obiettivi del progetto e il questionario da compilare in forma anonima. Ciascuna segnalazione era costituita da uno scatto fotografico che ritraesse un'area verde osservata o attraversata durante il tragitto casa-scuola, da risposte a domande a scelta multipla riguardanti la modalità di trasporto e la classificazione dell'area verde ritratta, e infine da una domanda a risposta aperta di tipo valutativo ("Quale tipologia di area verde vorresti trovare in maggior misura sul tuo territorio?"). Rispetto alla modalità di spostamento e dunque di osservazione dell'area verde, gli studenti hanno dovuto indicare il mezzo utilizzato, con risposte a scelta multipla (tra spostamento a piedi, in bici, in auto, in motorino, in bus o mezzo pubblico, in treno). In merito alla tipologia di area verde, sono state specificate preventivamente le aree di: parco urbano, giardino privato, giardino scolastico, giardino pubblico, aiuola, orto urbano, parete verde, rotonda stradale, viale, vasi e fioriere, campo coltivato, bosco. Per facilitare la distinzione tra le diverse tipologie di aree, è stato fornito un glossario che è stato presentato agli studenti. Sono state volutamente

inserite anche forme inconsuete di verde urbano, come la parete verde, o apparentemente secondarie, come la rotonda stradale. Tale scelta è stata individuata come forma didattica per attivare negli studenti l'osservazione delle forme con cui le piante sono presenti in città, e offrire occasioni per riflettere sulle potenzialità dell'integrazione delle *Nature-based Solutions* nello spazio costruito (Bayulken et al., 2021). Il secondo incontro in aula è stato realizzato con lo scopo di stimolare le riflessioni degli studenti e risolvere eventuali difficoltà. Prima dell'ultimo incontro, le immagini e i dati raccolti sono stati forniti dagli sviluppatori e preliminarmente elaborati dagli educatori. I dati sono stati oggetto di un confronto collettivo in classe favorendo l'ulteriore esplicitazione degli intenti ecologico-ambientali del progetto. Al termine del periodo di sperimentazione, il complesso dei dati raccolti è stato visionato, elaborato e presentato a tutte le classi durante una presentazione plenaria collettiva in modalità a distanza.

2. Analisi dei risultati

Nell'arco di tre mesi sono state raccolte un totale di 935 segnalazioni, distribuite nelle scuole situate nelle province di Firenze (34%) e Siena (20%), seguite da Prato (13%) e Arezzo (11%), Pisa, Lucca e Pistoia (rispettivamente il 7%, il 6% e il 5%). Da questa indagine preliminare risulta che un numero maggiore di segnalazioni è stato effettuato da studenti che si recano a scuola a piedi rispetto a spostamenti casa-scuola in bicicletta, scooter e treno (Fig. 1B). Non sorprende che un considerevole numero di segnalazioni sia stato realizzato da studenti che effettuavano spostamenti casa-scuola in automobile oppure in autobus.

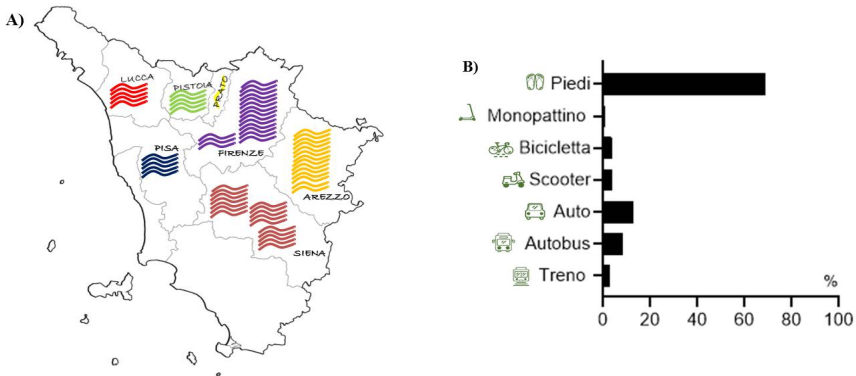


Fig. 1. In A) sono evidenziate le province della regione Toscana nelle quali risiedono le scuole secondarie di II grado che hanno partecipato al progetto durante l'anno scolastico 2021/2022. In B) è riportata la differente distribuzione in percentuale delle segnalazioni raccolte nell'arco di tre mesi (marzo-maggio) mettendo in evidenza il mezzo di trasporto maggiormente utilizzato dagli studenti per eseguire il tragitto da casa a scuola.

Un obiettivo della ricerca partecipata è stato di far conoscere agli studenti che esistono differenti esempi di verde urbano, evidenziando quelli più diffusamente presenti nel proprio territorio ma anche quelli meno consueti o meno frequentemente considerati. Tra le tipologie più segnalate si trovano il bosco, il parco urbano, i campi coltivati, i giardini privati, pubblici e scolastici. In misura inferiore sono state fotografate aiuole, pareti verdi, vasi e fioriere, rotonde stradali e viali alberati (Fig. 2).

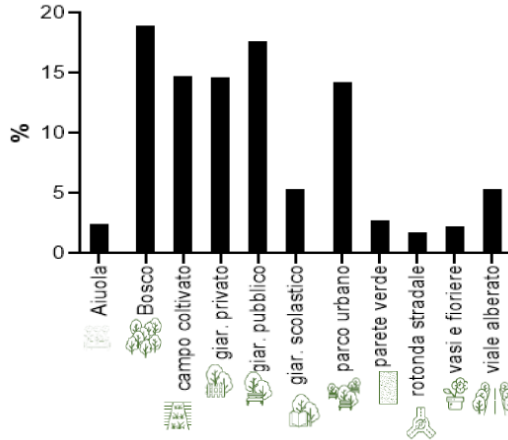


Fig. 2. Distribuzione in percentuale della tipologia di verde osservato dagli studenti delle scuole secondarie di II grado

Le tipologie di aree verdi che gli studenti hanno dichiarato di volere in maggiore quantità sono state i boschi, i giardini pubblici, i parchi urbani e anche le pareti verdi (Fig. 3). Per gli studenti, tanto il verde estensivo quanto le modalità meno comuni di messa a dimora di piante si sono dimostrate attraenti. Già i risultati raccolti in questa prima fase sperimentale hanno fornito la base per alcune considerazioni sulla presenza di verde nelle attuali città toscane e sulla familiarità dei ragazzi in età scolastica con il verde.

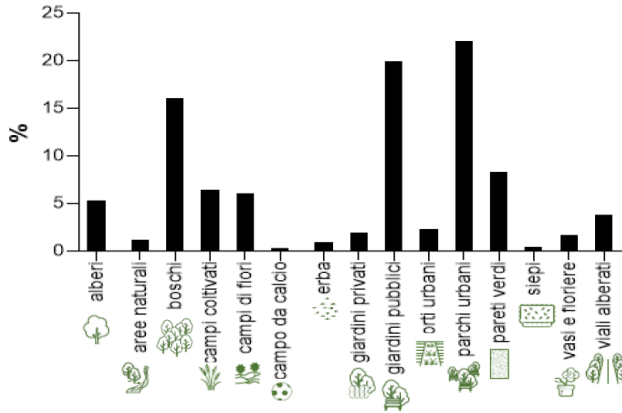


Fig. 3. Distribuzione in percentuale delle risposte alla domanda quale aree verdi nella proprio territorio vorresti fossero presenti in misura maggiore

3. Valutazione dell'impatto della ricerca

Il progetto presentato muove da tre assunti. In primis, la didattica scolastica opportunamente aggiornata può essere uno strumento primario per la sensibilizzazione ai temi ambientali e per l'intervento sui cambiamenti dei comportamenti in chiave sostenibile. Secondariamente, il contrasto di fenomeni come la *plant blindness* (Thomas et al., 2021) e il ripristino del legame sinergico tra persone e ambiente è qui inteso come necessario per una cittadinanza attiva, consapevole dell'importanza della biodiversità e della tutela ambientale. Infine, lo studio promuove la forestazione urbana, ovvero l'aumento del numero di spazi verdi, piante e alberi in città, come la strategia più efficace di riconversione delle città in luoghi vivibili, sani e sostenibili. Quest'ultimo punto, sempre più trattato in letteratura, non è ancora stato adeguatamente recepito dalla politica nazionale e locale, tantomeno è parte del "senso comune". Il *greening* urbano fornisce molteplici servizi ecosistemici facilmente quantificabili, e apporta benefici fisici (produzione di ombra, fissazione della CO₂, purificazione dell'aria, riduzione del rumore, miglioramento del bilancio idrico, contrasto dell'erosione e del rischio di ruscellamento), economici (valore più elevato degli immobili, spese minori di condizionamento e riscaldamento), psicologici e sociali (miglioramento della capacità cognitive dei bambini, accelerazione dei tempi di degenza, diminuzione dello stress).

La ricerca ha voluto indagare la disponibilità di aree verdi nell'esperienza quotidiana e la loro percezione su un campione di giovani in età scolare, al fine di stimolare l'attenzione alle piante e l'interesse per la vivibilità delle città. Tre gli obiettivi perseguiti: l'allenamento dello sguardo all'alterità ecologica, attraverso l'osservazione delle piante, intese come altre forme di vita co-abitanti la città; la consapevolezza dei benefici dell'esperienza di natura e il contributo delle piante

alla mitigazione dei cambiamenti climatici; la riflessione sulle opportunità offerte dallo spazio urbano e dalle modalità di fruizione dello stesso.

La modalità di ricerca partecipata ha inoltre inserito il contributo dei singoli in una cornice di mobilitazione collettiva, valorizzando le segnalazioni soggettive. I risultati dell'indagine forniscono anche una fotografia della possibilità di contatto dei giovani con le aree verdi urbane, e quindi possono informare sull'operato delle amministrazioni pubbliche in questo senso, contribuendo al formarsi di un'idea di gestione della *polis*.

In questa prospettiva, agli studenti è stato chiesto di indagare il tragitto casa-scuola in quanto costante della propria quotidianità, oltre che dato confrontabile in sede di discussione in classe. I dati sul mezzo di spostamento sono stati rilevanti, perché indicativi della modalità di fruizione del verde. L'attraversamento di un'area verde a piedi è un'esperienza più completa e benefica rispetto alla vista della stessa area verde attraverso il finestrino di un'auto. È dunque di interesse rilevare come la maggior parte degli studenti si rechi a scuola a piedi e in bicicletta, tra l'altro riducendo la propria impronta del carbonio.

I dati riportano una sovrapposizione tra gli spazi verdi maggiormente segnalati dagli utenti e le tipologie da loro maggiormente desiderate (bosco, giardino pubblico e parco urbano). Dunque, i partecipanti alla ricerca hanno indicato una preferenza per le aree verdi estensive, fruibili in modi diversi e la cui implementazione può modificare l'ambiente urbano e l'immagine della città in modo sostanziale. Anche la richiesta dell'aumento delle pareti verdi si può leggere come una manifestazione d'interesse, da parte degli studenti, per una città nuova e verde, nella quale le pareti sono anche superfici coltivabili. I risultati preliminari sono incoraggianti in termini di sensibilizzazione degli studenti alla percezione del mondo vegetale all'interno degli ecosistemi artificiali che quotidianamente viviamo, ovvero le nostre città.

In generale, il progetto mostra le potenzialità dell'adozione di pratiche partecipate di raccolta dati che portino nelle scuole l'attuale ricerca sui servizi ecosistemici e i temi ecologici, coinvolgendo figure professionali esperte per aprire finestre sulle possibilità di applicazione future. Il lavoro è stato possibile grazie alla collaborazione di professionisti e ricercatori provenienti da diversi ambiti disciplinari.

Conclusioni

Aver unito la metodologia della ricerca partecipata con un particolare contenuto come la fruizione degli spazi verdi permette alcune osservazioni con prospettiva educativa. La prima riguarda l'educazione civica: come riportato dalle linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica (MPI, 2019) il tema della sostenibilità non riguarda solo la salvaguardia dell'ambiente e delle risorse naturali (scelta di modi di vivere inclusivi, la sicurezza alimentare), ma anche la costruzione di ambienti di vita nei nuovi ecosistemi artificiali, ovvero le città. L'educazione civica si configura quindi come un hub trasversale che può formare una cittadinanza eco-

logicamente consapevole e attiva, nella visione già presente per altro nel Movimento "Friday For Future".

La seconda riguarda l'educazione ecologica integrale: la prospettiva introdotta da Pierluigi Malavasi (2017) si distingue poiché chiede alle scuole la capacità di offrire contributi progettuali sostenibili per formare a una cittadinanza competente e responsabile, impegnata civilmente e culturalmente sui temi dell'ambiente. Questo aspetto si correla con la terza prospettiva educativa, ovvero la necessità sempre più stringente di coniugare le tematiche ambientali con metodologie didattiche attive e cooperative, così da formare-in-azione (Margiotta, 2018; Ellerani, 2021). In questa nuova visione, il territorio, le comunità, gli ambienti esterni alla scuola possono divenire scenari per apprendimenti estesi e continui, di esperienze educative (Schenetti & D'Ugo, 2022).

Ringraziamenti

Lo studio è stato realizzato grazie a UniCoop Firenze in collaborazione con la cooperativa sociale Meta, Pnat srl e il Laboratorio Internazionale di Neurobiologia Vegetale (LINV) di Firenze.

Riferimenti bibliografici

- Bastin, J.F., Finegold, Y., Garcia, C., Mollicone, D., Rezende, M., Routh, D., Zohner, C.M., & Crowther, T.W. (2019). The global tree restoration potential. *Science*, 365(6448), 76-79.
- Bayulken, B., Huisingh, D., & Fisher, P.M. (2021). How are nature based solutions helping in the greening of cities in the context of crises such as climate change and pandemics? A comprehensive review. *Journal of Cleaner Production*, 288, 125569.
- Dickinson, J.L., Zuckerberg, B., & Bonter, D. N. (2010). Citizen Science as an Ecological Research Tool: Challenges and Benefits. *Annual Review of Ecology, Evolution, and Systematics*, 41(1), 149-172.
- Ellerani, P. (2021). *Il modello pedagogico-didattico «ecosistema espansivo» delle scuole. Una ricerca culturale sulle pratiche quotidiane dei docenti*. Roma: Armando.
- Galasso, G., Conti, F., Peruzzi, L., Ardenghi, N.M.G., Banfi, E., Celesti-Grapow, L. ... & Bartolucci, F. (2018). An updated checklist of the vascular flora alien to Italy. *Plant Biosystems-An International Journal Dealing with all Aspects of Plant Biology*, 152(3), 556-592.
- Gill, S.E., Handley, J.F., Ennos, A.R., & Pauleit, S. (2007). Adapting cities for climate change: the role of the green infrastructure. *Built environment*, 33(1), 115-133.
- Jordan, R.C., Gray, S.A., Howe, D.V., Brooks, W.R., & Ehrenfeld, J.G. (2011). Knowledge gain and behavioral change in citizen-science programs. *Conservation Biology*, 25, 1148-1154.
- Kress, W.J., Garcia-Robledo, C., Soares, J.V., Jacobs, D., Wilson, K., Lopez, I.C., & Belhumeur, P.N. (2018). Citizen science and climate change: mapping the range expansion of native plants.

- sions of native and exotic plants with the mobile app Leafsnap. *BioScience*, 68(5), 348-358.
- Malavasi, P., Iavarone, M., Orefice, P., & Pinto Minerva, P. (Eds.) (2017). *Pedagogia dell'ambiente 2017. Tra sviluppo umano e responsabilità sociale*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Margiotta, U. (2018). *La formazione dei talenti*. Milano: FrancoAngeli.
- Miller-Rushing, A., Primack, R., & Bonney, R. (2012). The history of public participation in ecological research. *Frontiers in Ecology and the Environment*, 10, 285-290.
- MPI (2019). *Indicazioni Educazione Civica*. urly.it/3r9s2
- Nimis, L., Pittao P., Altobelli, E., De Pascalis, A., Laganis, F., & Martellos, S. (2018). Mapping invasive plants with citizen science. A case study from Trieste (NE Italy). *Plant Biosystems-An International Journal Dealing with all Aspects of Plant Biology*, 153(5), 700-709.
- Nutsford, D., Pearson, A.L., & Kingham, S. (2013). An ecological study investigating the association between access to urban green space and mental health. *Public health*, 127(11), 1005-1011.
- Schaefer, T., Kieslinger, B., & Fabian, C.M. (2020). Citizen-based air quality monitoring: the impact on individual citizen scientists and how to leverage the benefits to affect whole regions. *Citizen Science: Theory and Practice*, 5(1), p.6.
- Schenetti, M., & D'Ugo, R. (2022). *Didattica, Natura, Apprendimenti. DNA, strumento di valutazione per la qualità dell'educazione all'aperto*. Milano: FrancoAngeli.
- Sullivan, B.L., Aycrigg, J.L., Barry, J.H., Bonney, R.E., Bruns, N., Cooper, C.B. ... & Kelling, S. (2014). The eBird enterprise: an integrated approach to development and application of citizen science. *Biological conservation*, 169, 31-40.
- Thomas, H., Ougham, H., & Sanders, D. (2021). Plant blindness and sustainability. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 23(1), 41-57.
- Triguero-Mas, M., Dadvand, P., Cirach, M., Martínez, D., Medina, A., Mompert, A., Basagaña, X., Gražulevi iene, R., & Nieuwenhuijsen, M.J. (2015). Natural outdoor environments and mental and physical health: relationships and mechanisms. *Environment international*, 77, 35-41.
- Ulrich, R.S. (1984). View through a window may influence recovery from surgery. *Science*, 224(4647), 420-421.
- Zilli, D., Parson, O., Merrett, G.V., & Rogers, A. (2014). A hidden Markov model-based acoustic cicada detector for crowdsourced smartphone biodiversity monitoring. *Journal of Artificial Intelligence Research*, 51, 805-827.

Possibilità partecipative nei contesti educativi *outdoor*

Letizia Luini

Università degli Studi di Milano-Bicocca
l.luini@campus.unimib.it

Abstract

La partecipazione di bambine e bambini nella società contemporanea rappresenta un valore e un dovere imprescindibile sancito da documenti internazionali e da paradigmi educativi che invitano a considerare i minori attori sociali competenti, esperti delle proprie vite e dotati di *agency*, quindi capaci di agire creativamente entro contesti ed esperienze di vita, rivestendo un ruolo attivo nei processi partecipativi democratici. In tal senso, una revisione della letteratura volta a individuare connessioni tra la teoria delle *affordances* e l'*agency* dei bambini in età prescolare nei contesti educativi all'aperto ha permesso di comprendere che alcune peculiarità degli ambienti *outdoor* offrono possibilità partecipative interessanti che permettono ai bambini di prendere decisioni secondo bisogni e interessi personali nelle esperienze di gioco libero e di negoziazione con i pari, ma anche nelle esperienze di progettazione partecipata degli spazi *outdoor*.

Introduzione

La partecipazione delle persone minori di età nella società in cui vivono rappresenta un principio inviolabile che determina azioni e cambi di prospettiva significativi, primo tra tutti la concezione dei bambini e dei giovani non come soggetti da proteggere, bensì come persone a tutti gli effetti, protagoniste indiscusse della propria vita (Nazioni Unite, 1989). I minori in tal senso possono intendersi come attori sociali attivi a cui riconoscere un ruolo centrale nei processi di crescita, poiché in grado di contribuire con un apporto prezioso e singolare su questioni che toccano i loro contesti e le loro esperienze di vita (O'Keane, 2008), attraverso pratiche partecipative sia formali che informali.

Il presente lavoro intende esplorare alcune possibilità partecipative, nello specifico quelle offerte dai contesti educativi *outdoor*: tali esperienze si rivelano occasioni imprescindibili di espressione di *agency* (James, Jenks, & Prout, 1998), intesa come la possibilità di agire in modo libero e indipendente entro contesti fisici, sociali e culturali. Questa è positivamente associata alle possibilità partecipative, che trovano un contesto di sperimentazione ed espressione privilegiata negli ambienti educativi all'aperto.

La Convenzione Internazionale sui Diritti del Fanciullo (Nazioni Unite, 1989) è tra i primi documenti internazionali che enfatizza l'importanza e l'unicità delle

prospettive di bambini e bambine, valorizzando la loro soggettività e la loro capacità di azione in contesti differenti. Anche il documento “Sette buone ragioni per costruire un’Europa per e con i bambini” sancisce da un lato il diritto di bambini e adolescenti alla piena partecipazione senza alcuna discriminazione, dall’altro lato la necessità di prendere in considerazione opinioni e intuizioni dei più giovani, riconoscendo loro la possibilità (e il diritto) di influenzare contesti ed esperienze che li riguardano in prima persona. Più recentemente, l’Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile (Nazioni Unite, 2015) ha dichiarato la necessità di un impegno sociale più ampio per lo sviluppo di pratiche democratiche che consentano a bambini e ragazzi di essere coinvolti autenticamente nelle decisioni politiche e comunitarie. Infine, anche le Indicazioni Nazionali per il curriculum del primo ciclo di istruzione enfatizzano il ruolo attivo che bambini e bambine dovrebbero poter rivestire nei processi partecipativi democratici.

Tali concettualizzazioni normative e istituzionali trovano piena espressione in un nuovo paradigma per ripensare l’infanzia, il quale concepisce il bambino come un attore sociale, un agente attivo in grado di avere un’influenza significativa sulla propria vita attraverso la partecipazione: la *new sociology of childhood* (Corsaro, 1977) considera il bambino come un soggetto competente, attivo (James, Jenks, & Prout, 1998) e capace di plasmare contesti ed esperienze sia individualmente che collettivamente attraverso pratiche partecipative più o meno formali nei contesti quotidiani.

Negli ultimi anni le rappresentazioni dell’infanzia sono profondamente mutate, sia da una prospettiva socioculturale che politica: queste oggi permettono di riconoscere a bambine e bambini un ruolo sociale rilevante nei processi di crescita e apprendimento, in quanto informatori ma soprattutto decisori competenti e affidabili capaci di contribuire creativamente con idee preziose rispetto a tutte le questioni che li riguardano (O’Keane, 2008). Diversi autori in tal senso ribadiscono che i bambini sono soggetti di diritto portatori di prospettive uniche e specifiche (Sheridan & Pramling-Samuelsson, 2001) che dovrebbero avere l’opportunità di vivere esperienze in cui siano valorizzati la loro *agency*, l’esercizio di una cittadinanza attiva e la partecipazione a processi democratici. Questo cambiamento sostanziale nel modo di guardare l’infanzia ha ricadute importanti sia sui servizi educativi, sia sul mondo accademico che sempre più si impegna nell’individuazione di metodologie di ricerca innovative che, rivolgendosi a soggetti non adulti, provano a rispondere a obiettivi ed esigenze tarati sulla prospettiva infantile affinché possa essere valorizzata in tutta la sua unicità, riconoscendo in tale processo le potenziali ricadute formative e trasformative (Sommer et al., 2010; Derbyshire, 2000).

Alla luce di queste considerazioni, nella presente riflessione teorica sono considerate significative le esperienze educative all’aperto: il “fuori” infatti offre la possibilità di esplorare liberamente, di prendere decisioni attivamente in base a bisogni e interessi personali (Brymer et al., 2018) e favorisce una relazione significativa nel mondo, un mondo in cui le restrizioni sulle possibilità colte in modo spontaneo sono allentate, un mondo in cui è possibile e doveroso assumersi maggiori re-

sponsabilità, non solo verso se stessi e verso gli altri ma anche verso l'ambiente. In tal senso le esperienze di apprendimento fuori promuovono un senso di *agency* ed *empowerment*, offrendo al contempo possibilità di azione creative (Waters, 2017) e possibilità partecipative multiple; come sottolineato nei documenti europei, la partecipazione dovrebbe essere intesa come un processo che si persegue nel tempo e in contesti differenti, non come un evento isolato e sporadico: per questo richiede un impegno e un investimento costante a partire dalla valorizzazione di pratiche e contesti quotidiani.

1. Metodologia

Il presente contributo prende forma alla luce dei risultati di una *scoping review* (Arksey & O'Malley, 2005) che ha voluto esplorare le connessioni individuate nella letteratura internazionale dell'ultimo decennio tra la teoria delle *affordances* e l'*agency* di bambini e bambine in età prescolare, nello specifico nei contesti educativi all'aperto. Attraverso la consultazione di cinque database perlopiù specifici del settore educativo, è stato possibile selezionare e analizzare contributi empirici che hanno evidenziato come la partecipazione nei contesti all'aperto rappresenti un'esperienza significativa nella crescita di bambine e bambini in età prescolare, capace di valorizzare e di rendere possibile l'espressione dell'*agency* di ciascuno, attraverso la scoperta e l'attualizzazione di *affordances* inedite e imprevedibili (Waters, 2017) indipendentemente da quelle predisposte o auspiccate dalla prospettiva adulta (Aminpour, Bishop, & Corkery, 2020). Nel processo di revisione è apparso con ricorrenza il termine "partecipazione" in relazione alla possibilità di espressione dell'*agency* (Elliott et al., 2018; Malone & Hartung, 2010), partecipazione che, come precedentemente accennato, trova riconoscimento specifico nell'articolo 12 della Convenzione Internazionale sui Diritti del Fanciullo (Nazioni Unite, 1989): perseguendo l'obiettivo della partecipazione, la Convenzione riconosce che i minori godono di libertà di espressione e sono titolari del diritto a essere ascoltati.

Più nello specifico, la revisione della letteratura ha messo in luce alcuni risultati interessanti che verranno esplorati più dettagliatamente nelle sezioni successive del presente contributo.

2. Partecipazione *outdoor*: alcune possibilità

La lettura e l'analisi dei contributi empirici selezionati nel processo di revisione ha permesso di comprendere che i contesti educativi all'aperto sono potenzialmente capaci di sostenere possibilità partecipative formali e informali. Nei contesti *outdoor*, infatti, i bambini stessi riscontrano di avere l'occasione di sperimentare diverse forme di partecipazione, sostenendo di godere di una maggiore libertà di scelta: il "fuori" sostiene più potenzialità rispetto agli spazi interni (Kytä, 2004; 2002), che spesso si configurano come luoghi fissi e permanenti, organizzati se-

condo una stringente ottica adulta. I contesti *outdoor* sono invece meno strutturati, offrono una complessità superiore e un maggior numero di *affordances* che possono aumentare la percezione dei bambini del loro senso di *agency* e della loro possibilità di scelta, consentendo loro di muoversi con un maggior grado di libertà, dedicandosi alle attività che spesso dichiarano di preferire, come arrampicarsi, rotolarsi o nascondersi (Alme & Alvestad Reime, 2021): il carattere fluido, aperto e ambiguo dei contesti all'aperto offre occasioni per sperimentare un'ampia gamma di possibilità di partecipazione, realizzando uno spazio dinamico per il gioco che stimola creatività e inclusione sociale, promuove responsabilità e facilita l'interdipendenza generazionale. Dunque, la differenza sostanziale che si riscontra tra le esperienze che hanno luogo *indoor* e *outdoor* pare dipendere da alcuni fattori, sia strutturali che non, tra cui anche una certa scansione temporale: all'interno i tempi sembrano essere maggiormente organizzati dalle figure adulte, che attraverso regole e aspettative implicite orientano attività ed esperienze affinché possano essere realizzati specifici obiettivi di apprendimento (Sandseter & Seland, 2016), contrariamente a quanto spesso accade nel contesto *outdoor*, in cui tempi distesi per esplorare e visite ripetute dell'ambiente permettono di estendere la scoperta di *affordances* di gioco (Elliot et al., 2018).

Da questa revisione della letteratura emerge che le possibilità partecipative *outdoor* trovano espressione su due livelli differenti: da un lato attraverso la possibilità di partecipare attivamente a processi decisionali informali, che comprendono per esempio la possibilità di gestire in autonomia le proprie esperienze di gioco; dall'altro lato attraverso la possibilità di prendere parte a esperienze di co-progettazione partecipate di spazi esterni, alla luce delle preferenze espresse da bambine e bambini.

2.1 Partecipazione attiva a processi decisionali informali

L'analisi degli studi selezionati ha permesso di rintracciare in modo ricorsivo esperienze di partecipazione attiva a processi decisionali informali nei contesti *outdoor* (Sivertsen & Moe, 2021; Aminpour, Bishop, & Corkery, 2020): queste appaiono occasioni rilevanti in cui bambini e bambine sono liberi di gestire in modo indipendente le proprie esperienze, che si rivelano cruciali nello sviluppo dell'autodeterminazione, dell'autoregolazione e del senso di *agency* stesso. In più, tali esperienze consentono a bambini e bambine di scoprire e utilizzare in modo spontaneo le *affordances outdoor*, esprimendo il proprio *agentic potential* (Manyukhina, 2022). Quando i giovani hanno la possibilità di definire le proprie modalità di gioco possono essere intesi come partecipanti attivi in base ai loro interessi, capaci dunque di avere un'influenza su esperienze significative per la loro crescita, il loro sviluppo e il loro benessere: attraverso le pratiche di collaborazione e negoziazione con i pari, volte a definire le regole e le caratteristiche dei propri momenti di gioco, i bambini agiscono collettivamente come agenti sociali che danno forma alle proprie esperienze, offrendo un contributo significativo alla produzione del loro spazio

di vita. Alcune ricerche empiriche suggeriscono che il gioco all'aperto diretto dai bambini offre l'opportunità di sperimentare autonomia e *agency*, che si rende esplicita su più livelli: dalla scelta autonoma delle possibilità di gioco, alla scelta del luogo fisico in cui dedicarsi a giochi rischiosi autodiretti. Tali esperienze sostengono una partecipazione significativa, che per esempio si rende evidente negli scenari di gioco cooperativo (Elliott et al., 2018). Altre ricerche hanno invece identificato il bisogno dei bambini di aver accesso a una varietà di occasioni e di contesti di gioco che garantiscano loro sfide adeguate, spazi per sperimentare privacy e socializzazione, e spazi per giochi immaginativi: tutte queste esperienze onorano il diritto dei bambini alla partecipazione, che si realizza nel poter progettare e auto-determinare il loro tempo libero nel cortile scolastico (Falcini, 2014). Si può dunque dedurre che la configurazione e l'organizzazione degli spazi sostengono possibilità di azione, interpretazione e partecipazione, consentendo al contempo di abbandonare la tradizionale dicotomia adulto-bambino per creare qualcosa di inaspettato, capace di seguire le iniziative dei bambini o le iniziative congiunte, e non solo quelle indette dall'adulto (Alve & Alvestad Reime, 2021). Dunque, le *affordances* disponibili *outdoor*, in combinazione con la libertà di usarle, promuovono un senso di *agency* e partecipazione (Sivertsen & Moe, 2021): in tal senso il "fuori", qui inteso come sito privilegiato per la partecipazione dei più piccoli, offre condizioni strutturali capaci di creare un contesto pedagogico differente che può mettere a disposizione possibilità per il gioco libero e di conseguenza per la partecipazione nelle attività quotidiane (Alme & Alvestad Reime, 2021). Malone e Hartung (2010) a questo proposito parlano di *child-initiated participation*: affinché bambine e bambini possano partecipare nella propria comunità attraverso modalità autentiche, rispondenti a bisogni e interessi personali, diventa necessario riflettere su come e in che misura i processi partecipativi formali possano o meno inibire o al contrario valorizzare la partecipazione autentica dei più piccoli. In tal senso, mettere in discussione l'idea che i processi partecipativi siano legittimati solo quando promossi dagli adulti appare una proposta sfidante ma necessaria: in altre parole, riconoscere il valore della ricerca spontanea dei bambini durante le esperienze quotidiane, considerando che i giovani hanno criteri, termini e significati di partecipazione diversi da quelli adulti, appare un impegno cruciale affinché le pratiche partecipative possano apparire sempre più rispondenti ai bisogni dei protagonisti indiscussi di questa esperienza. I bambini sono sempre più riconosciuti come un gruppo culturale legittimo a sé stante con caratteristiche e peculiarità differenti dai gruppi adulti: alla luce di questa consapevolezza appare evidente che la mera e semplice imitazione delle pratiche adulte non sempre rappresenta il tipo di partecipazione più autentico, potenziale e significativo per i bambini e le bambine di oggi. Per sostenere processi partecipativi che siano autenticamente stimolanti e accattivanti, si ritiene che gli adulti debbano riconoscere il potenziale intrinseco degli ambienti quotidiani che i più piccoli costruiscono e ricostruiscono attraverso le reti delle loro relazioni e le loro esperienze di gioco (Malone & Hartung, 2010); una teoria della partecipazione dei bambini dovrebbe essere capace di riflettere questo aspetto tra altri, ma soprattutto essere generata

dal campo piuttosto che essere applicata a partire dalla costruzione di teorie incentrate su ideali e necessità adulte. Emerge dunque l'importanza di garantire esperienze di partecipazione, non solo attraverso la progettazione di spazi *ad hoc*, quanto più attraverso la promozione delle iniziative dei bambini stessi nell'utilizzare le *affordances* che preferiscono nell'ambiente (Alme & Alvestad Reime, 2021). I bambini, infatti, sono esperti delle loro vite e spesso manifestano interessi e intuizioni divergenti e imprevedibili: le *affordances* più interessanti dalla loro prospettiva privilegiata non sempre sono quelle messe a disposizione da progettisti e architetti (Kytä, 2004), ma sono quelle individuate, attualizzate e sperimentate durante le loro esperienze esplorative, in cui hanno la possibilità di determinare in autonomia quali direzioni desiderano che la loro esperienza intraprenda.

2.2 Progettazioni partecipate

Alla luce di queste considerazioni si evince che bambini e bambine dovrebbero avere sempre più occasioni di essere ascoltati partecipando alla progettazione e ridefinizione delle loro esperienze di vita, pratica associata alla sperimentazione di valori democratici e a un senso di benessere (Sivertsen & Moe, 2021). Come precedentemente dichiarato, la nuova visione di infanzia permette di contemplare sempre più situazioni in cui i bambini non sono limitati dagli adulti nella loro innata propensione all'azione ma sono considerati partecipanti attivi coinvolti nei processi decisionali, anche quelli che riguardano i loro ambienti di vita, nella consapevolezza di poterli condizionare esercitando un'influenza sulla comunità (Norðdahl & Einarsdóttir, 2015). Tuttavia, sono spesso gli adulti stessi che cercano di regolamentare il grado di coinvolgimento dei bambini: in tal senso la loro partecipazione si riduce a essere definita in termini di ruoli che gli adulti attribuiscono ai bambini, come se i più piccoli non fossero in grado di partecipare a processi decisionali o di dare un contributo significativo, a meno che non siano formalmente coinvolti, legittimati o autorizzati dagli adulti. In tal modo vengono screditate le competenze dei bambini, riconosciute sulla carta ma non valorizzate nella pratica, in forte contrasto con l'immagine di infanzia che invece ritrae loro come decisori competenti, capaci di assumersi responsabilità, appropriandosi creativamente di spazi e aspetti della propria cultura (Norðdahl & Einarsdóttir, 2015; Malone & Hartung, 2010) se lasciati nelle condizioni di poterlo sperimentare. In linea con i lavori di Rasmussen (2004), Moore (2015) evidenzia come alcuni ambienti di gioco che rispecchiano ideali adulti presentano caratteristiche distanti dai desideri dei bambini: spesso esiste un'incongruenza tra la concezione adulta e le effettive esigenze dei bambini che di conseguenza si esprimono attraverso tentativi di resistenza, che si concretizzano attraverso la ricerca di luoghi in cui sperimentare privacy fisica o simbolica dalla supervisione adulta. Dalla letteratura emerge dunque che spazi ed esperienze sono spesso progettati *per* i bambini e non *con* i bambini, sono controllati da regole adulte e veicolano presupposti, obiettivi e desideri distanti da quelli dei bambini (Spencer & Blades, 2006; Rasmussen,

2004). Questi risultati dimostrano quanto appaia necessario identificare le preferenze di bambine e bambini rispetto ai contesti di vita che frequentano nel quotidiano attraverso la promozione di pratiche partecipative. Ma il coinvolgimento in processi decisionali volti alla ri-progettazione e al rinnovamento del contesto stesso appare rilevante solo nella misura in cui vi sia il reale desiderio di ascoltare e accogliere il punto di vista infantile: Cele e van der Burgt (2015) a questo proposito hanno affermato che in caso contrario la partecipazione dei bambini rischia di diventare solo fonte di frustrazione piuttosto che di responsabilizzazione ed *empowerment*, poiché i partecipanti potrebbero essere indotti a pensare che la maggior parte delle decisioni progettuali sono state prese senza tenere in considerazione le esperienze vissute da loro in prima persona. Si evidenzia quindi quanto le progettazioni partecipate dovrebbero essere estese a ogni contesto e a ogni fascia di età affinché possa anche essere garantita e salvaguardata una comprensione autentica delle inclinazioni infantili (Kytä, 2004): a questo proposito, l'analisi di uno studio condotto in Danimarca mette in luce le differenze che emergono tra i luoghi progettati dagli adulti per le esperienze di gioco dei bambini e i luoghi in cui i bambini e le bambine decidono effettivamente di giocare, evidenziando quanto gli interessi dei bambini talvolta possano discostarsi dagli interessi adulti. Tale discrepanza conferma che i bambini dovrebbero partecipare alla progettazione dei loro contesti di vita, aumentando la corrispondenza tra i loro bisogni e le caratteristiche del contesto e di conseguenza il loro benessere, che pare essere associato alla possibilità di partecipazione autentica e di sperimentazione di valori democratici, processi che rinforzano il senso di *agency* e che sembrano efficacemente sostenuti nei contesti *outdoor* (Sivertsen & Moe, 2021).

Al fine di ottimizzare l'attualizzazione di *affordances* potenziali che rispecchino al massimo i desideri, le inclinazioni e gli interessi dei bambini, appare evidente quanto sia necessario coinvolgere i bambini in interventi di progettazione co-partecipata degli spazi, come anche in processi decisionali che pongano al centro della riflessione la loro partecipazione attiva, guidata da un ascolto attento delle loro prospettive (Pawlowski et al., 2019).

Riflessioni conclusive

Alla luce di queste considerazioni, dunque, risulta sempre più rilevante riconoscere il diritto dei bambini di essere ascoltati relativamente alle questioni che li riguardano (Sheridan & Pramling-Samuelsson, 2001): una pratica di ascolto attento che passi attraverso un'osservazione paziente delle preferenze e dei desideri dei più piccoli, che spesso non si esprimono con le parole ma con le azioni concrete. Ciò significa che è sempre più avvertita l'urgenza di includere la loro prospettiva rispetto a contesti ed esperienze educative, promuovendo una loro piena partecipazione (Clark & Moss, 2001), che si sostanzia da un lato attraverso l'ascolto e la valorizzazione delle loro iniziative nell'utilizzare le *affordances* del contesto, dall'altro lato nella seria presa in carico delle loro proposte progettuali, implicite ed

esplicite, alla luce dei loro interessi di gioco. L'ascolto rappresenta un'azione fondamentale del processo di riconoscimento e realizzazione della partecipazione delle persone, sancito chiaramente dall'articolo 12 della Convenzione e identificato come un pilastro normativo e interpretativo imprescindibile (Nazioni Unite, 1989) capace di trovare realizzazione effettiva in contesti ed esperienze diversificati. Un'azione delicata quanto potente, che dovrebbe trovare piena espressione non solo nei documenti internazionali ma anche e soprattutto attraverso le piccole grandi azioni di riconoscimento quotidiano della libertà di espressione e del valore della prospettiva di ciascuno.

In conclusione, si può affermare che l'ambiente fisico e l'opportunità di avere un'influenza su dove muoversi, cosa fare e di sentirsi coinvolti nella progettazione di spazi ed esperienze, quindi di rivestire un ruolo attivo e partecipe nel gruppo dei pari e in relazione agli adulti di riferimento, sono tutti aspetti di cruciale importanza per la partecipazione dei bambini; una parte fondamentale della loro partecipazione infatti è rivestita dall'opportunità di impegnarsi liberamente, di abitare luoghi, utilizzare materiali diversi senza dover necessariamente chiedere agli adulti. Tale libertà offre ai bambini la possibilità di scegliere: poter esprimere le proprie preferenze, potersi opporre, poter decidere le proprie condizioni di gioco, i propri spazi, i propri compagni di esplorazione, rappresentano un altro modo per intendere la partecipazione, che prende forma attraverso la possibilità di seguire le proprie iniziative, di aver accesso a una varietà di contesti ed esperienze che garantiscono la sperimentazione di sfide adeguate, di spazi intimi e di spazi per la socialità, occasioni variegata che onorano pienamente il diritto di partecipazione (Sivertsen & Moe, 2021; Sandseter & Seland, 2016) e che permettono di intenderlo non tanto come un'esperienza episodica quanto come prassi ordinaria.

Riferimenti bibliografici

- Alme, H., & Alvestad Reime, M. (2021). Nature kindergartens: a space for children's participation. *Journal of Outdoor and Environmental Education*, 24, 113-131.
- Aminpour, F., Bishop, K., & Corkery, L. (2020). The hidden value of in-between spaces for children's self-directed play within outdoor school environments. *Landscape and urban planning*, 194, 103-683.
- Arksey, H., & O'Malley, L. (2005). Scoping studies: towards a methodological framework. *International Journal of Social Research Methodology*, 8(1), 19-32.
- Brymer, V.S., Brymer, E., Gray, T., & Davids, K. (2018). Affordances guiding Forest School practice: the application of the ecological dynamics approach. *Journal of Outdoor and Environmental Education*, 21, 103-115.
- Cele, S., & van der Burgt., D. (2015). Participation, consultation, confusion: professionals' understandings of children's participation in physical planning. *Children's Geographies*, 13(1), 14-29.
- Clark, A., & Moss, P. (2001). *Listening to young children: The Mosaic Approach*. London: Jessica Kingsley.

- Corsaro, W.A. (1997). *The Sociology of Childhood*. Los Angeles: CA: Sage.
- Derbyshire, P. (2000). Guest Editorial: from research on children to research with children. *Neonatal, Pediatric and Child Health Nursing*, 3(1), 2-3.
- Elliott, S., Rizk, N., Taylor, S., Kennelly, J., & McKenzie, M. (2018). 'When are we going again?' Investigating children's responses to a new nature play space at an environmental education center. *Curriculum Perspectives*, 38,157-162.
- Falcini, U. (2014). 'Affordance Theory': a valuable research tool in evaluating children's outdoor play environments. *The OMEP Ireland Journal of Early Childhood Studies*, 8, 105-121.
- James, A., Jenks, C., & Prout, A. (1998). *Theorizing Childhood*. Cambridge: Polity Press.
- Kyttä, M. (2002). Affordances of children's environments in the context of cities, small towns, suburbs and rural villages in Finland and Belarus. *Journal of Environmental Psychology*, 22(1), 109-123.
- Kyttä, M. (2004). The extent of children's independent mobility and the number of actualized affordances as criteria for child-friendly environments. *Journal of Environmental Psychology*, 24(2), 179-198.
- Malone, K., & Hartung, C. (2010). *Challenges of participatory practice with children*. In *A Handbook of children's and young people's participation. Perspectives from theory and practice* (pp. 24-38). Oxfordshire: Routledge.
- Manyukhina, Y. (2022). Children's agency in the National Curriculum for England: a critical discourse analysis. *Education 3-13 International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 50(4), 506-520.
- Moore, D. (2015). 'The teacher doesn't know what it is, but she knows where we are': young children's secret places in early childhood outdoor environment. *International Journal of Play*, 4(1), 20-31.
- Noróðahl, K., & Einarsdóttir, J. (2015). Children's views and preferences regarding their outdoor environment. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 15(2), 152-167.
- O'Keane, C. (2008). The development of participatory techniques: facilitating children's views about decisions which affect them. In P. Christensen & A. James (Eds.), *Research with children: Perspectives and practices* (2nd ed., pp. 127-154). London: Routledge.
- Pawlowski, C.S., Bondo Andersen, H., Arvidsen, J., & Schipperijn, J. (2019). Changing recess geographies: children's perceptions of a schoolyard renovation project promoting physical activity. *Children's Geographies*, 17(6), 664-675.
- Rasmussen, K. (2004). Places for children - Children's places. *Childhood (Copenhagen, Denmark)*, 11(2), 155-173.
- Sandseter, E.B., & Seland, M. (2016). Children's experience of activities and participation and their subjective well-being in Norwegian arly Childhood Education and Care Institutions. *Child Ind Res*, 9, 913-932.
- Sheridan, S., & Pramling-Samuelsson, I. (2001). Children's perception of participation and influence in pre-school: a perspective of pedagogical quality. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 2(2), 169-194.
- Sivertsen, A., & Moe, B. (2021). Four to six-year old children's experiences of participating in different physical environments and activities in early childhood education and care institutions in Norway. *Education*, 3-13.
- Sommer, D., Pramling-Samuelsson, I., & Hundeide, K. (2013). Early childhood care and education: a child perspective paradigm. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(4), 459-475.

- Spencer, C., & Blades, M. (2006). An introduction. In C. Spencer & M. Blades (Eds.), *Children and their environments: learning, using and designing spaces* (pp. 1-12). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- United Nations (1989). *Convention on the Rights of the Child*. Geneva: United Nations.
- United Nations (2015). *Transforming our World: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. Geneva: United Nations.
- Waters, J. (2017). Affordance Theory in outdoor play. In T. Waller et al. (Eds.), *The Sage Handbook of Outdoor Play and Learning* (pp. 40-45). Sage: London.

Scuola come liberazione?

Scuola, comunità e partecipazione nel pensiero di Mario Lodi

Mirca Benetton

Università di Padova
mirca.benetton@unipd.it

Abstract

Il contributo sviluppa il tema della partecipazione democratica *della e nella* scuola a partire dal pensiero e dall'azione di Mario Lodi (1922-2014), rivisitati in occasione del centenario della sua nascita. La pedagogia rivoluzionaria e l'educazione liberatrice prospettate da Lodi, che si svolgono appunto all'insegna dei principi di democrazia e partecipazione come sviluppo delle competenze di cittadinanza, offrono degli elementi per riflettere e per individuare le possibilità di rigenerazione della scuola d'oggi, in seno a una società che abbisogna anch'essa di trovare il senso del suo essere politico-sociale, di ridare democraticamente valore al cittadino responsabile e capace di agire per il bene comune, di creare reti solidali e attive. L'intento non è certo quello di operare una traduzione trans-storica del suo pensiero, né, semplicisticamente, di trasporre e applicare la sua pedagogia e la sua didattica nell'attuale, quanto cogliere nelle sue proposte un supporto per indagare sui problemi scolastici odierni, collocandoli nel contesto corretto e avviando un congruo approfondimento, utile per individuare le possibilità di sciogliere i nodi critici.

Introduzione

Mario Lodi (Piadena 1922 - Drizzona 2014) agisce in un contesto politico-sociale post-bellico che richiama a specifici bisogni educativi differenti da quelli odierni. Non va certo operata una traduzione trans-storica del suo pensiero pedagogico e della sua azione educativa. Eppure, egli propone una *mission* della scuola, una progettazione educativa e una metodologia di ricerca e di azione interessanti e utili per riflettere e cercare delle risposte al cambiamento di cui necessita oggi il sistema educativo. Si avverte, infatti, in maniera sempre più inderogabile il bisogno di una scuola che si faccia co-costruttrice del sapere, capace di crescere persone-cittadini in grado di intessere relazioni, di attivarsi, per governare e cambiare la *vita-res* pubblica. Una scuola, cioè, che svolga un mandato politico-sociale mediante una didattica democratica, basata sull'interazione, sullo scambio e sulla ricerca. In tal modo si potrebbe costituire come luogo di esercizio di vita sociale cooperativa e solidale e al contempo allenare all'acquisizione dello spirito critico.

La scuola dell'io deve quindi diventare la scuola del noi, sostiene Lodi, partendo

dalle conoscenze e dalle competenze di cui ogni alunno è portatore e partecipandole agli altri, estendendole e sistematizzandole. Obiettivi, questi, che non è sufficiente siano proclamati, che richiedono un'azione responsabile coerente, senza continue virate, come sta accadendo attualmente, verso la ricerca di una giustificazione all'abulia e all'addormentamento generale rinvenuta nell'iperburocrazia, nella pseudo-managerialità e imprenditorialità di pochi eletti, che in realtà possono rappresentare spie di poteri lobbystici amorali e acostituzionali. All'interno di una "soglia di tolleranza" sempre più estesa, dunque, ogni attore educativo, nei diversi gradi scolastici, esalta a parole principi democratici, uguaglianza, pari opportunità, ma poi si ritira di buon grado quando si tratta di agire per modificare contesti e situazioni che di tali principi si fanno beffe, solo perché espressioni di centri di potere che, individualisticamente, è meglio avere come amici che come nemici.

Ci pare, di conseguenza, che il messaggio di Lodi sia di estrema attualità nel sollecitare a trovare il vero senso dell'azione educativo-politica della scuola, cioè capace di andare alla ricerca della conoscenza reale, della verità, di perseguirla coerentemente nel rispetto di tutte le persone e di tutti i giovani, che possono divenire partecipi e attivi solo se si condivide la volontà di sottrarsi alle forme diffuse di anestetizzazione culturale e umana (Morin, 2022).

È possibile intercettare un doppio assunto del concetto di partecipazione in Lodi: la partecipazione democratica degli alunni a scuola e la partecipazione della scuola nel contesto territorio-nazione-mondo, oggi diremmo nella rete sistemica.

La scuola che si ponga tali finalità di apertura e di azione reciproca è attenta a valorizzare e incrementare le diverse risorse, quelle del bambino *in primis*, ma anche dei genitori e della comunità, offrendo strumenti per interpretare la realtà e per agirvi. Difatti, i noti "strumenti" o le "tecniche" proposti da Lodi sono molto di più di semplici tecnicismi o espedienti didattici; sono veri e propri dispositivi di ricerca, condivisi nella scuola, così come nel contesto politico-sociale. Sono quindi dispositivi di una rivoluzione, intesa quale riforma strutturale per la liberazione dell'uomo dalle sopraffazioni del sistema (Lodi, 1970).

1. La partecipazione democratica degli studenti

Per quanto riguarda il primo assunto, la partecipazione democratica degli alunni a scuola, Lodi ritiene che la scuola, tramite il maestro, debba valorizzare la partecipazione degli studenti, le competenze e la storia personale che ciascuno di loro porta con sé, mettendo così in atto quella che oggi definiamo una "progettazione partecipata". Ciò comporta la necessità che la scuola si faccia essa stessa centro di ricerca mentre sviluppa tale capacità di ricerca negli alunni. Per Lodi, infatti, la ricerca va presa seriamente e svolta altrettanto responsabilmente anche nella scuola primaria. Non è «la ricerca come modo mascherato di trasmettere contenuti» (Lodi, 1982, p. 90); deve partire dall'osservazione e procedere scientificamente, connettendo i fatti, formulando ipotesi, sviluppando un ragionamento logico, come sosteneva Ciari (1972). Solo con un tale approccio metodologico che ri-

chiede, allora come oggi, una riforma scolastica – diventa possibile pensare a un sistema formativo che possa servire “per la vita” e per il cambiamento della società, perché crea le condizioni per formare persone-cittadini liberi, capaci di spirito critico, andando oltre pregiudizi e stereotipi. La scuola quindi deve

dare al bambino la possibilità di decondizionarsi positivamente in senso creativo, critico e sociale; fargli prendere consapevolezza della sua storia, delle sue capacità e dei suoi limiti scoprendo la diversità delle culture personali; aiutarlo a realizzarsi rispettando il suo processo evolutivo, stimolando le sue migliori capacità e attitudini, unificando lavoro manuale e intellettuale in un ambiente non staccato dalla vita; soddisfare le sue esigenze sociali costruendo e vivendo a scuola la prima comunità autogestita in forma cooperativa; usare il metodo scientifico dell'analisi della realtà (il bambino, la famiglia, la scuola, il quartiere, la società) e intervenire sulle stesse; farlo appropriare del linguaggio e di ogni altra abilità tecnica che gli permetta un inserimento senza traumi nel mondo del lavoro e nella società, sulla base di parità culturale a livello sempre più alto (Lodi, 1977, p. 174).

Si tratta di una sintesi in cui è prospettato un modo nuovo di considerare la scuola, il sapere, la conoscenza e, quindi, la ricerca. Per fare ricerca coerentemente con quanto prospettato la scuola deve costituirsi come una sorta di laboratorio, composto da un insieme di attività collettive, che vanno dalla stampa alla fotografia, al gioco, alla pittura e alla proiezione... perché in tal modo i ragazzi mettono in comune i propri saperi, acquisiscono il significato di reciprocità e di aiuto vicendevole, imparano a parlare e discutere, dato che è solo conversando che si riesce a comunicare le proprie idee e a parteciparle. “Imparare bene la tecnica del parlare” per Lodi non significa infatti riprodurre meccanicamente un insieme di costrutti linguistici grammaticalmente corretti, significa invece esercitare il proprio dire in un'esperienza motivante, sensata. Infatti, il giornalino di classe, ad esempio, *Insieme* nasce proprio da tale prospettiva. Nell'attività collettiva di gruppo si utilizzano diversi materiali e strumenti utili alla progettazione e all'esecuzione del compito, si compie il percorso completo di ciò che oggi definiamo “compito autentico” ma che non sempre lo è. Spesso esso è costituito, infatti, di un insieme di nozioni e informazioni artificialmente assemblate che in realtà non creano particolari ponti tra contesto scolastico ed extrascolastico, non permettono allo studente di capire il mondo, di viverlo e di costruirlo senza riprodurre dislivelli di opportunità legati a appartenenze sociali differenti, o senza mantenere separazioni sociali anche a livello culturale che rappresentano una prefigurazione della formazione di cittadini di serie A e B.

2. La partecipazione della scuola nella comunità

Tale centratura sulla partecipazione critica e sulla ricerca come metodologia di lavoro per gli alunni, al fine di costituire una comunità scientifica di apprendimento che sviluppi competenze per la vita, si costruisce per Lodi in simbiosi con l'incremento della comunità scolastica, che non rimane chiusa in se stessa e nella sua autoreferenzialità ma si apre al contesto sociale.

Significativa, tra le tante storie, quella de *I pastelli*, creata da Lodi con i bambini di una prima elementare, una metafora che esprime la concezione del Maestro sulla scuola, sulla collettività, sulla partecipazione: «I pastelli sono stretti nella scatola. Dice uno: “Scappiamo da questa prigione”. E vanno via. Vedono le strade grigie, i muri brutti, le auto senza colori. E cominciano a pitturare le case. I tetti. Le auto. I vestiti della gente. Le nuvole... e la pioggia. Le facce tristi. Tutto. A pitturare tanto i pastelli diventano corti e si consumano. Ma il paese è tutto colorato e nuovo» (Lodi, 2022, pp. 57-61).

La scuola di Lodi si costruisce di pari passo con le reti di comunità: «i bambini escono alla scoperta del mondo e il mondo entra in classe a incontrare i bambini. Bisogna portare il mondo a scuola e la scuola nel mondo. Come ha sempre ripetuto Freinet» (Roghi, 2022, p. 73).

Ne è ancora una volta esempio di azione pratica l'elaborazione del giornalino scolastico, che non rappresenta un modo meno noioso per fare esercizio di scrittura. Nell'introduzione a *Insieme*, testo che raccoglie i giornalini pubblicati da ottobre del 1972 a giugno del 1973 dalla classe V, Lodi scrive dell'importanza di divulgare il giornalino scolastico presso la comunità, attraverso la sua vendita nell'edicola del territorio, assieme agli altri quotidiani:

Questo giornalino rappresentava per noi un grosso salto organizzativo e di qualità: infatti sarebbe uscito, salvo casi eccezionali, tutti i giorni di scuola; e sarebbe stato come i ragazzi avevano deciso, “aperto a tutti”. Ciò significava che, senza alcuna censura, vi potevano scrivere tutti, dai genitori ai ragazzi, alle altre persone del paese o d'altri luoghi. Quindi dovevano essere pronti a studiare ogni problema che venisse posto, a interpellare persone competenti, a slargare il nostro orizzonte senza limiti. Così infatti avvenne. Legato alla vita che scorre ogni giorno come lotta degli uomini per un'esistenza migliore, i problemi che mise in luce furono molti. Vi fu chi riconobbe l'importanza coinvolgente di un foglio ciclostilato che non ha pretese di perfezione formale ma è intransigente nella ricerca della “verità” attraverso la collaborazione. Vi fu chi rimase perplesso e ostile di fronte ai problemi che venivano in luce e che vengono sempre in luce quando si aprono gli occhi sul mondo, come facevano i ragazzi leggendo i giornali o ascoltando le notizie alla radio e alla TV. Oppure ascoltando ed esprimendo la propria interiorità, rivelando cioè il mondo dell'infanzia che è pressoché sconosciuto agli adulti. Gli argomenti degli oppositori si potrebbero stringere, ridurre a due obiezioni di fondo: a) il giornalino dovrebbe trattare i problemi del bambino e non del mondo adulto (ma chi può definire il confine tra i due mondi?); b) non è giusto portare la politica nella scuola

(come se lasciar fuori dall'aula la nostra attuale storia non fosse una scelta politica) (Lodi, 1974, p. XLIX).

Sono molte le tematiche e le problematiche sollevate da Lodi in queste poche frasi. Innanzitutto, la fiducia nella possibilità per ogni bambino di esercitarsi come cittadino a una partecipazione attiva. In secondo luogo, il riconoscimento della capacità di ogni alunno, grazie all'attività e allo scambio con gli altri, di entrare nelle diverse situazioni della vita per comprenderle e agire per modificarle. In terzo luogo, la valorizzazione di un meticciamiento intergenerazionale e intersistemico, per comprendere e condividere il "mondo bambino". Un universo quest'ultimo che, come Lodi ribadisce spesso, non è conosciuto o si conosce sulla base di pregiudizi e stereotipi, ritenendo l'infanzia l'età d'oro, della totale spensieratezza e del puro divertimento. Concetto ripreso da Tonucci: «È una strana età quella dei bambini: nulla è importante, nulla è doloroso, nulla è serio, a giudizio dei grandi. Ma se un bambino soffre, se sente problemi importanti, se ha paura o è felice come fa? A chi lo va a raccontare? [...] Quando si è grandi e si ha un bambino vicino sembra che si dica: "E questo chi è?". Sembra che non si sia mai stati bambini. E così, cosa pensa veramente un bambino, cosa prova, si rischia di non saperlo mai» (Tonucci, 1980, p. 103).

3. Scuola, politica, comunità e diritti

Il modo in cui è concepito il giornalino scolastico *Insieme*, così come *Il mondo* (Lodi, 1979), fa emergere la consapevolezza di Lodi di effettuare nel percorso con i suoi alunni una continua ibridazione tra educazione e politica, nella accezione di quest'ultima di direzione della vita pubblica e appartenenza alla dimensione della vita comune. E non si tratta di un fattore da sopprimere, perché esso rende ragione della possibilità della scuola di formare una coscienza civile diffusa, dato che tale agenzia educativa non dovrebbe ridursi a proporre sporadiche esperienze civiche o estemporanei progetti, magari sollecitati da qualche insegnante sensibile. Perché se scuola e vita sociale si raccordano tra di loro, allora è naturale che a scuola si possano affrontare molteplici tematiche, anche politiche. E si affrontano non imponendo la visione del più forte o quella più comoda, ma ricercando quella più vera, nel rispetto del bene di ciascuno e di tutti, e discutendola *insieme*. Lodi, sempre nell'*Introduzione a Insieme* scrive:

Il titolo del nostro giornalino scolastico ha per me significato di alternativa che si estende dalla attività scolastica a tutta la mia vita sociale. Anzi, che si concreta sul piano professionale proprio perché vissuto sul piano umano e politico come rifiuto dell'individualismo. Spostare l'asse della vita dalla visione individualista borghese a quella sociale è stato per me un processo lento ma irreversibile che mi ha rigenerato nel profondo. Ora c'è in me il bisogno degli altri come apporto continuo al pensiero comune che cresce, c'è il senso di partecipare al travaglio della forza storica concretamente pre-

sente oggi dovunque con le speranze di un mondo nuovo: la forza della classe dei “senza potere” che cambierà radicalmente per tutti la società abolendo le classi e quindi ogni struttura autoritaria; [...] A scuola, rifiutare il piccolo potere della cattedra e gli strumenti passivizzanti della scuola autoritaria è già vivere, o essere pronti a vivere, in modo alternativo e coerente; è cambiare se stessi nel profondo e tradurre questo cambiamento nelle scelte quotidiane, in un processo di costruzione della persona che i “rivoluzionari della parola” rifiutano perché costa: paghi ogni giorno, di fronte a un avversario che non ti perdona nulla, che usa le blandizie, la menzogna o le minacce a seconda dei casi; che su un altro piano si dichiara “democratico” finché ha maggioranza dei “consensi” ma che è pronto a scatenare la violenza del fascismo se vede in pericolo i suoi interessi. Rigenerare se stessi nell’operare insieme, con le radici profonde che ci hanno messo dentro sin da piccoli, non è facile (Lodi, 1974, pp. L-LIII).

La scuola di Lodi si può identificare anche come il contesto in cui i bambini imparano a riconoscere i diritti umani e a parteciparli. E gli stessi diritti che Lodi rivendica prima di tutto per i bambini non rappresentano un argomento a sé stante, avulso dal contesto, così come i bambini non debbono essere relegati “fuori” dal mondo adulto. I diritti vanno interpretati nella consapevolezza che l’uomo, perciò anche il bambino, è parte di un tutto, è un cittadino del mondo «e, di conseguenza, l’affermazione della propria individualità non dovrebbe mai andare a discapito delle altre persone né dell’equilibrio dell’ambiente che lo circonda» (Jervolino, 1991, p. 6). Il tema è estremamente attuale e rimanda alla difficoltà odierna di comprendere il rapporto tra libertà e uguaglianza, di interpretare il significato di individualismo all’interno della moderna democrazia senza confondere «il senso di indipendenza personale con l’egoismo e l’indifferenza verso le sorti della società» (Urbinati, 2011).

La scuola di Lodi è una scuola che, proprio perché si apre al territorio e crea collaborazioni, avverte la necessità di trattare e considerare i temi che il bambino incontra negli ambiti in cui vive.

In Lodi, dunque, pedagogia e politica sono strettamente connesse come possibilità e metodo di diritto all’umano per ogni persona e l’educazione diviene “popolare”, nel senso che favorisce l’attivazione degli individui nella vita comunitaria per la piena realizzazione di ciascuno (Baldacci, 2017). In tale contesto la scuola si impegna politicamente nell’edificarsi come comunità, nel costruire le reti di una comunità democratica.

La scuola di Lodi è perciò di tutti, per tutti e aperta a tutti: «La Costituzione italiana sancisce alcuni diritti e doveri fondamentali. Questi principi (libertà di opinione, di parola, di organizzazione e di partecipazione ecc.) possono essere imparati vivendoli nell’esperienza scolastica, a patto che la scuola sia costituzionalmente corretta e scientificamente preparata a realizzarli. Alla base di questa scuola riformata ci dovrà essere la socializzazione. È bene chiarire questo concetto» (Lodi, 1982, p. 94). Sperimentare nella scuola quotidianamente il significato di “vivere insieme” dovrebbe significare acquisire il senso di giustizia e della solida-

rietà.

In questo percorso la responsabilità e la formazione dell'insegnante sono fondamentali. È il docente che si fa portavoce di certi valori comunitari sociali, democratici, e li alimenta accompagnando il bambino nell'esercizio dei suoi diritti e dei suoi doveri, ponendosi egli stesso, come professionista, in un percorso di ricerca e formazione continua, perché l'ambiente e la realtà sono in continuo cambiamento. Già nei suoi appunti Lodi scrive: «Gli adulti a scuola. Dai fatti si svilupperanno interessi che [...] dovrò seguire e alimentare con agganci alla realtà ambientale e alla cultura del territorio. Perciò promuoverò incontri con persone competenti del paese (anche genitori) e materiali (libri, dischi, fotografie, ecc.) da consultare quando occorre» (Lodi, 1982, p. 119). Il docente ha dunque un'identità di «cittadino democratico» (Lodi, 1982, p. 97) e sostiene un'educazione politico-sociale da condividere nei suoi costrutti fra docenti, ma anche con i diversi attori educativi, nella creazione di una rete educativa di «tecniche» democratiche, nella ricerca della verità. Anzi, Lodi ritiene che su questo punto non ci siano sconti e deroghe per gli educatori: «Alibi non ce ne possono essere, per gli educatori. Nessuno come gli educatori ha il dovere di pretendere da se stesso e dagli altri la ricerca continua della verità. Se un insegnante è in buona fede non può tacere e mettere a tacere i giovani che si aprono alla vita in un mondo pieno di delitti compiuti da chi tace o falsifica la verità per difendere privilegi e potere. Deve andare in crisi e rigenerare se stesso nell'instaurazione di nuovi rapporti con i ragazzi, le famiglie, la società» (Lodi, 1977, p. 59).

Non si può non rilevare che la scuola proposta da Lodi si presenta rivoluzionaria anche per l'oggi, in una società ipocrita che ha perso il senso del valore della democrazia, è votata al mantenimento del potere dei più forti e spesso riproduce tali dinamiche anche a scuola. Ma è proprio l'emergenza della crisi attuale di democrazia e partecipazione a ribadire la necessità che una scuola diversa debba essere non solo pensata, ma finalmente agita, come ribadiva il maestro di Vho.

Lodi non manca nemmeno di sottolineare come in un contesto scolastico che voglia essere democratico e partecipativo e alla ricerca della verità non si possano seguire le regole del mercato. Prefigura quello che rappresenta uno dei maggiori problemi del nostro tempo, relativo alla competizione esasperata, all'individualismo spinto, alle logiche di sopraffazione entrate anche nella scuola così come nella vita pubblica dei cittadini adulti e che hanno reso difficili i rapporti umani. Egli ritiene che nella scuola in cui ognuno ha il diritto di essere diverso non ci possa essere la valutazione oggettiva e che ogni prova e ogni esame debba tener conto della storia di ogni bambino (Lodi, 1982, p. 93), così da permettere a ciascuno di esprimere il meglio di sé, operando insieme agli altri, per arricchire se stesso e il gruppo. Lodi affronta così il tema della competitività:

competere con se stessi per superare i propri limiti con un graduale e tenace allenamento è altamente positivo, perché forma il carattere della persona. Ma competere con gli altri col fine di primeggiare è un ostacolo subdolo alla socializzazione. Subdolo, perché certi insegnanti possono dimostrare

che con la competizione si possono ottenere risultati nello studio. Ma a quale prezzo? Il bambino impara a vedere negli altri gli avversari da battere, a cercare la gratificazione nella vittoria ottenuta sconfiggendo gli altri. In questo modo, però, il bambino impara a disinteressarsi di chi perde, né tiene in conto alcuno quelli che semplicemente non sono portati alla competizione» (Lodi, 1982, p. 95).

Rivolgendosi agli insegnanti, Lodi afferma che i docenti non dovrebbero instillare il gusto della gara, quanto dimostrare l'importanza del lavoro comune e il benessere che ne deriva. Al contempo, l'insegnante dovrebbe fare attenzione alla "falsa socializzazione", quando cioè si riuniscono delle persone in un gruppo affinché ne contrasti un altro, come accade nelle lobby odierne. E infatti Lodi aggiunge: «la socializzazione e la cooperazione sono tali quando, al di sopra dell'interesse del gruppo, c'è un interesse più ampio, una filosofia della comprensione degli altri che porta al superamento di ogni meschina rivalità e, in una prospettiva più generale, alla negazione della guerra come "strumento di offesa alla libertà degli altri popoli e come mezzo di risoluzione delle controversie internazionali" (così recita l'articolo 11 della Costituzione italiana)» (Lodi, 1982, p. 96).

Vi è uno stretto collegamento, dunque, nella visione di Lodi tra analisi di una scuola nuova, approfondimento dei problemi reali attraverso la ricerca e motivazione politica all'edificazione di una società giusta e democratica. La ricerca è infatti il punto di partenza e di ritorno che permette di costruire una mentalità critica. Essa viene condotta all'interno del contesto scolastico trattando le tematiche che gli alunni portano dal loro contesto di vita, dal contesto sociale, da cui scaturiscono i problemi. Essi vanno discussi e sviscerati a scuola mediante l'avvio di una corretta metodologia della ricerca, che è "ricerca sul campo", capace di dar vita ad attività che consentono lo sviluppo del pensiero critico, perché il bambino prende via via coscienza della società in cui vive, delle ingiustizie e delle contraddizioni e cerca, assieme agli altri, il modo per superarle. Tale processo di ricerca non si risolve quindi in un affastellamento di informazioni asettiche, come spesso accade, e slegate dall'ambiente; al contrario, parte da esso colto "nella sua globalità dinamica" (Lodi, 1977, p. 27). Ed è evidente che un lavoro di ricerca di questo tipo, che ha aspetti scientifici, matematici, linguistici, storico-geografici ecc., ha una base politica come assunzione di impegno per "l'edificazione di una società nuova", quella stessa società che Lodi non ritiene sia poi sviluppata e che oggi, di fronte a scenari politico-sociali catastrofici, cerchiamo di ricostruire solo a parole, senza però avere il coraggio di innescare un percorso pedagogico-educativo di liberazione e di rinnovamento, forse perché i nostri giudizi sono pervasi da un'elevata componente di "rumore" che svia il ragionamento umano (Kahneman, Sibony, & Sunstein, 2021). Come afferma Morin, «la mente umana ha ipersviluppato i suoi poteri sul mondo fisico e su quello vivente, ma li ha sottosviluppati su tutto ciò che è umano [...] I concetti unilaterali, quindi parziali, dominano le menti» (Morin, 2022, pp. 58-59).

Così, anche a scuola e negli ambienti scientifici e culturali, nelle accademie,

non si insegna tanto a individuare le fonti degli errori, le illusioni della conoscenza, i “rumori” appunto, ma si rimane ovattati in una pseudo-scienza apparentemente astorica e apolitica, in realtà asservita al potere del denaro e dell'ego individualistico. A scuola, come notava Lodi, si riesce, al massimo, ma sempre più raramente, a creare qualche piccola isola felice, che non è in grado di legarsi “in maniera concentrica e conviviale” a un contesto “umanistico sociale” (Morin, 2022) e quindi è priva di sbocco. La ricerca si fa così astratta, la scuola e l'insegnante altrettanto astratti, mentre il declino dell'umano si fa sempre più evidente. Serve una nuova politica civile, che è anche una politica dell'istruzione e della formazione, della ricerca: una politica umanista.

Conclusioni

Come evidenzia Lodi, nella scuola sono presenti le contraddizioni e le ipocrisie del tempo; quelle contraddizioni che oggi si sono ulteriormente acuite e che richiedono un cambio di atteggiamento del contesto educativo e dell'insegnante che vi opera. È ancora tutto da capire se e come tale conversione si voglia realmente mettere in atto. Il docente, dal canto suo, può esercitare il suo potere sulla classe, apparentemente piccolo, con la trasmissione della cultura che egli detiene, oppure «organizzare lo scambio, la socializzazione delle esperienze di tutti attraverso il metodo della ricerca» (Lodi, 1982, p. 97). Dunque, l'insegnante, come ognuno che voglia definirsi educatore o pedagogista, è chiamato oggi a riflettere sul suo ruolo e sulle finalità delle sue azioni. Può anche accadere che in questa riflessione si senta poco sorretto e quasi isolato, e quindi finisca per scegliere di vivere una situazione più di “sonnambulismo” per evitare la sfida.

È certamente necessario riprendere all'interno della scuola, e non solo, una sorta di argomentazione socratica che, come afferma Nussbaum, non va marginalizzata e tacciata di essere elitaria e antidemocratica. In realtà, al contrario, essa è fondamentale proprio per promuovere una democrazia riflessiva e deliberativa «anziché un'arena per gruppi di interesse in competizione» (Nussbaum, 1999, p. 33), una democrazia che pensi realmente al bene comune e, quindi, costituita da cittadini che siano in grado di ragionare in maniera critica rispetto alle proprie scelte e alle proprie convinzioni. Afferma Nussbaum: «Non è un bene per la democrazia che le persone votino sulla base di sentimenti assorbiti dai mass-media e mai messi in discussione. Questa mancanza di spirito critico crea una democrazia nella quale le persone parlano tra loro, ma senza mai avere un vero e proprio dialogo» (p. 33). L'argomentazione, retamente intesa, diventa allora uno strumento di libertà per un agire discorsivo. E l'educazione umanistica dovrebbe agire in vista della creazione di una comunità razionale, come prospettata dallo stesso pensiero socratico. Allo stesso modo Lodi concepisce l'educazione democratica, civile e costituzionale: un esercizio di ricerca dell'intelligenza personale di educatori e di educandi che è confrontata con quella altrui per comprendere e superare senza ripiegamenti reazionari le grosse inquietudini del presente e avviare così la costru-

zione di un mondo più giusto e più umano. Lodi afferma: «Affrontare insieme un argomento per raggiungere una forma comunicativa, comporta un'analisi che, se non è la vera e propria "ricerca" oggettiva, è comunque una rappresentazione multisoggettiva di un argomento, che si può considerare fase di approccio ad essa» (Lodi in Lodi & Tonucci, 2017, p. 82).

In tal modo Lodi può essere identificato anche oggi come "un restauratore della speranza" di poter comunque invertire la rotta, a partire dalla valorizzazione della lezione esperienziale, come incontro tra persone e saperi, dono per la vita (Zagrebelsky, 2022).

Riferimenti bibliografici

- Baldacci, M. (2017). Democrazia e educazione: una prospettiva per i nostri tempi. In M. Fiorucci & G. Lopez (Eds.), *John Dewey e la pedagogia democratica del '900* (pp. 21-38). Roma: RomaTre-Press. <https://romatrepress.uniroma3.it/wp-content/uploads/2020/02/John-Dewey-e-la-pedagogia-democratica-del-%E2%80%9998900.pdf>
- Ciari, B. (1972). *La grande disadattata*. Roma: Editori Riuniti.
- Jervolino Russo, R. (1991). Presentazione. In M. Lodi, *I diritti del bambino, dell'uomo e della natura* (pp. 5-6). Milano: Sipiel.
- Kahneman, D., Sibony, O., & Sunstein, Cass R. (2021). *Rumore. Un difetto del ragionamento umano*. Milano: UTET.
- Lodi, M. (1970). *Il paese sbagliato*. Torino: Einaudi.
- Lodi, M. (1974). *Insieme. Giornale di una quinta elementare*. Torino: Einaudi.
- Lodi, M. (1977). *Cominciare dal bambino. Scritti didattici, pedagogici e teorici*. Torino: Einaudi.
- Lodi, M. (1982). *Guida al mestiere di maestro*. Roma: Editori Riuniti.
- Lodi, M. (2022). *I pastelli*. In M. Lodi, *Il principio di un mondo nuovo. Piccole storie per imparare a sognare* (pp. 57-76). Milano: Solferino Young.
- Lodi, M. e i suoi ragazzi (1979). *Il mondo 4. I giornalini della classe IV Anno scolastico 1976/77*. Roma-Bari: Laterza.
- Lodi, C. & Tonucci, F. (Eds.) (2017). *L'arte dello scrivere. Incontro tra Mario Lodi e don Lorenzo Milani*. Casa delle Arti e del Gioco – Mario Lodi, Drizzona.
- Morin, E. (2022). *Svegliamoci!* Milano-Udine: Mimesis.
- Nussbaum, M. (1999). *Coltivare l'umanità*. Roma: Carocci.
- Roghi, V. (2022). *Il passero coraggioso. Cipì, Mario Lodi e la scuola democratica*. Roma-Bari: Laterza.
- Tonucci, F. (1980). *Guida al giornalino di classe. Viaggio intorno a 'Il mondo' di Mario Lodi e i suoi ragazzi*. Roma-Bari: Laterza.
- Urbinati, N. (2011). *Liberi e uguali. Contro l'ideologia individualista*. Roma-Bari: Laterza.
- Zagrebelsky, G. (2022). *La lezione. Discorso*. Torino: Einaudi.

“Non giudicare a prima vista”: un percorso di ricerca partecipata di educazione inclusiva e interculturale

Maria Antonietta Augenti

Università degli studi di Bologna

maria.augenti2@unibo.it

Abstract

La scuola rappresenta un luogo relazionale di fondamentale importanza e la classe è il microcosmo che rispecchia la diversità nella società e del territorio in cui si colloca la scuola (Pastori, 2015). Le migliori esperienze pedagogiche e didattiche mostrano, infatti, che l'integrazione degli stranieri costituisce un'occasione insuperabile di diversificazione delle strategie didattiche, ampliamento culturale e apertura della classe (Santerini, 2001). Quando la complessità delle scuole odierne interseca la dimensione della disabilità è necessario avviare un processo di educazione inclusiva come «processo di trasformazione dei sistemi educativi e della cultura di base che consenta a tutti gli studenti di partecipare pienamente ed equamente ai processi di apprendimento che avvengono nelle istituzioni scolastiche» (D'Alessio, 2008). La sperimentazione qui presentata vuole essere un esempio di come la partecipazione degli studenti nella progettazione di percorsi interdisciplinari, attraverso l'approccio dello *Student Voice*, diventa uno stimolo di riflessione per la costruzione di una scuola interculturale e inclusiva.

Introduzione

La scuola è un luogo dove si instaurano relazioni di fondamentale importanza e l'odierna composizione delle classi è la tela in cui si intrecciano le diversità presenti nella nostra società e nel nostro territorio. La scuola come contesto è oggi più che mai luogo di opportunità per fare esperienza di vicinanza, inclusione, riconoscimento, accettazione e scambio.

Nell'anno scolastico 2019/2020 le scuole italiane hanno accolto complessivamente 8.484.000 studenti di cui circa 877.000 di cittadinanza non italiana. Rispetto al precedente A.S. 2018/2019 la popolazione scolastica è calata complessivamente di quasi 96 mila unità, pari allo 1,1%. Gli studenti con cittadinanza italiana hanno registrato una flessione di circa 115 mila unità (-1,5%) a fronte di una crescita di 19 mila studenti con cittadinanza non italiana (+2,2%), per cui la loro incidenza sul totale passa da 10,0% a 10,3% (MIUR, 2021). Ci troviamo di fronte a una società sempre più multiculturale che ci obbliga come educatori/insegnanti a riflettere sui modelli pedagogici adottati e sui percorsi di

didattica interculturale e inclusiva attivati all'interno dei contesti scolastici, che possono indicarci nuove traiettorie. In questo senso l'approccio dello *Student Voice* (Gemma & Grion, 2015; Grion & Cook-Sather, 2013; Grion & Dettori, 2015; Grion & De Vecchi, 2014; Grion & Manca, 2015; Manca & Grion, 2017) è un approccio importante dove le voci degli studenti e delle studentesse rappresentano importanti fonti di informazione rispetto a quanto accade nella loro classe e nella loro scuola, per riflettere sulle pratiche didattiche che vengono messe in campo da parte degli insegnanti.

In tale contesto, prende forma la sperimentazione di un progetto di ricerca, qui presentato, che ha come obiettivo la promozione di un'educazione interculturale e inclusiva, dove essa riconosce la cultura come il prodotto di una relazione e non come una precondizione di essa. Essa non esiste stabilmente nella mente di qualcuno, ma è il prodotto di un dialogo in situazione (Caronia, 2015).

1. Progettare percorsi di insegnamento-apprendimento in contesti complessi e multiculturali

Il contesto scolastico italiano propone un modello inclusivo (MIUR, 2014) di fronte alla complessità multiculturale e sociale che valorizza la convivenza e l'accoglienza di tutte le forme di diversità, come quelle di genere, di diversa abilità e di provenienza sociale. Il concetto di inclusione si basa sul riconoscimento della rilevanza e della piena partecipazione alla vita scolastica da parte di tutti i soggetti e della valorizzazione delle differenze e peculiarità di ciascuno. La scuola rappresenta un luogo relazionale di fondamentale importanza e la classe è il microcosmo che rispecchia la diversità nella società e del territorio in cui si colloca la scuola (Pastori, 2015). Le migliori esperienze pedagogiche e didattiche mostrano, infatti, che l'integrazione degli stranieri costituisce un'occasione insuperabile di diversificazione delle strategie didattiche, ampliamento culturale e apertura della classe (Santerini, 2001). Ma non solo, quando la complessità delle scuole odierne, interseca la dimensione della disabilità è necessario avviare un processo di educazione inclusiva come «processo di trasformazione dei sistemi educativi e della cultura di base che consenta a tutti gli studenti di partecipare pienamente ed equamente ai processi di apprendimento che avvengono nelle istituzioni scolastiche» (D'Alessio, 2008).

L'approccio dell'inclusione intreccia quello della prospettiva interculturale come via di equilibrio fra il riconoscimento e la valorizzazione di tutte le differenze e il riconoscimento di valori e appartenenze comuni, interpretando le identità culturali non come "entità" o "essenze" da preservare nella loro purezza originaria né da negare nella loro alterità, bensì come realtà dinamiche di soggetti e gruppi che si incontrano, si scambiano, si trasformano.

Ogni alunno è portatore di una propria identità e cultura, di esperienze affettive, emotive e cognitive: peculiarità che devono essere valorizzate. Ma lo sviluppo del/la bambino/a dipende soprattutto dall'interazione fra l'individuo e l'ambiente

(Vygotskij, 1939; Piaget, 1962; Oliviero, 2017; Siegel, 2001; Malaguti, 2017; Boncinelli & Calvaruso, 2021). L'individuo apprende attraverso la propria esperienza e sempre attraverso di essa definisce il suo grado di appartenenza alla comunità che contribuisce ad attribuire significato all'esperienza stessa (Nigris, 2015). Come progettare quindi percorsi di insegnamento/apprendimento che tengano conto delle diverse culture ma che garantiscano la piena partecipazione per una scuola "di tutti e di ciascuno" (MIUR, 2012)? Progettare percorsi di insegnamento/apprendimento in contesti multi e transculturali richiede ripensare alla scuola come una realtà didattica, organizzativa e istituzionale fondata sul rispetto di ogni cultura. Come afferma Mantovani, infatti,

la cultura rende possibili le relazioni fra individui dando ad esse una cornice: è questa che istituisce fra le persone legami particolari intorno a particolari mappe che esse usano per esplorare la realtà. La cultura, in questo senso, non è una cosa che possa essere appresa, ma è la premessa di ogni possibile futuro apprendimento. Non si impara la cultura, vi si entra. Non siamo noi ad acquisire una cultura ma è essa che ci acquisisce e ci fa vivere all'interno del suo ordine simbolico. La cultura fornisce un grande repertorio operativo, fatto di scopi e di azioni reciprocamente riconoscibili, a cui le persone ricorrono per costruire i loro progetti di vita (Mantovani, 1998, p. 18).

L'esperienza scolastica pianificata secondo un approccio transculturale necessita di ambiente di apprendimento intenzionalmente progettato. Non sono i singoli comportamenti o le singole azioni dei soggetti, ma è il contesto nel suo complesso, la fitta rete di azioni, relazioni, artefatti, e le modalità in cui essi sono intenzionalmente progettati che permette a ciascun allievo e allieva di sviluppare le sue potenzialità (Nigris, 2015). Se si passa da un'idea di una scuola trasmissiva di saperi a un apprendimento attivo e costruttivo in cui il soggetto è protagonista e in cui il contesto è progettato affinché si promuovano competenze anche in relazione ai problemi di vita reale, si riesce a promuovere un sapere reale, ricercando una continuità fra quello che si impara dentro e fuori dalla scuola. La sfida consiste nella valorizzazione delle possibili connessioni tra le modalità di conoscenza proposte dalla scuola e la complessità del mondo reale (Castoldi, 2009). Attraverso la strutturazione di percorsi di apprendimento che prediligono situazioni problema, compiti autentici e che quindi attivano processi cognitivi complessi che tengano conto delle diverse peculiarità di ciascuno, è possibile integrare diversi saperi utilizzando una pluralità di sguardi, favorendo in questo modo un contesto inclusivo. Sarà necessario quindi adottare una progettazione flessibile, dove gli alunni e le alunne saranno coinvolti in tutte le fasi di insegnamento-apprendimento partecipando alla progettazione di percorsi formativi, costruendo un senso condiviso delle attività scolastiche. Inoltre, le attività didattiche possono essere modificate anche dai contributi degli allievi, mettendo in campo la loro esperienza e cultura (di cui ognuno è portatore), favorendo quindi una relazione tra conoscenza formale e informale.

I principali risultati delle ricerche in contesti educativi multiculturali confermano l'uso di metodi attivi, cooperativi, critico-problematici (lavori di gruppo, attività laboratoriali, attività di peer tutoring) anche attraverso l'uso delle tecnologie (Santerini, 2010; Favaro, 2011), progetti di scrittura creativa, autobiografica, in forma narrativa teatrale e multimediale (Demetrio & Favaro, 2004; Giusti, 2001), metodologie ludiche (Nigris, 2007) per promuovere uno scambio positivo fra alunni e alunne. Pedagogie attive e di matrice socio-costruttivista sostengono un agire democratico (Dewey, 1940; Lewin, 1948) perché spronano gli studenti e le studentesse a diventare cittadini attivi e responsabili in quanto devono cooperare per arrivare alla soluzione del compito. In questo modo l'apprendimento cooperativo diventa una pratica culturale e dunque anche civica (Gobbo, 2010; Chiari, 1997; 2011). Inoltre, l'apprendimento cooperativo è una delle strategie *evidence based* in educazione, efficace per la creazione di un contesto realmente inclusivo (con riferimento ai lavori di Murphy et al., 2005; J. Hattie, 2009; Bowman-Perrot et al., 2013; Mitchell, 2008; 2014). Nell'apprendimento cooperativo ciascun componente del gruppo, con le sue caratteristiche peculiari e speciali, può contribuire all'apprendimento di tutti, e ognuno può divenire risorsa per gli altri. In questo modo la voce degli alunni e delle alunne diventa protagonista e l'insegnante può osservare molteplici condivisioni di significati anche su temi interculturali.

Attraverso questo approccio metodologico ciascuno viene valorizzato per ciò che sa fare, e al contempo trova compensazione nel compagno per ciò che non sa fare. In un ambiente di apprendimento cooperativo ognuno ha qualcosa da dare agli altri e qualcosa da ricevere, e per questo permette di creare un apprendimento paritario e realmente inclusivo, attraverso la creazione di un'interdipendenza positiva: «l'interdipendenza positiva è da considerarsi raggiunta quando i membri del gruppo comprendono che il rapporto di collaborazione che li unisce è tale per cui non può esistere successo individuale senza successo collettivo. Il fallimento del singolo è il fallimento del gruppo» (Johnson, Johnson, & Holubec, 1996). Questa interdipendenza positiva assieme alla condivisione e al senso di responsabilità di gruppo, promuove anche lo sviluppo di un'identità e di una appartenenza di gruppo.

2. La promozione di un approccio transculturale e inclusivo: il progetto “Non giudicare a prima vista”

La complessità linguistica, educativa e didattica di una scuola primaria ha portato alla sperimentazione di un progetto di ricerca volto a sperimentare nuove modalità didattiche per l'insegnamento della lingua italiana, e soprattutto a sperimentare strumenti di mediazione didattica per promuovere un approccio transculturale e inclusivo. “Non giudicare a prima vista” è un progetto a classi aperte fra una classe quarta e una quinta di una scuola primaria della provincia di Reggio Emilia, sviluppato poi in un evento pubblico in collaborazione con il territorio, in un con-

testo a forte processo migratorio e con la presenza di diversi/e alunni/e con bisogni educativi speciali.

L'idea di lavorare a classi aperte, anche se di grado differente, è nata dalla collaborazione e dal confronto costruttivo delle/degli insegnanti delle due classi partecipanti alla ricerca. I quesiti che maggiormente hanno interrogato queste persone coinvolte sono stati la necessità di ricercare nuove modalità di insegnamento della lingua italiana che fossero coinvolgenti e fossero adatti a classi complesse e con diversi livelli di padronanza della lingua italiana. Dall'input di una lettura dell'albo illustrato *Il viaggio* di Aaron Becker (2014), si è deciso di far lavorare le due classi in cinque gruppi eterogeni, per età, cultura e genere, tra le due classi. Attraverso un approccio di tipo cooperativo, a ogni componente è stato assegnato un ruolo e il compito di scrivere una parte di un racconto (introduzione, svolgimento, finale) che avesse come tema "il viaggio". A ciascun gruppo è stato dato un oggetto/personaggio simbolico (un castello, un fiore, quattro amici, un pesce, un bosco), sui cui costruire la propria parte di storia. I bambini e le bambine hanno lavorato due volte a settimana per due mesi a classi aperte alla stesura del racconto, confrontandosi e mediando le idee di ciascun componente affinché il racconto avesse una stesura inerente al tema assegnato e attuando una collaborazione affinché il contributo di tutti e tutte fosse tenuto in considerazione. Successivamente si è passati alla seconda fase del progetto, ovvero il confronto fra i diversi gruppi e la ristesura delle varie parti affinché il testo diventasse un unico racconto coerente e coeso. Questo processo ha coinvolto i bambini e le bambine in modo attivo, dove ogni componente di ciascun gruppo è stato portatore di un proprio pensiero e di un proprio processo cognitivo, in un'ottica di condivisione e responsabilità. Il racconto aveva come tema il viaggio di quattro amici, ognuno con caratteristiche e origine culturale, cittadini di un paese chiamato "Clandestino" che testimoniano che con l'amicizia e il sostegno reciproco il mondo può essere un posto migliore. Dopo questa prima parte di elaborazione della storia, è stato chiesto ai/alle bambini/e di progettare una modalità differente di raccontare il loro manoscritto, che non fosse solo quello di tipo scritto-narrativo. Attraverso un'attività di brainstorming, si è deciso di produrre un video-racconto attraverso la tecnica dello stop-motion. Lo stop-motion consiste in una tecnica d'animazione che a partire da una serie di scatti fotografici attraverso il montaggio li trasforma in un video. Fotografando oggetti inanimati, spostandoli di pochi millimetri in ogni scatto, seguendo una logica di direzione in progressione, si crea l'illusione del movimento. La riflessione sui materiali da utilizzare, sugli oggetti e artefatti da realizzare, sulle tecnologie da fruire, ha portato i bambini a pianificare l'attività, con l'aiuto delle insegnanti e a riflettere in modo metacognitivo sulla progettazione di ogni fase. Ogni gruppo si è occupato della realizzazione di ciascun elemento utilizzando diversi materiali come pongo, plastilina, materiali da riciclo, carta, che sono serviti per creare ciascun fotogramma. L'uso delle tecnologie, come la videocamera digitale e il software per il montaggio video, ha creato molta motivazione in questa sperimentazione e hanno permesso un pieno coinvolgimento di tutti e tutte. Le tecnologie hanno aiutato a superare alcune barriere (fisiche, linguistiche, senso-

riali...) permettendo a ciascun bambino e bambina l'accesso all'attività apportando il proprio contributo. Inoltre, l'uso di diversi mediatori didattici (attivi, iconici e simbolici), permette di rispondere alle varietà e alle dominanze degli stili cognitivi degli alunni (Malaguti & Augenti, 2022). Materiali efficaci, inoltre, consentono agli studenti di diventare proattivi ed essi stessi ideatori e creatori di materiale da presentare ai docenti e compagni (Meyer, Rose, & Gordon, 2014).

L'utilizzo di diverse metodologie, strumenti e l'organizzazione dell'ambiente ha permesso a tutti gli alunni di essere protagonisti del proprio processo di apprendimento. La scelta didattica di utilizzare un approccio cooperativo nasce dall'idea di concepire la classe come un laboratorio, luogo dove gli alunni si scambiano punti di vista, negoziano significati, realizzano esperienze significative condivise. Il laboratorio, in tal senso, è la modalità di lavoro che meglio incoraggia la ricerca e la progettualità, coinvolge gli alunni nel pensare, realizzare, valutare attività vissute in modo condiviso e partecipato con altri. Con la didattica laboratoriale, l'insegnante si pone come un mediatore dell'apprendimento, guida gli alunni alla scoperta del proprio sapere. In questo modo l'alunno diventa costruttore attivo della propria conoscenza, secondo il proprio stile di apprendimento e tramite l'utilizzo di diverse intelligenze (Gardner, 1989). Attraverso l'apprendimento attivo, multimodale e diversificato, che sfrutta materiali aperti e riutilizzabili, la scuola vuole mettere l'alunno in situazioni di apprendimento continuo, che gli permettano di imparare ad argomentare il proprio ragionamento, a correggerlo e a presentarlo agli altri, anche attraverso modalità personalizzate. L'utilizzo ragionato delle risorse e degli strumenti digitali potenzia, arricchisce e integra l'attività didattica, "muove" la classe, motiva e coinvolge gli studenti, stimola la partecipazione e l'apprendimento attivo e contribuisce allo sviluppo delle competenze trasversali. Queste sono operazioni fondanti in una prassi volta all'inclusione (Malaguti & Augenti, 2022).

La scuola che ha partecipato a questo progetto di sperimentazione è inserita in un territorio a forte processo migratorio. Il comune di Rubiera è da sempre impegnato nella promozione di un'educazione interculturale per una cittadinanza accogliente e rispettosa delle diverse culture, vista la componente multiculturale dei cittadini in questo territorio. "Via Emilia Aperta" è stato un evento promosso dal Comune in collaborazione con Enti, Cooperative Sociali, Associazioni di Volontariato, scuole e parrocchie a testimonianza di come la via Emilia sia una grande via di transito che da sempre ha portato persone provenienti anche da Paesi molto lontani e come il territorio è stato promotore di una vera inclusione interculturale negli anni. L'adesione a questo evento ha spinto le classi aderenti alla sperimentazione a interrogarsi sulla possibilità di portare, attraverso il lavoro svolto nei mesi precedenti, la testimonianza di come la scuola sia da sempre impegnata in questa tematica, affinché l'appartenenza a culture differenti sia vista come un'occasione di scambio e di arricchimento reciproco. Con questa finalità il racconto prodotto nel lavoro a classi aperte è stato riadattato sotto forma di un canovaccio teatrale per mettere in scena la storia "Non giudicare a prima vista". In questa cornice istituzionale, è stata strutturata la narrazione del racconto sotto forma di narrazione

interattiva utilizzando il testo ideato, il video realizzato e utilizzando degli oggetti come filo conduttore durante tutto lo spettacolo teatrale. Gli oggetti sono stati utilizzati come mediatori che forniscono sostegno e che si collegano l'uno all'altro (Canevaro, 2008) permettendo un incontro e un collegamento lungo tutto il percorso. Questi oggetti mediatori sono stati il *fil rouge* durante tutto lo spettacolo, permettendo in questo modo la partecipazione di tutti e tutte, anche di quei bambini e bambine con un profilo di funzionamento differente, presenti in queste classi. Questo spettacolo nasce dal desiderio di voler testimoniare l'eterogeneità che contraddistingue le classi dell'Istituto Comprensivo di Rubiera e di come è possibile progettare e creare percorsi di educazione interculturale e inclusiva, sperimentando un nuovo modo di fare scuola.

3. Risultati

I risultati positivi del percorso educativo e didattico sono stati caratterizzati dalla piena partecipazione dei bambini e delle bambine, dal rispetto reciproco, dalla collaborazione e dalla qualità delle relazioni instaurate in tutte le fasi del progetto.

L'intero progetto di ricerca è stato caratterizzato da un monitoraggio in itinere, che ha permesso di valutarne la partecipazione e il benessere degli alunni e delle alunne, in ogni attività. Alla fine di ogni fase è stato somministrato un questionario di gradimento dove ciascun bambino e ciascuna bambina ha potuto esprimere la sua opinione in base alle attività. Quelle maggiormente gradite sono state: lavorare in gruppo, utilizzare le tecnologie, creare con le mani i manufatti all'interno dei laboratori. La valutazione nell'équipe docenti, del percorso di sperimentazione di nuove modalità didattiche per l'insegnamento della lingua italiana, ha riportato risultati positivi: tutti sono stati concordi su una maggiore acquisizione della lingua italiana da parte degli studenti e delle studentesse, rilevata nei mesi successivi. Questo ha favorito, come ulteriore risultato della ricerca, una riflessione da parte della comunità scolastica sul proprio agire professionale e sul processo di attivazione di pratiche e buone prassi che generino processi di inclusione e di educazione all'intercultura. Determinante qui, diventano le politiche educative, le scelte organizzative, la governance, che stabiliscono la concreta realizzazione di queste nuove modalità. La riflessione ha sottolineato come la prospettiva interculturale è una proposta di innovazione scolastica nel suo complesso, diventando così un paradigma attraverso cui rivedere aspetti curricolari, metodologico-didattici e relazionali (Pastori, 2015). Rivedere in chiave interculturale i saperi obbliga i docenti a una proposta che mobiliti e favorisca lo scambio e le interazioni, e promuove una cittadinanza attiva e consapevole in un processo di riconoscimento dei diritti e dei doveri di ciascuno, di convivenza e di rispetto. Obiettivo di tutto il percorso infatti è stato lo sviluppo e l'acquisizione di abilità e competenze emotive, relazionali e cognitive (*Life and Soft Skills*, WHO 1994). Attuale è nel campo dell'educazione, la ricerca di nuovi approcci e modelli formativi tesi a promuovere un quadro di competenze spendibili anche sul piano del lavoro, che permettano a

studenti e studentesse di accogliere le sfide più significative del XXI secolo (Sterling, 2010; Frisk & Larson, 2011; Jennings et al., 2011; Ferkany & Whyte, 2012). Essa scaturisce dal presupposto che gli studenti oltre alle competenze tradizionali avranno bisogno anche di competenze completamente nuove: ampie e interconnettibili. Le conoscenze disciplinari continueranno a essere importanti, in quanto materia prima da cui si sviluppano nuove conoscenze. Unitamente a esse diviene fondamentale promuovere un quadro di competenze che aiutino i giovani ad affrontare le sfide sociali, professionali e umane. Essi corrispondono a un'ampia gamma di competenze, incluse quelle meta-cognitive (pensiero critico, pensiero creativo, imparare a imparare attraverso l'esperienza e autoregolazione); quelle sociali ed emotive (empatia, auto-efficacia, flessibilità e collaborazione, motivazione, fiducia, rispetto per la diversità e le culture di origine); le abilità pratiche e fisiche (uso di nuovi dispositivi tecnologici di informazione e comunicazione), che risultino «attitudini e competenze spendibili nei futuri contesti di vita, non ultimo quello del mondo del lavoro» (Giaconi, 2015).

Conclusioni

La sperimentazione qui presentata vuole essere un esempio di come la partecipazione degli studenti e delle studentesse nella progettazione di percorsi interdisciplinari possa costituire uno stimolo di riflessione per la costruzione di una scuola interculturale e inclusiva. L'approccio dello *Student Voice* alla ricerca partecipata sottolinea come gli studenti possano assumere sempre di più il ruolo di protagonisti del proprio percorso formativo per riuscire a concepire la scuola come un ambiente utile per la propria crescita, personale e sociale (Grion & Maretto, 2017). Rendere gli studenti e le studentesse protagonisti del proprio processo di apprendimento, e ascoltare il loro punto di vista, diventa una sollecitazione per gli/le insegnanti per progettare assieme a loro pratiche didattiche maggiormente inclusive. Una scuola inclusiva è pensata attorno ad alunni e alunne che più di altri pongono sfide educative e metodologiche.

Oggi è possibile definire la scuola italiana come pienamente multiculturale. Tale aggettivo ben descrive la pluralità presente nelle realtà scolastiche, che negli ultimi anni si sono trasformate in veri e propri laboratori di incontro con la diversità, intesa nelle sue molteplici forme. Sebbene essa non rappresenti una caratteristica nuova per la scuola e la società, oggi assume i caratteri della complessità, e richiede di ripensare la scuola attraverso strumenti e competenze in grado di leggere e comprendere una realtà sempre mutevole. La sfida è quella di educare al tempo delle differenze in un ambiente inclusivo di apprendimento (Gentile, 2008). Diventa quindi necessario elaborare una visione di scuola basata sul riconoscimento delle differenze come «parte naturale della vita» e dello sviluppo umano (Donnelly & Watkins, 2001). Tali differenze devono essere tenute in considerazione nella progettazione dei percorsi di apprendimento, dei curricula, dei materiali scolastici, degli ambienti di apprendimento. Una scuola realmente in-

clusiva è una scuola capace di lavorare con gruppi di alunni sempre più differenziati in termini di background linguistici e socio-culturali, di livelli di abilità, di tipologie di disabilità, affinché sia davvero la scuola di tutti e di ciascuno. La scuola deve poter essere quel luogo dove i bambini e le bambine, i ragazzi e le ragazze si sentano portatori di una cultura e rispettati e valorizzati in percorsi dove possono mettere in campo le proprie abilità e competenze.

Riferimenti bibliografici

- Becker, A. (2014). *Il viaggio*. Milano: Feltrinelli.
- Boncinelli, E., & Calvaruso, A. (2021). *Che cosa abbiamo nella testa? Il cammino accidentato della ragione*. Milano: Il Saggiatore.
- Bowman-Perrot, L., Davis, H.S., Vannest, K., Williams, L., Greenwood, C., & Parker, R. (2013). Academic benefits of peer tutoring: a meta-analytic review of single-case research. *School Psychology Review*, 42(1), 39-55.
- Canevaro, A. (2008). *Pietre che affiorano. I mediatori efficaci in educazione con la "logica del domino"*. Trento: Erickson.
- Castoldi, M. (2009). *Valutare le competenze. Percorsi e strumenti*. Roma: Carocci.
- Chiari, G. (1997). Metodi e modelli didattici. *Scuola Democratica*, 2-3, 125-154.
- Chiari, G. (2011). *Educazione interculturale e apprendimento cooperativo. Teoria e pratica della educazione tra pari*. Quaderno 57. Dipartimento di Sociologia e Ricerca Sociale dell'Università degli Studi di Trento.
- D'Alessio, S. (2008). A critical analysis of the policy of integrazione scolastica from an inclusive education perspective. An ethnographic study of disability, discourse and policy making in two lower secondary schools in Italy. Ph.D. *Thesis Dissertation*. London: University of London.
- Demetrio, D., & Favaro, G. (2004). *Didattica interculturale. Nuovi sguardi, competenze, percorsi*. Milano: FrancoAngeli.
- Dewey, J. (1940). *Experience and Education*. New York: Macmillan Company.
- Donnelly, V., & Watkins, A. (2011). Teacher Education for *Inclusion* in Europe. *Prospects: Quarterly Review of Comparative Education*, 41(3), 341-353.
- Favaro, G. (2011). *A scuola nessuno è straniero*. Firenze: Giunti Scuola.
- Ferkany, M., & Whyte, K. (2012). The importance of participatory virtues in the future of environmental education. *Journal of Agricultural and Environmental Ethics*, 25(3), 1-16.
- Frisk, E., & Larson, K.L. (2011). Educating for sustainability: competencies and practices for transformative action. *Journal of Sustainability Education*, 2(1), 1-20.
- Gemma, C., & Grion, V. (2015). *Student Voice: pratiche di partecipazione degli studenti e nuove implicazioni educative*. Barletta: Cafagna.
- Gentile, M. (2008). Differenziare l'apprendimento nel contesto della classe. *L'Educatore*, 55(11).
- Giaconi, C. (2015). Inclusione lavorativa: le sfide della disabilità adulta. In M. Cornacchia (Ed.), *Andare a tempo. Ripensare la vita indipendente dell'adulto con disabilità* (pp. 75-92), Lecce: Pensa MultiMedia.
- Giusti, M. (2001). *L'educazione interculturale nella scuola di base. Teorie, esperienze, narrazioni*. Firenze: La Nuova Italia.

- Gobbo, F. (2010). *Il Cooperative learning nelle società multiculturali. Una prospettiva critica*. Milano: Unicopli.
- Grion, V., & Cook-Sather, A. (2013). Introduzione. Student Voice: dal movimento internazionale alle prospettive emergenti in Italia. In V. Grion & A. Cook-Sather (Eds.), *Student Voice. Prospettive internazionali e pratiche emergenti in Italia*. Milano: Guerini.
- Grion, V., & De Vecchi, G. (2014). Il ruolo di bambini e bambine nei processi d'insegnamento-apprendimento: Student Voice e leadership educativa condivisa. *Educational Reflective Practices*, 1, 30-46.
- Grion, V., & Dettori, F. (2014). Student Voice: nuove traiettorie della ricerca educativa. In M. Tomarchio & S. Olivieri (Eds.), *Pedagogia militante. Diritti, culture, territori*. Pisa: ETS.
- Grion, V., & Manca, S. (2015). Voci e silenzi in un'esperienza di Student Voice mediata dai social network. *TD Tecnologie Didattiche*, 23(2), 70-80.
- Grion, V., & Maretto, M. (2017). Student Voice e didattica partecipativa: un valore aggiunto per l'innovazione scolastica. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 17(3), 174-187.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Jennings, P.A., Snowberg, K., Coccia, M.A., & Greenberg, T. (2011). Improving classroom learning environments by cultivating awareness and resilience in education (CARE): results of two pilot studies. *Journal of Classroom Interaction*, 46(1).
- Johnson, D.W., Johnson, R.T., & Holubec, J.E. (2015). *Apprendimento cooperativo in classe. Migliorare il clima emotivo e il rendimento*. Trento: Erickson.
- Lewin, K. (1948). *Il bambino nell'ambiente social*. Firenze: La Nuova Italia.
- Malaguti, E. (2017). *Contesti educativi inclusivi. Teorie e pratiche per la prima infanzia*. Roma: Carocci.
- Malaguti, E., & Augenti, M.A. (2022). A complex idea of human being: the contribution of neuroscience and ecological social and human approach in the construction of competent and inclusive educational context. *Giornale Italiano di Educazione alla Salute, Sport e Didattica Inclusiva*, 6, 1-14.
- Malaguti E., & Augenti, M.A. (2022). From the person to the learning environment, through an ecological social human approach. The IEP as a real planning tool to promote inclusive education through multiple pluralistic proposals. *Q-Times Journal of Education, Technology and Social Studies*, 1, 121-133.
- Manca, S., & Grion, V. (2017). Engaging students in school participatory practice through Facebook: the story of a failure. *British Journal of Educational Technology*, 48(3), 1153-1163.
- Mantovani, G. (2005). *L'elefante invisibile. Alla scoperta delle differenze culturali*. Firenze: Giunti.
- Meyer, A., Rose, D., & Gordon, D. (2013). *Universal Design for Learning: Theory and Practice*. CAST.
- Mitchell, D. (2008). *What really works in special and inclusive education*. London: Routledge.
- Mitchell, D. (2014). *What really works in special and inclusive education: using evidence-based teaching strategies*. London-New York: Routledge (II).
- MIUR (2012). *Indicazioni Nazionali per il curricolo*. Annali della Pubblica Istruzione. Firenze: Le Monnier.
- MIUR (2014). *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*.

- https://www.miur.gov.it/documents/20182/2223566/linee_guida_integrazione_alunni_stranieri.p%20df/5e41fc48-3c68-2a17-ae75-1b5da6a55667?t=1564667201890
- MIUR (2021). *Gli alunni con cittadinanza non italiana*. Ministero dell'Istruzione - Ufficio Statistica e Studi.
- Murphy, E., Grey, I.M., & Honan, R. (2005). Co-operative learning for students with difficulties in learning: a description of models and guidelines for implementation. *British Journal of Special Education*, 32(3), 157-164.
- Nigris, E. (2007). Esperienza ed educazione. In E. Nigris, S. Negri, & F. Zuccoli (Eds.), *Esperienza e didattica* (pp. 25-79). Roma: Carocci.
- Nigris, E. (Ed.) (2015). *Pedagogia e didattica interculturale. Culture, contesti, linguaggi*, Torino: Pearson.
- Oliviero, A. (2017). *Il cervello che impara. Neuropedagogia dall'infanzia alla vecchiaia*. Firenze: Giunti.
- Pastori, G. (2015). Alunni con una storia di migrazione: percorsi, relazioni, saperi. In E. Nigris (Ed.), *Pedagogia e didattica interculturale. Culture, contesti, linguaggi* (pp. 141-177). Milano: Pearson.
- Piaget, J. (1962). The stages of the intellectual development of the child. *Bulletin of the Menninger Clinic*, 26(3), 120-128.
- Santerini, M. (2001). *Educare alla cittadinanza. La pedagogia e le sfide della globalizzazione*. Roma: Carrocci.
- Santerini, M. (2010). *La qualità della scuola interculturale. Nuovi modelli per l'integrazione*. Trento: Erickson.
- Siegel, D. (2001). *La mente relazionale. Neurobiologia dell'esperienza interpersonale*. Milano: Raffaello Cortina.
- Sterling, S. (2010). Learning for resilience, or the resilient learner? Towards a necessary reconciliation in a paradigm of sustainable education. *Environmental Education Research*, 16(5-6).
- Vygotskij, L.S. (1992). Pensiero e linguaggio. In L. Mecacci (Ed.), *Ricerche psicologiche*. Roma-Bari: Laterza.
- WHO-World Health Organisation (1994). *Life skills education for children and adolescents in schools*. Introduction and Guidelines to Facilitate the Development and Implementation of Life Skills Programmes.

Società della competitività o delle competenze? Educazione alla Cittadinanza Globale (ECG) come processo di decolonizzazione ed internalizzazione dei curricula scolastici

Meri Cerrato

*Universidad de Salamanca, España
idu018748@usal.es*

Abstract

Evidenti necessità di resilienza sociale, maturate all'interno del "nuovo disordine mondiale", impongono approfondite riflessioni sul concetto di competenze: transculturali, democratiche e globali, profondamente legate a modelli di Educazione alla Cittadinanza Globale (ECG). Parlare di (ECG) implica la necessità di esplorare la definizione di competenze nell'ambito della globalizzazione, che non significa competere nel mercato globale. Competitività e competenze sono parole d'ordine nel linguaggio delle recenti politiche educative europee, sebbene abbiano significati diametralmente opposti. Quando parliamo di competenze, non ci riferiamo solo a una categoria del mondo del mercato adattata all'educazione. Alla luce delle recenti e preoccupanti dinamiche geopolitiche globali, urge razionalità nelle decisioni pedagogiche che integrano l'impegno civico e il sistema etico-valoriale, in cui l'insegnamento dei valori, rimane ancora un argomento controverso. Pertanto, la questione non è se la scuola debba insegnare dei valori, ma piuttosto su quali valori debba concentrarsi l'insegnamento.

Introduzione

Istruire educa, l'educazione custodisce in seno un alto potenziale trasformativo, all'interno del quale una forte enfasi deve necessariamente essere posta sullo sviluppo delle competenze democratiche; in questo delicato momento storico, le aspettative nei confronti dell'istruzione devono essere elevate. La missione sociale di un'educazione globale è anche quella di armonizzare il rapporto tra l'individuo e le politiche dello Stato; di esaminare criticamente le questioni sociali all'interno delle nostre comunità locali e globali, di discutere di argomenti potenzialmente difficili, come i privilegi, i conflitti globali e le rispettive risoluzioni, di promuovere il successo dell'educazione civica, attraverso la progettazione di nuovi linguaggi e pratiche di cittadinanza (Hubbard et al., 2022). L'etimologia del termine competenza (*cum petere*) rimanda infatti al valore sociale della collaborazione e della cooperazione; competente è colui che si muove insieme ad altri per affrontare un compito o risolvere un problema, che coglie l'unità complessa di essi, in cui una

persona ne è coinvolta in tutta la sua integrità. Competente è chi dà il meglio di sé nell'affrontare un compito, mobilitando tutta la propria sfera cognitiva, intellettuale, emotiva, sociale, morale, etica e religiosa, l'essere attuale nelle diverse situazioni (Valentini, 2022).

Pertanto, quando parliamo di competenze, non ci riferiamo solo a una categoria del mondo del mercato adattata all'educazione. Diversi programmi educativi in particolari aree geografiche del globo, si astengono deliberatamente dal comunicare sistemi di valori al mondo esterno, trasmettendo idee prettamente normative. Nonostante la varietà di temi globali e interculturali offerti dall'(ECG), sembra che alcuni docenti tendano ad allontanarsi, a non voler affrontare determinate tematiche locali, soprattutto se hanno sfumature politiche (Divéki, 2022). Alcuni critici infatti mettono in guardia "sull'indottrinamento politico", evidenziando l'importanza di riflettere sulla razionalità delle decisioni pedagogiche che integrano l'impegno civico ed il sistema etico-valoriale; si tenta di evitare dunque la violazione della neutralità e della libertà dell'insegnamento, la "coercizione" degli studenti a impegnarsi in particolari tipi di attivismo sociale, promuovendo una certa forma di cittadinanza, incoraggiando particolari ideali sociali (Bocci, 2022).

Alla luce di queste considerazioni, la stessa Agenda 2030 delle Nazioni Unite, l'agenda globale e transnazionale per l'istruzione, rischia di essere anacronistica e obsoleta, non più adatta ai tempi. Man mano che la globalizzazione assume un carattere transnazionale, rimodellando le istituzioni politiche, i modelli culturali e le relazioni sociali, proprie di una educazione alla cittadinanza globale (ECG), diventano importanti argomenti di dibattito tra accademici, organizzazioni non governative (ONG) e responsabili politici. Lo sviluppo di una cultura democratica come educazione alla democrazia rappresenta un imperativo del sistema educativo moderno. Un sistema educativo all'altezza di questa realtà deve necessariamente formare docenti dotati delle competenze necessarie a tale sviluppo, che sappiano accompagnare gli studenti in questo ruolo. Risulta necessario e doveroso formare a una visione etico-rinnovatrice del concetto di cittadinanza, capace di aprire nuovi orizzonti sociali, in linea con il raggiungimento degli obiettivi dell'Agenda 2030 (Huitrón, 2020). Il perseguimento dell'educazione alla cittadinanza globale (ECG), da tempo obiettivo centrale degli sforzi di internazionalizzazione nelle scuole, promosso esplicitamente dall'UNESCO come obiettivo globale ufficiale, sta avendo dunque interessanti e diverse ramificazioni politiche all'interno delle diverse realtà politiche globali, le quali meritano o meglio devono essere indagate in maniera ulteriore e approfondita. Quale consapevolezza, competenza e approccio globale e interculturale sarà essenziale per essere un cittadino globalmente responsabile?

1. Per un'educazione globalizzata attraverso l'internazionalizzazione, docenti come ricercatori di metodi verso le competenze glocali

Gli insegnanti come agenti di cambiamento rappresentano una dimensione essenziale della riforma educativa, in particolare quando assicurano continuità al proprio sviluppo professionale (Soysal & Soysal, 2022). Il cambiamento educativo richiede a docenti di sviluppare non solo le competenze pedagogiche e didattiche, ma anche di sperimentare la propria autoefficacia e il proprio impegno professionale (Jin et al., 2022) in relazione all'analisi critica, alla progettazione, all'implementazione e alla revisione dei curricula; di agire e impegnarsi nella ricerca, di sviluppare identità professionali durature, in grado di adattarsi a situazioni educative mutevoli (Yosief et al., 2022). La progettazione di un modello di competenze per gli insegnanti della scuola secondaria in Educazione alla Cittadinanza Globale (ECG) darà contenuti e ispirazione anche ai docenti italiani, alle prese con la "decodifica e implementazione" delle linee guida ministeriali per l'insegnamento dell'educazione civica. L'individuazione e la distribuzione di tematiche, attraverso codici di competenze adeguati, colmerà lo scarto tra le indicazioni ministeriali e la reale pratica educativa che si sta svolgendo nelle classi (Di Genova & Fredella, 2022). Occorre dunque ridefinire il paradigma educativo come dimensione relazionale, intersoggettiva, culturale, capace di ascoltare e rispettare le differenze, per riconsiderare, nella definizione delle relazioni sociali, il concetto di dignità e quello di identità (Margiotta, 2015).

Il crescente interesse per la cittadinanza globale ha attirato l'attenzione sulla dimensione globale dell'educazione alla cittadinanza e sulle relative implicazioni legate alle competenze richieste nei diversi ambiti: dalle politiche, ai curricula, all'insegnamento e apprendimento. Per educare alla cittadinanza globale, essere cittadini globalmente competenti, necessitiamo di una coscienza universale, di una sensibilità etica e interculturale. Essere un cittadino globale oggi non significa necessariamente avere competenze in quanto tali, bisogna infatti tener presente che i rapidi effetti della globalizzazione sulle nostre società non includono né nascono insieme alle competenze di cittadinanza globale. L'acquisizione della competenza globale è un processo che dura tutta la vita, mentre le competenze sociali ed emotive sarebbero costruite fin dalla prima infanzia. Nel 21° secolo globalizzato, l'istruzione superiore deve contribuire a creare nuove e significative competenze trasversali per competere nel mercato globale, rispetto a una popolazione sempre più diversificata. Gli individui hanno bisogno di affrontare l'incertezza, di rafforzare la propria resilienza e di costruire relazioni interpersonali forti e di successo (Cabrera Giráldez & Sala, 2021). Necessitiamo di un'autoconsapevolezza universale e una sensibilità etica e interculturale, di cittadini globali che crescano in organizzazioni scolastiche sane, adattive e innovative, capaci di abbracciare il cambiamento richiesto dai tempi attuali. Solo in qualità di cittadini critici e globalmente competenti possiamo generare un cambiamento nella realtà (Malavasi, 2020).

Il diritto all'educazione rimane un principio fondamentale della cittadinanza,

e in particolare dell'Educazione alla Cittadinanza Globale (ECG), contenuta nella meta 4.7.1¹ dell'SDG 4 Agenda 2030 (Catarci, 2021). La difficoltà di accesso al diritto a un'istruzione di qualità nel contesto di guerre e pandemie rimane tra gli elementi preoccupanti, causa di disuguaglianza di opportunità, aggravata anche dal divario digitale che colpisce soprattutto i gruppi sociali più vulnerabili. La restrizione dei diritti umani ed educativi, le disuguaglianze generano paura e povertà, al fine di promuovere la pace e per favorire la costruzione di società giuste e inclusive, l'impegno della pedagogia nei processi educativi e formativi risulta essere di fondamentale importanza. Non possiamo superarle senza un'unità d'intenti educativa, infatti un'educazione scollegata dalla realtà globale e priva di un equilibrio globale, non è più sostenibile (Huitrón, 2020). L'Agenda 2030 è un'agenda politica, con una chiara vocazione universale e sistemica, che si colloca all'interno di una governance globale, in cui urge la necessità di quantificarne ritmi e processi di realizzazione; siamo alla ricerca di strumenti metodologici e indicatori efficaci, atti a implementare gli obiettivi in essa contenuti (Medina, 2020).

2. Docenti competenti a livello globale: proposta metodologica di indagine

All'interno di qualsiasi processo, la misurazione diventa essenziale al fine di innescare cambiamenti significativi; tutto ciò che non è misurabile è molto spesso ingestibile, non modificabile. Grazie all'ausilio della ricerca proiettiva (Hurtado, 2000), la seguente indagine aspira all'elaborazione di una proposta, di un modello di competenze in (ECG) per i docenti. Siamo alla ricerca di soluzioni a problemi di natura pratica, attraverso una diagnosi precisa delle esigenze del momento e di tutti i processi esplicativi e generativi coinvolti. Utilizzando una metodologia mista (quantitativa-qualitativa), atta a un'indagine di tipo descrittivo-trasversale, attraverso questionari e focus group, intendiamo esplorare l'identità professionale di alcuni insegnanti italiani di scuola secondaria di secondo grado della regione Veneto, in termini di percezione delle proprie pratiche didattiche nell'ambito della recente e difficoltosa introduzione dell'Educazione Civica all'interno del curricolo verticale d'istituto. Particolare attenzione sarà rivolta alle pratiche pedagogiche innovative, alla flessibilità dei curricoli, alla promozione di approcci interdisciplinari, collaborativi, all'integrazione e all'uso di strumenti digitali in classe. Da un punto di vista olistico, l'essere umano si avvicina alla conoscenza in un processo permanente "a spirale" in cui ogni risultato raggiunge gradi di complessità sempre più avanzati. La spirale olistica si snoda attraverso dieci tipi di ricerca che si ripetono all'infinito, come un frattale (vedi Fig. 1). Ogni giro della spirale rappresenta una

1 «In che misura l'educazione alla cittadinanza globale e l'educazione allo sviluppo sostenibile sono integrate nelle politiche educative nazionali, nei curricoli, nella formazione degli insegnanti e nella valutazione degli studenti» Goal 4.7.1 (UNESCO Institute of Statistics, 2021)

3. Formazione degli insegnanti in ECG: proposta di “valori” di competenza

Prima di effettuare qualsiasi intervento all'interno del curricolo verticale della scuola, è necessario che gli insegnanti abbiano le competenze di (ECG) adeguate, per questo tipo di progettazione curricolare, al centro di tutte le pratiche e stili di insegnamento e apprendimento. L'introduzione della legge 92/2019 ha riaperto l'attenzione sugli obiettivi specifici dell'Educazione civica rispetto all'(ECG) e del sistema scolastico nel suo insieme. Dalla revisione della letteratura sull'argomento, emergono recenti e interessanti pratiche di progettazione curricolare che vanno dallo spacchettamento alla decolonizzazione, fino all'internalizzazione stessa del curricolo verticale d'istituto. La decolonizzazione e l'Internazionalizzazione dei Curricoli Scolastici (IdC) e dell'Istruzione Superiore in generale (IIS) (Rey-Paba et al., 2022) rappresentano nuovi approcci, traguardi curricolari e didattici in ambienti di apprendimento innovativi (Losito, 2021). Sono processi co-dipendenti, osmotici, permanenti, continui e, in una certa misura irreversibili, unici, nell'attuale contesto scolastico critico-dinamico ed iperconnesso, di cui sappiamo ancora poco, rispetto alle implicazioni didattico-pratiche. Processi che aiutano a colmare il divario tra il curricolo previsto e la reale attuazione di autentiche pratiche didattiche in classe. Il Quadro teorico di riferimento per indagini docenti, riflette il mondo super complesso in cui viviamo: un mondo in cui gli stessi schemi che utilizziamo per navigare, sono mutevoli e spesso contestati (vedi Tab. 1).

COMPETENZE SPECIFICHE IN (ECG) CHE UN INSEGNANTE DEVE POSSEDERE PER EDUCARE GLI STUDENTI ALLA CITTADINANZA GLOBALE
<p>1. SAPER ESSERE (atteggiamenti e valori): Consapevolezza e responsabilità sociale - Etica dei diritti umani - Etica della corresponsabilità e dell'impegno sociale - Etica civica transnazionale e cultura democratica - Individuazione dei valori comuni europei e globali coinvolti nell'educazione alla cittadinanza globale: pensiero critico e riflessivo, creatività e innovazione, comunicazione, gestione delle informazioni, appropriazione delle tecnologie digitali, competenze personali e di collaborazione.</p>
<p>2. SAPERE (conoscenza): Integrazione e/o rafforzamento della conoscenza dichiarativa (teorica) specifica dell'Educazione alla Cittadinanza Globale - Conoscenza dei fenomeni globali, regionali, nazionali e locali - Conoscenza di cosa sono e significano la cittadinanza globale e i diritti transnazionali - Conoscenza dei fondamenti teorici e concettuali di un'Educazione alla Cittadinanza Globale - Conoscenza delle capacità di pensiero critico di problem solving e pensiero computazionale - Conoscenza globale e interculturale in vista della democrazia cosmopolita, dell'empatia, della resilienza, dell'alterità.</p>
<p>3. SAPER FARE (metodologia didattica): L'insegnante “globalmente competente” come moderatore tno-culturale della classe e facilitatore comunicativo rispetto alle competenze di educazione alla cittadinanza globale. Capacità di pianificare un processo di insegnamento-apprendimento, alfabetizzazione culturale in Educazione alla Cittadinanza Globale. Decolonizzazione e internazionalizzazione dei curricula: <i>obiettivi, contenuti, attività, metodologia, risorse e valutazione.</i></p>

<p>4. Obiettivi: - Esplorare le capacità di esaminare questioni e situazioni di rilevanza locale, globale e culturale. Di comprendere e apprezzare prospettive e visioni del mondo diverse. Capacità di stabilire interazioni positive con persone di diversa nazionalità, etnia, estrazione sociale, religiosa, culturale o di genere. Capacità e volontà di intraprendere azioni costruttive verso lo sviluppo sostenibile e il benessere collettivo. - Progettare/Creare Sviluppo delle competenze globali, internazionalizzazione dei curricula scolastici. - Agire favorendo lo sviluppo di “identità culturali reticolari, flessibili, fluide e dinamiche”.</p>	<p>5. Contenuti: Decolonizzazione del curricolo verticale dell'istituto: competenze di riprogettazione del curricolo. Attenta selezione dei contenuti tra ciò che viene insegnato e ciò che è realmente necessario oggi. Selezionare argomenti di reale necessità e di rilevanza globale. Distinguere e analizzare argomenti interessanti di rilevanza locale e proiettarli in una prospettiva, dimensione globale. Modello educativo, ideologico e pedagogico transnazionale. ECG come settore curricolare, interdisciplinare e trasversale per apprendimenti significativi.</p>	<p>6. Attività: Insegnamento per la competenza globale (TfGC) e sviluppo di competenze didattiche globali, interculturali, sociali ed emotive. Promuovere il pensiero critico riflessivo, creatività e innovazione Comunicazione, gestione delle informazioni, Appropriazione delle tecnologie digitali. Forme sensoriali di apprendimento, atte a generare link emotivi. Competenza sociale e competenza di cittadinanza (CSC). Educazione allo sviluppo e alla cittadinanza globale (EDCG).</p>	<p>7. Metodologia: Strategie di insegnamento autentico trasversale e interdisciplinare, in didattica esperienziale: Flipped classroom, pratiche didattiche autentiche, compiti di realtà, modelli situazionali: apprendimento esperienziale che valorizza le differenze individuali, Interventi di Peer Educator, tutoring: competenze di tutoraggio, nel controllo delle dinamiche di classe. Apprendimento basato su problemi (PBL), modelli situazionali, compiti di realtà. Cooperative learning, problem solving, video e storytelling, tecniche narrative per creare legami emotivi.</p>	<p>8. Risorse e valutazione: Valutazione iniziale, continua e sommativa per competenze. Identificazione dei diversi stili di apprendimento applicati e riconosciuti nella pratica educativa. L'autovalutazione (attraverso un'autobiografia cognitiva), la valutazione autentica (attraverso compiti di realtà), il portfolio, le rubriche di valutazione, le griglie di osservazione, i quaderni, gli appunti, le note degli studenti, i diagrammi e le mappe concettuali. Distinguere e analizzare tra “ciò che volevamo fare” e “ciò che abbiamo effettivamente svolto in classe”.</p>
--	--	--	---	--

Tab 1. Quadro teorico di riferimento per indagine docenti, integrazione.

Fonte: Elaborazione propria basata sui risultati della revisione della letteratura. Integrazione al “Quadro teorico di riferimento per indagine docenti in ECG” in (Cerrato, 2021) p. 1279

Conclusioni

Urge una nuova politica nella formazione degli insegnanti, un diverso approccio qualitativo e sistemico, finalizzato a un cambiamento radicale del proprio *modus operandi*, attraverso strategie metacognitive efficaci, riflessive e critiche (Celestino & Marchetti, 2020). L'individuazione di competenze globali necessarie all'insegnamento rappresenta una sorta di viaggio pedagogico all'interno dell'intricato universo fatto di soft skills e di competenze-chiave (Cabrerá Giráldez & Sala,

2021). Sulla base del riconoscimento dello stretto legame tra l'Agenda 2030, l'Educazione alla Cittadinanza Globale (ECG) e l'Educazione Civica, l'UNESCO considera l'ECG un'area strategica di lavoro. L'obiettivo n° 4 dell'Agenda 2030 e rispettive mete costituiscono un quadro che ci permette di contestualizzare e convalidare l'ECG per due motivi: in primo luogo, perché mira a una educazione inclusiva e premurosa, capace di preparare e innescare cambiamenti culturali propedeutici alla creazione di una società più giusta, equa e sostenibile. In secondo luogo, perché aspiriamo a un'educazione di qualità e la qualità dell'educazione dipenderà sempre dalle competenze degli insegnanti con le quali saremo in grado di formare i nostri studenti per le sfide globali del XXI secolo (UNESCO, 2016).

L'implementazione di un modello di competenze docenti in Educazione alla Cittadinanza Globale ("saper essere", "sapere" e "saper fare"), olistico e multidimensionale, caratterizzato da nuove prospettive culturali, pedagogiche, psicologiche, professionali, istituzionali e politiche, darà concretezza all'obiettivo 4 dell'Agenda 2030 e relative mete, riuscendo a «garantire un'istruzione di qualità inclusiva ed equa». In Italia l'insegnamento trasversale dell'Educazione Civica rappresenta sicuramente un buon inizio verso un cammino più ampio e complesso. Auspichiamo dunque a individuare l'Educazione alla Cittadinanza Globale (ECG) come settore curricolare interdisciplinare, transnazionale, secondo un processo di decolonizzazione e internazionalizzazione dei curricoli scolastici europei e mondiali, che siano in grado di educare alla vera Cittadinanza Globale (Capobianco et al., 2022; Capobianco & Cerrato, 2022).

Riferimenti bibliografici

- Bocci, F. (2022). Le competenze degli insegnanti tra polemiche e necessità di ridare senso alla loro formazione. *For*, 1-6. <https://doi.org/doi:10.3280/for2022-003oa14559>
- Cabrera Giráldez, M., & Sala, A. (2021). LIFECOMP: El Marco de Referencia Europeo para la competencia personal, social y de aprender a aprender. Relevancia en el contexto de la Covid-19. *Estudios de Deusto*, 69(1), 155-186. [https://doi.org/10.18543/ed-69\(1\)-2021pp155-186](https://doi.org/10.18543/ed-69(1)-2021pp155-186)
- Capobianco, R., & Cerrato, M. (2022). Global citizenship education: The competencies of teachers to promote the 2030 agenda through civic education. *Formazione & Insegnamento*, 20(2), 107-128. https://doi.org/https://doi.org/10.7346/-fei-XX-02-22_08
- Capobianco, R., Cerrato, M., & Fortunato, E. (2022). Providing teachers with the soft skills needed to teach Civic Education: a comparison of best practices. In M. Pensa (Ed.), *La ricerca educativa per la formazione degli insegnanti. Book of abstracts*. Università degli Studi di Perugia, Lecce: Pensa MultiMedia, pp. 96-98). https://www.researchgate.net/publication/365203368_La_ricerca_educativa_per_la_formazione_insegnanti_Convegno_Perugiaa_27_e_28_ottobre_2022_Bok_of_abstract
- Catarci, M. (2021). Intercultural education and sustainable development. A crucial nexus for contribution to the 2030 agenda for sustainable development. *Social Sciences*, 10(1), 1-9. <https://doi.org/10.3390/socsci10010024>
- Celestino, T., & Marchetti, F. (2020). Surveying Italian and international baccalaureate teachers to compare their opinions on system concept and interdisciplinary approaches

- in chemistry education. *Journal of Chemical Education*, 97(10), 3575-3587. <https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.9b00293>
- Cerrato, M. (2021). Educación a la Ciudadanía Global (ECG): le ore di futuro in una scuola trasformativa che possa trasformare. *Investigación e Innovación Educativa Frente a Los Retos Para El Desarrollo Sostenible*, 1271-1286.
- Contreras Cuentas, M.M., Páramo Morales, D., & Rojano Alvarado, Y.N. (2020). The grounded theory as a theoretical construction methodology. *Revista Científica Pensamiento y Gestión*, 47, 283-306. <https://doi.org/10.14482/pege.47.9147>
- Di Genova, N., & Fredella, C. (2022). Educación a la ciudadanía como instrumento di equità sociale: un'analisi della legge 92/2019. *Formazione & Insegnamento*, 20(1), 651-663.
- Divéki, R. (2022). Global competence development in EFL teacher training – An interview study on the global content in EFL teacher trainers' courses in Hungary. *Journal of Adult Learning, Knowledge and Innovation*, 5(2), 49-59. <https://doi.org/10.1556/2059.2022.00058>
- Hubbard, I., Torroledo, J., Koistinen, H.-M., & Kantelinen, R. (2022). Developing and implementing a Global Citizenship Based Curriculum. *Kieliverkosto*, 1-8. <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-syyskuu-2022/developing-and-implementing-a-global-citizenship-based-curricul...1/8>
- Huitrón, A. (2020). La Agenda 2030 como instrumento constitutivo de una ciudadanía global desde el enfoque de derechos humanos. *Comillas Journal of International Relations*, 19, 12-31. <https://doi.org/10.14422/cir.i19.y2020.002>
- Hurtado, J. (2000). Metodología de investigación holística. In *Fundación Sygal* (p. 666). <https://ayudacontextos-files-wordpress-com.ezproxy.usal.es/2018/04/jacqueline-hurtado-de-barrera-metodologia-de-investigacion-holistica.pdf>
- Jin, X., Tigelaar, D., Van Der Want, A., & Admiraal, W. (2022). The effects of a teacher development programme in chinese vocational education on the efficacy and professional engagement of novice teachers. *Journal of Education for Teaching*. <https://doi.org/10.1080/02607476.2022.2072713>
- Losito, B. (2021). Educación cívica e alla ciudadanía. Approcci curricolari e didattici e ambienti di apprendimento. *Scuola Democratica*, 12(speciale), 189-201. <https://doi.org/10.12828/100678>
- Malavasi, P. (2020). Pedagogia ed economia civile per imparare l'umano. *MeTis. Mondi Educativi. Temi, Indagini, Suggestioni*, 10(2), 73-91. <https://doi.org/10.30557/mt00135>
- Margiotta, U. (2015). Teorie della formazione. Nuovi orizzonti della pedagogia. *Studi Superiori*, 4(3), 51. <http://marefateadyan.nashriyat.ir/node/150>
- Medina, A. (2020). Educación para la ciudadanía global en tiempos de crisis. *Comillas Journal of International Relations*, 19, 107-113. <https://doi.org/10.14422/cir.i19.y2020.009>
- Rey-Paba, L., Corrales, K.A., & Lombana-Coy, J. (2022). Internacionalización de la educación superior: de la institución al aula. *Uninorte*, 1-156.
- Soysal, Y., & Soysal, S. (2022). Relationship between a teacher educator's questions and the development of prospective teachers' critical thinking. *ECNU Review of Education*, 209653112211070. <https://doi.org/10.1177/20965311221107028>
- UNESCO (2016). *Educación para la Ciudadanía Mundial. Preparar a los educandos para los retos del siglo XXI*.
- UNESCO Institute of Statistics. (2021, September). *Official List of SDG 4 Indicators September 2021*. 1-3.

- Valentini, C. (2022). Educare alla cittadinanza linguaggi di cittadinanza. Indicazioni per il Curricolo. In Indicazioni per il curricolo scuola dell'infanzia e primo ciclo d'istruzione Nucleo Provinciale L'Aquila (Ed.), *Nucleo Provinciale L'Aquila* (Nucleo Prov. L'Aquila, pp. 1-109).
- Vicuña, O.M., & Hurtado de Barrera, J. (2020). Evaluación de investigaciones desde una comprensión holística. *Mérito - Revista de Educación*, 1(1), 60-79. <https://doi.org/10.33996/merito.v1i1.6>
- Yosief, A., Sulieman, M.-S., & Biede, T. (2022). Improving the practices of teacher educators through collaborative action research: challenges and hopes. *Educational Action Research*, 1-18. <https://doi.org/10.1080/09650792.2022.2066147>

L'educazione alla cittadinanza come pratica di sviluppo del futuro

Annalisa Quinto

Università degli Studi di Foggia
annalisa.quinto@unifg.it

Abstract

Nella nostra epoca si avverte la necessità di promuovere forme di educazione volte alla formazione di donne e uomini capaci di partecipare attivamente alla vita sociale in direzione di ragione e non di alienazione. In tal senso, l'educazione alla cittadinanza può essere uno strumento pedagogico attraverso cui generare forme di pensiero critico e complesso, promuovere life skills e valori come la libertà, la tolleranza, la solidarietà, l'impegno sociale, fondamentali per la coltivazione e la costruzione di identità personali e professionali sane e integrali. Così, l'educazione alla cittadinanza e alle life skills diviene "pratica di sviluppo del futuro" poiché in grado di agire positivamente sullo sviluppo del pensiero positivo, sulla promozione del benessere, sulla partecipazione, sulla propensione ad assumere forme di responsabilità e impegno civico e sullo sviluppo di atteggiamenti attivi e propositivi nei confronti del futuro.

1. Introduzione

In un testo ormai datato, ma ancora attuale e dalla forte carica premonitrice, Miguel Benasayag e Gérard Schimt (2003) presentavano al mondo una nuova epoca storica, sociale e culturale, segnata dalla "tristezza", dalla "perdita del desiderio creativo" e dal "cambiamento di segno del futuro" ovvero dal passaggio da una fiducia incondizionata a una diffidenza estrema nei riguardi dell'avvenire. È un'epoca, scrivono gli studiosi, in cui aumentano le richieste di aiuto a testimoniare non solo «l'innegabile tristezza che attraversa la società attuale», ma anche la presenza di «un malessere che siamo impreparati ad affrontare non solo per la sua ampiezza, ma forse soprattutto per il suo contenuto» (Benasayag & Schimt, 2003, p. 8). Un contenuto che non è più unicamente riconducibile ad aspetti individuali e psicologici, che non può più essere analizzato e compreso attraverso prospettive e punti di vista assoluti, parziali, riduzionistici e frammentari, ma che richiede, invece, l'assunzione di un punto divista complesso, plurale e interdisciplinare che sappia fronteggiare l'altrettanta complessità che caratterizza la nostra realtà contemporanea. Secondo gli autori, infatti, ci troviamo di fronte "all'angoscia di un'intera popolazione" le cui caratteristiche identitarie si associano sempre più ai

caratteri della fluidità e della liquidità, per dirla con Bauman, ma anche della flessibilità e della precarietà che diventano elementi strutturali di percorsi di crescita sempre più incerti e inadatti a formare identità salde e individui sani ed equilibrati. Questi sono sintomi di una vera e propria emergenza pedagogica ed educativa, ovvero quella del disagio sociale, esistenziale e psichico che colpisce ogni individuo e in particolare le giovani generazioni. Si tratta di forme di disagio, scrive Galimberti nel testo *L'ospite inquietante* (2007), non più ascrivibili unicamente alla sfera psicologica, ma che riguardano la dimensione culturale. Dunque, se la sofferenza esistenziale non si traduce unicamente in problematiche che colgono intimamente il singolo individuo, allora non è tanto o solo la terapia a dover rispondere, quanto il dispositivo che più di ogni altro incide sullo sviluppo delle identità dei singoli, ovvero l'educazione poiché, come ci ricorda Dewey, essa si sostanzia quale "processo" di scoperta di sé e della propria umanità in funzione della partecipazione alla vita sociale, locale e globale. Compito dell'educazione, infatti, è quello di educare e formare donne e uomini pluridimensionali, creativi, attivi, capaci di partecipare responsabilmente e intelligentemente all'uso e al controllo sociale in direzione di ragione e non di alienazione (Frabboni & Pinto Minerva, 2013, p. 39). La nostra società, infatti, scrive Franco Cambi (2009) «reclama un soggetto/individuo/cittadino che resti aperto su se stesso per tutto l'arco della vita [...] capace di apprendere, di rinnovare le competenze, di trasformare la mentalità, di costruire se stesso» (pp. 69-70). E invece il profilo tracciato in apertura è quello di una generazione appiattita, schiacciata sul presente e spaventata dal futuro, incapace di progettare la propria esistenza e di pensarsi come cittadini attivi del proprio contesto di vita e del mondo. Emerge la necessità di costruire una rete di collaborazione tra società civile e istituzioni educative che lavorino sinergicamente per il raggiungimento di un comune obiettivo: formare individui che siano veri agenti di cambiamento.

2. Necessità dell'educazione alla cittadinanza: la via della cittadinanza attiva e il ruolo delle life skills

In tale direzione, negli ultimi dieci anni, l'Europa ha riservato un'attenzione sempre maggiore ai temi della cittadinanza attiva sottolineando la necessità, per le persone di ogni età, di acquisire competenze sociali e civiche. I documenti più significativi che si muovono in tale direzione sono la "Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio dell'Unione europea relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente" del 2006, la "Carta del Consiglio d'Europa sull'educazione per la cittadinanza democratica e l'educazione ai diritti umani" del 2010, il quadro strategico "Istruzione e formazione 2020" e non ultimo l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile che sottolinea la necessità di "promuovere l'equità, la coesione sociale e la cittadinanza attiva" e di "migliorare la qualità e l'efficacia dell'istruzione e della formazione" (ASviS, 2019). Ciò dimostra che a livello politico l'Unione Europea ha individuato nell'educazione alla cittadinanza

una chiave di volta attraverso cui formare nelle nuove generazioni forme di pensiero critico e complesso nonché direzioni assiologiche orientate a valori come la libertà, la tolleranza, il rispetto della vita, l'etica della solidarietà, l'impegno sociale. Non a caso all'interno della Dichiarazione di Parigi del 2015 l'educazione alla cittadinanza viene a definirsi come modello educativo volto a «promuovere la convivenza armoniosa e a favorire lo sviluppo mutualmente proficuo delle persone e delle comunità in cui queste stesse vivono. Nelle società democratiche, essa aiuta gli studenti a diventare cittadini attivi, informati e responsabili, desiderosi e capaci di assumersi responsabilità per loro stessi e le loro comunità a livello nazionale, europeo e internazionale» (Council of Europe, 2017, p. 23). In sostanza, l'educazione alla cittadinanza diviene un vero e proprio approccio pedagogico di stampo sistemico e olistico, una “pratica di sviluppo del *futuro*” (Pignalberi, 2020) che si evolve a partire dai più recenti approcci teorici presenti in letteratura: il *capability approach*, lo “sviluppo sostenibile”, la “resilienza trasformativa”, l’“agentività” (*agency*). In tale direzione, essa contribuisce alla formazione globale della persona attraverso la proposta di strumenti educativi e didattici finalizzati allo sviluppo di life skills, soft skills e competenze civiche fondamentali per la coltivazione e la costruzione di identità personali e professionali sane.

L'attenzione alle competenze accomuna una serie di documenti nazionali, internazionali e di studi che sottolineano l'importanza di fornire le nuove generazioni di una cassetta degli attrezzi per fronteggiare la complessità della società contemporanea. In particolare, il Rapporto “Eurydice 2017 ha elaborato un quadro concettuale dell'educazione alla cittadinanza che si concentra su quattro aree di competenza a cui corrispondono conoscenze specifiche e abilità e a cui Pignalberi (2020) ha dato la seguente sistematizzazione:

- Area 1. Interazione efficace e costruttiva con gli altri:
 - Conoscenza di sé, fiducia in sé, responsabilità e autonomia;
 - Consapevolezza di sé, iniziativa personale ed empatia;
 - Consapevolezza emotiva, ascolto, comunicazione;
 - Flessibilità/adattabilità e competenze interculturali.
- Area 2. Pensiero critico:
 - Comprensione della realtà e capacità di porsi domande e cercare risposte;
 - Capacità di vedere le cose da prospettive diverse;
 - Abilità di ragionamento e di analisi;
 - Apprendimento della conoscenza, utilizzo delle fonti e interpretazione dei dati;
 - Creatività e capacità di giudizio;
 - Alfabetizzazione mediale.
- Area 3. Agire in modo socialmente responsabile:
 - Rispetto delle persone, rispetto dei diritti umani e senso di appartenenza;
 - Rispetto della giustizia e della solidarietà;

- Conoscenza e rispetto delle altre culture e delle religioni;
 - Sviluppo sostenibile, salvaguardia dell'ambiente e tutela del patrimonio culturale.
- Area 4. Agire democraticamente:
 - Conoscenza delle istituzioni politiche e dei processi politici;
 - Conoscenza, rispetto e attuazione dei principi democratici;
 - Conoscenza e partecipazione alla società civile;
 - Interazione con autorità politiche;
 - Conoscenza e rispetto delle regole condivise.

Da quanto espresso emerge che tale approccio all'educazione alla cittadinanza si delinea come vera e propria sfida nonché priorità pedagogica perché non si riduce alla mera trasmissione di conoscenze e informazioni relative al funzionamento della democrazia e delle sue istituzioni, ma si prefigge di offrire competenze e strumenti che rendano le persone "capaci" di far fiorire le possibilità del proprio essere (Mortari, 2020) ovvero le proprie "capacitazioni" (Sen, 2000) e la propria capacità di agire (Nussbaum, 2012). In tale ottica è possibile non solo andare a promuovere cittadinanza attiva in senso stretto, ma anche "ben-essere" del singolo e della comunità: le capacità, infatti, scrive Nussbaum (2012), si declinano sui potenziali di crescita e sulle opportunità di scelta di ognuno in risposta alle richieste della società (funzionamenti) al fine costruire società migliori per tutti. Tale visione, lo *Human Development Approach*, si fonda sul *Capability Approach*, e viene inteso come sviluppo *per, attraverso e delle* persone.

Dunque, tale approccio all'educazione alla cittadinanza assume un significato in termini capacitativi poiché la formazione e le risorse di attivazione a cui un soggetto può accedere vengono intese come potenziamento della "capacitazione" individuale. Così, la possibilità di agire (*agency*), partecipare, costruire, esprimere e potenziare (*empowerment*) l'essere non è lasciata al caso, alla spontaneità, all'attitudine individuale o al contesto più o meno favorevole in cui un soggetto è inserito, ma assume il ruolo di diritti essenziali per la piena fioritura dell'essere umano, il raggiungimento di uno stato di ben-essere psicofisico, la possibile espressione della sua cittadinanza, l'espansione dei processi democratici (Pignalberi, 2020, p. 109) per cui si esigono, oggi, progettualità educative, pedagogiche e didattiche che agiscano attraverso e a partire da tre prospettive di ricerca e di azione: a) "olistica-trasformativa" che «si declina nella proposta di situazioni e/o opportunità formative formali, informali e non formali in cui il soggetto possa sviluppare le capacitazioni (Sen, 2000) e la capacità di agire (Nussbaum, 2012); b) "trasversale"; c) "territoriale" (Pignalberi, 202).

In direzione di ciò, un ruolo fondamentale giocano proprio le Life Skills poiché numerosi studi (OMS, 1994; OMS, 2003; OCSE, 2019a, OCSE, 2019b; UNICEF, 2019) ne hanno dimostrato l'efficacia sia in ambito della prevenzione che in quello della promozione del benessere. Da questi studi emerge che il possesso delle Life Skills, infatti, funge da fattore di protezione per l'individuo che è mag-

giormente in grado di adottare strategie efficaci per affrontare i problemi quotidiani e migliorare il proprio adattamento alla vita. È sempre L'OMS a sostenere che l'inserimento dell'educazione alle Life Skills dovrebbe riguardare tutte le scuole di ogni ordine e grado e dovrebbe essere inserita nelle varie programmazioni non come disciplina aggiuntiva, ma come un percorso trasversale e longitudinalmente integrato nel processo didattico. Inoltre, importanti studi come quello condotto nel 2021 dall'OECD, *Beyond Academic Learning. First results from the survey of social and emotional skills*, e quello condotto da UNICEF, *Life Skills and Citizenship Education (2021)*, hanno individuato la stretta correlazione che esiste tra competenze cognitive, Life Skills, benessere psico-fisico, successo personale e buon esercizio di cittadinanza. Nallo specifico, quest'ultimo ha utilizzato un modello di apprendimento quadimensionale andando a identificare un insieme di dodici competenze fondamentali per la vita raggruppabili in quattro macrocategorie:

1. *Learning to know* o dimensione cognitiva;
2. *Learning to do* o dimensione strumentale;
3. *Learning to be* o dimensione individuale;
4. *Learn to live together* o dimensione dell'educazione sociale e della Cittadinanza.

Entrambi gli studi hanno dimostrato una strettissima correlazione tra:

- Competenze cognitive e competenze non cognitive;
- Competenze non-cognitive e benessere psico-fisico;
- Competenze non-cognitive e successo personale, scolastico e professionale;
- Competenze non-cognitive e buon esercizio di cittadinanza.

Educare alla cittadinanza significa, quindi, educare ai limiti e alle possibilità della propria azione individuale e collettiva. Alla base di tale visione alcuni concetti chiave: competenza, partecipazione, autoefficacia e *agency*. Le competenze come bagaglio materiale e immateriale di saperi ed esperienze in grado di aiutare a fronteggiare la realtà; la partecipazione come pratica di cittadinanza che presuppone coinvolgimento politico, sociale, culturale nell'ottica di promuovere cambiamento. Autoefficacia e *agency* come capacità di azione, come percezione della propria capacità di agire e modificare i contesti di vita. A partire da tale scenario, si comprende il perché, all'interno del panorama istituzionale nazionale ed europeo, il tema della cittadinanza, della sua educazione e della partecipazione ha acquisito sempre più importanza. Il motivo si radica nella consapevolezza che promuovere la partecipazione e l'esercizio della cittadinanza attiva significa sviluppare una maggiore percezione di avere la possibilità di incidere sui cambiamenti futuri, di modificare gli eventi, risolvere problemi individuali e collettivi, ovvero di lavorare sulla percezione del proprio futuro e sulla propria capacità progettuale. In tale ottica, la cittadinanza diviene un concetto complesso e multidimensionale al cui interno racchiude una molteplicità di elementi, non più solo quello giuridico, ma

anche culturale, sociale, morale, etico ed educativo. Conseguentemente diventa necessario ipotizzare nuove modalità di progettare l'educazione e la formazione dei cittadini del futuro. Una educazione che, da sola alfabetizzazione strumentale e disciplinare, diventi formazione di uomini e donne competenti nell'umano. Secondo Cambi (2009), infatti, siamo di fronte a una nuova definizione del costrutto di cittadinanza su cui la scuola deve riflettere pedagogicamente per elaborare nuovi modelli al fine di svolgere il suo compito socio-culturale, proporre soluzioni, formare individui autonomi, coscienti, in grado di emanciparsi da ogni condizione di sopraffazione e di disagio, critici, indipendenti e non omologati. Importante è, dunque, avviare riflessioni che aprano la strada a prospettive pedagogiche che sappiano accogliere le sfide educative del nostro tempo e individuare orizzonti teorici e pratici per affrontarle. In uno scenario storico e sociale che influenza negativamente la formazione dell'individuo, la sfida per la pedagogia, attraversata dalle contraddizioni del mondo contemporaneo – globalizzazione/localismo, pluralità/pensiero unico, identità/alterità, omologazione/singolarità – è quella di «contribuire alla realizzazione di un sistema di benessere possibile, che nasca dalle sinergie tra il soggetto e le dimensioni collettive entro le quali si costruisce la sua storia di vita. Un lavoro educativo che ha come propri assi di riferimento la dimensione progettuale e la relazione [...]» (Balzano, 2020, p. 44) e la cui priorità deve risiedere nella costruzione di «spazi di progettualità condivisa, carichi di significato, in grado di restituire alla persona quella capacità propria di essere attore di speranza, di progettare il futuro nella difficoltà del presente» (ivi, p. 44). In questo senso, la scuola rappresenta un ambiente unico e fecondo in grado di essere incubatore di identità, percorsi di vita, futuro e ben-essere.

3. Life Skills and Citizenship Education: primi risultati di una ricerca

A partire da tali presupposti, all'interno del progetto di ricerca dal titolo “Contrastare lo spettro della defuturizzazione e del disagio esistenziale giovanile. La via della cittadinanza attiva e il ruolo delle competenze non-cognitive”, sono state indagate le influenze che le credenze e le convinzioni di efficacia nelle Life Skills hanno sullo sviluppo del pensiero positivo e sul benessere soggettivo degli adolescenti e, conseguentemente, la relazione esistente tra questi due aspetti e i processi partecipativi, la propensione ad assumere forme di responsabilità e impegno civico e lo sviluppo di atteggiamenti attivi e propositivi nei confronti del futuro. Dalla somministrazione degli strumenti della ricerca (questionario e focus group) è emerso che le credenze e le convinzioni di efficacia nelle Life Skills hanno un ruolo determinante per lo sviluppo del pensiero positivo e per la promozione del benessere soggettivo degli adolescenti; inoltre è stato possibile osservare che gli aspetti precedenti hanno ricadute positive sui processi partecipativi, sulla propensione ad assumere forme di responsabilità e impegno civico e sullo sviluppo di atteggiamenti attivi e propositivi nei confronti del futuro. Da quanto analizzato, emerge che le Life Skills consentono agli individui di sviluppare conoscenze, attitudini e

comportamenti positivi per affrontare la quotidianità e per renderli capaci di agire in modo costruttivo. Dunque, consentono, soprattutto nei soggetti in formazione, di sviluppare senso di autoefficacia in diversi ambiti della vita, autostima, ottimismo, soddisfazione di vita e benessere personale soggettivo. Ciò ha importanti ricadute nei processi di crescita e sviluppo della persona poiché consente a bambini e adolescenti di raggiungere e mantenere buoni risultati scolastici, aumentare le proprie aspettative di vita rispetto alla scelta del lavoro e diventare cittadini attivi e autonomi. Nello specifico, i risultati hanno restituito l'immagine di ragazzi e ragazze proattivi, dotati di sensibilità civica e capacità nonché attitudine a offrire il proprio contributo, a esprimere le proprie idee e opinioni, a raccontare di sé e riferire una propria rappresentazione del mondo. Ovvero ha restituito l'immagine di ragazzi desiderosi di partecipare alla vita sociale e politica dei loro contesti e alla ricerca di spazi di ascolto, confronto e condivisione. A partire dall'analisi delle loro credenze, però, emerge chiaramente l'immagine di studenti e studentesse "depotenziati/e" che, pur sentendo di possedere competenze come il problem solving, il pensiero critico, l'empatia, il rispetto per l'altro, la creatività, la cooperazione, la negoziazione, il *decision-making*, il *self-management*, la resilienza, la comunicazione e la partecipazione non percepiscono di possedere spazi in cui metterle in pratica e capitalizzarle e percepiscono di non essere valorizzati come risorse. In questo senso la promozione della partecipazione e l'educazione alle competenze di cittadinanza, nonché l'esercizio attivo di tali competenze, soprattutto in età evolutiva, permetterebbero di aumentare la percezione di avere la possibilità di incidere sui cambiamenti futuri, di poter modificare gli eventi, di poter risolvere i problemi individuali e collettivi. Di conseguenza si andrebbe a lavorare anche sulla percezione del proprio futuro che, dall'analisi dei dati, si prefigura come minaccia.

Complessivamente i risultati incoraggiano l'utilizzo di modelli educativi da una parte orientati verso la promozione delle Life Skills, ovvero di competenze non-cognitive, sociali ed emotive che promuovono le abilità di vita nei giovani, e dall'altra in grado di ripensare i confini tradizionali dell'educazione formale a favore di modelli generativi in cui formale, informale e non formale lavorino in maniera sinergica per compiere il mandato educativo più importante che la scuola riveste: formare giovani generazioni competenti nell'umano. Incentivare la promozione delle Life Skills e delle competenze non-cognitive, sociali ed emotive significa «dare la possibilità al soggetto in formazione di diventare oltre che produttore anche cittadino, di vivere e abitare la tessa anche in una prospettiva di fraternità e di amorevole benevolenza lì dove la promozione di tali competenze di fondi prima di tutto sui due pilastri fondamentali della consapevolezza di sé e dell'empatia, e dunque della cura di sé, dell'altruismo e dalla cura dell'altro e delle altre specie» (Dato, 2021, p. 54). Ciò può realizzarsi solamente attraverso forme di educazione alla comprensione del proprio sé psicologico e storico, individuale e collettivo attraverso forme di educazione orientate al "senso", al benessere individuale e collettivo, alla relazione e quindi alla cura e al rispetto, alla solidarietà, alla partecipazione, alla prossimità, al dialogo e alla differenza, alle emozioni, assumendo posture esistenziali complesse, ecologiche ed ecosistemiche quali matrici

esistenziali in grado di promuovere direzioni di senso. A tal proposito, il manuale dell'UNESCO (2017) sull'educazione agli obiettivi per lo sviluppo sostenibile si muove in questa direzione, sottolineando la necessità di apportare un cambiamento radicale all'interno dei processi formativi e agli obiettivi che questi si pongono che oggi devono avere come *telos* il ben-essere degli individui e delle nostre società. All'interno del documento, poi, vengono elencate le competenze fondamentali per la sostenibilità di cui, si legge nel documento, i cittadini hanno particolare bisogno per gestire le complesse sfide odierne:

- Competenza di pensiero sistemico: la capacità di riconoscere e capire le relazioni; di analizzare sistemi complessi;
- Competenza di previsione: capacità di comprendere e valutare molteplici futuri – possibili, probabili e desiderabili; di creare le proprie visioni per il futuro; di applicare il principio di precauzione; di determinare le conseguenze delle azioni e di gestire i rischi e i cambiamenti;
- Competenza normativa: capacità di capire e riflettere sulle norme e i valori che risiedono dietro le azioni di ognuno; e di negoziare i valori, i principi, gli obiettivi e i target della sostenibilità, in un contesto di conflitti d'interesse e compromessi, conoscenza incerta e contraddizioni;
- Competenza strategica: capacità di sviluppare e implementare collettivamente azioni innovative che promuovano la sostenibilità a livello locale e oltre;
- Competenza collaborativa: capacità di imparare dagli altri; di capire e rispettare i bisogni, le prospettive e le azioni degli altri (empatia); di comprendere, relazionarsi “con” 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;
- 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;
- Competenza di auto-consapevolezza: l'abilità di riflettere sul proprio ruolo nella comunità locale e nella società (globale); di valutare incessantemente e motivare ulteriormente le proprie azioni e di gestire i propri sentimenti e desideri;
- 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 che promuovano lo sviluppo sostenibile, integrando le competenze sopra menzionate (UNESCO, 2017, p. 10).

In questo senso la cittadinanza attiva viene ad assumere un significato complesso che si declina su diversi livelli, non più solo quello giuridico o politico, ma anche e soprattutto sociale, educativo, culturale e morale. Si tratta, quindi, di interpretare la cittadinanza come un insieme di livelli interdipendenti che si muo-

vono tra dimensione personale, soggettiva ed esistenziale e dimensione sociale, collettiva e comunitaria. Infatti, “l’essenza della cittadinanza” va ricercata anche «nella dimensione del sé esistenziale e relazionale, nella rete di vissuti, emozioni, cognizioni, percezioni, pensieri che modellano e plasmano la struttura etica e assiologica di ogni persona, e non ultima la qualità della cittadinanza» (Castaldi, 2020, p. 51).

A partire da tali presupposti e utilizzando uno sguardo e una interpretazione propriamente pedagogica, è possibile individuare alcune dimensioni fondamentali della categoria della cittadinanza, tra loro strettamente collegate.

1. Il senso e l’educazione al senso

Inteso come orientamento, dimensione, *telos*, ovvero l’insieme dei fini a cui l’agire si orienta; come consapevolezza di sé; come percezione del proprio vissuto e strumento per significare l’esperienza; come comprensione logico-cognitiva degli eventi ovvero come metacognizione; infine, “senso” inteso come consapevolezza/intelligenza emotiva.

2. La cura e l’educazione alla cura di sé e dell’altro

Intesa come categoria pedagogica, come condizione stessa dell’esistenza. Come pratica che Mortari (2019) pone alla base dell’esercizio di una piena cittadinanza. Attraverso la “cura”, infatti, l’essere è chiamato a dare un senso al tempo, sperimentando percorsi di ricerca e compiendo esperienze significative necessarie ad assumersi la responsabilità della propria e altrui esistenza, ma anche della propria e altrui formazione.

3. Il benessere e la cura del benessere individuale e collettivo

Inteso come “tecnologia” di trasformazione del sé (Falaschi, 2017) e come “bene comune”. Come senso del dovere verso sé stessi e verso il prossimo, verso le generazioni future e verso l’ecosistema terrestre. Ancora, il benessere inteso non solamente come stato di salute e integrità psicofisica, ma anche come soddisfazione esistenziale, felicità, capacitazione, *empowerment*. Dunque, “benessere” come impegno e come *telos* non solo rispetto alla propria progettazione esistenziale come singolo, come anche come parte di una collettività. In questo senso anche il benessere diventa fattore costitutivo della cittadinanza (Falaschi, 2017).

4. La partecipazione e l’educazione alla partecipazione

Intesa come possibilità e capacità di agire, di mettere in gioco conoscenze e competenze acquisite durante il percorso formativo, trasformandole in apprendimenti significativi e incarnati; la partecipazione come pratica “protettiva” garante del futuro e del benessere individuale e sociale; garante, anche, della costruzione di un senso del sé in relazione al “noi” comunitario.

In tale direzione, la ricaduta pedagogica, si concretizza nell’individuazione degli orizzonti di senso verso cui le pratiche di educazione alla cittadinanza devono muovere a partire dalla presa in considerazione di tutti i livelli che del sistema con-

cettuale della categoria della cittadinanza fanno parte. Si tratta di leggere la cittadinanza a partire dalla sua complessità e multidimensionalità per ipotizzare percorsi di educazione alla cittadinanza che, superando un'ottica meramente disciplinarista, abbraccino le vari componenti di un processo educativo di tipo integrale: la componente cognitiva; la componente affettiva; infine, la componente volitiva (Santerini, 2003).

Riferimenti bibliografici

- ASviS (2020). *L'Italia e gli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile*. Roma.
- Balzano, V. (2020). Nuove prospettive pedagogiche per un educare alla cittadinanza democratica e sociale. *Attualità Pedagogiche*, 2(1), 36-47.
- Benasayag, M., & Smith, G. (2003). *L'epoca delle passioni tristi*. Milano: Feltrinelli.
- Cambi, F. (2009). Cittadinanza e intercultura oggi. In M. Galiero (Ed.), *Educare per una cittadinanza globale. Costruire un mondo giusto a partire dalla scuola* (pp. 20-28). Bologna: EMI.
- 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.
- Council of Europe (2017). *Learning to live together. Council of Europe Report on the state of citizenship and human rights education in Europe*. Strasbourg.
- Dato, D. (2021). Emozioni e ragione per uno sviluppo sostenibile. In A.A.V.V (2021), *Pedagogia dalla sorgente. Itinerari di ricerca dal pensiero di una Maestra della Pedagogia* (pp. 47-59). Bari: Progedit.
- Eurydice (2017). *Citizenship Education at School in Europe – Eurydice Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Falaschi, E. (2017). Il benessere come bene comune. Una forte coscienza filosofica e un fondato impegno pedagogico. *Studi sulla formazione*, 20, 95-118.
- Galimberti, U. (2014). *L'ospite inquietanti. Il nichilismo e i giovani*. Milano: Feltrinelli.
- Mortari, L. (2020). *Educazione ecologica*. Roma-Bari: Laterza.
- Nussbaum, M.C. (2012). *Creare capacità*. Bologna: il Mulino.
- OECD (2019a). *OECD Future of Education and Skills 2030. Conceptual Learning Framework*. Concept note: Skills for 2030.
- OECD (2019b). *OECD Future of Education and Skills 2030. OECD Learning Compass 2030. A series of concept notes*.
- OECD (2021). *Beyond Academic Learning: First Results from the Survey of Social and Emotional Skills*. Paris: OECD Publishing.
- 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 CM/Rec (2010) del Comitato dei Ministri agli Stati membri sulla Carta del Consiglio d'Europa sull'educazione per la cittadinanza democratica e l'educazione ai diritti umani. Consultato il 16/08/2022, da https://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/Cittadinanza_e_Costituzione/CoE_edu2010.pdf
- Raccomandazione (2006/962/CE) del Parlamento Europeo e del Consiglio relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente. Consultato il 16/08/2022, da

<https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:-0018:it:PDF>

- Santerini, M. (2003). *Educazione alla cittadinanza e dialogo tra le culture*. Relazione al convegno Venezia, 19 novembre 2003. Consultato on line il 07/01/2022, da <https://www.storiairreer.it/sites/default/files/materiali/2003%2011%2019%20santerini.pdf>
- Sen, A.K. (2000). *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*. Milano: Mondadori.
- UNESCO (2017). *Educazione agli obiettivi per lo sviluppo sostenibile*. Parigi.
- UNICEF (2019). *Global Framework on Transferable Skills*. New York: United Nations Children's Fund.
- UNICEF (2021). *Life Skills and Citizenship Education*. UNICEF MENA. Amman: Regional Office.
- World Health Organization (1994). *Life Skills education for Children and Adolescents in Schools. Introduction and Guidelines to Facilitate the Development and Implementation of Life Skill Programmes*. Programme on Mental Health. Geneva: World Health Organization.
- World Health Organization (2003). *Skills for Health Skills-Based Health Education Including Life Skills: An Important Component of a Child-Friendly/Health-Promoting School*. Geneva: World Health Organization.

La didattica Ludica nella storia: l'epoca antica

Marco Tibaldini

Università di Genova
marco.tibaldini@edu.unige.it

Abstract

La didattica ludica oggi appare come un'importante innovazione metodologica, tuttavia le potenzialità educative del gioco, e in particolare del gioco da tavolo, erano già state rilevate ed evidenziate nel corso dell'epoca antica. In questo articolo si cerca così di ripercorrere, attraverso una selezione di brani tratti dalla letteratura greca e latina, lo sviluppo di questa idea.

Introduzione

Prima di avventurarci alla scoperta delle opinioni che gli antichi avevano a riguardo del rapporto fra gioco e studio, occorre chiarire alcuni aspetti: oggi noi possiamo ragionare in modo molto approfondito e articolato sul rapporto che lega gioco e formazione grazie ad alcuni insigni pedagogisti, storici e antropologi che vi si sono dedicati prima di noi, quali Vygotskij (1933)¹, Bruner (1966; 1981; 1986), Hui-zinga (1938) e Caillois (1981, pp. 19-26). Costoro hanno collegato il gioco alle proprie teorie dell'apprendimento, hanno dato spiegazione delle sue implicazioni cognitive e antropologiche, e ci hanno fornito i costrutti e gli strumenti concettuali necessari a trattare l'argomento in modo articolato.

In epoca antica, quando l'idea stessa di "pedagogia" stava ancora prendendo forma, i concetti di educazione e istruzione avevano implicazioni molto differenti. Perciò non dobbiamo ricercare nei testi seguenti quella chiarezza concettuale e precisione terminologica che caratterizzano le riflessioni pedagogiche contemporanee.

Tuttavia, nonostante si esprimessero in modi diversi dai nostri, gli antichi avevano ben chiaro che giocare era un'attività intellettuale e con notevoli implicazioni cognitive.

1 Intervento tenuto all'Istituto Pedagogico di Leningrado nel 1933, pp. 665-6762 in Bruner (1981).

1. Prima il dovere: le criticità del rapporto fra gioco e studio nella letteratura antica

Il rapporto fra gioco e istruzione poteva risultare piuttosto problematico. Nell'*Odissea* i Proci vengono presentati come dei perdigiorno che passano ore a giocare ai giochi da tavolo², mentre a cavallo fra V e IV secolo a.C. il retore ateniese Isocrate protestava perché, già all'epoca, non c'erano più i giovani di una volta: «Per ciò i giovani di una volta non passavano il tempo nelle case da gioco, in compagnia delle suonatrici di flauto, né in altri simili luoghi d'incontro, in cui oggi, invece, dissipano la giornata; ma si impegnavano nei compiti che erano stati loro assegnati, ammirando ed emulando quanti in tali attività si distinguevano»³.

Fra i Latini, Cicerone⁴ non perde l'occasione per sottolineare la ludopatia dei suoi avversari politici, mentre l'episodio seguente, tratto della vita del poeta satirico Persio, ci racconta l'avversione di un bambino romano per lo studio:

Io mi ricordo che quando ero bambino mi mettevo agli occhi un po' di olio d'oliva (per rendere gli occhi lucidi e fingersi febbricitante) tutte le volte – e non furono poche – che non mi andava di imparare a memoria quelle parole che Catone disse prima di morire e che sembravano stupende a quel citrullo del mio maestro, e che a me toccava ripetere a mio padre, il quale in mezzo agli ospiti sudava trepidante. A quell'epoca i miei più alti desideri erano scoprire quanto si potesse guadagnare con un 6 propizio e quanto si perdesse con i dannosi cani⁵, non mancare la stretta imboccatura dell'anfora quando si giocava al tiro delle noci, e far abilmente sfilare le trottole⁶.

È ironico pensare che, nonostante la sua avversione infantile per gli studi, in età adulta Persio intraprese con un successo la carriera letteraria. Ecco un altro brano scritto dal poeta comico Eroda, che inscena un colloquio fra genitori e docenti di 2300 anni fa:

Metrotima (la madre): Così le dilette Muse ti concedano, Lamprisco, nella vita gioia e piacere. (e poi indicando il figlio) Costui scorticalo sul groppone finché la sua animaccia non gli rimanga sulle labbra. La casa mi ha messo a sacco, me infelice, giocando a soldi, e infatti neppure gli astragali gli bastano più, Lamprisco, e si va ormai verso il colmo della sventura. Dove stia

2 Omero, *Odissea*, I, 107.

3 Isocrate, *Discorsi*, VII, *Aeropagitico*, 48-49.

Un altro passaggio molto simile: Isocrate, *Discorsi*, XV, *Antidosis*, 286-287.

4 Cicerone, *Verrine*, II, 1, 33; *Catilinarie*, II, 10, 23; *Catilinarie*, II, 10, 35; *Filippiche*, III, 35; *Filippiche*, XIII, 11 (113-119).

5 Si fa riferimento al gioco degli astragali, piccoli ossicini che potevano cadere su quattro diversi lati, ciascuno abbinato a un punteggio di 6, 4, 3, 1. Il punteggio minore era detto anche "il cane".

6 Persio, *Satire*, III, 44-51.

la porta del maestro – e l'amaro trenta del mese vuole lo stipendio, piangessi le lacrime di Nannaco⁷ – non sarebbe in grado di dirlo lì per lì, ma la bisca, dove stanno di casa i facchini, e i servi fuggitivi, conosce così bene da saperla indicare anche ad un altro!

E quella povera tavoletta, ch'io m'affatico ad incerare tutti i mesi, se ne giace la abbandonata ai piedi del letto, alla colonnina della parete. E se pure, sbirciandola di traverso come se fosse l'orco, la piglia in mano, non la piglia certo per scrivervi su qualche bella cosa, e poi la raschia tutta quanta. Gli astragali di gazzella, invece, molto più lucidi dell'ampolla che ci serve a tutto, giacciono nelle loro borse e nelle loro reti (lucidi perché inutilizzati). Un'alfa dalla beta non la sa distinguere, se non gli si grida cinque volte la stessa cosa. L'altro giorno, mentre suo babbo si sfiatava a dettargli "Marone", egli del Marone fece un Simone,⁸ questo bel tomo: tanto che io mi detti della stupida, io che, invece di mandarlo a pascolare i somari, gli faccio dare un'educazione letteraria con l'idea di farmene il bastone della vecchiaia! Se io o suo padre (povero vecchio, mezzo sordo e mezzo cieco) gli diciamo di recitare qualche brano di poesia, come si fa coi ragazzi, allora bisogna vederlo...: la fa cadere goccia a goccia come da un colino: «O Apollo... dei campi...»⁹. Questo, gli dico io, anche la nonna, poveretta, che non sa di lettere o il primo Frigio che capita, te lo saprebbe recitare. Se poi intendiamo alzare anche un po' la voce, ecco per tre giorni non rivede la soglia di casa, ma scappa da sua nonna, e pela quella vecchia e povera donna...; oppure monta sul tetto, e se ne sta lassù, dinoccolato, con le gambe penzoloni, come uno scimmiotto. Ci pensi tu, come si debbano rimescolare le mie viscere in corpo, disgraziata che sono, quando lo vedo? E non m'importa tanto di questo: ma mi fracassa tutte le tegole, come se fossero biscotti; e come si avvicina l'inverno, tocca a me a piangere e pagare ogni rottura di lastra un obolo e mezzo. Ad una voce tutto il caseggiato grida: «Queste sono le prodezze di Cottalo, il figlio di Metrotima»; ed e la verità, che non fa una grinza. Guarda come ha la schiena tutta spellata, manco quella di un pescatore di Delo, che sul mare trascina la vecchiaia! Però il sette e il venti del mese¹⁰ li sa meglio degli astrologi, e non piglia neppur sonno al pensiero di quando voi fate vacanza. Ma queste dee qui, o Lamprisco (accennando alle immagini delle Muse, che decoravano la scuola), ti diano buona fortuna nella vita e tu possa non incontrare altro che dei beni, a costui non meno...

Lamprisco (il maestro): Non stare, o Metrotima, a farmi altri auguri perché non avrà meno di quel che deve avere. (Chiamando ad alta voce gli altri

7 Re di Frigia al quale venne predetto che alla sua morte la Terra sarebbe stata sconvolta dal diluvio universale. Lui invocò invano gli dèi piangendo affinché ciò non accadesse. Da qui il proverbio antico "piangere con Nannaco", per indicare una vana richiesta di intercessione.

8 Simone era il nome di un lancio di dadi. Eubulo, fr. 57 K.-A. in Polluce, *Onomasticon*, VII, 205.

9 Il riferimento probabilmente è al *Prometeo Liberato* di Eschilo, fr. 200 Radt.

10 Giorni sacri ad Apollo, in cui la scuola era chiusa.

compagni) Dov'è Eutia? Dove Cocalo? E dove Fillo? Non vi spicciate a pigliarlo in groppa, poltroni, per esporlo alle battiture, ora che è sorta la luna di Aceseo¹¹ Faccio onore alle imprese, Cottalo, che tu compi. A te non basta più giocare alla buona con astragali di gazzella, come fanno questi qui (accennando ai compagni); ma frequenti la bisca dove giochi a soldi tra i facchini. Ora io ti renderò più ammodo d'una fanciulla: così da non muovere neppure una foglia, se proprio questo ti fa piacere! Qua la frusta dura, il nerbo di bue, con cui concio di santa ragione gli incatenati e i segregati... Presto, qua: prima che io soffochi per la bile!».

Cottalo (lo studente): No, ti scongiuro, Lamprisco, per le Muse, per il tuo mento e per la vita del piccolo Cottalo, non con quella dura ma con l'altra conciami!

Lamprisco: ma sei un briccone, Cottalo, così che anche vendendoti nessuno ti loderebbe, nemmeno nel paese dove i topi rodoni persino il ferro.

Cottalo: Quante? Quante, Lamprisco, vuoi assestarmene sul mio...

Lamprisco: Non chiederlo a me, chiedilo a lei!

Cottalo: Mammina, quante me ne darete?

Metrotima: Per la vita che ti è cara, quante la tua pellaccia potrà sopportarne!

[...]

Cottalo: Basta! Basta Lamprisco!

Lamprisco: E tu la smetti di fare birbonate?

Cottalo: Non le farò più! Non le farò! Te lo giuro, Lamprisco, sulle care Muse!

Lamprisco: Che lingua lunga che hai! Ti metterò subito un bavaglio se fiati ancora.

Cottalo: Ecco, sto zitto. Ma non mi ammazzare, ti prego!

Lamprisco: Cocalo, lasciatelo.

Metrotima: Non smettere, Lamprisco! Scorticalo fino al tramonto!

11 Aceseo era uno degli argonauti. Metteva in mare la sua nave solo con la luna piena e "aspettare la luna di Aceseo" era un modo proverbiale per indicare un ritardo inutile.

Lamprisco: Ma è più screziato di una serpe e ha da prenderne pure all'ora di lettura, un niente, davvero, anche se dovesse leggere meglio della stessa Clio.

Cottalo: Issà...¹²

Lamprisco: Possa, senza avvedertene, lavare la lingua nel miele.

Metrotima: Con il senno del poi, giunta a casa lo riferirò al vecchio (il marito), Lamprisco, e tornerò portando delle catene perché le Venerande (muse) che ha preso in odio lo vedano saltellare con i piedi legati¹³.

Questi metodi educativi sono lontani dalla nostra quotidianità e forse, anche per i Greci, la comicità della scena era data dalle spropositate misure punitive adottate dalla madre e dal maestro. Tuttavia, seppur allestita con intento comico, la scena contiene dei tratti di realismo e attualità, soprattutto nell'atteggiamento di Cottalo verso lo studio.

2. Gioco e studio: un connubio possibile

I brani appena citati mettono in luce le criticità del rapporto fra studio e gioco, ma secondo gli antichi tale relazione non si esauriva in una contrapposizione netta e insanabile. Non tutte le forme di gioco, infatti, erano nocive alla formazione della persona. Durante l'epoca antica si era già intuito quanto il gioco fosse una forma intelligente per coltivare le proprie doti intellettuali.

Secondo la mitologia egizia, l'inventore dei giochi da tavolo fu Toth dalla testa di ibis, dio della sapienza, inventore della scrittura, della misurazione del tempo, della geometria e della matematica. In breve, il più intelligente del pantheon egizio. A questo riguardo Platone racconta: «Ho sentito narrare che a Naucrati d'Egitto dimorava uno dei vecchi dei del paese, il dio a cui è sacro l'ibis e che di nome è detto Theuth. Egli fu l'inventore dei numeri, del calcolo, della geometria e dell'astronomia, per non parlare del gioco delle pedine e dei dadi, e finalmente delle lettere dell'alfabeto»¹⁴.

Lo stesso mito venne raccontato con dovizia di particolari anche da Plutarco, il quale sostituì ai nomi egizi i loro corrispettivi in lingua greca:

12 L'esclamazione, ancora usata nella nostra lingua corrente, deriva dal greco antico. Qui, Cottalo esclama proprio: *issai*.

13 Eroda, *Mimiambi*, III, *Il maestro* (trad. L. Di Gregorio, 1997, leggermente modificata).

14 Platone, Fedro, seconda orazione di Socrate, LIX / 274 - .

Ora ti racconterò in breve il mito, sfrondandolo da tutto ciò che è superfluo. Si racconta che quando Rea (Geb) si unì a Crono (Nut) di nascosto, il Sole (Ra), che se ne era accorto, lanciò contro di lei una terribile maledizione: di non poter generare figli né in un mese né in un anno. Ma Ermes (Toth), innamorato della dea, si unì a lei e poi giocando alle pedine insieme a Selene (la Luna) riuscì a vincerle la settantesima parte di ogni lunazione: con questa luce mise insieme cinque giorni e li intercalò all'anno di 360 giorni. Anche ai nostri giorni gli egiziani li chiamano "intercalari" e li festeggiano come il compleanno degli dèi¹⁵.

Dall'unione fra la terra e il cielo sarebbero quindi nate cinque nuove divinità: Nefti, Seth, Khepri, ma soprattutto Isidie e Osiride, che secondo la mitologia egizia erano i fondatori della civiltà, e tutto grazie a un gioco.

Nella tradizione classica si riteneva invece che l'inventore dei giochi da tavolo fosse Palamede¹⁶, unico fra gli Achei a superare Odisseo in arguzia e intelligenza.

Rispetto all'eroe di Itaca, però, l'ingegno di Palamede non era volto alla distruzione, ma era stimolato dal bisogno di creare cose nuove, belle, utili per tutta l'umanità. Impersonava così l'archetipo dell'inventore: curioso, appassionato, ingegnoso, divertente, e il suo nome era sinonimo di genialità: «Quest'invenzione è proprio geniale! Una trovata degna di Palamede!»¹⁷.

Secondo gli autori antichi, Odisseo covava risentimento e invidia nei suoi confronti, perché, quando giunse a Itaca la delegazione achea a recargli l'ordine di far vela verso Troia, nel tentativo di evadere dalla spedizione, lui si finse pazzo. Evidentemente Odisseo aveva il presentimento che le cose sarebbero andate per le lunghe...

Fu proprio Palamede, membro della delegazione, a smascherare l'inganno e obbligandolo a imbarcarsi. Così, il rancoroso Odisseo ricco d'astuzie e dal multiforme ingegno¹⁸, giunto sotto i bastioni di Troia tese un tranello malizioso a Palamede e, create delle finte prove a suo carico, lo trascinò a processo facendolo ingiustamente accusare di tradimento. Così l'eroe inventore, il più ingegnoso fra

15 Plutarco, *De Iside et Osiride*, 355d-e.

16 Gorgia, *Difesa di Palamede*, 30; Alcideamante, *Odysseus*, 22; Euripide, *Ifigenia in Aulide*, primo coro, 192-199; Plinio il Vecchio, *Storia Naturale*, VII, 56; Polemone il periegeta, fr.32 Preller, in Eustazio di Tessalonica, *Commentario all'Odissea*, 1346; Pausania, *Periegesi della Grecia*, X, 31, 1; Filostrato, *Eroico*, 20, 2 (684); 33, 1-3 (708); *Anthologia Palatina*, XV, 18; *Anthologia Latina*, 70 SB/82; *Scholia in Euripidem, Oreste*, 432; *Suda*, voce Palamedes, (in H. Lloyd-Jones, P. Parsons [1983]. *Supplementum Hellenisticum*); Frammenti di Sofocle riferiti alle invenzioni di Palamede: fr. 429, 432, 479 in S. Radt (1977 e 1999). *Tragicorum Graecorum Fragmenta*. vol. 4, *Sofocle*.

17 Eupoli, frammento 385.6 in R. Kassel e C. Austin (Eds.) (1986). *Poetae Comici Graeci*. vol. V, *Damoxenus - Magnes*, ed. De Gruyter.

18 Omero, *Odisea*, I, 1. «L'uomo ricco d'astuzie raccontami, o Musa, che a lungo errò dopo ch'ebbe distrutto la rocca sacra di Troia» (trad. Calzecchi Onesti). «Musa, quell'uom di multiforme ingegno dimmi, che molto errò, poich'ebbe a terra gittate di Ilion le sacre torri» (trad. Pindemonte).

gli Achei, fu condannato a morte, lasciando i compagni con la celebre frase: «ho pietà di te, o Verità: tu, infatti, sei morta prima di me!»¹⁹ Utilizzando una metafora ludica, potremmo dire che, non potendolo superare in intelligenza, Odisseo scelse di barare al gioco.

In una *Polis* democratica come l'Atene del V secolo a.C., l'abilità retorica era una delle competenze fondamentali per poter far carriera. Lì, un retore professionista di nome Gorgia, esercitandosi per le sue arringhe, si immaginò come difensore di Palamede in quel famoso processo. Scrisse così le argomentazioni che l'eroe avrebbe potuto portare a sua discolpa di fronte ai capi achei, e anche in questo caso sottolineò il fatto che giocare è cosa da persone intelligenti! Ecco come Gorgia, alludendo a ciò che probabilmente era già ben radicato nell'immaginario comune dei greci, pone la questione:

Potrei dire, e se lo dicessi non avrei mentito e non sarei smentito, di essere non solo privo di colpa, ma anzi, un grande benefattore di voi e dei Greci e di tutta l'umanità, e non solo la presente, ma anche la futura. Chi altri avrebbe arricchito la vita dei concittadini delle risorse creative di cui era priva? Chi l'avrebbe resa ordinata, da caotica che era, mediante l'invenzione della strategia militare fondamentale per mantenere la superiorità, delle leggi scritte custodi del diritto, delle lettere supporto della memoria, e di misure e pesi condizione di vantaggiosi commerci, del numero custode delle cose, degli efficaci e rapidi messaggi con il fuoco e del gioco delle pedine sereno passatempo? Perché richiamarvi alla memoria tutto ciò?²⁰

Gli autori classici non hanno però tramandato solo miti e leggende, ma anche fatti storici relativi all'uso di giochi specificamente pensati per stimolare l'intelletto e uno di questi era il famoso *Stomachion* di Archimede, citato da diversi autori classici e medievali²¹.

Nonostante la sua fama d'inventore, non è chiaro se fu proprio Archimede a progettare questo grazioso passatempo, oppure se si limitò a studiarne le implicazioni geometrico-matematiche. A ogni modo, durante all'epoca doveva essere un gioco piuttosto noto e consisteva di 14 pezzi di forma geometrica, che quando erano riposti nella scatola formavano un quadrato perfetto, mentre quando ne venivano estratti potevano esser combinati in diversi modi per dar forma a varie figure. Sembra che il suo nome, *Stomachion*, indicasse il fatto che quando i giocatori non riuscivano a comporre la figura desiderata, venivano presi dal voltastomaco (Morelli, 2009).

L'idea che i giochi da tavolo fossero cose serie non era però una peculiarità me-

19 Filostrato, *Eroico*, XXXIII, 37.

20 Gorgia, *Difesa di Palamede*, 30.

21 Mario Vittorino, *Ars grammatica*, III, 1; Cesio Basso, *Grammatici Latini, De metris*, IX. (copiato in modo quasi identico da Aftonio, *Grammatici Latini*, VI, 100.4 e successivi); Lucrezio, *De rerum Natura*, II, 776-787; Ausonio, *Cento nuptialis*, prefazione, 90-106; Ennodio, *Carme* 340, 2, 133.

diterranea! Secondo la tradizione cinese ogni aspetto della vita sociale, produttiva, istituzionale e culturale traeva origine da un rito istituito in un'era remota nella quale vissero otto sovrani mitologici che fondarono la civiltà del Fiume Giallo, i *S n Huáng W Di*, ossia i "Tre Augusti e Cinque Imperatori". Questi regnarono per diversi millenni ciascuno donando all'umanità gli strumenti con i quali poter autonomamente progredire in un percorso di sviluppo civile e culturale.

Una leggenda contenuta nel libro *Shi Ben* ("L'origine della storia"), scritta fra il V-III secolo a.C., attribuisce l'invenzione dei giochi da tavolo a uno di essi, l'imperatore Yao, il quale inventò il gioco del *Weiqi* (oggi noto con il nome giapponese di *Go*) per educare suo figlio, da lui ritenuto un indegno erede al trono²².

Nel *Bo Wu Zi* (Elenco di diverse cose), una sorta di enciclopedia di voci eterogenee composta negli anni 270-290 d.C. dal poeta Zhang Hua, si legge: «Yao invento il *weiqi*, per rendere saggio il figlio Dan Zhu. Oppure, altri dicono che (l'imperatore) Shun lo creò per insegnare al suo stupido figlio Shang Jun»²³. Confucio, vissuto in Cina fra il VI e V secolo a.C., scriveva: «È difficile per un uomo che ha sempre lo stomaco pieno porre la sua mente in qualche lavoro. Non ci sono giocatori di *Bo*²⁴ e *Yi*?²⁵ Anche giocare a questi giochi sarebbe meglio che essere inattivi!»²⁶. Mentre l'intellettuale Yin Xi, più o meno contemporaneo di Aristotele, scriveva: «Considera i risultati raggiunti nell'arceria, nel guidare i carri, nel suonare il *Guzheng*²⁷ e nel giocare a *Yi*, in nessuno di essi è possibile smettere di imparare»²⁸.

Bisogna poi dire che, in Cina, il gioco del *Weiqi* aveva delle profonde implicazioni simboliche e che la sua funzione pedagogica non era orientata esclusivamente al potenziamento delle competenze cognitive. Il gioco aveva anche una funzione spirituale, che noi oggi potremmo definire psicologica: le pedine bianche e nere tutt'oggi rappresentano lo Yin e lo Yang e lo scopo del gioco non è quello di eliminare l'avversario, ma di cercare un vantaggioso equilibrio. Questi aspetti del *Weiqi* fanno sì che il giocatore apprenda a smorzare i propri istinti aggressivi, cercando l'armonia interiore. Così scriveva un antico storico cinese di nome Ban Gu: «La tavola deve essere quadrata poiché rappresenta le leggi della Terra. Le linee devono essere ben dritte, poiché rappresentano le virtù divine. Vi sono pietre nere e bianche, divise in *Yin* e *Yang*. Il loro posizionamento sul tavoliere è come una riproduzione del paradiso. Una volta disposti i quattro simboli, sta all'Uomo muo-

22 In, Liu Shancheng, *Zhongguo weiqi*, Sichuan Kexue Jishu, 1985. p. 8.

23 In, D. Kechtges, C. Taiping, *Ancient and Early Medieval Chinese Literature: A Reference Guide*, vol. 1, ed. Brill Academic Pub, 2013. pp. 50-51.

24 Gioco di dadi privo di strategia

25 Sinonimo di *Weiqi*, così infatti il gioco era chiamato nella regione in cui viveva Confucio.

26 Confucio, *Anacleti*, XVII, 22.

27 Strumento musicale a corde, ha un ruolo fondamentale nella musica tradizionale cinese.

28 Yin Xi, *Guan Yin Zi* ("Libro del maestro Yin"), in Fairbairn (2007).

verli, superando il potere di un re. Il successo o il fallimento, il bene o il male, l'essere benevoli viene da noi stessi».²⁹

3. Dai “giochi intelligenti” ai “giochi educativi”

La grande considerazione in cui gli uomini antichi tenevano il gioco trovò espressione anche nell'ambito della letteratura colta. Quando gli chiesero come volesse che la sua comunità lo ricordasse dopo la morte, il filosofo Anassagora: «Ricusò gli onori che gli venivano offerti, chiedendo che nell'anniversario della sua morte si concedesse ai ragazzi di giocare e fare vacanza»³⁰.

Platone, invece, intuendo che i bambini giocano in modi differenti a seconda delle proprie inclinazioni personali, sostiene che queste emergano tramite il gioco: «Caro amico, non con la costrizione dovrai formare i giovani, ma con il gioco, in modo che anche tu sia in grado di distinguere quali siano le naturali prepensioni di ciascuno»³¹.

Secondo Aristotele il gioco è un'attività indispensabile per la formazione del bambino, poiché fornisce le occasioni di svago necessarie e indispensabili al suo corretto equilibrio emotivo: «Nel primo periodo di vita conviene usare un trattamento di tal genere o uno simile a questo: in quello successivo, fino ai cinque anni, in cui non è ancora opportuno indirizzarli verso lo studio o le fatiche del lavoro per non pregiudicarne la crescita, si richiede quel tanto di attività per cui evitino l'inerzia del corpo, e ciò si deve ottenere con vari mezzi, pure col gioco. Ma anche i giochi non devono essere inadatti ad un uomo libero, né dolorosi né indisciplinati»³².

È curioso notare come Aristotele individui attorno ai 5 anni un particolare momento dello sviluppo psico-cognitivo del bambino che consente di iniziare un percorso di studi. Anche oggi, è proprio fra i 5 e i 6 anni che i nostri bambini iniziano la scuola primaria.

La fase precedente, che secondo Aristotele doveva essere caratterizzata da giochi “non inadatti” né “indisciplinati”, quindi pedagogicamente motivati, sembra corrisponde alla proposta educativa che oggi è veicolata dalla scuola dell'infanzia.

Marco Fabio Quintiliano fu un insigne docente di retorica del I secolo d.C., conobbe Seneca, ebbe fra i suoi allievi Plinio il Giovane e forse Tacito, e l'imperatore Vespasiano gli affidò l'incarico ufficiale di docente di retorica. Scrisse un trattato di oratoria dedicato all'amico ed ex allievo Marco Vitorio Marcello, il quale aveva un figlio piccolo e particolarmente intelligente³³. Ecco cosa pensa del gioco Quintiliano:

29 Ban Gu, *Yi Zhi* (“L'essenza del Yi”), in Fairbairn (2007, p. 134).

30 Plutarco, *Praecepta gerendae reipublicae*, XXVI (820d).

31 Platone, *Repubblica*, VII, 536e-537a.

32 Aristotele, *Politica*, VII, 1336a.

33 Quintiliano, *Institutio Oratoria*, I, 6.

Bisogna concedere a tutti (gli allievi) qualche pausa, non solo perché non esiste nessuno che possa reggere una fatica continua – pure le cose inanimate e prive di sensibilità, per poter conservare la loro efficienza, si rilassano, per così dire, con intervalli di riposo – ma anche perché lo studio si basa sul desiderio di imparare, che non può subire costrizioni.

E così, rinvigoriti e freschi, gli studenti mettono nell'imparare più forze e una attenzione più viva, che generalmente si ribella alle imposizioni. Neppure il gioco mi dispiacerebbe nei fanciulli – anche questo è segno di vivacità – e non potrei sperare che uno triste e sempre a testa bassa sarà di intelligenza sveglia negli studi, dal momento che dorme anche in questo slancio che è perfettamente naturale alla sua età. Le pause tuttavia abbiano un limite, perché non generino o odio verso gli studi, se negate, o abitudine all'ozio, se eccessive. Vi sono anche alcuni giochi utili ad affinare le menti dei fanciulli, per esempio quando gareggiano, ponendosi vicendevolmente piccoli quesiti di ogni genere. Nel gioco si rivela più facilmente anche il carattere: a patto che nessuna età sembri così debole da non poter apprendere subito che cosa sia giusto e che cosa no. Inoltre, più di ogni altra deve essere formato proprio chi non sa fingere e assai docilmente obbedisce a coloro che insegnano; potresti infatti più facilmente spezzare che correggere i difetti incalliti»³⁴.

Nel gioco, Quintiliano individua quindi una funzione ricreativa che contribuisce a creare le condizioni propedeutiche allo studio, ma al contempo riconosce anche l'utilità di alcuni giochi per la formazione di competenze cognitive.

4. Dal gioco educativo al gioco didattico

I brani precedenti mostrano che gli antichi avevano già intuito le potenzialità educative del gioco; tuttavia, un passo delle *Leggi* di Platone delinea, seppure in forma embrionale, il concetto di gioco didattico, ossia finalizzato all'apprendimento di conoscenze e competenze:

Ecco, io sostengo che un uomo che voglia diventare abile in qualsiasi campo, deve darsi da fare fin dalla prima infanzia, per gioco e sul serio, a cominciare dalle specifiche applicazioni della sua arte. Ad esempio, se uno ambisce a diventare contadino e un altro architetto, è utile che quest'ultimo giochi alle costruzioni, il primo a fare l'agricoltore, e bisogna anche che il pedagogo fornisca ad ambedue degli strumenti in miniatura, ma del tutto simili a quelli veri, e poi che dispensi i rudimenti della loro arte, perché li imparino al più presto. Così all'aspirante capomastro dovrà insegnare a fare rilievi e misure; al futuro guerriero a cavalcare. Insomma, dovrà cercare di indirizzare attraverso il gioco i gusti e le predisposizioni dei ragazzi a quegli

34 Quintiliano, *Institutio Oratoria*, I, 3.8-12

obbiettivi che dovranno conseguire. In sintesi, noi riteniamo che il fondamento dell'educazione consista in una equilibrata formazione, la quale, usando come strumento il gioco, in prospettiva conduca l'anima dell'adolescente soprattutto verso l'amore di quelle abilità tecniche di cui, fattosi adulto, dovrà avere piena padronanza³⁵.

In questo brano di Platone si parla di “strumenti in miniatura” e di “abilità tecniche”, alludendo al fatto che l'attività ludica poteva essere ben più di un momento di svago. Poteva infatti divenire un modo per sperimentare quegli strumenti cognitivi e costrutti concettuali indispensabili per comprendere pienamente una disciplina.

Ancor più interessante, però, è il periodo finale in cui indica il gioco come uno strumento attraverso il quale aiutare il discente a scoprire il proprio amore per una disciplina, non in quanto conoscenza teorica, ma applicata. Risulta infatti opportuno che il discente sviluppi un interesse personale nei confronti della conoscenza, venendo emotivamente e psicologicamente gratificato dal suo studio.

5. Eureka: il processo metacognitivo e il capire di aver capito

Capire di aver capito è una sensazione entusiasmante e gratificante. Il percorso di auto-formazione e di auto-valutazione è estremamente complesso, che attraverso il gioco risulta più facile, gradevole, coinvolgente ed efficace. Nel gioco il discente è in grado di valutare il proprio operato, ottenendo riscontri immediati a seguito di scelte che possono portarlo alla vittoria o alla sconfitta. In questo modo acquisisce nuove strategie cognitive, talvolta grazie a idee proprie, talvolta imitando compagni e avversari. Nel gioco, e in particolare nel gioco da tavolo, si prova e si riprova, si muovono oggetti tangibili caricati di valori simbolici, si interagisce intellettualmente, fisicamente, emotivamente e psicologicamente con un avversario, si stratificano esperienze e infine si individuano le strategie più efficaci e opportune. Giocando si possono apprendere nuovi modi di ragionare e acquisire strategie cognitive utili anche in altri ambiti della vita.

Questo atteggiamento sperimentale e *trial and error* è insito nell'attività ludica, e il procedimento cognitivo che innesca trova corrispondenza nel pensiero di Piaget, il quale sosteneva che la conoscenza non deriva «ne dalla sola esperienza degli oggetti ne da una programmazione innata e preformata nel soggetto, ma da costruzioni successive con costante elaborazione di strutture nuove» (Piaget, 1973, p. 11). Quando accade ciò, il discente vive un'esperienza metacognitiva: intuisce di aver capito come ottenere la vittoria, o meglio, capisce in che modo gli viene richiesto di ragionare per vincere a quel determinato gioco. Ciò ricorda l'idea dell'apprendimento per scoperta formulata da Bruner, il quale sosteneva che l'ob-

35 Platone, Leggi, 643 b-d.

biettivo ultimo non sarebbe quello di «raccontare le materie, ma di praticarle» (Bruner, 1966, p. 97) e che «in complesso, l'attitudine e le attività peculiari che caratterizzano il "capire" o lo "scoprire" le cose da sé sembra avere anche degli effetti nel rendere del materiale più facilmente accessibile per la memoria» (Bruner, 1961, p. 32).

Il processo metacognitivo è stato ampiamente descritto dalla contemporanea letteratura specialistica; tuttavia, per chiudere in modo coerente questo articolo, lo presentiamo attraverso un curioso aneddoto che racconta un caso di "apprendimento per scoperta" di circa 2250 anni fa.

Gerone, tiranno di Siracusa, aveva commissionato una nuova corona tutta d'oro. Il re, diffidando dell'orafa che la produsse, incaricò Archimede di capire se la corona lo fosse interamente o meno, senza però romperla. L'inventore siracusano non aveva idea di come fare. La soluzione giunse inattesa proprio durante un momento di svago:

Dopodiché venne fatta circolare una voce secondo la quale parte dell'oro, durante la realizzazione della corona, venne rimossa e sostituita con dell'argento.

Gerone, indignato al pensiero di aver subito un furto e non sapendo come poter venire a capo della cosa, fece chiamare Archimede affinché se ne facesse carico. Più tardi, mentre rifletteva sulla cosa, fece un bagno e si accorse, mentre si calava nella tinozza, che quanto il suo corpo si immergeva, tanto l'acqua vi fuoriusciva. Poiché questo dava una spiegazione alla sua questione, senza perdere un momento uscì pieno di gioia dalla tinozza e prese a correre nudo verso casa, urlando a gran voce che aveva trovato ciò che stava cercando. Infatti mentre correva, in greco, urlava: «Eureka! Eureka!».³⁶

In quell'occasione Archimede completò un percorso metacognitivo e il valore di questa esperienza non fu determinato solo dall'acquisizione di una nuova conoscenza, ma dalla consapevolezza di aver sviluppato e acquisito un nuovo modo di ragionare.

Ecco cosa possiamo fare con i giochi didattici: non solo trasmettere nozioni, ma porre i discenti di fronte a dei problemi cognitivi per far sì che trovino da sé delle nuove prospettive, dei nuovi modi di ragionare e di imparare, e quando ci riusciranno potranno esclamare anche loro *Eureka*: ho capito!

36 Marco Vitruvio Pollione, *De architectura*, IX, 10.

Riferimenti bibliografici

Contemporanei

- Bruner, J. (1961). *The act of discovery*. *Harvard Educational Review* (n° 31), pp. 21-32.
- Bruner, J. (1966). *Verso una teoria dell'istruzione*. Roma: Armando.
- Bruner, J. (1986). *La mente a più dimensioni*. Roma-Bari: Laterza.
- Bruner, J. et al. (Eds) (1981). *Il gioco in un mondo di simboli*. Roma: Armando.
- Callois, R. (1981). *I giochi e gli uomini*. Milano: Bompiani.
- Di Gregorio, L. (1997). *Eronda, Mimiambi (I.IV)*. Milano: Vita e Pensiero.
- Fairbairn, J. (2007). Go in China. In I. Finkel (Ed.), *Ancient Board Games in Perspective* (pp. 133-137). British Museum Press.
- Huizinga, J. (1938). *Homo Ludens*.
- Kechtges, D., & Taiping, C. (2013). *Ancient and early medieval chinese literature: a reference guide* (vol. 1). Leiden, NE: Brill Academic Pub.
- Lelli, E., & Pisani, G. (Eds.) (2017). *Plutarco, tutti i moralia*. Milano: Bompiani.
- Lloyd-Jones, H., & Parsons, P. (1983). *Supplementum Hellenisticum*. Berlin: de Gruyter.
- Maso, S., & Franco, C. (Eds.) (1995). *Sofisti: Protagora, Gorgia, Dissoi Lògoi. Una reinterpretazione dei testi*. Bologna: Zanichelli.
- Morelli, G. (2009). *Lo Stomachion di Archimede nelle testimonianze antiche*. *Bollettino di storia delle scienze matematiche* (vol. XXIX, fasc. 2), pp. 181-206.
- Piaget, J. (1973). *Psicologia e pedagogia*. Torino: Loescher.
- Reale, G. (Ed.) (2000). *Platone, tutti gli scritti*. Milano: Bompiani.
- Shancheng, L. (1985). *Zhongguo weiqi*. Sichuan Kexue Jishu.
- Vygotskij, L.S. (1933). Il ruolo del gioco nello sviluppo mentale del bambino. In J. Bruner et al. (Eds), (1981), *Il gioco in un mondo di simboli* (pp. 665-676). Armando.
- Vygotskij, L.S. (1966). Play and its role in the mental development of the child. In *Vosproy Psikhologii* (12), pp. 62-76.

Antichi

- Aftonio, *Grammatici Latini*, VI, 100.4.
- Alcidamante, *Odysseus*, 22.
- Anthologia Latina*, 70 SB/82.
- Anthologia Palatina*, XV, 18.
- Aristotele, *Politica*, VII, 1336a.
- Ausionio, *Cento nuptialis*, prefazione, 90-106.
- Ban Gu, *Yi Zhi* ("L'essenza del Yi").
- Cesio Basso, *Grammatici Latini, De metris*, IX.
- Cicerone, *Catilinarie*, II, 10, 23; II, 10, 35.
- Cicerone, *Filippiche*, III, 35; XIII, 11 (113-119).
- Cicerone, *Verrine*, II, 1, 33.
- Confucio, *Anaclei*, XVII, 22.
- Ennodio, *Carme* 340, 2, 133.
- Eroda, *Mimiambi*, III, *Il maestro*, 1-13.
- Eschilo, fr. 200 Radt.
- Eubulo, fr. 57 K.-A.

- Eupoli, frammento 385.6. In R. Kassel & C. Austin (Eds.), *Poetae Comici Graeci*, vol. V, *Damoxenus - Magnes*, ed. De Gruyter, 1986.
- Euripide, *Ifigenia in Aulide*.
- Filostrato, *Eroico*, 20, 2 (684); 33, 1-3 (708); XXXIII, 37.
- Giulio Polluce, *Onomasticon*, VII, 205.
- Gorgia, *Difesa di Palamede*, 30.
- Isocrate, *Discorsi*, VII, *Aeropagitico*, 48-49; XV, *Antidosis*, 286-287.
- Lucrezio, *De rerum Natura*, II, 776-787.
- Marco Vitruvio Pollione, *De architectura*, IX, 10.
- Mario Vittorino, *Ars grammatica*, III, 1.
- Omero, *Odissea*, I, 1; 107.
- Pausania, *Periegesi della Grecia*, X, 31, 1.
- Persio, *Satire*, III, 44-51.
- Platone, *Fedro*, seconda orazione di Socrate, LIX / 274 - .
- Platone, *Leggi*, 643 b-d.
- Platone, *Repubblica*, VII, 536e-537a.
- Plinio il Vecchio, *Storia Naturale*, VII, 56.
- Plutarco, *De Iside et Osiride*, 355d-e.
- Plutarco, *Praecepta gerendae reipublicae*, XXVI (820d).
- Polemone il periegeta, fr.32 Preller. In Eustazio di Tessalonica, *Commentario all'Odissea*, 1346.
- Quintiliano, *Institutio Oratoria*, I, 3.8-12; I, 6.
- Scholia in Euripidem*, *Oreste*, 432.
- Sofocle, fr. 429, 432, 479. In S. Radt, *Tragicorum Graecorum Fragmenta*, vol. 4, *Sofocle*, 1977 e 1999.
- Suda*, v. *Palamedes*, Παλαμήδης.
- Yin Xi, *Guan Yin Zi*.

Pedagogia e didattica musicale al crocevia tra teoria e pratica. Un progetto per trasformare la crisi in una ripartenza equilibrata¹

Valerio Ciarocchi

Istituto Teologico "San Tommaso d'Aquino", Messina

Franco Pistono

Università degli Studi Niccolò Cusano, Roma
franco.pistono@unicusano.it

Abstract

Il cfp 2022 della XVII Summer School S.I.R.E.F. ha proposto come tematica la ricerca partecipativa e la formazione sistemica. I proponenti, tra le diverse declinazioni del tema offerto ai partecipanti, hanno trovato l'area "Partecipazione e didattiche per l'apprendimento nella scuola aperta" di particolare rilievo rispetto al lavoro di ricerca che portano avanti insieme, fin dalla precedente Summer School. Dalla fruttuosa esperienza S.I.R.E.F. 2021, gli autori hanno portato avanti un comune lavoro e da queste premesse hanno sviluppato un ulteriore filone di ricerca e di buona pratica didattica, orientandosi sulla musica in relazione alla resilienza e, piuttosto, si direbbe sulla "musica resiliente", condividendo un progetto che, per tramite della musica e dell'educazione musicale, offre possibilità di trasformare una crisi in una ripartenza equilibrata, come già osservato sul campo, in fase di sperimentazione.

Introduzione

La crisi globale causata dalla pandemia prima e, alla data in cui si scrive, anche la crisi diplomatica, militare e umanitaria in Europa dell'Est hanno decisamente portato in evidenza il termine resilienza, forse talvolta abusato e talora adoperato senza costruito e pertinenza. Tuttavia, specialmente con l'arrivo nelle scuole italiane di alunni ucraini profughi dal Paese natale, proporre attività legate alla didattica musicale, con una precisa connotazione resiliente, una necessaria multi, inter e transdisciplinarietà, e soprattutto che origini da una precisa riflessione scientifica sia previa, sia in costanza dell'attività didattica, sia a conclusione di un progetto di-

1 Il contributo è il frutto di un lavoro condiviso tra gli autori. Nello specifico, Valerio Ciarocchi ha scritto l'introduzione, i paragrafi 1 e 2. Franco Pistono ha scritto i paragrafi 3, 4, 5 e la conclusione.

dattico-educativo già praticato, è cosa opportuna e con buone possibilità di positive ricadute in chi vi prende parte.

Noi non ci dilungheremo sulla definizione di resilienza. Crediamo però che l'essere resiliente debba consentire a un individuo o a un gruppo sociale di reagire al meglio possibile a una crisi impreveduta, superando le difficoltà scatenate e, piuttosto, ribaltando a proprio favore una situazione che potrebbe essere anche nociva e ben più che sfavorevole (cfr. Casula, 2011). Una crisi, quindi, può aiutare a migliorarsi: essa determina un cambiamento (cfr. D'Ambrosio, 2022). Il punto è che un cambiamento positivo necessita opportunamente di un cammino educativo (cfr. Venti, 2016; Francesco, 2020). La musica non fa eccezione in questo discorso. Ma in che senso? Con quali intenzioni? Rispondiamo proponendo un progetto scaturente in un laboratorio didattico-musicale. Ripreso il termine resilienza e il suo significato, l'esperimento didattico-laboratoriale ne incarna l'essenza. Preso un tema di sostenibilità, si sceglie un brano, si sostituisce il testo, conservando musica, metrica e "sonorità" dell'originale (in una sorta di parodia musicale che ricorda la tradizione storico-musicale radicata ad esempio nella musica religiosa, in particolare nei corali luterani). La nuova composizione "suonerà" come l'originale, ma racconterà un'altra storia, facendosi resiliente nei fatti, perché "adattatasi al cambiamento".

1. Testi ispiratori

Fin dall'inizio del comune lavoro, i due autori si sono lasciati "ispirare" e "condurre" da alcuni testi. Il riferimento è certamente ad Agenda ONU 2030 e specialmente al suo quarto obiettivo per un'istruzione equa, inclusiva e di qualità. Ma anche ad alcuni documenti del magistero di papa Francesco. Se esso risulta vincolante solo per i cattolici e non è annoverabile tra la letteratura scientifica e pedagogica, tuttavia ha saputo indicare, con autorevolezza, alcuni elementi significativi anche per quanto qui trattato. E con una percezione positiva anche in ambienti accademici e talora in contesti distanti dal cattolicesimo. Il riferimento più recente è al Patto Educativo Globale (Congregazione per l'Educazione Cattolica, 2020), fortemente voluto dal pontefice argentino. Pensato e offerto nel pieno periodo di pandemia da Covid-19, racchiude e condensa il pensiero del papa e di esso ne delineiamo tre traiettorie: unità nella differenza per un nuovo pensare; la relazione al centro; il mondo può cambiare (Matteo, *Guida alla lettura del Patto Educativo Globale*, p. 18). Al contempo, l'enciclica *Fratelli tutti* (2020) sottolinea quella necessaria fraternità sociale tra le parti che sta alla base di un necessario cambiamento, attraverso tre direttrici: inclusione, sussidiarietà (secondo il costante insegnamento della dottrina sociale della Chiesa) e, almeno a livello ecclesiale, sinodalità. Non appaia fuor di luogo questo riferimento, perché tali atteggiamenti positivi si formano già nelle classi delle nostre scuole: parte da lì, e dal contesto familiare, la possibilità d'un cambiamento reale poiché, richiamandoci ancora al papa, «ogni cambiamento ha bisogno di un cammino educativo per far maturare»

(Francesco, *Messaggio per il lancio del Patto Educativo*, p. 25). In *Fratelli tutti* egli correla l'educazione (alla fraternità) a libertà e uguaglianza: «La fraternità ha qualcosa di positivo da offrire alla libertà e all'uguaglianza. Che cosa accade senza la fraternità consapevolmente coltivata, senza una volontà politica di fraternità, tradotta in un'educazione alla fraternità, al dialogo, alla scoperta della reciprocità e del mutuo arricchimento come valori?» (Francesco, *Fratelli tutti*, n. 103). La voce del papa si era già levata nel 2015, quando con l'enciclica *Laudato si'*, non casualmente coeva ad Agenda ONU 2030, egli richiamava all'attenzione per un'educazione estetica e una spiritualità ecologica tali da favorire cambiamenti concreti in una società altamente consumistica e individualista.

In questo contesto «non va trascurata [...] la relazione che c'è tra un'adeguata educazione estetica e il mantenimento di un ambiente sano». Prestare attenzione alla bellezza e amarla ci aiuta ad uscire dal pragmatismo utilitaristico. Quando non si impara a fermarsi ad ammirare ed apprezzare il bello, non è strano che ogni cosa si trasformi in oggetto di uso e abuso senza scrupoli [...]. L'educazione sarà inefficace e i suoi sforzi saranno sterili se non si preoccupa anche di diffondere un nuovo modello riguardo all'essere umano, alla vita, alla società e alla relazione con la natura (Francesco, *Laudato si'*, 2015, n. 215; cfr. Giovanni Paolo II, 1990).

Dinanzi a siffatti obiettivi di equità e giustizia sociale, comprendiamo la necessità imprescindibile di un'educazione che sia continua e resiliente. Continuità e resilienza dell'azione educativa, crediamo, sono *condicio sine qua non* per un'efficace e autentica inclusione sociale che, partendo già dalla più tenera età, mantenga perduranti i suoi effetti sui singoli e sulla comunità.

2. In riferimento al progetto didattico-musicale “resiliente”

Come l'educazione musicale può contribuire con efficacia nel senso su inteso? La musica è un fatto culturale, non meramente universale, al punto che è più opportuno parlare di musiche, che si concretizzano in una varietà di forme, stili, generi che sono espressione di una cultura piuttosto che di un'altra (cfr. Somigli, 2013). La musica possiede un suo codice comunicativo (cfr. Frattallone, 1986, pp. 450-452). Essa è un “non linguaggio comune” che può farsi “linguaggio non comune” per potenza espressiva, evocativa ed educativa. Non intendendo però l'arte dei suoni come mero espediente didattico, ma come è: intrinsecamente educativa. Uno strumento per relazioni costruttive tra persone che compongono una comunità educante. Tanto di più se, come previsto nel progetto proposto, essa si interconnette disciplinarmente, ponendosi alla base di quel patto educativo capace di formare una personalità sinfonica, capace di risuonare con scelte positive anche nell'età adulta. Entra qui in gioco l'aspetto psicologico della musica e dell'educazione musicale, su cui noi non ci soffermiamo. Salvo riferire sul legame tra musica, sensi ed emozioni. L'emozione è componente fondamentale in musica: per chi

compone, esegue e ascolta. Ernst Kurth parlava di “spazio emotivo” della musica (cfr. Kurth, 1931) fondato sull’espressione emotiva della musica assoluta (cfr. Weltek, 1989). Gli stati emotivi e i loro processi sono caratterizzati da uno stretto legame tra stimoli esterni ed elaborazione mentale e cognitiva. Il rapporto tra musica ed emozioni si dispiega su un duplice livello, ossia: la musica può rappresentare emozioni e, d’altra parte, può indurle. Essa favorisce l’autoregolazione delle emozioni e può essere intesa e adoperata per cambiare, o mantenere e rinforzare, le emozioni e gli stati d’animo di un soggetto. Il progetto di seguito presentato ha tenuto conto di tutti questi elementi.

3. Resilienza in gioco

Ciò che si propone è un’attività di classe mirata a stimolare attenzione e motivazione da parte degli studenti; grazie a questo sentire, il desiderio sarà di ripeterla, condividerla, rinnovarla. Il titolo del presente lavoro, parlando di “crocevia tra teoria e pratica” introduce un orizzonte molto preciso: operare una riflessione astratta ma, nel contempo, proporre altresì un’attività concreta; ciò poiché l’esperienza musicale di fatto orienta e amalgama la società non solo nella teoria, ma parimenti nella pratica (cfr. Ciarocchi, 2021). Se la resilienza è un processo attivo, trasformativo, la musica sarà una via praticabile; essa è in grado di orientare, tratteggiando, anzi disegnando un futuro sostenibile (cfr. Lieverman, 2010). Anzi si può affermare che, letteralmente, per approcciare determinate situazioni, ci sia necessità di avere nuove canzoni dedicate (cfr. Wolcott, 2016). La musica, peraltro, non impone a chi voglia “viverla” di essere un esperto, anzi si offre non solo in ascolto ma altresì, come verrà descritto, a essere manipolata, anche a coloro che ignorino la sua grammatica (cfr. Festa, 2009). Inoltre, l’esercizio proposto è utile per affilare il pensiero, passando dal suono al senso (cfr. Uspenskij, 2013).

Si parte da due constatazioni: la estrema duttilità della musica – nel merito, delle canzoni – e la capillare presenza della stessa nella vita dei giovani, i quali, anche per il tramite dei dispositivi tecnologici di cui dispongono, possono scambiarsi contenuti con estrema facilità e rapidità, contenuti che peraltro sono ormai disponibili in numero enorme e sempre crescente. Ora, sin dall’antichità, non solo la musica viene praticata in coro, ma altresì risulta prassi consolidata l’arte di modificare i testi per orientarli verso temi e necessità della più varia natura, a seconda dell’occasione (cfr. Guiot, 2021). L’arte del parodiare è fertile e potenzialmente senza limiti né confini: è infatti possibile pensare e scrivere di qualunque cosa, in qualunque modo, fatte salve alcune semplici regole – o meglio convenzioni – quali l’impiego di rime e metrica adeguate.

4. Una pratica istituzionale

Tradizionalmente le istituzioni, specie quelle con ruoli più tecnici, sono restie ad aprirsi a sperimentazioni ludiche, ancorate ad abiti e linguaggi caratterizzati da certa “rigidità” ascrivibile a varie ragioni le quali non è qui di interesse indagare. Tra le progettualità che si smarcano da questa posizione, una è promossa dall’Agenzia regionale per la protezione dell’ambiente del Piemonte; essa propone proprio la musica come strumento di approccio ai temi della sostenibilità, in un’ottica di educazione civica e, dunque, di esercizio della cittadinanza (cfr. Vannini, 2013). Il progetto in questione ha nome “Musica d’Ambiente” e si articola in composizioni scritte ad hoc, quali filastrocche, rime e canzoni. Accanto a questi brani originali, risaltano altresì parodie di brani celebri contemporanei, i quali catturano l’interesse dei bambini per via del gradimento derivante da conoscenza e fruizione autonoma degli stessi (cfr. Biasutti, 2007). Manipolare le parole è attività apprezzata e utile, che porta con sé una interiorizzazione dei concetti (cfr. Rodari, 2013). L’attività di creazione di parodie stimola la creatività, amplifica la conoscenza della lingua italiana (o straniera, se gradito), offre la possibilità di lavorare in gruppo, ridisegna e rinnova il prodotto impiegato, lo rende reattivo, “vivo”; in una parola, inclina verso una inedita comprensione e pratica della resilienza. La possibilità di operare poi in modo continuo, riprendendo i brani ancora e ancora, continuando a modificare temi e, conseguentemente, testi, rinnovandoli continuamente, incarna una circolarità utile al continuo, fertile interrogarsi e re-interrogarsi (cfr. Mortari, 2008).

5. Molto con poco

L’esercizio proposto, molto semplice da realizzare, restituisce un risultato rilevante. Scelto un brano dagli studenti, partendo così da un’opera da loro conosciuta e amata, si offre il testo alla classe, si individuano uno o più argomenti adeguati e, “ispirandosi” agli stessi, si riscrive il testo, individualmente o collettivamente. Nel primo caso, si confronteranno le versioni di ciascuno, dandone lettura, o meglio cantandole, impiegando – da qui, come nel secondo caso – la LIM come karaoke, mediante comoda ricerca della sola base del brano in questione su YouTube; per le classi sprovviste di LIM sarà sufficiente uno smartphone. La complessità dell’esperienza educativa, dal punto di vista linguistico, musicale, personale, sociale e certamente emotivo, risulterà evidente, e non saranno il prodotto o i prodotti in sé importanti, bensì il processo, il viaggio dal quale essi emergeranno.

Conclusione

La musica può essere utile per una scuola che voglia cambiare e incarnare, con la propria azione, il concetto di resilienza, cioè la capacità di rigenerarsi, ripartire e,

in ultimo, rinascere. Con pochissimi strumenti e la normale creatività umana si può dar vita a un progetto dinamico, mai esaurito e sempre interessante, il quale ha molteplici risvolti sia cognitivi sia emotivi. Il taglio giocoso della “sfida” trasformativa convince e impegna i ragazzi, insegna loro l’arte della complessità, caratteristica tipica del mondo contemporaneo (il loro). Per sua natura la musica è anche questo, da sempre e – chi scrive se lo augura – se non per sempre, almeno finché la specie umana avrà vita.

Riferimenti bibliografici

- Annino, A. (2013). *Formazione umana e nuova democrazia*. Roma: Anicia.
- Bernasconi, L. (2019). *Educare alla resilienza. Percorso didattico-musicale per educare i ragazzi alla resilienza*. Manno: SUPSI.
- Biasutti, M. (2007). *Creare musica a scuola*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Casula, C.C. (2011). *La forza della vulnerabilità. Utilizzare la resilienza per superare le avversità*. Milano: FrancoAngeli.
- Ciarocchi, V. (2021). La dimensione pedagogica della musica sacra in un patto educativo con liturgia e mistagogia. *Musica Docta*, 11, 119-134.
- Comoglio, M. (2005). *Individualizzare la formazione. Teoria e strumenti per una formazione sensibile alle differenze individuali*. Pordenone: Ialweb.
- Congregazione per l’Educazione Cattolica (2020). *Patto Educativo Globale*. Roma: San Paolo.
- Cuomo, C. (2018). *Dall’ascolto all’esecuzione. Orientamenti per la pedagogia e la didattica della musica*, Milano: FrancoAngeli.
- D’Ambrosio, A. (2022). *Educare alla resilienza. Teorie e strumenti per favorire il superamento del trauma attraverso due training brevi*. Milano: FrancoAngeli.
- De Luca, M. (2016). Constructing music history in the classroom. *Musica Docta*, 6, 113-121.
- Festa, F. (2009). *Musica. Suoni, segnali, emozioni*. Bologna: Editrice compositori.
- Francesco (2020). *Fratelli tutti. Lettera enciclica sulla fraternità e l’amicizia sociale*. Città del Vaticano: Libreria Editrice Vaticana.
- Guiot, G. (2021). *Musica civica*. Trento: Erickson.
- Guiot, G. (2015). Laudato si’. Lettera enciclica sulla cura della casa comune. *Acta Apostolicae Sedis*, 107/9, 847-945.
- Kurth, E. (1931). *Musikpsychologie*. Berlin: Max Hesses Verlag.
- Liverman, D. (2010). Seeking inspiration: a scientist turns to the cultural sector. In *Long Horizons*, London, UK: British Council.
- Malaguti, E. (2005). *Educarsi alla resilienza. Come affrontare crisi e difficoltà e migliorarsi*. Trento: Erickson.
- Maugeri, P. (2018). *Rock and resilienza. Come la musica insegna a stare al mondo*. Milano: Mondadori.
- Mortari, L. (2008). *A scuola di libertà*, Milano: Cortina.
- Rodari, G. (2013). *Grammatica della fantasia*. Einaudi: Trieste.
- Somigli, P. (2013). *Didattica della musica. Un’introduzione*. Roma: Aracne.
- Somigli, P. (2013). L’educazione musicale come educazione alla diversità e al rispetto. Considerazioni su un equivoco: musica come linguaggio universale. In D. Kofler,

- H.K. Peterlini, G. & Videsott, G., (Eds.), *Brückenbau(e)r. Festschrift für Siegfried Baur* (pp. 205-213). Merano-Meran: Alfabeta.
- Uspenskij, P.D. (2013). Sulla semiotica dell'arte. In G. Rodari (Ed.), *La grammatica della fantasia* (p. 187). Trieste, Einaudi.
- Vannini, I. (2013). Educazione musicale: Progettualità educativa e didattica nella scuola. *Musica Docta*, 3, 117-120.
- Venti, S. (2016). *Educare alla resilienza*. Milano: Youcanprint.
- Wellek, A. (1989). Psicologia della musica. In *Dizionario Enciclopedico Universale della Musica e dei Musicisti* (pp. 31-32), diretto da A. Basso, Il Lessico IV. Torino: UTET.
- Wolcott, S.J. (2016). The role of music in the transition towards a culture of sustainability, *Empowering Sustainability International Journal*, 3(1), 1-19.

Sitografia

- Arpa Piemonte, Musica d'Ambiente (2015), <https://www.arpa.piemonte.it/approfondimenti/educazione-ambientale/musicadambiente>.
- MIUR, Educazione ambientale e alla sostenibilità (2018), <https://www.miur.gov.it/educazione-ambientale-e-alla-sostenibilita>.

Musica e intercultura.

Percorsi di didattica partecipativa per studenti stranieri

Marianna Doronzo
Università degli Studi di Foggia
marianna.doronzo@unifg.it

Abstract

La portata e le dimensioni delle migrazioni nell'età della globalizzazione, mescolando in un grande *melting pot* usanze, lingue, tradizioni e culture differenti, rendono urgente l'adozione di una prospettiva interculturale, trasformativa, di *empowerment* sociale (Iscoe, 1984).

Nell'ottica di inclusività e di equità sociale, si intende porre il focus sull'educazione musicale quale opportunità educativa e formativa per ragazzi e ragazze con vissuti migratori. Ci si vuole riferire sia a coloro che, di recente ingresso, intendono cominciare un nuovo percorso di vita nel nostro Paese, sia a quelli che appartengono alle seconde generazioni; tutti "alle prese" con questioni fondamentali di tipo identitario, linguistico e inclusivo.

Gli interventi pedagogici orientati all'inclusione degli immigrati possono attingere dall'educazione estetica e dalla musica, in particolare, un valido contributo per la co-costruzione di un autentico dialogo interculturale, di modelli concettuali epistemici e relazionali restituendo al soggetto centralità nel processo di inclusione e definendo la rete sociale comunitaria, capace di produrre cambiamento.

Introduzione

«Le migrazioni sono antiche quanto l'umanità, se è vero che tutti abbiamo origini africane. Dalla ricerca archeologica, ai poemi omerici, alle testimonianze bibliche, sappiamo che movimenti di singoli e gruppi, scambi commerciali, colonizzazioni pacifiche e invasioni cruente, hanno costruito la storia delle civiltà umane. La sedentarietà faticosamente conquistata nel neolitico, con l'invenzione dell'agricoltura e la nascita delle prime forme urbane, non è mai stata assoluta» (Ambrosini, 2010, p. 19).

Nel corso del tempo l'esperienza migratoria è stata interessata da importanti cambiamenti che hanno rispecchiato il divenire storico-sociale-economico dell'umanità. Esistono costanti materiali (economiche, sociali e politiche) comuni a tutto il fenomeno migratorio e tuttavia, la spinta a muoversi è sempre spinta alla

ricerca di un'esistenza migliore, sorretta dal bisogno di emancipazione e dalla capacità che gli esseri umani hanno di operare delle scelte (*human agency*)¹.

Il “Dossier Statistico Immigrazione 2022” individua tra i fattori chiave per comprendere le migrazioni contemporanee, le “3 C”: conflitti, clima e Covid-19.

«Nel 2021 i 32 conflitti nel mondo, dei quali 17 ad alta intensità, hanno congiunto i propri effetti devastanti a quelli dell'emergenza climatica e della pandemia da Covid-19, rendendo inabitabili aree sempre più vaste del pianeta. A questi fattori di espulsione si è aggiunta, di recente, la guerra tra Russia e Ucraina, che a fine settembre 2022 aveva già spinto 7,4 milioni di profughi ucraini nei Paesi Ue» (Dossier Statistico Immigrazione 2022, p. 2).

A questo si aggiungono quali fattori di espulsione (*push factors*) le crisi ambientali, provocate in gran parte dal cambiamento climatico. Nel 2021 gli sfollati a causa delle crisi ambientali erano 24 milioni.

«Gli effetti delle condizioni meteorologiche estreme, dalla siccità alle inondazioni, dalle desertificazioni all'inquinamento di aria, acqua e terra, colpiscono “soprattutto i Paesi poveri e i poveri che vivono nei Paesi ricchi”. Secondo la Banca mondiale, entro il 2050 i migranti ambientali, in fuga dai disastri ambientali causati dal cambiamento climatico, potrebbero arrivare a 220 milioni di persone» (Dossier Statistico Immigrazione 2022, p. 2).

I dati riportati nel XXXI Rapporto Immigrazione 2022, “Costruire il futuro con i migranti”, pubblicato da Caritas e Migrantes, riferiscono, al 1° gennaio 2022, la presenza di 5.193.669 cittadini stranieri regolarmente residenti in Italia. Le stime Istat ci confermano che tale popolazione proviene da ben 198 Paesi e dunque gli storici sono portati a «definire la società italiana una sorta di “arcipelago migratorio”, in quanto sono presenti, con percentuali diverse, persone provenienti da quasi tutti i paesi del globo» (Fiorucci, 2012, p. 66). Questi dati delineano un quadro socio-economico impegnativo in risposta al quale vengono costantemente interrogate istituzioni e governi nazionali ed europei.

1. Politiche scolastiche rivolte agli studenti stranieri in Italia

Il 29 luglio 2022 è stato pubblicato sul sito del Ministero dell'Istruzione e del Merito l'approfondimento statistico annuale contenente i dati relativi agli alunni con cittadinanza non italiana presenti nel nostro sistema scolastico nell'anno 2020/2021.

I dati mostrano per la prima volta una leggera diminuzione degli studenti stranieri presenti nella scuola italiana che, nel 2020/2021 erano 865.388, l'1,3% in

1 Il concetto di “agenticità umana” (*human agency*), punto cardine della teoria social cognitiva, può essere definito come la capacità di agire attivamente e trasformativamente nel contesto in cui si è inseriti. Albert Bandura rappresenta un maestro in questo campo.

meno rispetto agli anni precedenti (corrispondente a circa 11.000 unità).

Anche il numero di studenti stranieri entrati per la prima volta nel sistema scolastico italiano è in calo del 29,5%. Al contrario, si è verificata una crescita costante delle seconde generazioni che rappresentano il 66,7% rispetto a tutti gli studenti con cittadinanza non italiana.

Questo implica che, accanto ai percorsi di alfabetizzazione della lingua italiana L2 rivolti agli studenti appena giunti nel nostro Paese, cresce sempre di più la necessità di progettare percorsi formativi a lungo termine che tengano conto delle necessità delle seconde generazioni di acquisire livelli linguistici e competenze comunicative sempre più appropriate sulla base di elementi culturali nuovi costantemente in dialogo con la cultura di origine.

Graziella Favaro, in un saggio intitolato *Parole che includono. L'italiano per (non essere stranieri)*, individua degli obiettivi relativi all'apprendimento della lingua italiana L2 di "secondo livello", che gli studenti di seconda generazione devono raggiungere:

- «la comunicazione quotidiana con interlocutori diversi e su temi differenti;
- l'apprendimento della lingua scritta;
- la comunicazione scolastica;
- la lingua per apprendere i contenuti di studio e padroneggiare le "retoriche disciplinari";
- la lingua della cittadinanza» (2017, p. 498).

Gli interventi di alfabetizzazione primaria della lingua italiano L2 rispondono alla Direttiva Ministeriale del 27/12/2012 con la quale il termine Bisogni Educativi Speciali (BES) è stato adottato ufficialmente dal contesto scolastico italiano per definire tutte quelle condizioni di difficoltà, stabili o transitorie, che possono influire sugli apprendimenti e sull'andamento scolastico: «ogni alunno, con continuità o per determinati periodi, può manifestare "Bisogni Educativi Specifici": o per motivi fisici, biologici, fisiologici o anche per motivi psicologici, sociali, rispetto ai quali è necessario che le scuole offrano adeguata e personalizzata risposta» (D.M. del 27/12/2012). Tra i bisogni educativi specifici rientrano le categorie dei disturbi specifici dell'apprendimento e degli svantaggi socio-economici, linguistici e culturali come nel caso degli studenti immigrati sia di prima che di seconda generazione.

Le "Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri" del febbraio 2014 pongono l'accento sull'apprendimento della lingua italiana e sono prescrittive rispetto alla valorizzazione della diversità linguistica e culturale degli studenti stranieri. Nel testo si legge che «la valorizzazione, quando è possibile, della diversità linguistica, attraverso momenti di narrazione, disponibilità di testi e libri bilingui, proposte laboratoriali di scrittura, confronto tra gli alunni su "come si dice", "come si scrive", ecc." risulta indispensabile».

Dunque, a classi sempre più eterogenee in fatto di lingua, cultura di origine e bisogni educativi e formativi degli studenti che le compongono, corrispondono

sfide nuove e complesse che è urgente affrontare per scongiurare il rischio, sempre presente, di abbandono scolastico.

Insegnare e imparare l'italiano come seconda lingua nel contesto migratorio implica dover tener conto e gestire la "diversità" dei tragitti e delle storie che connotano fortemente il processo di acquisizione (Balboni, 2002). Tra gli elementi di diversità rientra sicuramente la situazione linguistica di partenza, i bisogni di apprendimento più o meno complessi, i tempi e contesti di apprendimento della lingua italiana L2.

Naturalmente sul percorso di apprendimento dell'italiano L2 incidono fattori come l'età dello/a studente/studentessa, la distanza linguistica tra la lingua madre e la L2, gli stimoli ambientali, la motivazione ad apprendere.

Particolarmente a rischio di abbandono e di dispersione scolastica risultano essere i minorenni provenienti da paesi extra-comunitari, dove hanno già svolto un percorso di studi. Attraverso i ricongiungimenti familiari è possibile far arrivare in Italia i giovani poco prima del compimento della maggiore età e inserirli nelle classi della scuola secondaria di secondo grado. In questo caso i laboratori incentrati sul fare, che si avvalgano dell'uso di molteplici linguaggi espressivi come la musica, l'arte, il teatro, la gestualità, il movimento contribuiscono in maniera significativa al progetto di inclusione e all'apprendimento della lingua L2.

L'analisi della regolarità e dei tassi di abbandono del percorso scolastico è in relazione con l'inclusione formativa e sociale degli studenti stranieri. Per ciò che concerne il ritardo scolastico, è sempre il report "Gli alunni con cittadinanza non italiana a.s. 2020/2021" a individuarne tra le cause principali l'inserimento degli studenti in classi inferiori rispetto a quelle normalmente corrispondenti alla loro età anagrafica, se pur con notevoli miglioramenti rispetto al passato.

I dati relativi all'abbandono scolastico degli studenti stranieri sono invece estremamente sconcertanti: è l'Italia il paese con il più elevato tasso di abbandono in tutta Europa² con una percentuale pari al 35,6% rispetto alla media europea del 13,1%.

Le cause di tale disfatta sono da ricercarsi nell'estrema discontinuità ed estemporaneità degli interventi rivolti agli studenti stranieri. Come afferma Massimiliano Fiorucci, infatti, «le politiche di integrazione [...] debbono superare quell'approccio emergenziale che le ha caratterizzate per anni considerando l'immigrazione non come un fenomeno strutturale ma come un fenomeno contingente. La formazione, assumendo queste legittime richieste, può diventare una via preferenziale per "integrare" i soggetti immigrati nel tessuto economico, sociale e culturale dei Paesi ospitanti. Il rischio da evitare è quello di predisporre per gli immigrati una formazione di serie B» (2008, p. 19).

L'azione pedagogica intenzionale rivolta agli studenti e alle studentesse immi-

2 L'analisi è stata condotta utilizzando l'indicatore europeo degli *Early Leaving from Education and Training* (ELET) che prende in considerazione i giovani dal 18 ai 24 anni con titolo di studio non più alto della scuola secondaria di primo grado.

grate che entrano a far parte del sistema scolastico italiano, deve prevedere, dunque, un focus formativo – offrire agli studenti uno spazio dove poter diventare più attivi, comprendere la propria esperienza, trovare nuove strategie di adattamento – e un focus conoscitivo – illuminare le strategie operative e di senso che possono diventare buone pratiche pedagogiche. La Ricerca Azione Partecipativa in questo senso consente di superare i limiti di una visione *top-down* per lasciare spazio a una conoscenza trasformativa della realtà che parta direttamente dal soggetto. L'oggetto di studio diventa soggetto attivo e partecipe e nello stesso tempo la comunità si fa rete, nella convinzione che solo uno sforzo congiunto degli *stakeholders* possa produrre cambiamenti significativi.

2. Il laboratorio musicale per l'inclusione degli studenti stranieri di prima e seconda generazione

L'accoglienza e l'orientamento rappresentano momenti topici rispetto all'intero processo di inclusione di un ragazzo e di una ragazza immigrata che si confronta per la prima volta con la realtà sociale, culturale e scolastica di un Paese straniero. Esistono fattori individuali sui quali è necessario intervenire per scongiurare il rischio di abbandono, dispersione scolastica e di mancato esercizio effettivo del diritto all'istruzione per cause indipendenti dalla propria volontà: valorizzazione delle competenze formali, non formali e informali già acquisite, spinta motivazionale e rimozione degli ostacoli di varia natura possono determinare il successo formativo.

La ricerca educativa nel campo dell'educazione interculturale si occupa di intervenire su tali fattori attraverso l'individuazione di strategie didattiche consone all'inclusione degli studenti stranieri a scuola e la predisposizione di condizioni favorevoli al successo scolastico sia per gli alunni stranieri che per quelli autoctoni. Strumento utile a tal fine, secondo Massimiliano Fiorucci, risultano essere le “attività interculturali comuni” come la musica, il teatro, la danza che contribuiscono alla costruzione del dialogo, favoriscono le relazioni tra i vari componenti del gruppo classe e incentivano una conoscenza reciproca più profonda (Fiorucci, 2008, p. 41).

Ogni immigrato e rifugiato ha un nome, una storia da raccontare, un diverso grado di capacità o di volontà di integrazione e di comunicazione sociale e culturale e pone alla società in cui si inserisce richieste differenti, offrendo contemporaneamente un contributo unico e personale. Attraverso la strutturazione di interventi educativi di tipo laboratoriale possiamo provare a dare risposte di tipo inclusivo e superare le barriere linguistiche, culturali, comunicative che rappresentano un ostacolo al processo di avvio del dialogo e dello scambio interculturale. «Il laboratorio è stato spesso, in questa prospettiva, un percorso esperienziale privilegiato, in cui vi è la possibilità di apprendere riuscendo a sollecitare la sfera cognitiva e quella emotiva, attraverso linguaggi analogici – per esempio il disegno, l'espressione corporea e quella teatrale – o di simulazione, come per il gioco. Let-

teratura, musica, danze, fotografia e cinema sono già utilizzati da molti insegnanti nell'ambito dell'educazione interculturale» (Fiorucci, 2008, p. 55).

Il progetto laboratoriale di musica e narrazione si presta al raggiungimento di obiettivi di tipo interculturale ed è proprio di una didattica partecipativa nella misura in cui stimola l'intervento attivo e la comunicazione spontanea dello studente attraverso la pluralità dei linguaggi espressivi. Il setting musicale consente di organizzare le attività in maniera da stimolare diversi canali comunicativi sia con lo strumento, sia con la voce o la *body percussion*³. Viene inoltre facilitato l'apprendimento della lingua, la relazione con il gruppo, la rielaborazione dei vissuti personali.

A livello strutturale, infatti, il linguaggio musicale e quello verbale presentano delle caratteristiche comuni: una componente fonologica che riguarda i suoni del linguaggio; una componente sintattica che si riferisce alle regole alla base della struttura del linguaggio; una componente semantica a cui afferisce l'attribuzione di significato ai vari elementi del linguaggio. È inoltre utile considerare che musica e linguaggio sono universalmente diffusi e che le forme di musica e di linguaggio presentano caratteristiche comuni e universali nonostante ogni cultura ne sviluppi delle proprie (Sloboda, 1988).⁴

L'approccio Multisensoriale e la Didattica Reticolare⁵ nell'insegnamento della musica consentono di concepire il processo di insegnamento/apprendimento come momento aggregante, piacevole e divertente, fortemente inclusivo.

L'apprendimento personalizzato inoltre si compie pienamente nel gruppo, e quindi le diverse proposte derivanti dai singoli costituiscono una ricchezza per tutti: più eterogeneo è il gruppo, tanto più ricco può essere lo scambio, più ricco

- 3 Con l'espressione *body percussion* si intende una tecnica che consiste nella percussione, sfregamento e messa in moto di diverse parti del corpo che producono differenti suoni. Il corpo diviene così un vero e proprio strumento a percussione.
- 4 Sloboda è un pianista, compositore e psicologo britannico, docente di psicologia all'Università di Keele. I suoi studi di psicologia della musica si concentrano principalmente sul rapporto tra la componente cognitiva e il senso del gusto e dell'estetica nell'apprezzamento di un evento musicale.
- 5 Particolarmente interessante risulta essere il metodo della didattica reticolare MusicaInGioco definito dal maestro Andrea Gargiulo come «una pedagogia attiva progettuale socio-costruttivista che veicola in parallelo nozioni teoriche e pratiche grazie ad un insieme di pratiche motivanti, ritmiche, vocali e strumentali, che permettono al docente di utilizzare il proprio stile pedagogico in modo eterogeneo e creativo e allo studente di apprendere ciò di cui ha bisogno anche all'interno di contesti eterogenei molto diversi (orchestre e cori sociali, infantili e giovanili, carceri minorili o penali, centri psichiatrici, diversa abilità, ecc.)» (2020). Gargiulo adotta questo metodo in interventi rivolti soprattutto a soggetti con bisogni educativi speciali (DSA, ADHD, con sindrome di Asperger, di Down, Autismo) e in area disagio socioeconomico/personale. Considerati i risultati favorevoli e i riconoscimenti ricevuti anche dal MIUR (che ha dichiarato il metodo di interesse nazionale), si intende proporre il suo utilizzo anche nei percorsi didattici rivolti agli studenti stranieri di prima e seconda generazione.

il risultato. All'interno del gruppo diventa naturale sperimentare la didattica cooperativa facilmente applicata alla pratica vocale e strumentale dove è cura di ogni componente assistere i compagni e dove il maestro è un facilitatore che fornisce stimoli e organizza risultati.

Nelle "Nuove indicazioni per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione" del settembre 2007 si legge che «la musica, componente fondamentale e universale dell'esperienza e dell'intelligenza umana, offre uno spazio simbolico e relazionale propizio all'attivazione di *processi di cooperazione* e socializzazione, all'acquisizione di strumenti di conoscenza e autodeterminazione, alla valorizzazione della creatività e della partecipazione, allo *sviluppo del senso di appartenenza a una comunità, nonché all'interazione tra culture diverse*» (Onori, 2008, pp. 111-112).

Accanto all'elemento musicale è fondamentale quello autobiografico e narrativo affinché sia possibile una rielaborazione dei vissuti personali e l'esperienza del singolo possa diventare fonte di ricchezza per tutti.

Mauro Carboni, nel tentativo di ripensare la "didattica interculturale della musica" in senso pluridisciplinare e innovativo, rivalutando anche quei repertori che da sempre sono ritenuti capisaldi della nostra cultura musicale, individua tre "indicatori pedagogici" che possono rendere la didattica musicale maggiormente creativa: gioco, improvvisazione e narrazione (Carboni, 2001, pp. 79-80). A proposito della narrazione, essa viene intesa come "sperimentazione" e "sviluppo" di forme musicali nuove che derivano dall'esperienza musicale pregressa e ne rispecchiano alcune caratteristiche, e come «*struttura narrativa*, intrinseca all'esperienza creativa della realizzazione di un materiale sonoro, che conduce una *consapevolezza espressiva* e dove il repertorio di storie (e di modelli narrativi) conosciute viene rielaborato attraverso trasposizioni che di solito vanno dalle parole, dal gesto, verso la musica [...]; infine tutto ciò assume spesso la dimensione di uno spazio/tempo virtuale dove prende vita una concreta "*messa in gioco*" dell'*immaginario personale* del [soggetto]» (Carboni, 2001, p. 80).

Conclusioni

A proposito dei compiti che la scuola si trova oggi ad affrontare, Fiorucci afferma che

l'educazione e la scuola si trovano di fronte a una grande sfida lanciata dalla società multiculturale. Se il desiderio di scambi e rapporti sempre più ampi ed eterogenei sembra molto forte, è pure evidente la difficoltà a praticare un reale "scambio" interculturale nelle società multiculturali che costituiscono, ormai, un fatto irreversibile. Per conseguenza si rende necessario per la nostra società cercare soluzioni adeguate a una gestione consapevole ed equilibrata delle *differenze* e delle *diversità*. Ancora oggi, al contrario, il tema dell'immigrazione, nonostante sia al centro di continue discussioni e dibattiti, non ha sollecitato il confronto in profondità da parte delle istituzioni

e delle forze politiche sui temi dell'educazione, della formazione e della scuola, forse perché vengono ancora tenuti in scarsa considerazione i bisogni formativo-culturali degli immigrati, poiché l'attenzione si focalizza [...] quasi esclusivamente su quelli essenziali (casa, salute, lavoro)» (Fiorucci, 2008, p. 27).

È dunque sulla formazione che bisogna lavorare al fine di garantire da una parte, la possibilità agli studenti stranieri di prima e seconda generazione di essere realmente inclusi nel contesto scolastico, sociale, culturale in cui vivono, riconoscendo loro al contempo il valore in termini di ricchezza culturale che rappresentano.

Per far ciò è necessario ricorrere a una didattica “generativa” in grado di ripensare il proprio percorso in senso non più strettamente lineare (con la classica strutturazione in obiettivi minimi e definitivi) ma aperto alla possibilità di revisione e arricchimento sulla base degli interessi, degli stimoli, delle necessità formative degli studenti. Un percorso così strutturato, secondo Graziella Favaro (2017), permette la nascita di “ancoraggi” dai quali poter ripartire per trasferire conoscenze e competenze che l'allievo già possiede nella propria lingua madre.

Dall'altra parte, la formazione, afferma Isabella Loiodice, «rappresenta la via maestra per potersi affermare come persone e come cittadini, ri-affermando il ruolo indispensabile che la scuola ha di creare le condizioni, attraverso la formazione di un pensiero interculturale, idonee a costruire, insieme ad altre istituzioni, un'autentica cultura della pace e del dialogo interculturale» (2019, p. 107).

Un percorso rivolto quindi a tutti gli studenti che attraverso il contatto con l'altro, che è “differenza” (Pinto Minerva, 2018), possono conoscere e riconoscere se stessi. Afferma Franca Pinto Minerva che «la pedagogia interculturale trova in queste considerazioni la matrice epistemica del proprio pensare e agire, lavorando per la diffusione di alfabeti che possano sostenere la capacità e la disponibilità di uomini e donne a praticare l'incontro e il dialogo per poter affrontare la condizione di precario equilibrio e oscillazione dialettica tra differenti versioni del mondo sempre in bilico tra tradizione e innovazione» (2018, p. 87).

Nella ricerca di questi nuovi “alfabeti”, la musica può rappresentare un canale privilegiato per la sua capacità di “entrare” nel vissuto personale e guarire le “fratture emotive e affettive”, al di là di qualsiasi differenza linguistica e culturale.

Riferimenti bibliografici

- Ambrosini, M. (2010). *Richiesti e respinti. L'immigrazione in Italia. Come e perché*. Milano: Il Saggiatore.
- Balboni, P. (2002). *Le sfide di Babele*. Torino: UTET.
- Carboni, M. (2001). Un approccio pedagogico interculturale per una didattica delle musiche e delle culture. In M. Disoteo, B. Ritter, & M.S. Tasselli (Eds.), *Musiche, culture, identità. Prospettive interculturali dell'educazione musicale* (pp. 77-86). Milano: FrancoAngeli.

- Caritas e Migrantes. (2022). *XXXI Rapporto Immigrazione 2022. Costruire il futuro con i migranti*. <https://www.migrantes.it/xxxi-rapporto-immigrazione-2022-costruire-il-futuro-con-i-migranti/>
- Centro Studi e Ricerche Idos (2022). *Dossier Statistico Immigrazione 2022*. <https://www.dossierimmigrazione.it>
- Favaro, G. (2017). Parole che includono. L'italiano per (non essere) stranieri. In M. Fiorucci, F. Pinto Minerva, & A. Portera (Eds.), *Gli alfabeti dell'interculturalità* (pp. 495-514). Pisa: ETS.
- Fiorucci, M. (2008). Pedagogia, ricerca educativa e didattica interculturale: il contesto di riferimento. In M. Fiorucci (Ed.), *Una scuola per tutti. Idee e proposte per una didattica interculturale delle discipline* (pp. 17-65). Milano: FrancoAngeli.
- Fiorucci, M. (2012). Gli allievi con cittadinanza non italiana e le cosiddette "secondo generazioni". Problemi identitari e percorsi di integrazione. In F. D'Aniello (Ed.), *Minori stranieri. Questioni e prospettive d'accoglienza ed integrazione* (pp. 65-74). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Gargiulo, A. (2020). *La didattica reticolare MusicaInGioco e "El Sistema" Abreu*. Spazio Musica. <https://www.spaziomusicaproject.com/la-didattica-reticolare-musicaingioce-el-sistema-abreu/>
- Iscoc, I., & Harris, L.C. (1984). Social and Community Interventions. *Annual Review of Psychology*, 35, 333-60.
- Loiodice, I. (2019). *Pedagogia. Il sapere/agire della formazione per tutti e per tutta la vita*. Milano: FrancoAngeli.
- Ministero dell'Istruzione e del Merito, Ufficio di statistica (2022). *Gli alunni con cittadinanza non italiana a.s. 2020/2021*. https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/NOTIZIARIO_Stranieri_2021+%281%29.pdf/150d451a-45d2-e26f-9512-338a-98c7bb1e?t=1659103036663
- MIUR (2012). *Strumenti d'intervento per alunni con Bisogni Educativi Speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*. <https://www.miur.gov.it/documents/2018-2/0/Direttiva+Ministeriale+27+Dicembre+2012.pdf/e1ee3673-cf97-441c-b14d-7ae5f386c78c?version=1.1&t=1496144766837>
- MIUR (2014). *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*. https://www.miur.gov.it/documents/20182/2223566/linee_guida_integrazione_alunni_stranieri.p%20df/5e41fc48-3c68-2a17-ae75-1b5da6a55667?t=1564667201890
- Onori, L. (2008). Per una didattica interculturale della musica. In M. Fiorucci (Ed.), *Una scuola per tutti. Idee e proposte per una didattica interculturale delle discipline* (pp. 100-116). Milano: FrancoAngeli.
- Pinto Minerva, F. (2018). La pedagogia interculturale. In I. Loiodice (Ed.), *Pedagogie. Sguardi plurali sul sapere dell'educazione* (pp. 81-97). Bari: Progedit.
- Sloboda, J. (1988). *La mente musicale*. Bologna: il Mulino.

L'educazione al patrimonio culturale come impegno e progetto etico-pedagogico. Il ruolo dell'Educazione Civica per la riappropriazione di una inconsapevole eredità

Eugenio Fortunato

Università degli Studi Roma Tre
eugenio.fortunato@uniroma3.it

Abstract

L'educazione al patrimonio culturale, considerata in questo contributo come adesione all'articolo 9 della Costituzione, rappresenta il *trait d'union* tra scuola ed extra-scuola ribadito anche nella recente introduzione dell'Educazione Civica (L. 92/2019, art. 8). Allo stesso tempo, equivale a considerare questa eredità come "bene culturale" di cui ciascuno è fruitore e da cui scaturisce un progetto etico-pedagogico condiviso intenzionalmente dall'intera comunità educativa. Tali premesse aiutano a considerare l'impegno civico ed educativo del docente come azione formativa e trasformativa capace di suscitare nei discenti processi di partecipazione e riconnessione con la propria cultura. Quindi, educare al patrimonio culturale equivale a valorizzare i verbi "custodire", "partecipare" e "tramandare" sedimentati nella nostra Costituzione richiedenti l'impegno e la collaborazione di tutti.

Introduzione

L'Educazione Civica (d'ora in poi EC) aiuta a considerare il patrimonio culturale (materiale e immateriale) come oggetto di indagine prismatica su cui agire per salvaguardarlo, tutelarlo e valorizzarlo. In tal modo la scuola si inserisce proficuamente nel territorio concedendo allo studente la possibilità di riconoscere la portata educativa e formativa di questa eredità necessaria per ricercare e sperimentare nuove piste didattiche per la sua valorizzazione (Bortolotti et al., 2022). In parole diverse, educare al patrimonio è impegno perché rimanda alla necessità di agire nel qui ed ora, ma allo stesso tempo è anche progetto perché tutto è in trasformazione e quindi necessitano interventi costanti e buone pratiche (Capobianco et al., 2022). Nello specifico, è impegno etico perché rimanda all'agire e partecipazione del cittadino, alla tutela, conoscenza e fruibilità di questa eredità culturale. Ma è anche progetto pedagogico perché concede alla scuola la possibilità di intervenire nel territorio di appartenenza col merito della ricerca-azione considerata come partecipazione collettiva (Capobianco et al., 2022; Fortunato, 2022). Con tali premesse l'esperienza educativa acquisisce uno spessore etico e trasformativo in quanto vede lo studente riconnettersi a uno sfondo valoriale da riportare in un

percorso di vita che prosegue oltre la scuola. La possibilità di insediare il paradigma della sperimentazione all'interno dell'EC per la salvaguardia e tutela del patrimonio aderisce all'obiettivo 11,4 dell'Agenda 2030: "Rafforzare gli impegni per proteggere e salvaguardare il patrimonio culturale e naturale del mondo" (ONU, 2015). In sintesi, la matrice etica si innesta a quella pedagogica per concretizzare un progetto educativo che cerca di fondare la cittadinanza in tutte le sue declinazioni e che in questo contributo viene messa in rapporto al patrimonio culturale (materiale e immateriale) presente nel territorio scolastico di riferimento.

1. La Costituzione italiana: fulcro della passione civica ed educativa

La custodia e valorizzazione del patrimonio culturale risponde alla parte fondativa della pedagogia, ovvero al contesto in cui avviene questa forma di educazione, ma è altresì opportunità per docenti e discenti utile a conoscere e riscoprire il territorio in cui è ubicata la scuola. L'impegno nei riguardi di questo patrimonio rimanda al qui e ora, ovvero alla capacità di tutti di agire concretamente su di esso, mentre la capacità progettuale si configura come invito a considerare il futuro e la tensione verso l'oltre (temporale e spaziale) in esso contenuta. E ancora, la capacità di unire la dimensione etica a quella pedagogica può riassumersi nel concetto stesso di educazione civica: educare l'uomo è anche educare il cittadino, e quindi contribuire al suo "saper stare al mondo" (MIUR, 2012; 2018). Per cui, dire cittadinanza equivale a dire "partecipazione", ovvero far parte di un contesto in cui il soggetto esplica il proprio essere al mondo in maniera attiva e responsabile. L'appartenenza e partecipazione a un contesto, la cittadinanza appunto, nell'attuale letteratura pedagogica è una coordinata essenziale per districarsi all'interno delle sfide educative che incoraggiano e pungolano anche la scuola a guardare il patrimonio culturale con uno sguardo di ricerca. In tal modo la definizione di cittadinanza da restrittiva, legata a diritti e doveri derivati da apposite norme, ingloba anche quella estensiva; quest'ultima attenta all'uomo-cittadino nella sua integralità, considerato membro attivo e responsabile all'interno di una comunità che apprende, sperimenta e veicola valori da una generazione all'altra. La possibilità di riappropriazione e valorizzazione del patrimonio culturale riesce a enfatizzare il valore pedagogico della Costituzione (Corradini & Mari, 2019; Fortunato, 2022) ritrovando al suo interno valori formativi offerti dall'EC: disciplina entrata in vigore in coincidenza con il rientro a scuola dopo la DaD, che diventa occasione per sperimentare buone pratiche. L'accostamento della nuova disciplina al valore pedagogico della Costituzione può essere considerato come risveglio della passione civica ed educativa nel docente necessaria per attuare i verbi custodire, partecipare e tramandare intesi in questo contributo come impegno etico e educativo-didattico nei confronti del patrimonio culturale. Con una certa frequenza, in particolar modo per la scarsa stabilizzazione del personale e la conseguente impossibilità nell'assicurare continuità didattica, il docente agisce in un territorio scolastico senza essere consapevole del patrimonio che al suo interno soggiace. Questa eredità culturale attende di es-

sere valorizzata attraverso buone pratiche rese possibili già nei Decreti Delegati – che dedicano un apposito articolo alla figura del docente-ricercatore –, nella legge 59/1993, in cui si racchiude la teleologia dell'autonomia scolastica, e nella recente introduzione dell'EC (L. 92/2019). Approcciarsi al patrimonio culturale disseminato nel macrocontesto scolastico è, quindi, espressione della sensibilità civica e consapevolezza pedagogico-educativa di scavare nel dettato costituzionale per incarnare i suoi valori. Nel nostro caso, la scuola, accostandosi all'articolo 9 della Costituzione che assegna alla Repubblica il compito di tutelare “il paesaggio e il patrimonio storico e artistico della Nazione”, entra nel territorio attualizzando un percorso tracciato anche nelle “Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione” (2012). Quindi, per rin vigorire la cittadinanza all'interno della scuola si invita a considerare una doppia linea formativa: verticale e orizzontale. «La linea verticale esprime l'esigenza di impostare una formazione che possa poi continuare lungo l'intero arco della vita; quella orizzontale indica la necessità di un'attenta collaborazione fra la scuola e gli attori extrascolastici con funzioni a vario titolo educative: la famiglia in primo luogo» (MIUR, 2012, p. 10).

2. L'educazione al patrimonio culturale come impegno comunitario

Il patrimonio culturale viene considerato in questo contributo come risorsa educativa su cui è possibile innestare “buone pratiche” (Capobianco et al., 2022) capaci di creare una sinergia tra scuola e territorio. Per addentrarci nella sua definizione è doveroso scandagliare la radice etimologica del termine “patrimonio” da cui è possibile agganciare il discorso educativo e ripercorrere l'iter normativo che lo ha accompagnato. L'etimologia del termine “patrimonio” evoca in sé delle peculiarità capaci di giustificare la trasposizione didattica realizzabile con l'EC. Patrimonio, infatti, deriva dalla combinazione dei termini latini *patris*, ovvero *pater* (“padre”), e *munus* (“compito”): i due termini rimandano al valore e all'azione del possedere, oltre a mettere in risalto l'eredità, in senso materiale e figurato. Quindi, parlare di patrimonio culturale significa riconoscere il suo carattere dinamico e formativo che l'intera comunità, nel quale anche la scuola è inserita, è chiamato a valorizzare. La seguente definizione, altresì, aiuta a comprendere le sue caratteristiche: «il patrimonio culturale è un insieme di risorse ereditate dal passato che alcune persone considerano, a prescindere dal regime di proprietà dei beni, come un riflesso e un'espressione dei loro valori, credenze, conoscenze e tradizioni in continua evoluzione. Esso comprende tutti gli aspetti dell'ambiente derivati dall'interazione nel tempo fra le persone e i luoghi» (FARO, 2003, art.2.a). Dalle due considerazioni è possibile parlare di un uso didattico del patrimonio culturale (Bortolotti et al., 2022) capace di mettere in risalto la dialettica educazione/cittadinanza e impegno sociale rimarcato con l'introduzione dell'EC (Capobianco, 2020, p. 126). Le finalità dell'educazione al patrimonio culturale sono formative in quanto partono dalla presa di coscienza della ricondita armonia tra il soggetto

e l'eredità culturale presente nella comunità d'appartenenza. Allo stesso tempo, questa educazione racchiude anche le categorie della conoscenza, tutela e valorizzazione da esercitare nei confronti di questo patrimonio individuabili nell'EC che invita a guardare la Costituzione come fondamento per realizzare una «educazione al rispetto e alla valorizzazione del patrimonio culturale e dei beni pubblici comuni» (L. 92/2019, art.3.g). Tale disciplina può valorizzare l'eredità culturale presente nel territorio scolastico mediante le buone pratiche finalizzate a innescare attività progettuali per la sua conoscenza e consapevolezza concretizzando, di conseguenza, l'esercizio della cittadinanza attiva e democratica dell'intera comunità educativa. L'educazione al patrimonio culturale, quindi, consolida il senso di cittadinanza in quanto azione partecipata di tutela e valorizzazione fondata sull'assunzione di responsabilità da parte di tutti nei riguardi di questa eredità. Alla luce di quanto affermato si innesca un circolo virtuoso capace di avvicinare la scuola al territorio e viceversa. Da una parte, il patrimonio culturale entra a scuola poiché contiene un valore conoscitivo per la cultura di appartenenza degli studenti e non solo. Dall'altra, il suo valore formativo diventa per l'intera comunità educativa espressione del proprio agire da cittadini con azioni di tutela e valorizzazione nei riguardi dell'eredità culturale presente nel territorio di pertinenza (Bortolotti et al., 2022).

Per rinviare questa educazione vi è un apparato normativo che aiuta a considerare la portata educativa e formativa del patrimonio culturale e l'importanza della sensibilità nei suoi riguardi da parte dell'intera comunità. La Raccomandazione del 1989 e successive Dichiarazioni del 2001 e del 2002 oltre alla Convenzione FARO (2005) e recente ratifica (Legge 1° ottobre 2020, n. 133) riescono a suscitare nel cittadino consapevolezza, a livello locale e no, dell'importanza del patrimonio culturale immateriale considerato come «fattore principale della diversità culturale e garanzia di uno sviluppo duraturo» (UNESCO, 2003). In Italia l'articolo 9 della Costituzione assegna alla Repubblica il compito di tutelare «il paesaggio e il patrimonio storico e artistico della Nazione». L'articolo è stato recentemente modificato con apposita legge costituzionale che presta attenzione all'«ambiente, la biodiversità e gli ecosistemi, anche nell'interesse delle future generazioni» (L. n.1/2022, c.3). L'importanza del patrimonio culturale si configura, altresì, come sfida educativa recepita anche dalla Legge 92/2019 e che, per certi versi, parte proprio dalla scuola fino ad arrivare alla ricerca universitaria. Questa sfida capace di coniugare passione civica ed educativa può essere fatta rientrare nei cosiddetti processi *bottom-up* e nella ricerca partecipata poiché nella custodia e valorizzazione di questo patrimonio si esplica l'impegno e la partecipazione dell'intera comunità.

L'educazione all'eredità culturale è progetto orientato al futuro in cui convergono le etimologie assegnate al verbo “educare”: *educere* come tirare fuori, e quindi azione maieutica alla maniera di Socrate, ed educare come sinonimo di coltivare e nutrire. Le “Indicazioni Nazionali per la scuola dell'infanzia e del primo ciclo” (MIUR, 2012), a tal proposito, guardano all'insegnamento della storia come di-

sciplina all'interno del quale l'educazione al patrimonio culturale si integra in maniera armoniosa alla cittadinanza attiva. A tal proposito si legge:

L'insegnamento e l'apprendimento della storia contribuiscono all'educazione al patrimonio culturale e alla cittadinanza attiva. I docenti si impegnano a far scoprire agli alunni il nesso tra le tracce e le conoscenze del passato, a far usare con metodo le fonti archeologiche, museali, iconiche, archivistiche, a far apprezzare il loro valore di beni culturali. In tal modo l'educazione al patrimonio culturale fornisce un contributo fondamentale alla cittadinanza attiva. In particolare, gli insegnanti metteranno in evidenza i rapporti tra istituzioni e società, le differenze di genere e di generazione, le forme statuali, le istituzioni democratiche (MIUR, 2012, p. 53).

3. Cittadinanza ed educazione del patrimonio culturale *verso* una pedagogia trasformativa

La Legge 92/2019 dà ragione all'interdipendenza tra pedagogia e cittadinanza poiché educare l'uomo significa educare anche il cittadino. In questo risiede l'aspetto etico che in pedagogia si definisce dimensione teleologica. Il nesso tra educazione e cittadinanza «è tra i più antichi perché, se prendiamo il termine “cittadinanza” nel senso più largo ossia come appartenenza alla comunità, è indiscutibile che la pratica educativa – sin dai suoi primordi – ha mirato a questo scopo. Ovviamente, per noi oggi occorre procedere ad una precisazione dal momento che la “cittadinanza” – nel senso corrente del vocabolo – identifica un “oggetto” più recente, tardo-moderno» (Corradini & Mari, 2019, p. 3). Le parole di Corradini e Mari aiutano a considerare il legame tra educazione e cittadinanza e il rapporto tra il significato etico, inteso come “regola, norma di vita” (Zingarelli, 2022), e la sua funzione pedagogica che possiamo considerare come possibilità di insegnare un comportamento, o un modo di agire, nei confronti del patrimonio culturale.

La coscienza civica è una trasposizione della responsabilità di tutti i soggetti evocati all'interno della Costituzione. Tale impegno è inesorabilmente pedagogico in quanto considerato come condizione indispensabile per realizzare quanto contenuto all'interno della Carta. A tal proposito, Corradini asserisce: «La nostra Costituzione non è solo un evento del passato. Essa è anche la legge fondamentale dell'ordinamento vigente nella Repubblica: legge che “funziona”, cioè opera dal 1948 anche nel presente e orienta verso il futuro, benché in complesso non sia nota, compresa, osservata e tradotta in norme e comportamenti quanto sarebbe doveroso e utile» (Corradini & Mari, 2019, p. 12).

È in vista di questa partecipazione affidata a ciascuno dalla Costituzione per tutelare il patrimonio culturale (art. 9) che è possibile considerare il suo valore trasformativo. L'EC invita a considerare il patto costituzionale all'interno del panorama scolastico, preoccupazione questa avvertita anche dalla ministra Fedeli quando sosteneva le seguenti parole in occasione del 70° anniversario della Costituzione nel Comunicato MIUR “Buon compleanno Costituzione” del 2018:

La Costituzione è il testo fondamentale che dobbiamo far conoscere approfonditamente a tutte le ragazze e a tutti i ragazzi. È la base solida su cui si poggia la nostra convivenza civile, il nostro essere comunità di uomini e donne uniti da valori condivisi [...]. Invieremo la Costituzione nelle scuole non solo affinché sia riletta, ma per fare in modo che diventi parte di un percorso di studi e confronto che consenta alle nostre giovani ai nostri giovani di capire come è nata, attraverso quale dibattito.

L'invito che possiamo cogliere nel Comunicato MIUR (2018) è di non considerare le discipline come un comparto stagno poiché per assicurare la formazione alla cittadinanza in tutte le sue declinazioni è necessario compiere un ritorno al codice racchiuso all'interno della Costituzione estrapolandone contenuti e implicazioni educativo-didattiche da affrontare con atteggiamento critico, riflessivo e soprattutto pratico (Capobianco, 2022; Capobianco et al., 2022). La possibile *paideia* costituzionale (Corradini & Mari, 2019, p. 37) può essere messa a confronto con i principi normativi posti a fondamento della L. 92/2019 quando recita: «L'educazione civica contribuisce a formare cittadini responsabili e attivi e a promuovere la partecipazione piena e consapevole alla vita civica, culturale e sociale delle comunità, nel rispetto delle regole, dei diritti e dei doveri. L'educazione civica sviluppata nelle istituzioni scolastiche la conoscenza della Costituzione italiana» (artt. 1. 1,2).

Quando si parla di educazione del patrimonio la centralità dello studente e la cittadinanza diventano i pilastri su cui investire per contribuire a strutturare una *forma mentis* in cui trova esplicazione la pratica dei valori della Costituzione, nel nostro caso la custodia, tutela e valorizzazione dell'eredità culturale. A questi valori bisogna identificarsi. Infatti, c'è uno sfondo valoriale su cui l'allievo deve confrontarsi che possiamo desumere compiendo una lettura degli artt. 1 e 2 della Legge 92/2019 che interpellano la scuola a elaborare in forma laboratoriale le tematiche specifiche dell'EC affinché la cittadinanza si innesti come impegno condiviso tra scuola, famiglia e territorio (artt. 7-8). Doveroso, a tal proposito, è il riferimento ad Aldo Moro per l'impegno a favore di questo insegnamento: un padre costituzionale che sulla Costituzione ci ha giurato testimoniandone i suoi valori. Dal DPR 13 giugno 1958, n. 585 si è giunti all'insegnamento obbligatorio e trasversale dell'EC (L. 92/2019). Prima della sua nuova introduzione Luciano Corradini asseriva:

L'arcobaleno della *paideia costituzionale* [...] ingloba tutte le discipline del curriculum scolastico, tanto da essere considerato, con immagine geometrica, una curva trasversale ad esse. Di conseguenza la *cultura costituzionale*, per non apparire come un astratto appello a principi poco conosciuti (o sottaciuti come impliciti) dalla maggioranza dei docenti, dovrebbe entrare nella scuola *anche* con la dignità e col potenziale cognitivo e formativo di un 'insegnamento'. Non un insegnamento affiancato e separato dagli altri insegnamenti, più o meno ancorati alle discipline canoniche, ma in certo senso 'fondamento e coronamento' di tutto il curriculum scolastico (Corradini & Mari, 2019, p. 37).

Le considerazioni poc'anzi riportate contengono un messaggio chiaro: l'EC è agita, richiede la pratica e quindi il fare. Deve essere considerata non come semplice materia perché centrata sulla conoscenza incarnata, e quindi sull'operatività (Capobianco et al., 2022). In tal senso è possibile creare una pedagogia trasformativa poiché avviene un capovolgimento di prospettiva che trova una sintesi efficace nella seguente definizione: «C'è qualcosa di fondamentale sbagliato nel costruire e ricostruire un intero sistema senza prestare mai ascolto a coloro per i quali verosimilmente si edifica tale sistema. L'inefficacia di questo approccio sta diventando sempre più evidente [...]. È giunto il tempo di considerare gli studenti fra coloro che hanno il diritto di partecipare sia alla riflessione critica sull'educazione che al rinnovamento della stessa» (Cook-Sather, 2002, pp. 3-14).

In sintesi, questa educazione trasformativa che scaturisce dalla riconnessione con il patrimonio culturale prevede la partecipazione dell'intera comunità educativa contribuendo alla strutturazione di una conoscenza che mette al centro dei processi educativi due aspetti sostanziali: chi apprende, e quindi lo studente, e la pratica. Il compito dell'insegnante in questa prospettiva trasformativa contribuisce alla costruzione di un sapere collettivo capace di realizzare un'autentica ricerca partecipata con i suoi discenti. In pedagogia questo capovolgimento di prospettiva che coniuga l'educazione alla partecipazione dello studente, e quindi alla cittadinanza in tutte le sue declinazioni, rimanda all'emancipazione ed *empowerment* di chi è posto in una situazione di marginalità nella relazione educativa di tipo asimmetrica.

4. Bisogno di formazione e centralità dell'esperienza per educare al patrimonio culturale

La scuola per abituarsi a questo capovolgimento di prospettiva ha bisogno di formazione. La formazione è parte integrante della "funzione docente" contemplata nel CCNL. Con i Decreti Delegati – il primo tentativo di attuazione dei principi della Costituzione a scuola – viene recepita l'importanza della sperimentazione nella scuola, quest'ultima secondo il DPR 419/1974 impegnata nella «ricerca e realizzazione di innovazione sul piano metodologico-didattico» (art. 1). Tale impostazione aderisce alla trasversalità prevista dall'EC che assegna centralità all'esperienza, e quindi al fare, per giungere alla formazione del cittadino mediante i valori della Costituzione che, come già sostenuto, dedica un apposito articolo alla tutela e valorizzazione del patrimonio culturale. L'esperienza è una categoria formativa vitale per la costruzione identitaria del soggetto, ma allo stesso tempo è un vero e proprio "principio di continuità", per dirla con Dewey, necessario allo studente che riprende e modifica i contenuti già acquisiti combinandoli con le esperienze di apprendimento successive. Il concetto di esperienza è il *leitmotiv* che accompagna la filosofia dell'educazione di John Dewey delineata in *Esperienza e educazione*: un saggio che sottopone l'esperienza a una trattazione filosofica alla luce del rapporto che essa intesse tra tre elementi (la sensazione, l'azione e il pensiero) e da

cui scaturisce l'interdipendenza tra l'uomo e il contesto. L'esperienza si configura come argomento di cerniera tra le teorie di Dewey (2014) e le istanze provenienti dall'introduzione dell'EC. La nuova disciplina presenta un carattere marcatamente operativo concretizzando, in tal modo, le istanze contenute nei "compiti di realtà". Altresì, con l'EC ogni scuola compie una ricognizione dei suoi bisogni creando alleanza con il territorio (Capobianco et al., 2022). La consapevolezza del patrimonio culturale presente nel territorio scolastico con l'EC può diventare motivo di progettazione per un'educazione di qualità. In questo alveo il "docente riflessivo", colui che compie un'analisi sull'agire e sulla pratica didattica tenendo in considerazione la parte fondativa della pedagogia, e quindi anche il patrimonio culturale in essa contenuta, può realizzare la "trasversalità" richiesta dalle normative vigenti impostandola come *trait d'union* tra la pluralità di obiettivi e le competenze che gli allievi devono perseguire. Tale sinergia tratteggia l'attuale scenario educativo restituendo un'immagine di scuola che racchiude le seguenti caratteristiche e finalità: aderente al territorio, centrata sui bisogni dello studente, consapevole delle risorse educative e formative presenti nel macrocontesto e quindi impegnata nella costruzione del senso della cittadinanza attiva e partecipazione democratica per tutelare e valorizzare il patrimonio culturale assieme alle altre agenzie educative.

Conclusioni

Il patrimonio culturale, *cultural heritage* ("eredità culturale"), tocca la memoria collettiva poiché al suo interno si racchiudono i beni artistici e architettonici presenti nel territorio. Questo patrimonio ha un valore formativo poiché contiene una specifica identità capace di riconnettere un gruppo, a livello cognitivo ed emotivo, col merito di buone pratiche. Per cui, l'articolo 9 della nostra Costituzione è un invito a rendere dinamico il patrimonio culturale e l'EC ha il merito di unire l'educazione a questa eredità e alla costruzione del senso civico nelle giovani generazioni. L'invito è quello di scavare all'interno della Costituzione per assumere i verbi custodire, salvaguardare, tutelare, tramandare e valorizzare nel proprio agire didattico sperimentando buone pratiche finalizzate alla formazione storica e al consolidamento della cittadinanza dello studente. Già nell'Allegato alla Direttiva Ministeriale 8.2.1996, n. 58, "Nuove dimensioni formative educazione civica e cultura costituzionale", viene rimarcata l'esigenza di creare percorsi formativi e trasformativi necessari per la strutturazione della cittadinanza. La D.M. citata così recita:

La Costituzione è una specie di 'giacimento' etico, politico e culturale per lo più sconosciuto, che possiede la singolare caratteristica di fondare in una visione unitaria i diritti umani e l'identità nazionale, l'articolazione autonómica e l'apertura sovranazionale, la scuola come istituzione e il suo compito di ricerca, d'insegnamento, di garanzia e di promozione della persona. In questo senso la Costituzione assume il ruolo di indicatore di marcia anche per la scuola, e di messaggio di speranza che le generazioni anziane consegnano ai giovani che si affacciano sulla scena del mondo.

Riferimenti bibliografici

- Bortolotti, A., Calidoni, M., Mascheroni, S., & Mattozzi, I. (2022). *Per l'educazione al patrimonio culturale*. Milano: FrancoAngeli.
- Capobianco, R. (2022). Education to critical thinking through the cross-curricular teaching of civic education. *Giornale Italiano di Educazione alla salute, Sport e Didattica Inclusiva/Italian Journal of Health Education, Sports and Inclusive Didactics*, 6(1).
- Capobianco, R., Cerrato, M., & Fortunato, E. (2022). *La formazione dei docenti e la trasversalità delle competenze nell'insegnamento dell'Educazione Civica: un confronto di buone pratiche*. In F. Batini, G. Agrusti, I. Vannini, F. Falcinelli, & R. Salvato (Eds.), *La ricerca educativa per la formazione degli insegnanti. Book of abstracts* (pp. 96-98), Università degli Studi di Perugia (27-28 ottobre 2022). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Capobianco, R., & Vittoria, P. (2020). L'educazione civica torna tra i banchi di scuola: spunti e possibilità operative mediante il Teatro Legislativo. *Studi sulla Formazione*, 23(2), 123-137.
- Consiglio d'Europa - (CETS no. 199) Faro, 27.10.2005. *Convenzione Quadro del Consiglio d'Europa sul valore del patrimonio culturale per la società*.
- Cook-Sather, A. (2002). Authorizing student perspective: Toward trust, dialogue, and change in education. *Educational Researcher*, 31(4), 3-14.
- Corradini, L., & Mari, G. (2019). *Educazione alla cittadinanza e insegnamento della Costituzione*. Milano: Vita e Pensiero.
- Dewey, J. (2014). *Esperienza e educazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Direttiva Ministeriale 8.2.1996, n. 58. *Nuove dimensioni formative educazione civica e cultura costituzionale*.
- Fortunato, E. (2022, luglio/dicembre). Il valore pedagogico della Costituzione e la funzione etica dell'Educazione Civica: modelli pedagogici a confronto. *Pampaedia - Bollettino As.Pe.I. Educare è crescere insieme* (pp. 67-77), n. 193.
- Gazzetta Ufficiale n. 195 del 21 agosto 2019, Legge 20 agosto 2019, n. 92. *Introduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica*.
- Legge 1° ottobre 2020, n. 133 *Ratifica ed esecuzione della Convenzione quadro del Consiglio d'Europa sul valore del patrimonio culturale per la società, fatta a Faro il 27 ottobre 2005* (20G00152) consultabile su GU Serie Generale n. 263 del 23-10-2020 (ultimo accesso 27/12/ 2022)
- Legge Costituzionale 11 febbraio 2022, n. 1 *Modifiche agli articoli 9 e 41 della Costituzione in materia di tutela dell'ambiente* (GU Serie Generale n.44 del 22-02-2022).
- MIUR (2012). *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*.
- MIUR (Comitato Scientifico Nazionale Ed.) (2018). *Indicazioni Nazionali e Nuovi Scenari*.
- ONU (2015). Assemblea Generale, Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile. <https://www.refworld.org/docid/57b6e3e44.html> (ultimo accesso 15/01/ 2023)
- UNESCO (2003). *Convenzione per la Salvaguardia del Patrimonio Culturale Immateriale*. <https://www.unesco.beniculturali.it/convenzione-2003/> (ultimo accesso 24/02/ 2023)
- Zingarelli, N. (2022). *Lo Zingarelli 2022 vocabolario della lingua italiana*. Bologna: Zanichelli.

Cultura universitaria “aperta”, potere e formazione nella città rinascimentale del tardo Cinquecento: l’esempio dello Studio Pisano e dello Studio Senese

Federica Gualdaroni

*Università degli Studi Niccolò Cusano, Roma
federica.gualdaroni@unicusano.it*

Abstract

Nella storia sociale dell’educazione non mancano esempi di formazione sistemica che si configurano con caratteristiche di scuola “aperta”. In questa sede viene esaminato il rapporto tra potere e formazione nel contesto della cultura universitaria aperta del tardo Cinquecento toscano. In particolare, viene utilizzato l’esempio dello Studio pisano e dello Studio senese, dove le sinergie tra formazione e potere si rivelano particolarmente complesse, scarsamente standardizzabili e fecondi nella politica culturale della toscana granducale.

Introduzione: la Toscana e le sue Università (1537-1609)

Formazione sistemica e storia sociale dell’educazione si incrociano efficacemente nelle città formative del Rinascimento toscano, dove un sistema definibile come “globalizzato” operava culturalmente attraverso influssi e contro-influssi, che procedevano dai centri della cultura alle periferie prossime delle zone paesane e rurali.

Si rivela di particolare interesse l’indagine della cultura sistemica universitaria “aperta”, quindi partecipativa, e delle varie relazioni tra cultura, potere e formazione nelle città rinascimentali del tardo Cinquecento. Non ci si occuperà tanto di noti centri umanistici come Firenze, poiché, ai fini della storia sociale dell’educazione emergono come significativi gli esempi dello Studio Pisano e dello Studio Senese.

Il 5 marzo 1570 Cosimo de’ Medici fu incoronato a Roma, da Papa Pio V, come primo granduca di Toscana. Avendo quasi raddoppiato il suo dominio con l’ infeudazione dello Stato senese da parte del re di Spagna nel 1557, l’ incoronazione di Cosimo celebrò l’ affermazione del condottiero di maggior successo nella storia fiorentina (Cantagalli, 1980). L’ acquisizione di Siena fu il rapido culmine della lenta espansione del controllo fiorentino in Toscana (Ammirato, 1853). Il successo fu considerato notevole in quanto Cosimo fu l’ unico principe italiano che riuscì ad accrescere il proprio territorio in un periodo difficile in cui l’ Italia era saccheggiata e lacerata. Al momento della sua morte, nel 1574, Cosimo aveva

ottenuto il riconoscimento internazionale per «uno stato il cui rango di territorio era il più solidamente costruito dell'Italia del tardo Cinquecento, eguagliato solo dal Piemonte ricostruito da Emanuele Filiberto» (Contini, 2000, p. 60). La forza di quello Stato poteva essere misurata nella ricchezza del granduca, che crebbe costantemente, fino a quando all'inizio del XVII secolo fu considerato non solo l'uomo più ricco della Toscana ma uno dei più ricchi d'Europa (Parigino, 1999).

Tradizionalmente la Toscana granducale è stata vista attraverso la lente dell'assolutismo. Tuttavia, anche se molti studiosi anglofoni persistono in una lettura assolutistica del granducato, a partire dagli anni '70, gli storici italiani hanno cominciato a contestare questa interpretazione, e il loro revisionismo può essere collegato al dibattito generale sull'assolutismo nell'Europa della prima Età moderna, ma pure ai modi in cui le istituzioni culturali, le pratiche e le forme espressive mediavano le relazioni di potere (Zanrè, 2004; Van Veen, 2006).

Nell'esaminare le ragioni del successo dei granduchi, in particolare di Cosimo I, è da tempo riconosciuto il ruolo chiave svolto dalla loro politica culturale. Sebbene abbiano dato un notevole contributo alla comprensione del tempo, le recenti discussioni sulla politica culturale granducale si sono concentrate quasi interamente su Firenze, ignorando gli sviluppi relativi ad altre realtà culturali toscane. In particolare, non è stata prestata sufficiente attenzione alle università di Pisa e di Siena, le quali, come in molte società e in molti periodi, hanno avuto un ruolo chiave nella politica culturale del granducato (Bourdieu, 1988; Grendler, 2002).

1. Il contesto socio-culturale

Il potere di Cosimo (1519-1574) si basava necessariamente sull'alleanza asburgica, non priva di tensioni. Alleanza culminata nel 1557 con la creazione spagnola dello Stato dei Presidi, col quale Filippo II impedì l'ulteriore espansione di Cosimo lungo la costa del Mar Tirreno. Gravi difficoltà sorsero anche nel 1569 con la nomina di Cosimo a granduca di Toscana da parte del papa. L'annuncio, che era stato negoziato in segreto, fece infuriare l'imperatore (Diaz, 1986).

Tali tensioni venivano alleggerite da azioni diplomatiche ufficiali e non ufficiali dei granduchi, da legami familiari (matrimoni) e denaro, che aiutarono gli stessi a raggiungere i loro obiettivi di politica estera. A questi bisogna aggiungere anche la crescente forza militare della Toscana. Fattori che influirono direttamente sulla gestione del potere accademico. Il condottiero Giovanni dalle Bande Nere è l'emblema di come Cosimo e i Medici coltivassero l'*ethos* militare tra gli aristocratici toscani di tutte le città, benché la milizia fosse un'eredità della repubblica (Hanlon, 2004; Diaz, 1986). Le bande armate fornivano ai granduchi i modi sia per sorvegliare che per sostenere i loro sudditi. Tuttavia, fu solo all'inizio del XVII secolo che le bande iniziarono a occuparsi del mantenimento dell'ordine pubblico; prima di allora la responsabilità era dei capi della polizia, i bargelli, e dei loro ufficiali, gli sbirri (Angiolini, 2003).

1.1 *Influenze militari*

Le bande crearono legami importanti tra il potere centrale e le oligarchie locali, ma rafforzavano anche il legame con il papa, ad esempio attraverso l'Ordine di Santo Stefano, Papa e Martire, fondato da Cosimo il 15 marzo 1561 e approvato da papa Pio IV il 1° ottobre 1561 con lo scopo di difendere la fede, proteggere il Mediterraneo dai pirati barbareschi e liberare gli schiavi cristiani. Cosimo il Magnifico fu investito come gran maestro dell'Ordine dal nunzio pontificio nella cattedrale di Pisa il 15 marzo 1562. La residenza dell'Ordine era il Palazzo della Carovana di Pisa, e la sua chiesa, la Chiesa di Santo Stefano dei Cavalieri, furono costruiti a Pisa da Giorgio Vasari. Sul modello dei Cavalieri Ospitalieri, l'Ordine era suddiviso in tre categorie: i cavalieri militari o soldati, i cavalieri militi di giustizia; cavalieri sacerdotali o cappellani, i cavalieri sacerdoti di obbedienza; e servendo cavalieri, i cavalieri serventi. Categorie di cavalieri che non si limitarono solo a operare per scopi difensivi nelle città toscane, ma che ricevettero persino incarichi di insegnamento nelle università (Angiolini, 1996).

1.2 *Influenze religiose*

L'Ordine abbracciava non solo la nobiltà ma anche altre istituzioni, in particolare lo Studio pisano. Questo collegava le due organizzazioni con sede a Pisa verso le quali i granduchi avevano il maggior interesse (Marrara, 1993). Dal 1575 il priore della chiesa conventuale dell'Ordine era il provveditore che si occupava quotidianamente dello Studio (Marrara, 1999). Inoltre, tre cavalieri divennero professori dello Studio, cinque professori furono nominati cavalieri, diciotto cavalieri si laurearono e tre laureati divennero cavalieri (Marrara, 1993). I rapporti tra l'Ordine e lo Studio non furono sempre tranquilli. Ci furono scontri armati tra cavalieri e studenti e ci fu una disputa sulla precedenza tra cavalieri e professori, che alla fine fu risolta a favore dei cavalieri (Del Gatta, 1996).

Nell'ultimo quarto del Cinquecento i rapporti tra le istituzioni e il personale della chiesa toscana furono turbati dall'accelerazione della riforma disciplinare promossa dal papato contro l'eresia. Secondo i decreti del Concilio di Trento, nell'aprile del 1575 giunsero a Firenze, Pisa e Siena i visitatori pontifici, che incontrarono una feroce resistenza. Come in altri Stati italiani vi furono risse e scomuniche che coinvolsero i rappresentanti del Sant'Uffizio e le autorità civili toscane. Nel 1579 Francesco I (figlio di Cosimo) riuscì a bloccare l'Inquisizione nella vicenda dei crocesignati, un'associazione laica sorta a Siena per aiutare gli inquisitori denunciando le persone. Francesco riuscì a sciogliere questo gruppo e successivamente gli inquisitori di Pisa e Siena concentrarono la loro attenzione sulle università e diversi professori furono imprigionati (Galluzzi, 1781).

Per moderare il Sant'Uffizio vi fu un afflusso di donazioni e lasciti laici alla Chiesa. Di conseguenza, l'aumento della "mano morta" della Chiesa divenne particolarmente evidente. Tuttavia, a differenza di Venezia, Ferdinando e la classe di-

rigente granducalescelse di non intervenire per evitare uno scontro diretto con il papato (Greco, 2003). Ciò suggerisce che non solo i poteri dei granduchi erano limitati, ma che il controllo dello Stato sulla Chiesa toscana diminuì sotto di loro.

1.3 *Influenze politiche*

Van Veen (2006) concorda anche sul fatto che Cosimo abbia utilizzato la cultura per specifici fini propagandistici. Tuttavia, rifiuta l'idea che l'arte e l'architettura commissionate da Cosimo rispecchiassero il suo costante aumento di potere, la tradizionale interpretazione "assolutista". Lo studioso divide il regno di Cosimo in tre periodi (1537-1559, 1559-1569 e 1569-1574), ognuno dei quali aveva programmi e obiettivi diversi. Queste agende hanno influenzato non solo le arti visive ma anche la politica culturale del regime in generale.

L'analisi di Van Veen rivela come sia le immagini repubblicane che quelle imperiali siano state impiegate in modo consapevole e altamente sofisticato. Non è ancora chiaro fino a che punto queste duplici influenze abbiano plasmato la politica culturale dopo la morte di Cosimo, ma è possibile che siano sopravvissute fino al XVII secolo.

La commistione di antico e nuovo, repubblicano e principesco plasmerà anche l'approccio dei granduchi allo Studio pisano e allo Studio senese.

Primo periodo: 1537-1559. Van Veen considera il mecenatismo di Cosimo per l'Accademia fiorentina e sottolinea l'apparente enfasi sulla Toscana nel suo insieme. Egli sostiene che l'Accademia divenne uno strumento del nuovo regime, in parte per glorificare Cosimo, ma anche per formare la classe professionale che avrebbe governato lo stato territoriale. Per aiutare questi professionisti a sviluppare il ducato, gli accademici tradussero in *volgare* pratici trattati latini nei campi della geometria, dell'idraulica e dell'architettura.

Van Veen passa poi a considerare il ruolo svolto dal volgare stesso, nell'emergere di un'identità toscana unificante. Nel 1550, ad esempio, Cosimo chiese a cinque eminenti accademici di produrre una grammatica "del parlar toscano et fiorentino", anche se, quando il comitato non fu in grado di decidere cosa fosse fiorentino e cosa fosse toscano, il progetto fu accantonato fino al 1572. Nonostante il fallimento, il progetto mostra che gli accademici passano dal «loro programma originario limitato e in qualche modo provinciale incentrato sulla città di Firenze» a «uno più ampio, che abbraccia l'intero patrimonio linguistico toscano» (Tinagli Baxter, 1988, p. 9).

Secondo periodo: 1559-1569. L'analisi della produzione culturale nel "periodo medio" di Cosimo, tra il 1559 e il 1569, è probabilmente la parte più innovativa dello studio di Van Veen. Cosimo «traccia una rotta radicalmente diversa. Abbraccia la tradizione repubblicana della città, che valorizza il *bene comune* e la *virtù civile*» (Van Veen, 2006, p. 197). Un cambiamento nel comportamento del duca fu

annotato da Vincenzo Fedeli nel rapporto che scrisse alla fine del 1561, al termine della sua missione biennale a Firenze come inviato veneziano. Sottolinea, infatti, come il granduca sia diventato più attento agli aspetti della vita familiare e abbia persino rinunciato alle battute di caccia e agli eccessi di visibilità (Fedeli, 1912).

Sebbene non sia chiaro, dalla dichiarazione di Fedeli, quando sia avvenuto il cambiamento nel comportamento di Cosimo, Van Veen suggerisce che sia avvenuto nel 1559. Questo lo collegherebbe a due eventi chiave che ebbero luogo quell'anno: l'acquisizione di Siena in feudo da parte di Cosimo dal re Filippo II di Spagna e l'elezione del protetto di Cosimo Giovanni Angelo Medici a papa Pio IV. Il rischio diventava la reale competitività con i poteri forti europei e Cosimo aveva bisogno di sottolineare che tutto ciò che il suo regime cercava era il benessere dei suoi sudditi. Per placare i timori che avrebbero destabilizzato l'Italia, Cosimo si sforzò di non apparire eccessivamente ambizioso. Intensificò le donazioni all'Accademia fiorentina per gli studi di linguistica e di storiografia, fondò l'Accademia del Disegno come estensione della confraternita dei pittori fiorentini, la Compagnia di San Luca. Compagnia che esisteva già ai tempi di Giotto, Arnolfo di Cambio e Andrea Pisano. Cosimo partecipava alla maggior parte delle riunioni accademiche (Plaisance, 2004).

Terzo periodo: 1569-1574. Van Veen caratterizza la politica culturale di Cosimo nell'ultimo periodo, tra la sua elevazione a granduca nel 1569 e la sua morte nel 1574, come un misto tra l'imperialismo toscano del primo periodo e il repubblicanesimo fiorentino del secondo. La nuova immagine imperiale di Cosimo si sovrappone alla preesistente nozione di onore e servizio alla patria fiorentina, che il regime mantenne fino alla fine. L'una immagine era collegata all'altra. L'idea dell'autorità principesca come continuazione dell'autorità della libera Repubblica fiorentina era diventata indispensabile. Cosimo ne aveva bisogno per ottenere l'approvazione imperiale per il suo nuovo titolo e quindi il riconoscimento della sua precedenza diplomatica sugli altri governanti italiani. Ne aveva bisogno anche per garantire l'accettazione e il consolidamento della sua dinastia.

La testimonianza più significativa dell'immagine più regale che Cosimo adottò, dopo la sua elevazione, è il repentino cambiamento di posa della sua statua sulla facciata degli Uffizi. La figura di Cosimo assume una posa eretta, imperiale, indossa un costume eroico, classicizzante, e regge il fascio littorio. Il repubblicanesimo del tondo centrale della Sala Grande è stato scambiato per un'immagine di dominio imperiale.

Quando nel 1570 Cosimo si recò a Roma per l'incoronazione, le autorità ecclesiastiche gli dettarono le linee guida per sanzionare ufficialmente il *Decameron* e provvedere all'espurgazione. Al suo ritorno a Firenze, lui e Francesco nominarono membri dell'Accademia fiorentina e commissionarono a cinque di loro una nuova grammatica della lingua toscana.

1.4 *Le strutture del potere accademico*

Per comprendere appieno la politica culturale dei granduchi, come è stato sottolineato, bisogna guardare anche a come agirono in altre città toscane. Ruoli chiave sono stati svolti dallo Studio pisano e dallo Studio senese, ed è a queste realtà culturali che ora rivolgiamo l'attenzione.

Le storie dello Studio pisano e dello Studio senese nel tardo Cinquecento sono state caratterizzate dallo scontro tra il governo, nella persona del granduca, che si sforzava di armonizzare ogni particolarismo, secondo il principio accentratore dello Stato assoluto, e un'istituzione periferica che difendeva fino alla morte le reliquie delle sue libertà e dei suoi privilegi. Oltre a collegare lo Studio pisano e lo Studio senese alla figura di governo, questa argomentazione dibatte la convinzione diffusa del declino a lungo termine del potere studentesco negli Stati italiani. Secondo Peter Denley:

La maggior parte di queste università studentesche erano scheletri, eretti o conservati per dare allo *studium* una patina di rispettabilità costituzionale [...] Il rettorato, quasi l'unico elemento ampiamente conservato della costituzione studentesco-universitaria, nel Quattrocento era sempre più difficile da ricoprire, mentre la pratica dell'immatricolazione nelle università studentesche è così difficile da rintracciare che ci sono essere notevoli dubbi sul fatto che sia stata effettivamente rispettata su scala significativa (Denley, 1991, p. 98).

La situazione nelle università toscane era così semplificabile? Un'analisi sistematica delle tre strutture principali del potere accademico (gli amministratori e i granduchi, gli studenti e i professori) rivela un quadro molto diverso. Lo sviluppo istituzionale dello Studio pisano e dello Studio senese fu complicato. Come per la crescita generale del granducato, l'innovazione, mista a tradizione e privilegi locali, nel caso delle università studentesche non solo fu solamente mantenuta, ma estesa in modo significativo. Il potere era diffuso nelle diverse strutture. Inoltre, il primo studio completo dei documenti finanziari dello Studio pisano e dello Studio senese mette in discussione l'opinione tradizionale secondo cui Cosimo e Ferdinando preferivano Pisa mentre Francesco preferiva Siena. Contrariamente agli studi esistenti, queste fonti mostrano che, dei tre granduchi, Ferdinando fu il più importante benefattore dello Studio senese (Cascio Pratilli, 1975).

2. Lo Studio pisano

Fondato nel 1343, lo Studio pisano ebbe una storia altalenante. Per motivi politici ed economici, più che culturali, nel tardo Trecento la città passò sotto il potere dei Visconti e in seguito fu conquistata da parte dei fiorentini nel 1406. La chiusura definitiva arrivò nel 1449, mentre nel 1473 Lorenzo de' Medici ne curò la riorganizzazione e la maggior parte delle facoltà universitarie si trasferirono da Fi-

renze a Pisa (ragion per cui, in alcuni periodi quello pisano fu chiamato anche “Studio Fiorentino”). Prima la peste e poi la perdita di Pisa costrinsero lo Studio a trasferirsi a Pistoia dal 1478 al 1480, a Prato nel 1482, 1486 e dal 1495 al 1497, e a Firenze dal 1497 al 1503. Riaprì a Firenze dal 1505 al 1506 o 1507, quando chiuse di nuovo. Dopo la riconquista di Pisa e la restaurazione dei Medici, lo Studio riaprì a Pisa nel 1515. Fu chiuso nuovamente dalla peste nel 1526 e rimase chiuso fino al 1543, quando fu restaurato da Cosimo I. Sotto Cosimo e i suoi figli, lo Studio pisano visse il suo periodo migliore. Dopo Bologna, Padova e Ferrara vantava la più grande facoltà italiana del suo tempo e la maggior parte degli studiosi non erano pisani. I professori degli *studia humanitatis*, nonché di scienza e medicina erano particolarmente illustri e comprendevano studiosi di spicco come Galileo Galilei e Gabriele Falloppio. Sebbene la maggior parte degli studenti fosse italiana, c’era una significativa presenza straniera, in particolare dall’Iberia (Fabroni, 1972).

3. Lo Studio senese

Fondato nel 1246, lo Studio senese era il più antico degli atenei toscani. Come altri, soffrì nei difficili decenni della fine del Trecento. I senesi ripresero un primato culturale nel 1416, quando istituirono un collegio residenziale, la Casa della Sapienza, che attrasse con successo in città vari studenti, anche non italiani; dalla fine del Quattrocento al Seicento gli studenti tedeschi ebbero un ruolo particolarmente importante sia nella vita dello Studio che nell’economia senese. I senesi conoscevano bene l’importanza della loro università; nel 1450 la chiamarono «una delle principali corone della nostra città» e nel 1587 «il principale splendore della città» (Denley, 2006, p. 188). Pertanto, la cultura cittadina offrì un forte sostegno prima e dopo l’inf feudazione di Cosimo dello Stato senese nel 1557. Tuttavia, la vitalità dello Studio fu minata nel 1437 dalla decisione del Comune che ogni cattedra dovesse includere almeno un docente senese. Alla fine del Quattrocento il 90% dei docenti erano autoctoni e nel Cinquecento furono nominati pochi professori che non provenissero da Siena. Inoltre, la dominazione fiorentina espose lo Studio senese alla diretta concorrenza dello Studio pisano. Con il declino della sua reputazione di centro di studi giuridici, Siena introdusse innovazioni come cattedre di botanica medica e giurisprudenza umanistica, nonché la prima cattedra di lingua volgare in Europa, a beneficio degli studenti non italiani. Ma il successo di questi passi fu limitato e il provincialismo intellettuale dello Studio senese ebbe la meglio, pur continuando ad attrarre studenti d’Oltralpe (Denley, 2006).

4. Studio pisano e Studio senese: differenze e analogie

Lo Studio pisano e lo Studio senese sono stati per la maggior parte analizzati in forma isolata. Anche lo studio di Cascio Pratilli del 1975 discute lo sviluppo di

entrambe le università tenendo consapevolmente separate le storie dei due atenei e interpretandoli semplicemente come espressione di cultura derivante dal potere assoluto. Tale studio è tra i lavori attaccati da Brendan Dooley (1989), il quale sosteneva che la teoria del controllo sociale non potesse essere applicata alle università italiane della prima Età moderna. Chi confronta direttamente lo Studio pisano e lo Studio senese, analizzando le analogie e le differenze nel loro sviluppo e trattamento da parte dei granduchi è il lavoro di Davies (2009), che non si basa su presupposti impliciti circa la natura del granducato e la politica culturale dei granduchi, piuttosto si fonda su discussioni esplicite di questi argomenti, discussioni che sono suffragate anche dalle recenti interpretazioni revisioniste della politica culturale dei granduchi (Furet, 1978). Per comprendere quanto fosse complesso il governo di Cosimo, in cui l'autorità principesca era combinata con le forme tradizionali e i privilegi locali del "vecchio" Stato ("stato vecchio") di Firenze e del "nuovo" Stato ("stato nuovo") di Siena, e per comprendere, di conseguenza, il complicato sviluppo dello Studio pisano e dello Studio senese, è necessario analizzare innanzitutto come fu costruito diplomaticamente, militarmente, amministrativamente, economicamente ed ecclesiasticamente il granducato.

Un'analisi storica approfondita esula dai confini di questo lavoro, basti ricordare che la negoziazione del potere è stata condotta da Cosimo I, Francesco I e Ferdinando I de' Medici, attraverso forme culturali, in una commistione di politica culturale di vecchio e nuovo, repubblicano e principesco. L'innovazione, unita alla tradizione e ai privilegi locali, non solo sono stati mantenuti, ma estesi in modo significativo. Ne hanno beneficiato in particolare le università. Il potere era diffuso nelle diverse strutture accademiche e tale diffusione è all'origine di diverse tensioni e rivalità, interne ed esterne. Come per lo sviluppo di altre istituzioni nel granducato, queste tensioni non possono essere classificate semplicemente come una lotta tra centro e periferia. Gli amministratori (compresi i granduchi) si schieravano occasionalmente con gli studenti mentre altre volte favorivano i professori. Di tanto in tanto, gli amministratori erano in disaccordo tra loro, poiché anche studenti e professori potevano essere divisi tra loro (Davies, 2009). Ma i granduchi erano esperti nel rafforzare il loro potere anche attraverso l'uso dei rituali, che utilizzavano come pratiche visive e pratiche culturali. Ciò rafforzò in tal senso il carattere delle due università, esprimendosi in costumi, rituali accademici (e non), insegne, cerimonie.

Come il rituale, anche la violenza è sempre stata una caratteristica della vita universitaria. Pisa e Siena non ne sono immuni: un'ampia varietà di violenze interpersonali e collettive hanno coinvolto professori e studenti dello Studio pisano e dello Studio senese. Sebbene i granduchi e i loro ufficiali cercassero di limitare il disordine, i loro atteggiamenti erano spesso incoerenti (es. la concessione del diritto di portare armi agli studenti tedeschi: Carlsmith, 2017).

Nel discutere lo Studio pisano e lo Studio senese, è importante apprezzare che avevano amministrazioni molto diverse. Questo è un punto ovvio, ma di solito viene trascurato. Il governo dello Studio pisano era nelle mani del provveditore e

dell'auditore mentre quello dello Studio senese era controllato dai deputati di balia e dal governatore di Siena. L'unico fattore comune nella gestione di entrambe le università era il granduca. Che ci fossero variazioni nelle amministrazioni non deve sorprenderci, dato che ogni studio era in uno Stato diverso: lo Studio pisano appartenente allo stato vecchio e lo Studio senese allo stato nuovo. Ma chi erano questi funzionari, che parte avevano nella vita delle università e quali erano i ruoli dei granduchi? Come venivano reclutati i professori? Da che categorie di studenti erano frequentate le due università?

4.1 *Gli amministratori e i granduchi*

L'amministrazione dello Studio pisano era un misto di vecchio e nuovo. La carica di provveditore dello studio esisteva nel periodo repubblicano e venne ripresa subito dopo la riapertura dello Studio nel 1543 quando Filippo del Migliore, in assenza del rettore, convocò l'elezione dei consiglieri studenteschi. Dal 1575 al 1808 il provveditore fu un ecclesiastico che contemporaneamente svolgeva funzione di priore della chiesa conventuale dell'Ordine di Santo Stefano, unificando così le due istituzioni pisane di maggiore importanza per i granduchi. Fu solo con la nomina nel 1575 del terzo uomo a ricoprire la carica, Giovanni Toso, che il provveditore si stabilì in città (Marrara, 1993).

Le funzioni del provveditore erano limitate. La sua autorità fu minata dal fatto che non fu stabilita in diritto fino al 1624, debolezza che portò a disaccordi con studenti e professori. Pur sovrintendendo al pagamento degli stipendi ai professori dal 1545 in poi, il provveditore estese solo gradualmente il suo controllo sull'insegnamento, mentre gli statuti per le dispute vennero stabiliti solo nel 1563. Nel 1592 il provveditore lamentava che i professori non impartissero l'intera lezione ed evitassero di insegnare alla vigilia delle feste. Eppure, la minaccia di trattenere gli stipendi non veniva da lui, ma dal granduca (ASP, 1592).

La direzione dello Studio senese era affidata ai deputati di balia e al governatore di Siena. Dopo l'infedazione di Siena, il potere venne naturalmente concentrato nelle mani del duca e del suo rappresentante a Siena, il governatore. Restavano però, secondo la costituzione del 1561, gli antichi consigli comunali, ricoperti da membri del patriziato, i cosiddetti "riseduti". Alcuni di questi consigli continuarono a essere associati ai nuovi uffici per lungo tempo (ASP, 1577). Ad esempio, la Balìa era il consiglio permanente del governatore. Considerava lo Studio "il sommo ornamento della città, al quale rende gran servizio e riputazione" e promuoveva la causa dello Studio ogni volta che poteva, inviando regolari ambascerie a chiedere al granduca un aumento del numero dei professori e un aumento degli stipendi (Prunai, 1959, p. 102). Prima della rinascita dello Studio sotto Ferdinando, i Balia cercarono anche l'appoggio del papato. I privilegi dello Studio furono confermati da papa Sisto V (Prunai, 1959).

I governatori di Siena furono favorevoli allo Studio e lo promossero al duca. Nel 1557 Agnolo Niccolini fece pressioni su Cosimo affinché si potesse produrre

un albo didattico. Sette anni dopo il Niccolini incoraggiò i Balia ad inviare una deputazione a Firenze per avvertire il duca dell'universale beneficio che recava lo Studio. Nel 1564 il Niccolini scrive a Cosimo, spiegando che egli fa continuamente richieste per conto dello Studio poiché esso ripristinerà integralmente Siena. Simili sentimenti furono espressi dai successori di Niccolini Lattanzio Lattanzi nel 1583 e Giulio Del Caccia nel 1587. A proposito di presunta centralizzazione: il duca rimetteva regolarmente al governatore nelle questioni relative allo Studio (Prunai, 1959).

4.2 *I professori*

Nel 1560 Cosimo ricordò al commissario di Pisa le fatiche e le somme che erano state destinate per istituire e mantenere lo Studio pisano. Cosimo ha certamente avuto un approccio diretto alle nomine dei professori di maggior prestigio. Fu coinvolto in prima persona nelle trattative per portare a Pisa diversi professori, tra cui il celebre anatomista Andrea Vesalio e il più famoso giurista italiano del Cinquecento, Andrea Alciato. Inoltre, l'intervento di Cosimo era utile quando i professori venivano sottratti ad altre università. Ad esempio, quando Rinaldo Ridolfi venne nominato presidente a Pisa nel 1557, il governo di Perugia accettò la perdita del miglior professore dello Studio perugino perché voleva mantenere buoni rapporti con Cosimo (Fraboni, 1972).

Il sistema delle nomine a Siena era diverso da quello di Pisa. Come noto, l'albo degli insegnanti era solitamente prodotto dai deputati di balia d'intesa con il governatore. Tuttavia, l'albo doveva essere approvato dal granduca. Di tanto in tanto annullava la scelta che gli veniva presentata. Ad esempio, quando un frate si candidò alla cattedra di filosofia nel 1581, la sua nomina fu contrastata da Francesco, che disse che non voleva che i frati facessero tali lezioni. La situazione fu complicata dalla riforma dello Studio senese del 1589 che introdusse il rivoluzionario sistema dei concorsi per la maggior parte delle cattedre. Tuttavia, il nuovo assetto fu minato sia dal granduca, che si riservava di nominare alcune cattedre, iscrivendo un solo candidato al concorso, o concordandone in anticipo l'esito (Prunai, 1959).

Il finanziamento dello Studio senese era un problema perenne. Sotto la repubblica, l'insegnamento era stato finanziato da varie fonti, tra cui la gabella dei contratti, la gabella del vino e la gabella dei paschi (Denley, 2006). La posizione critica dell'economia senese ebbe un notevole impatto sullo Studio e ne conseguì la nomina di professori locali piuttosto che stranieri, più costosi.

Sotto i primi tre granduchi lo Studio senese fu sempre parente povero dello Studio pisano. In una sola occasione il numero delle cattedre a Siena superò quello di Pisa e il budget per l'insegnamento era di solito solo un terzo di quello della rivale toscana. Ci fu un graduale aumento del numero di sedie fino all'inizio degli anni '70 del Cinquecento, che vide poi un leggero calo. Questa fu seguita da una costante espansione fino a raggiungere un massimo di quarantanove nel 1588/89 (Marrara, 1999).

Si è sostenuto che Cosimo e Ferdinando preferissero lo Studio pisano mentre Francesco preferisse lo Studio senese. Per quanto riguarda Cosimo, questo caso è vero. In termini di numero di cattedre, budget per l'insegnamento e livello degli stipendi, è chiaro che lo Studio pisano fiorì sotto Cosimo con l'unica flessione avvenuta durante la guerra con Siena. Dopo l'infeudazione del 1557, Cosimo permise solo un graduale sviluppo dello Studio senese. Tuttavia, la natura del mecenatismo di Francesco nei confronti dello Studio pisano e dello Studio senese era in realtà l'opposto di come è stata descritta. Durante la sua reggenza e regno lo Studio pisano crebbe e fu Francesco ad approvare sia il maggior numero di cattedre (cinquantasette nel 1573/74) sia il più alto budget per l'insegnamento (9330 fiorini nel 1587/88). Al contrario, lo sviluppo dello Studio senese sotto Francesco fu instabile. Il numero delle cattedre continuò a crescere e ci fu un aumento significativo del bilancio nel 1569/70. L'espansione senese fu ottenuta inserendo numerosi professori di diritto aggiuntivi con stipendi molto modesti; mentre ci fu un severo taglio di bilancio nel 1578/79. Al contrario, lo Studio pisano, durante i primi dieci anni del regno di Ferdinando, subì un taglio importante nel numero di professori e di budget. La ripresa, infatti, avvenne solo dopo il 1599 quando vennero abbassati i salari, seguendo il modello dello Studio senese. Intanto Ferdinando diede un forte appoggio allo Studio senese. Certo, il numero dei presidenti è stato ridotto ma il budget e gli stipendi sono stati aumentati. Con la nomina dei professori, i granduchi furono direttamente coinvolti, in vari modi, nell'insegnamento a Pisa. Il coinvolgimento più vicino è venuto da Cosimo che ha anche assistito a lezioni e cerimonie di laurea oltre a pranzi con professori (Marrara, 1999).

Come in altre università italiane, i corpi didattici dello Studio pisano e dello Studio senese erano divisi in tre facoltà: teologia, diritto (canonico e civile) e arti (filosofia e medicina) (Grendler, 2002). La gamma di materie e testi insegnati all'interno delle facoltà variava di anno in anno. Tuttavia, può essere utile confrontare le materie che notoriamente venivano insegnate allo Studio pisano e allo Studio senese. All'interno delle facoltà di teologia, sia di Pisa che di Siena, i professori erano nominati per insegnare teologia (non specificata), sacra scrittura e metafisica. Le facoltà di diritto includevano professori di diritto canonico, di diritto civile, degli *Istituti* e delle *Pandette*. I professori di medicina insegnavano medicina (non specificata), "medicina teorica" (lo studio della fisiologia e i principi generali della medicina), "medicina pratica" (lo studio e la cura di malattie specifiche), chirurgia (lo studio e la cura delle malattie esterne), anatomia e semplici (botanica medica). Il curriculum artistico a Pisa e a Siena comprendeva la filosofia (non specificata), la logica, gli *studia humanitatis* e la matematica (Grendler, 2002).

I verbali di nomina più completi e i verbali di pagamento più dettagliati specificavano l'ora in cui il professore doveva tenere le sue lezioni. Le lezioni sulle materie principali si tenevano solitamente al mattino ("della mattina") e alla sera ("della sera"), mentre le lezioni sulle materie secondarie si tenevano solitamente nel primo pomeriggio, nel tardo pomeriggio o nei giorni festivi ("giorni festivi") (Grendler, 2002).

4.3 *Gli studenti*

Oltre alle importanti differenze tra le amministrazioni dello Studio pisano e dello Studio senese, vi furono anche variazioni significative nelle componenti studentesche delle università, periodo compreso tra l'infeudazione di Siena nel 1557 e la morte di Ferdinando nel 1609. Lo statuto del 1545 dello Studentato-Università di Pisa creò un potente rettorato, con sostanziale giurisdizione sia civile che penale. Le pene a disposizione del rettore includevano la pena di morte: potere senza eguali in altre università italiane. Lo statuto del 1545 concedeva anche agli studenti preziosi privilegi, in particolare, il diritto di portare armi e di non pagare le tasse (Marrara, 1993). Quando Cosimo ordinò al commissario di Pisa di liberare uno studente che aveva imprigionato nel 1560, sostenne che gli statuti e i privilegi dell'università studentesca erano un fattore importante per attrarre studiosi a Pisa (ASP, 1560).

Nel frattempo, la situazione a Siena sotto Cosimo e Francesco era diversa, poiché non vennero introdotti nuovi statuti per l'università degli studenti, che continuò a essere retta da un rettore legato al regime repubblicano. In assenza di un rettore a Siena, la leadership gestita dagli studenti cadde *di fatto* su due ufficiali: il camerlingo del collegio residenziale studentesco, la Casa della Sapienza, e il consigliere della nazione tedesca, la più numerosa comunità di studenti stranieri della città (Marrara, 1993).

Vista la rinascita dei rettorati, nonché i poteri concessi dai granduchi agli studenti, prima a Pisa e poi a Siena, sarà utile analizzare le università studentesche di queste città. Questo è particolarmente importante in quanto l'esperienza nelle università toscane sembra andare in direzione opposta rispetto a quella di altre università degli stati italiani. Va presa in esame l'organizzazione degli atenei-studenteschi, la giurisdizione del rettore e i privilegi degli studenti, il ruolo del rettore nell'offerta didattica e il suo rapporto con i colleghi dei medici.

Ogni studente che frequentava lo Studio pisano e lo Studio senese doveva iscriversi e ottenere un libretto di immatricolazione, pagando la relativa tassa. L'immatricolazione era indispensabile per partecipare alle elezioni studentesche. Data la sua importanza, l'attenta sorveglianza degli atti di immatricolazione era di particolare responsabilità del rettore (ASP, 1573). La dimensione delle università italiane è in gran parte una questione di congetture e le stime dovrebbero essere trattate con cautela. Prunai (1959) sostiene che la popolazione studentesca di Pisa ammontasse a circa 300 frequentanti l'anno negli anni Quaranta del Cinquecento, tra i 400 ed i 500 negli anni Cinquanta e Sessanta del Cinquecento, e a circa 600 dal 1560 fino alla fine del Cinquecento. Probabilmente c'erano meno studenti a Siena, approssimativamente 250, a metà degli anni Cinquanta del Cinquecento, che salirono a circa 500 negli ultimi decenni del secolo (Prunai, 1959).

Secondo gli statuti del 1545, lo studentato universitario pisano era composto da due gruppi principali di studenti: gli "ultramontani" e i "citramontani". Questi erano ulteriormente divisi in nazioni. Gli ultramontani includevano le nazioni dei Tedeschi, degli Spagnoli e dei Francesi, mentre i citramontani contenevano le na-

zioni dei Siculi, dei Piemontesi, dei Napoletani, dei Marchigiani, dei Veneziani, dei Longobardi, dei Romani, dei Liguri, dei Romagnoli, dei Fiorentini e dei Toscani. La facilità di accesso via mare sembrerebbe essere stato un fattore nell'attrarre questi studenti a Pisa (Marrara, 1993).

La situazione di Siena era per alcuni versi simile a Pisa, ma non mancavano le divergenze. Dei 1387 soggetti che si laurearono tra il 1484 e il 1573, si sa che 876 provenivano dagli Stati italiani. Di questi, 417 erano toscani, 161 provenivano dalla Sicilia, 88 dall'Umbria, 71 dal Lazio, 67 dalle Marche e dalle altre regioni i pochi restanti. Tra gli stranieri il gruppo di gran lunga più numeroso era quello dei Tedeschi, con 191 laureati. L'importanza della nazione tedesca a Siena non è sopravvalutata: fin dalla fine del Quattrocento lo Studio senese aveva attirato studenti tedeschi e tra il 1583 e il 1704 potrebbero avervi studiato ben 10.000 soggetti (Minnucci, 1988).

La nazione tedesca di Siena aveva la sua matricola, la sua biblioteca e il suo archivio. Era governata da un consigliere e da vari altri funzionari. La Nazione aveva la sua cappella nella chiesa di San Domenico, dove celebrava l'inizio dell'anno accademico e dove seppelliva i suoi morti. Tale era il numero dei decessi, che alcuni furono sepolti anche nella navata. Dato il valore economico degli studenti tedeschi e l'onore che recavano alla città, le autorità senesi erano ben disposte nei loro confronti, così come Francesco, che li protesse dall'Inquisizione e, nonostante i timori della diffusione del luteranesimo, ne approvò gli statuti nel 1574. Anche Ferdinando guardò favorevolmente alla nazione tedesca, ordinando ai giudici e agli altri funzionari di trattarla con amore e rispetto e di punire severamente chiunque la offendesse. Inoltre, i granduchi concessero agli studenti tedeschi il significativo diritto di portare armi offensive e difensive anche di notte, privilegio che portò a numerosi casi di violenze e disordini (Prunai, 1959).

Per elevare il profilo internazionale dello Studio di Pisa, il rettore non poteva essere pisano o sposato con una pisana. Gli ultramontani erano preferiti ai citramontani mentre i fiorentini e gli altri sudditi del duca potevano essere presi in considerazione solo se non si riusciva a trovare un altro candidato. Il rettore poteva essere uno studente di diritto o di arti anche se, quest'ultimo, doveva essere assistito da uno studente di diritto quando esercitava i suoi poteri giudiziari (Marrara, 1993).

Lo Studentato-Università di Siena rimase senza rettore tra il 1557 e il 1590. Successivamente l'ufficio fu ricoperto a intermittenza fino al 1609. Nel gennaio 1588 i Balìa istituirono un'apposita commissione per studiare come si potesse rilanciare il rettorato. La loro relazione fu poi esaminata da una seconda commissione della Balìa e, infine, presentata al governatore, Giulio del Caccia. Nel 1590 lo studentato universitario chiese al granduca l'autorità di eleggere annualmente un proprio rettore, unitamente ad alcuni privilegi. Ferdinando accolse la richiesta con l'avvertenza che non si facesse nulla che limitasse l'autorità del camerlingo della Sapienza. Insomma, proibì la disposizione del 1542 secondo cui il rettore aveva poteri disciplinari sugli studenti della Sapienza. Tale fu il significato dell'evento, che il nome e il titolo degli studenti-rettori furono iscritti nei libri di

leoni, che registravano i membri delle alte cariche governative (Marrara, 1993).

Sia a Pisa che a Siena ci si aspettava che il rettore vivesse in uno stile consono al suo ufficio. A Pisa doveva avere una casa che comprendesse una stanza per amministrare la giustizia. Doveva indossare abiti magnifici ed essere accompagnato da almeno due servi, pagati a sue spese. Doveva finanziare feste e giochi per professori e studenti. A Siena il rettore doveva portare toga e berretto come i professori e doveva anche impiegare due domestici. Ma c'erano compensi finanziari per gestire le cariche. Sia a Pisa che a Siena i rettori ricevevano stipendi, oltre ad altri benefici, tra cui una quota del denaro versato dai dottorandi. Potevano anche laurearsi gratis (Marrara, 1993).

Essere sottoposti alla giurisdizione del rettore non era l'unico privilegio che i granduchi concedevano agli studenti: come segno di status, oltre che come necessità pratica in una società violenta, il diritto di portare armi era forse il più apprezzato di questi privilegi (Marrara, 1993).

5. Strutture di potere accademico e tensioni interne

Sotto i granduchi il potere allo Studio pisano e allo Studio senese era ripartito tra le tre strutture principali: gli amministratori (compresi i granduchi); gli studenti; e i professori. Non sorprende che ciò abbia portato a numerose tensioni, in particolare su questioni come nomine, stipendi, insegnamento, esami, status, protestantesimo e protezionismo. Ma non si trattava di semplici conflitti tra un governo accentratore e istituzioni periferiche determinate a proteggere i propri privilegi. Al sorgere delle controversie, gli amministratori (compresi i granduchi) a volte si schieravano con gli studenti, mentre, altre volte, favorivano i professori. Di tanto in tanto, gli amministratori erano in disaccordo tra loro, poiché anche studenti e professori potevano essere divisi tra loro.

5.1 *Conflitti didattici*

Le questioni didattiche non solo contrapponevano gli amministratori ai professori, ma dividevano i professori tra di loro: ad esempio, la "caccia" agli studenti da parte dei docenti era un problema comune a Pisa e Siena. Nella sua relazione all'Usimbardi, Francesco Verino chiedeva il divieto per i professori di invadere la specialità didattica dei colleghi o di tentare di attirare gli studenti con giochi e banchetti. Pur lodando i professori che nei giorni di festa impartivano lezioni in più per i corsi loro assegnati, criticava coloro che insegnavano privatamente nelle proprie case nei giorni ordinari di insegnamento (Grendler, 2002).

Anche il mancato insegnamento era un problema allo Studio Pisano. Ad esempio, nel 1590 Galileo fu multato per aver saltato diciotto lezioni. Ai professori che non tenevano l'intera lezione doveva essere trattenuto lo stipendio.

5.2 *Disciplina e abbigliamento, protestantesimo*

Altri oggetti di contesa includevano: la scarsa equità degli esami, la professione di fede e la tradizione di conferire gratuitamente il dottorato ai figli dei professori. Dal 1566 i dottorandi dovevano fare una professione di fede perché una bolla papale obbligava tutte le università, situate in terre cattoliche, a far prestare giuramento agli studenti prima di ricevere la laurea. La fine del Cinquecento vide anche una serie di misure per far rispettare gli standard dell'abbigliamento accademico sia allo Studio pisano che allo Studio senese. Nel 1570 l'auditore Lelio Torelli dichiarò al collegio dei legisti di Pisa il suo dispiacere per il fatto che alcuni professori indossassero giacchette corte non solo in città ma anche nelle adunanze del collegio e nelle cerimonie pubbliche. Secondo Torelli, questo vestito disonorava coloro che avrebbero dovuto insegnare non solo le loro materie, ma anche il buon comportamento (Grendler, 2002).

La Riforma cattolica fu un'altra fonte di tensioni tra le strutture del potere accademico. Molti tedeschi lasciarono Siena, altri rinunciarono alle loro credenze protestanti e Francesco consigliò Bartolomeo Montauto di mandarli a Pisa, dove avrebbero dovuto fare professione di fede se avessero voluto laurearsi, perché altrimenti a Siena sarebbero stati allontanati dalla grande nazione tedesca. Ci fu un altro importante esodo tedesco nel 1586 quando, su richiesta dell'Inquisizione, il governatore Giulio del Caccia ordinò l'arresto di alcuni studenti protestanti, tra cui un console della nazione tedesca e due conti di Hanack, che erano parenti del ciambellano imperiale. (Marrara, 1993).

5.3 *Rituali, riti di passaggio e riti di violenza*

Come parte del rafforzamento del potere dei granduchi attraverso pratiche visive e altre pratiche culturali, i rituali erano ampiamente usati nella prima Toscana moderna. Inoltre, sin dalla nascita delle università nel XII secolo, la loro immagine e il loro carattere sono stati espressi da costumi, insegne e cerimonie. I rituali hanno avuto un ruolo importante nella costituzione dell'autorità presso lo Studio pisano e lo Studio senese. Tuttavia, i rituali incoraggiavano anche il disordine che le autorità cercavano di controllare. I rituali possono essere divisi in due tipi principali: accademici e non accademici. Gli accademici comprendono i riti di iniziazione degli studenti (spupillazione), il processo di esame e la creazione del rettore dello studentato-università. Non accademici sono i riti del Carnevale: mascherate, corride, battaglie fluviali e giostre.

I riti di passaggio, come quelli integrati nelle comunità studentesche senese e pisana, sono stati definiti da Arnold Van Gennep nel suo famoso studio, *Les rites de passage* (1909), come una serie di rituali eseguiti in un momento speciale e in un luogo speciale. La serie comprende tre categorie principali: riti di separazione (preliminari), che sottraggono l'individuo al suo stato precedente; riti di transizione (liminali), in cui il soggetto è temporaneamente sospeso tra il suo vecchio e

nuovo status; riti di aggregazione o incorporazione (postliminale), che accolgono la persona in una nuova comunità.

Tra le pratiche di violenza dello Studio pisano e dello Studio senese buona parte spetta alle vendette come modo per risolvere le liti, duelli spietati tra studenti, ma anche tra insegnanti. Questioni relative all'identità come mascolinità, onore e nazionalità erano tutti catalizzatori dell'aggressione nello Studio pisano e nello Studio senese. Le identità nazionali erano un'altra causa di violenze e disordini, in particolare presso lo Studio senese, che aveva una numerosa popolazione di studenti d'oltralpe. Gli archivi della corrispondenza tra il governatore di Siena e la corte medicea sono pieni di registrazioni di risse e altri disordini che coinvolgono studenti tedeschi e litigi tra studenti tedeschi e polacchi, particolarmente caratterizzati da rivalità nazionale (ASP, 1570).

Non solo gli studenti erano coinvolti negli insulti. Nel 1593 il rettore dello Studio pisano intervenne nella lite tra Giulio Libri da Firenze, professore ordinario di filosofia, e Leonardo Maurizi da Arezzo, professore di logica (ASP, 1693). Nel 1597 il rettore e il commissario di Pisa furono entrambi chiamati a dirimere lo scontro tra Vittorio Corsini, dottore in filosofia e medicina, accompagnato dai suoi fratelli e figli, e Paolo Corsini, sostenuto dallo zio, dai fratelli e dai figli (ASP, 1597). Ma forse la discussione peggiore tra i professori dello Studio pisano avvenne durante un esame del 1575 tra Francesco Bertini (ordinario di diritto canonico e priore del collegio) irritato per non essere stato nominato commissario, e gli altri insegnanti designati (ASS, 1575).

Conclusione

I granduchi introdussero importanti novità rispetto allo Studio pisano e allo Studio senese. Forse le più significative furono l'attribuzione della giurisdizione penale al rettore dell'Università degli studenti di Pisa e l'istituzione del sistema dei concorsi per la nomina dei professori a Siena. Mentre la giurisdizione criminale del rettore sopravvisse fino all'Ottocento, i concorsi furono dapprima sovvertiti e poi soppressi nel 1609. Tuttavia, entrambi questi cambiamenti rappresentarono una netta rottura con le tradizioni, non solo dello Studio pisano e dello Studio senese, ma anche di tutti gli altri studi universitari italiani. Soprattutto, sia la giurisdizione penale del rettore che il sistema dei concorsi attestano non tanto passi verso la centralizzazione, ma piuttosto direttrici di decentramento.

Questi esempi sono istruttivi. Le loro politiche diplomatiche, militari, amministrative, economiche, ecclesiastiche e culturali ci mostrano che i granduchi erano sia tradizionali che radicali. Inoltre, piuttosto che rafforzare l'"assolutismo", il loro radicalismo andava ad aumentare i privilegi locali.

Sono lezioni che vanno ricordate quando si considerano non solo lo Studio pisano e lo Studio senese, ma anche la politica culturale in Toscana e lo sviluppo generale del granducato. Non bisogna tralasciare, inoltre, l'interesse per l'indagine della cultura sistemica universitaria "aperta", quindi partecipativa, e delle varie re-

lazioni tra cultura, potere e formazione nelle città rinascimentali del tardo Cinquecento.

Riferimenti bibliografici

- Ammirato, S. (1853). *Istorie fiorentine*. Torino: Luciano Scarabelli, 7 voll., vol. 1.
- Angiolini, F. (1996). *I cavalieri e il principe. L'Ordine di Santo Stefano e la società toscana in età moderna*. Firenze: EdiFir.
- Angiolini, F. (2003). Le Bande mediche tra «ordine» e «disordine». In L. Antonielli & C. Donati (Eds.), *Corpi armati e ordine pubblico in Italia (XVI–XIX sec.)* (pp. 19-28). Soveria Mannelli: Rubbettino.
- ASP, UdP (1560) (Archivio di Stato di Pisa-Università di Pisa) secondo deposito, AI 3, cc. 77v–78r, 3 mar. 1560.
- ASP, UdP (1570) (Archivio di Stato di Pisa-Università di Pisa) secondo deposito, B II 2, cc. 9v-10r, 11r, 1 giugno 1570 e 3 giugno 1570.
- ASP, UdP (1573) (Archivio di Stato di Pisa-Università di Pisa) secondo deposito, B II 2, fol. 31v, 15 agosto 1573.
- ASP, UdP (1577) (Archivio di Stato di Pisa-Università di Pisa) secondo deposito, B II 2, cc. 54v-55r, 28 marzo 1577.
- ASP, UdP (1592) (Archivio di Stato di Pisa-Università di Pisa) secondo deposito, B II 2, fol. 89v, 20 agosto 1592.
- ASP, UdP (1593) (Archivio di Stato di Pisa-Università di Pisa) secondo deposito, B II 2, cc. 90v-91r, 15 giugno 1593.
- ASP, UdP (1597) (Archivio di Stato di Pisa-Università di Pisa) secondo deposito, B II 2, cc. 97r-97v, 17 ottobre 1597.
- ASS (1575) (Archivio di Stato di Siena). Capitano di Giustizia 645, fol. 385r, 20 dic. 1575.
- Bourdieu, P. (1988). *Homo Academicus*. Stanford: Stanford University Press.
- Cantagalli, R. (1980). *La Guerra di Siena, 1552-1559: I termini della questione senese nella lotta tra Francia e Absburgo nel '500 e il suo risolversi nell'ambito del principato mediceo (Siena, 1962) e I Medici e lo stato senese 1559-1609: storia e territorio*. Roma: Leonardo Rombai.
- Carlsmith, C. (2017). Student violence in early modern Italian universities. In P. Dhondt & E. Boran (Eds.), *Student Revolt, City, and Society in Europe. From the Middle Ages to the Present*. New York: Routledge.
- Cascio Pratilli, G. (1975). *L'Università il Principe: Gli Studi di Siena e di Pisa tra Rinascimento e Controriforma*. Firenze: Olschki.
- Contini, A. (2000). Aspetti della diplomazia medicea nel Cinquecento. In D. Frigo (Ed.), *Politica e diplomazia nell'Italia della prima età moderna: la struttura della pratica diplomatica, 1450-1800* (pp. 49-94). Cambridge: Cambridge University Press.
- Davies, J. (2009). *Culture and Power. Tuscany and its Universities 1537-1609*. Leiden, Boston: Brill.
- Del Gratta, R. (1996). Problemi giurisdizionali e di precedenza sorti fra l'Ordine di Santo Stefano e lo Studio pisano. In D. Marrara (Ed.), *L'Ordine di S. Stefano e lo Studio di Pisa* (pp. 91-99), Pisa: ETS.
- Denley, P. (1998). Carriera, trampolino di lancio o Sinecure? Insegnamento universitario nell'Italia del quindicesimo secolo. *Medieval Prosopography*, 12, 95-114.

- Denley, P. (2006). *Commune and Studio in Late Medieval and Renaissance Siena*. Bologna: Clueb.
- Diaz, F. (1986). *Storia d'Italia. Il Granducato di toscana: i Medici*. Torino: UTET.
- Dooley, B. (1989). Controllo sociale e università italiane: dal Rinascimento all'Illuminismo. *The Journal of Modern History*, 61, 205-239.
- Fabroni, A. (1972). *Historia Academiae Pisanae*, 3 voll. (Pisa, 1791-1795). Ristampa Anastatica. Archivio Nazionale di Pisa, Sala Bolognese.
- Fedeli, V. (1912-1916). *Relazioni degli ambasciatori veneti al Senato*, 3 voll., vol. 1. Bari: Arnaldo Segarazzi.
- Furet, F. (1978). *Penser la Révolution française*. Paris: Gallimard.
- Galluzzi, I.R. (1781). *Istoria del Granducato*, vol. 4. Firenze: Gaetano Cambiagi Stampatore Granducale.
- Gennep, (van) A. (1909). *Les rites de passage*. Paris: Picard.
- Greco, G. (2003). Controriforma e disciplinamento cattolico. In E. Fasano Guarini (Ed.), *Storia della civiltà toscana, III. Il principato* (pp. 239-272). Firenze: Le Monnier.
- Grendler, P.F. (2002). *The Universities of the Italian Renaissance*. Baltimora: The Johns Hopkins University Press.
- Hanlon, G. (2004). Glorificazione della guerra in una città pacifica: rappresentazioni festive del combattimento nella Siena barocca, 1570-1740. In *War in History*, 11, e, 251-252.
- Marrara, D. (1993). I rapporti istituzionali tra lo Studio di Pisa e l'Ordine di Santo Stefano. In D. Marrara (Ed.), *L'ordine di S. Stefano e lo Studio di Pisa* (pp. 33-41). Pisa: ETS.
- Marrara, D. (1999). *I Priori della Chiesa conventuale di S. Stefano e provveditori dello Studio di Pisa*. Marrara, D. (1993).
- Minnucci, G. (1988). *I Tedeschi nella storia dell'Università di Siena*. Siena: Ente Provinciale per il Turismo - Accademia Senese.
- Parigino, V. (1999). *Il tesoro del principe: funzione pubblica e privata del patrimonio della famiglia Medici nel Cinquecento*. Firenze: Maremagnum.
- Plaisance, M. (2004). *XVIII. Le Prince et les "lettrés": les académies florentines au XVIe siècle*. Manziana, Roma: Vecchiarelli.
- Prunai, G. (1959). Lo Studio senese nel primo quarentennio del principato mediceo. *Bullettino senese di storia patria*, 66, 79-160.
- Tinagli Baxter, P. (1988). *Vasari's Ragionamenti, the text as a key to the decorations of Palazzo Vecchio*. University of Edinburgh: Ph.D. dissertazione.
- Van Veen, H.T. (2006). *Cosimo I de' Medici and his self-representation in Florentine art and culture*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Zanrè, D. (2004). *Cultural non-conformity in early modern Florence*. Aldershot, Farnham, UK: Asgate.

L'approccio pedagogico del Service Learning per la collaborazione tra scuola e terzo settore

Lorenza Orlandini

Struttura Ricerca sull'innovazione INDIRE
l.orlandini@indire.it

Patrizia Lotti

Struttura Ricerca sull'innovazione INDIRE
p.lotti@indire.it

Abstract

Il contributo assume l'approccio pedagogico del Service Learning (SL) come cornice metodologica per la costruzione di percorsi di apprendimento basati sulla relazione tra scuola e territorio. Il SL, o apprendimento servizio solidale, si configura come un modo di costruire l'offerta formativa che si nutre del rapporto con l'esterno e dei valori delle radici pedagogiche dell'approccio. Il paper presenta i primi risultati di un progetto di ricerca che sostiene il confronto interprofessionale di docenti ed educatori che si avvicinano al SL e facilita l'autovalutazione dell'istituzione scolastica sull'istituzionalizzazione dell'approccio come processo di messa a sistema dell'innovazione. Si tratta di due ambiti di riflessione in stretta connessione, poiché permettono alle scuole di aprirsi al territorio e di operare nell'ottica del rinnovamento metodologico, organizzativo e curricolare in sintonia con i nuovi scenari dell'educazione.

Introduzione¹

Il progetto "L'approccio pedagogico del Service Learning per la collaborazione tra scuola e terzo settore" nasce nell'ambito dell'idea "Dentro/fuori la scuola – Service Learning" del Movimento delle Avanguardie Educative (AE) e si sviluppa nell'ambito delle attività dal 2022 al 2024 componendosi di due macro-azioni:

1. Avvio del dialogo interprofessionale in relazione all'implementazione di nuovi percorsi SL in collaborazione fra scuola e terzo settore;

1 Il contributo è frutto di una riflessione condivisa tra le autrici. I paragrafi Introduzione, Posizione del problema, Analisi della relazione tra scuola e terzo settore sono da attribuire a Lorenza Orlandini. I paragrafi Motivazione di partenza, Quadro metodologico e Analisi sull'istituzionalizzazione del Service Learning sono da attribuire a Patrizia Lotti. Le conclusioni sono state elaborate congiuntamente.

2. Sviluppo della collaborazione fra dentro e fuori la scuola attraverso il processo di istituzionalizzazione del SL nella comunità educante.

Relativamente alla prima macro, è stato firmato un Accordo di ricerca con il Consorzio Coeso Empoli (Fi) per l'avvio di esperienze di Apprendimento-Servizio solidale nel territorio di riferimento, basate sulla creazione di équipes interprofessionali formate da docenti ed educatori del Consorzio.

Per supportare la relazione tra scuola e territorio, si è ritenuto opportuno proporre il dispositivo pedagogico del SL per la progettazione di percorsi che diventino parte integrante dell'offerta formativa curricolare. Gli elementi identitari del SL (Tapia, 2006; Furco 1996; Orlandini et al., 2020) consentono, infatti, a scuola e territorio di costruire una relazione basata sul circolo virtuoso tra apprendimento e servizio e ai diversi soggetti coinvolti di partecipare attivamente alla progettazione e realizzazione dei percorsi.

	Attività di servizio significativo: apprendimento in contesto di vita reale e diagnosi di un bisogno sentito nella comunità; apprendimento a carattere orientativo/professionalizzante delle conoscenze e abilità stimulate.
	Doppia intenzionalità: collegamento fra obiettivi di servizio e obiettivi di apprendimento in modo da sostenere il circolo virtuoso che alimenta la reciproca qualità.
	Protagonismo di studenti e studentesse: partecipazione attiva in tutte le fasi e processi trasversali del progetto che possono formare l'Unità di Apprendimento co-progettata, co-realizzata, co-valutata ecc.
	Riflessione costante: definizione dei tempi e modi della riflessione individuale e collettiva dei vari protagonisti del progetto su quanto svolto in termini di servizio e di apprendimento.
	Collegamento con il curricolo: inserimento del progetto nelle attività curricolari con l'interazione di più materie in una Unità di Apprendimento inter o transdisciplinare da realizzare in collaborazione con soggetti esterni.
	Comprensione della diversità: favorire l'analisi dei diversi punti di vista, comprendere le differenze per contrastare le ingiustizie e puntare a l'orizzontalità delle relazioni fra i diversi attori che interagiscono nel progetto.
	Monitoraggio costante: definizione dei tempi e modi per dedicarsi al monitoraggio e valutazione del progetto e degli obiettivi di apprendimento e di servizio, da portare avanti in tutte le fasi del progetto.
	Durata e intensità: articolazione del percorso di progetto in termini di estensione temporale e di durata delle singole Unità Formative, il cui aumento ne determina significatività e miglioramento qualitativo.
	Creazione di partnership: attivazione e consolidamento di alleanze e collaborazioni con gruppi, enti e organizzazioni del territorio che impegnano l'intera comunità educante nel progetto.
	Comunicazione interna ed esterna: definizione dei tempi e modi della documentazione e comunicazione utili al riconoscimento, alla visibilità e alla diffusione della qualità del progetto.

Fig. 1. Elementi identitari del SL.

Elaborazione delle autrici a partire da Furco, 1996; Tapia, 2006; Fiorin, 2016; Europe Engage.²

Nel percorso proposto, le attività di SL sono progettate e realizzate in collaborazione tra docenti ed educatori del terzo settore. La costituzione di équipes inter-

² Quality standards for Service-Learning Activities, <https://blogs.helsinki.fi/europe-engage/files/2016/03/Quality-Standards-Service-Learning.pdf>.

professionali è finalizzata a indagare le modalità di interazione tra queste figure afferenti alla dimensione dell'educazione formale e non formale per comprendere il valore aggiunto della collaborazione nello scenario del SL e della scuola connessa con il territorio. Le équipes interprofessionali, infatti, consentono l'accesso a un insieme più ampio di conoscenze e competenze, risultano in grado di individuare soluzioni innovative ai problemi emergenti (Fay et al., 2006) e sono un valore aggiunto per i docenti nella risoluzione di situazioni complesse (Green & Jhonson, 2015), grazie alla possibilità di confronto tra ambiti diversi.

Relativamente alla seconda macro, la Griglia per l'istituzionalizzazione del SL nell'educazione superiore (Furco, 2008) è stata tradotta, adattata al contesto italiano dell'educazione primaria e secondaria, e testata su un campione ragionato di istituzioni scolastiche.³ In una seconda fase, lo strumento è stato somministrato a tutte le scuole aderenti all'idea "Dentro/fuori la scuola – Service Learning". La Griglia facilita la sistematizzazione delle informazioni sul coinvolgimento nei percorsi SL in relazione all'attività didattica, all'organizzazione scolastica e al rapporto con il territorio attraverso la proposta di una serie di componenti/domande suddivise in cinque dimensioni.⁴ Ciascuna domanda prevede la distribuzione delle risposte in tre tappe di sviluppo del processo di istituzionalizzazione, accompagnate da uno spazio con input narrativo la cui compilazione consente il confronto sul processo di innovazione messo in atto nella cornice del SL all'interno degli organi e gruppi della comunità educante.

Nel panorama italiano il SL è di più recente diffusione rispetto alla scena internazionale, con particolare riferimento al Nord e al Sud America, ma negli ultimi anni ha iniziato a diffondersi in ambito universitario e scolastico. Stimolo per la sua diffusione sono state varie azioni introdotte dal MIUR (oggi Ministero dell'Istruzione e del Merito) per sostenerne l'implementazione all'interno delle scuole di ogni ordine e grado, parallelamente a quanto realizzato all'interno del movimento AE.

1. Motivazione di partenza

Il rapporto fra scuola e territorio nell'ambito del Movimento delle AE ha avuto, fin dalla sua fondazione, l'attenzione dell'idea "Dentro/fuori la scuola". L'indagine sui primi tre anni di attività delle scuole AE, accompagnata da un'analisi di settore della letteratura internazionale, ha focalizzato la proposta attraverso l'indicazione

3 Rapporto di ricerca *La realizzazione di progetti relativi agli Avvisi del PON Per la Scuola 2014-20 nello sviluppo di percorsi Service Learning* https://pon20142020.indire.it/portale/?post_type=rapporti.

4 Filosofia e missione del SL, Sostegno e coinvolgimento dei docenti nell'apprendimento del SL, Sostegno e coinvolgimento degli studenti nel SL, Partecipazione e collaborazione con i partner della comunità locale, Appoggio istituzionale al SL.

del SL (Giunti et al., 2018). L'evoluzione dell'idea in "Dentro/fuori la scuola – Service Learning" sostiene il dialogo fra il gruppo di ricerca INDIRE e le comunità scolastiche del Movimento in un'ottica di *service research*, che si confronta sui dati utili a facilitare i processi di decisione nella pratica educativa (Mortari, 2017) e finalizzati all'innovazione didattica e organizzativa nel quadro del SL. In quest'ottica, con i cambiamenti organizzativi determinati dal contesto pandemico da Covid-19, il dialogo di ricerca ha accompagnato la riflessione scientifica sul SL e l'integrazione virtuale della scuola (Chipa et al., 2021; Lotti & Orlandini, 2022).

I Patti di Comunità presenti nelle indicazioni del Ministero dell'Istruzione (Piano Estate 2021) hanno rilanciato il tema della collaborazione tra scuola e territorio per la realizzazione di esperienze didattiche, in continuità con quanto stabilito dalla Legge 107/2015, il DPR 275/1999 e la riforma del terzo settore (Legge n. 106 del 2016). In questo scenario, quindi, risulta necessario individuare, oltre agli indirizzi normativi, dei dispositivi pedagogici in grado di orientare i percorsi affinché diventino parte integrante dell'offerta formativa curricolare.

La considerazione che il SL è citato nel documento UNESCO "Reimagining our future together. A new social contract for education"⁵ come pedagogia funzionale allo sviluppo di esperienze di cooperazione e solidarietà e indicato come facilitatore del "salto di qualità" (*leapfrogging*) necessario per le competenze del XXI secolo attraverso una "Scuola per la vita" che lega l'apprendimento informale all'interno di contesti formali (Istance & Paniagua, 2019) determina il nuovo passaggio di crescita *service research* nell'ambito dell'idea "Dentro/fuori la scuola – Service Learning". In tal senso, a partire dal triennio 2022-2024 sono pianificate le due macro-attività finalizzate a supportare la crescita professionale di docenti ed educatori, attraverso il radicamento sul territorio del dialogo fra scuola e territorio attraverso il SL, e a sostenere autovalutazione e riflessione della comunità educante sul processo di istituzionalizzazione del SL, cioè la sistematizzazione e il superamento della frammentazione progettuale attraverso l'assunzione dell'approccio come idea di scuola.

L'istituzionalizzazione del SL, intesa come assunzione del suo framework pedagogico da parte della comunità educante per definire la propria vision e intessere in modo organico le diverse progettualità del curricolo di istituto, ha accompagnato la volontà di sostegno al funzionamento della democrazia delle stesse istituzioni educative (Zlotkowski, 2007), anche in relazione ai principi di equità, qualità e solidarietà nel loro confronto con gli altri attori della politica educativa (Giorgetti, 2021). In tal senso le due macro-attività del progetto qui presentato si configurano in continuità, prevedendo in prima istanza di sostenere il dialogo interprofessionale nell'appropriazione attraverso la pratica delle caratteristiche dell'approccio pedagogico e quindi di facilitare l'autovalutazione istituzionale dell'intera comunità educante attraverso uno strumento di confronto e riflessione sull'istituzionalizzazione del SL.

5 <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707.locale=en>.

2. Posizione del problema

L'attività si basa su gruppi di lavoro interprofessionali e sul SL come cornice metodologica e architettura dell'offerta curricolare (Mortari, 2017), che può essere introdotta esperienzialmente in piccoli gruppi o classi fino a diventare, avanzando nelle tre tappe di istituzionalizzazione, il framework pedagogico legato alla mission d'istituto in quanto elemento identitario dell'offerta formativa (Furco, 2008). Il SL si configura come un modo di pensare l'apprendimento e costruire un'offerta formativa che si nutre del rapporto con l'esterno, nell'ambito di una cornice valoriale determinata dalle radici pedagogiche che lo caratterizzano. Il pensiero di John Dewey e di Paulo Freire caratterizzano l'approccio e lo differenziano rispetto ad altre modalità di collaborazione tra scuola e territorio. Il SL si genera nella relazione tra le attività di *apprendimento* e di "servizio", coniugate in un unico percorso che scuola e comunità realizzano insieme e che porta a un miglioramento reciproco.

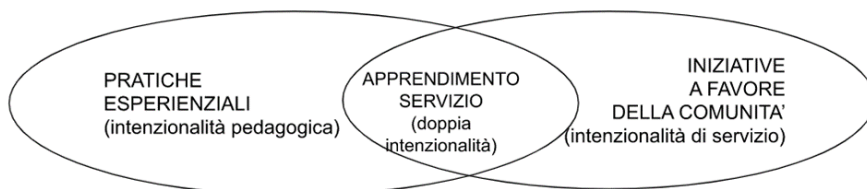


Fig. 2. Il SL come intersezione tra intenzionalità pedagogica e di servizio.

Rielaborazione da: Tapia, M.N. (2006). *Educazione e Solidarietà. La pedagogia dell'apprendimento-servizio*. Roma: Città Nuova

In questo scenario e in relazione alle macro-attività descritte (cfr. paragrafo Introduzione), il percorso di ricerca vuol rispondere alle seguenti domande:

- Macro-attività 1: il Service Learning come dispositivo per la relazione tra scuola e terzo settore.
 - Come possono scuola e terzo settore costruire una relazione educativa che superi una funzione utilitarista? Qual è il ruolo del terzo settore? Qual è il valore aggiunto per le scuole?
 - Quali competenze il terzo settore può mettere al servizio della scuola per costruire dei percorsi educativi di qualità?
 - In che modo la scuola può rivedere la propria organizzazione in relazione al dialogo costruttivo con il territorio e il terzo settore?
- Macro-attività 2: l'istituzionalizzazione del SL nelle scuole a supporto dell'innovazione metodologica, organizzativa e curricolare.
 - Come può essere monitorato e autovalutato, da parte dell'istituzione scolastica, il rapporto fra dentro e fuori la scuola in relazione alle proprie finalità educative?

- La partecipazione attiva nei percorsi SL da parte di tutta la comunità educante (personale scolastico, studenti, famiglie, soggetti del territorio) può accompagnare la crescita formativa e professionale del personale scolastico?

Relativamente alla prima macro-attività, il percorso è iniziato con la formazione di educatori e docenti delle scuole coinvolte sul SL, curata dai ricercatori INDIRE. Successivamente, sono state costituite quattro équipes interprofessionali, formate da un massimo di otto docenti per ogni scuola coinvolta, un educatore del Consorzio Coeso e un ricercatore INDIRE con la funzione di osservatore.

Per la seconda macro-attività è stata tradotta, adattata al contesto italiano dell'educazione primaria e secondaria, agganciata ai principi di innovazione didattica e organizzativa del movimento AE e testata su un campione ragionato di istituzioni scolastiche, la Griglia per l'istituzionalizzazione del SL nell'educazione superiore (Furco, 2008), per poi essere somministrata nel Movimento AE a tutte le scuole capofila dell'idea "Dentro/Fuori la scuola – Service Learning".⁶ Contemporaneamente sono stati realizzati due approfondimenti qualitativi su due realtà scolastiche (una scuola neonominata e una delle fondatrici) selezionate in relazione alla significatività delle risposte ottenute dalla compilazione dello strumento.

3. Quadro metodologico

Per rispondere alle domande di ricerca, è stato sviluppato un protocollo basato sulle seguenti dimensioni:

1. Dimensioni individuale, di gruppo e organizzativa - Perception of Inter-professional Collaboration Model Questionnaire (PINCOM-Q) (Ødegård, 2006; Hynek et al., 2020);
2. Dimensioni della *Forme scolaire*: trasposizione didattica, contratto didattico, governance (Maulini & Perrenoud, 2005);
3. Dimensioni identitarie dell'approccio pedagogico del SL (Furco, 1996; Tapia, 2006; Orlandini et al., 2020; Lotti, 2021).

In relazione alle finalità dell'indagine e alle dimensioni individuate, sono stati sviluppati gli strumenti per accompagnare il processo delle due macro-attività attraverso la rilevazione, analisi e confronto sui dati (Fig. 3). L'analisi dei dati raccolti attraverso questi strumenti da parte del gruppo di ricerca consente lo sviluppo di strumenti operativi e momenti di confronto e diffusione sul SL per l'innovazione didattica e organizzativa del sistema scolastico.

6 Su 147 scuole in indirizzo sono state raccolte 53 risposte, 6 delle quali sono capofila dell'idea.

Avvio del dialogo interprofessionale in relazione all'implementazione di nuovi percorsi SL in collaborazione fra scuola e Terzo Settore	Sviluppo della collaborazione fra dentro e fuori la scuola attraverso il processo di istituzionalizzazione del SL nella comunità educante
<ul style="list-style-type: none"> • Avvio attività (Padlet per narrazioni sulle aspettative, sondaggi Mentimeter sulle figure professionali) • Fase intermedia (quaderni di documentazione, SWOT su relazione docenti-educatori, Diamond Ranking sull'interprofessionalità (Cheminais, 2009) mutuato dal progetto FISR-STEP "Scuola, territorio e prossimità" (Cannella, Mangione, in press) • Fase finale (quaderni di documentazione, focus group con docenti, focus group con educatori, interviste semistrutturate a dirigenti scolastici e coordinatore educatori, Diamond Ranking sul SL, Mentimeter sui livelli di partecipazione docenti ed educatori (scala di Hart) 	<ul style="list-style-type: none"> • Adattamento della Rubrica per l'istituzionalizzazione del SL al contesto scolastico italiano e inclusione dei principi di innovazione didattica e organizzativa del movimento AE • Somministrazione dello strumento ad un campione ragionato e analisi dei risultati • Realizzazione di caso di studio intrinseco (analisi dell'esito della Rubrica in relazione a quella longitudinale dei documenti istituzionali della scuola: Rav, Ptof e piano di miglioramento; visita in situ: intervista semistrutturata al DS, focus group docenti e personale, focus group educatori/esperti esterni, focus group famiglie, osservazione strutturata di attività relative a percorsi SL) • Ampliamento della somministrazione dello strumento alle scuole aderenti all'idea "Dentro/fuori la scuola – Service Learning" e confronto ragionato sugli esiti con le scuole capofila

Fig. 3. Strumenti sviluppati per le due macro-attività

Per la macro-attività 1, gli strumenti di osservazione e ricerca hanno accompagnato il percorso annuale delle quattro équipes interprofessionali, segnando tre momenti topici (avvio attività, fase intermedia, fase finale) utili a facilitare il confronto e le decisioni della pratica educativa. Nel processo di lavoro, gli strumenti hanno risposto a diverse finalità:

- i sondaggi Mentimeter (sulle figure professionali e sulla partecipazione) e le narrazioni padlet – dimensione individuale, di gruppo e organizzativa – hanno consentito l'emersione e superamento degli stereotipi per migliorare il confronto interprofessionale e riflettere sul sé e sul gruppo;
- i *diamond ranking* (sull'interprofessionalità e sul SL) e la SWOT – dimensione individuale, di gruppo e organizzativa e dimensione identitaria del SL – hanno agevolato i processi decisionali collettivi sulla pratica educativa nel quadro delle caratteristiche identitarie dell'approccio pedagogico proposto;
- i quaderni di documentazione – dimensione della *forme scolaire* e dimensione identitaria del SL – hanno guidato la pratica riflessiva delle figure professionali coinvolte;
- i focus group e le interviste semistrutturate – dimensione individuale, di gruppo e organizzativa, dimensione della *forme scolaire* e dimensione identitaria del SL – hanno consentito il bilancio finale sul percorso realizzato.

Nella macro-attività 2 è stata utilizzata la griglia della "Maturità di impiego dell'approccio pedagogico del Service Learning" per avviare il confronto sull'isti-

tuzionalizzazione del SL con e nelle comunità educanti. La griglia è stata sviluppata a partire dall'analisi della letteratura internazionale, che ha consentito l'individuazione di uno strumento già testato e diffuso a partire dall'educazione superiore poi adattato al contesto italiano e agganciato ai principi di innovazione didattica e organizzativa del movimento AE (Fig. 4). L'analisi qualitativa attraverso due casi di studio intrinseci (uno con una nuova scuola adottante divenuta capofila e uno con una delle fondatrici) ha integrato gli esiti della griglia con l'analisi dei documenti istituzionali della scuola e gli strumenti della visita *in situ*; ciò ha consentito una prima revisione della griglia, per passare alla sua somministrazione alle istituzioni adottanti dell'idea "Dentro/fuori la scuola – Service Learning".

Per entrambi le macro-attività è stato previsto anche l'utilizzo della pratica narrativa (Bruner, 1992) finalizzata a far emergere l'"inconscio pratico" (Perrenoud, 2001) nella scrittura dei Quaderni di documentazione e degli input associati ai componenti della griglia.

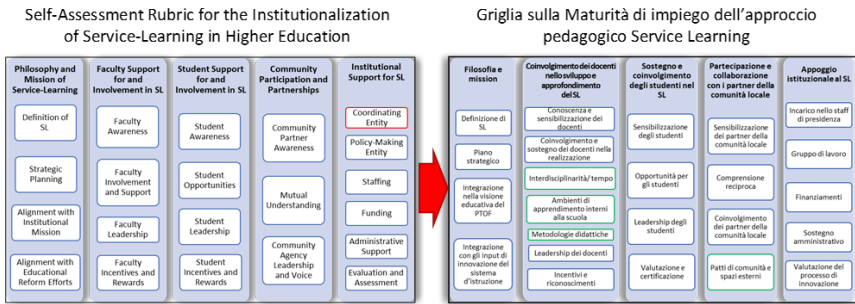


Fig. 4. Passaggio dalla Self-Assessment Rubric (dal quale è stato tolto un componente) alla Griglia (dove sono stati aggiunti 4 componenti)

4. Analisi della relazione tra scuola e terzo settore (macroattività 1)

La ricerca vuole sviluppare, a partire dai dati raccolti, degli strumenti operativi utili per le scuole che intendono sviluppare dei percorsi di apprendimento che coinvolgono il contesto esterno. Per questo motivo l'analisi in corso sui testi prodotti da docenti ed educatori è finalizzata a individuare delle tematiche rilevanti e indicazioni operative che confluiranno in un documento di indirizzo (linee guida) e in un toolkit operativo per la progettazione ed esecuzione dei percorsi in relazione alla specificità del SL.

Un'iniziale indagine condotta sui "Quaderni di documentazione della fase di motivazione e diagnosi" ha restituito una prima fotografia della relazione tra docenti ed educatori all'interno della cornice pedagogica del SL. L'analisi dei contenuti è avvenuta attraverso l'individuazione delle unità significative di descrizione (Mortari, 2010, p. 50) per indagare le relazioni emergenti all'interno dei gruppi interprofessionali e le dinamiche caratterizzanti.

Sono stati analizzati 23 Quaderni di documentazione dei docenti e 5 degli educatori coinvolti. Sono state selezionate 40 unità di testo per i docenti e 24 per gli educatori, da cui sono state individuate rispettivamente 9 e 7 etichette descrittive.

Dall'insieme delle etichette è stato possibile individuare alcuni nuclei tematici (Mortari & Ghirotto, 2019, p. 49) che connotano la relazione tra docenti ed educatori all'interno delle équipes interprofessionali che hanno condotto la progettazione dei percorsi di SL:

- dal punto di vista dei docenti: 1. *Valore trasformativo dell'apprendimento-servizio* e 2. *Valorizzazione della dimensione interprofessionale*;
- dal punto di vista degli educatori: 1. *Costruzione di una visione comune e condivisa* e 2. *Riconoscimento delle reciproche professionalità*.

Dal punto di vista dei docenti, il *valore trasformativo del SL* evidenzia il riconoscimento da parte degli insegnanti dell'apporto che questo approccio offre al rinnovamento delle modalità di progettazione didattica verso esperienze che consentono agli studenti di essere al centro dei percorsi di insegnamento e apprendimento. In relazione a ciò, il SL invita i docenti a riflettere sul loro ruolo nelle attività di progettazione che si basa sulla collaborazione con il terzo settore (etichetta: *progettazione condivisa*). Allo stesso tempo, la realizzazione dei percorsi di SL spinge la scuola a una revisione dell'assetto organizzativo (etichette: *vincoli organizzativi*) per la messa in pratica di attività in contesti di vita reale che si svolgono secondo tempi più dilatati (etichetta: *mancanza di tempo*) e in luoghi "altri" rispetto a quelli tradizionalmente dedicati all'insegnamento e apprendimento.

La *valorizzazione della dimensione interprofessionale* si caratterizza per le etichette: 1. educatore come mediatore nella relazione tra le docenti, 2. trasposizione di competenze dall'educatore al docente, 3. competenze dell'educatore nella relazione con gli studenti. Le etichette evidenziano il riconoscimento da parte dei docenti della figura dell'educatore come interlocutore paritario che permette loro di ampliare le proprie competenze, migliorare la relazione con gli studenti e gestire i gruppi in relazione all'emergere di possibili conflitti e criticità. Il lavoro in équipes interprofessionali si fonda, infatti, sul considerare se stessi e gli altri come risorsa per una crescita continua, in relazione a ciò si concretizza la valorizzazione della dimensione interprofessionale come consapevolezza dell'occasione di crescita proposta. Ciò permette di non delegare ruoli e funzioni alla figura esterna, ma a entrambe di arricchirsi reciprocamente.

Dal punto di vista degli educatori, la *costruzione di una visione comune e condivisa* è emersa come indicazione operativa particolarmente importante all'inizio del percorso, utile a creare le condizioni per rendere generativo il rapporto tra scuola e terzo settore attraverso momenti di formazione e condivisione finalizzati a superare le resistenze dei docenti, la mancanza di collaborazione e la comprensione degli elementi distintivi e caratterizzanti il SL. Tutto ciò è importante per favorire la trasformazione dell'istituzione scolastica, verso una maggiore apertura al contesto esterno e fare uscire i docenti dalla loro zona di confort.

Il nucleo *riconoscimento delle reciproche professionalità* si riferisce alla presa di consapevolezza da parte di docenti ed educatori che la scuola non sta affidando “all'esterno” servizi e contenuti, ma le attività di co-progettazione e la costruzione delle équipes sono occasioni di apertura a contesti nuovi e di arricchimento professionale reciproco.

5. Analisi sull'istituzionalizzazione del Service Learning (macroattività 2)

La ricerca vuole sostenere il processo di innovazione didattica e organizzativa attraverso l'approccio pedagogico del SL utilizzando la diffusione della Griglia sulla “Maturità di impiego dell'approccio pedagogico del Service Learning” e prevedendo momenti d'indagine qualitativa utili al confronto sui dati con le comunità educanti coinvolte nel processo. L'ottica *service research* facilita il miglioramento della Griglia nella progressiva estensione della sua somministrazione, dal campione ragionato all'intero gruppo delle scuole adottanti l'idea del Movimento AE e prossimamente estesa in chiaro attraverso il sito internet, e l'indagine sui dati rilevati dall'autovalutazione stessa.

L'analisi effettuata attraverso i dati del primo campione ragionato ha evidenziato i diversi componenti dedicati alla leadership, posizionati trasversalmente alle cinque dimensioni e funzionali a orientare la scuola nella prospettiva della comunità educante, in cui collaborazione, partecipazione attiva e condivisione sono i cardini su cui fondare il cambiamento organizzativo e didattico in grado di mettere gli studenti al centro dell'esperienza educativa, di instaurare legami forti con il territorio e di rispondere alle esigenze, anche inattese, del contesto di riferimento (Lotti et al., 2022). Infatti, il SL sviluppa la responsabilità civica e sociale dei singoli attraverso il loro coinvolgimento nella comunità per la crescita democratica della società (Zlotkowski, 2007).

L'indagine qualitativa ha consentito di testare la qualità di monitoraggio e autovalutazione della Griglia e con essa è stata posta l'attenzione al contrasto della dispersione scolastica e al supporto alla formazione della comunità educante. Nello studio di caso intrinseco con una scuola capofila neominata (IC Scialoja-Cortese di Napoli), che si posiziona sul livello più maturo per la maggioranza dei componenti della Griglia (Fig. 5), il SL è visto come possibilità di offrire a bambini e ragazzi la speranza di potersi fare promotori di cambiamento. Il dialogo interprofessionale continuo per la realizzazione dei percorsi, unito al processo di comunicazione interno ed esterno, ha consentito di mantenere vivo il legame con alunni e famiglie anche durante la didattica a distanza e di potenziare ulteriormente i legami al termine della fase pandemica del 2020/2021, facilitando l'affermazione della scuola nel territorio come *learning hub*.⁷ In particolare, il

7 Uno dei 4 scenari del documento OECD del 2020 *Back to the Future of Education: Four OECD Scenarios for Schooling*, <https://doi.org/10.1787/178ef527-en>

rafforzamento dei legami interni ed esterni ha favorito l'engagement degli studenti a partire dal prendersi cura dei luoghi più prossimi, contrastando l'abbandono scolastico sia grazie al confronto interprofessionale continuo (Frick & Frick, 2010), sia per la facilitazione del protagonismo degli studenti stessi, in base ai principi identitari del SL (Tapia, 2006; Orlandini et al., 2020; Lotti, 2021).

Rispetto alla formazione della comunità educante, è stato rilevato che il posizionamento a livello 3 del componente "Valutazione dei processi di innovazione" (Fig. 5) significa che il SL si integra alle finalità del piano strategico della scuola e così il gruppo di lavoro che opera trasversalmente ai dipartimenti ne sostiene il miglioramento qualitativo. Inoltre, la conoscenza e la sensibilizzazione dei docenti all'utilizzo del SL, considerato come cornice di riferimento per innovare la didattica, collaborare interdisciplinariamente e interprofessionalmente, fa il punto sulla possibilità di coinvolgere la comunità educante in un processo di formazione basato sullo studio e la ricerca del proprio contesto territoriale come contenuto e ambiente di insegnamento e apprendimento.

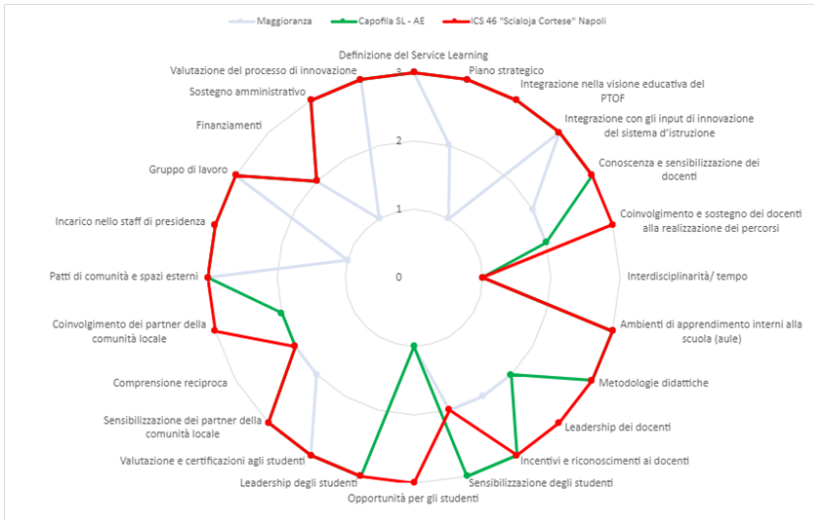


Fig. 5. Grafico radiale comparativo fra l'IC Scialoja-Cortese, le altre scuole capofila e il totale del campione

Conclusioni

I primi esiti delle attività di ricerca evidenziano che il SL può rappresentare una cornice di riferimento per esperienze che connettono scuola e comunità utilizzando i dispositivi messi a disposizione della normativa scolastica (Educazione Civica, Patti di Comunità, PCTO). Rispetto a essi, l'approccio pedagogico fornisce modalità e strumenti di progettazione condivisa tra docenti ed educatori. Sebbene sia un tema non particolarmente approfondito in ambito scolastico, alcune ricer-

che evidenziano che le équipes composte da insegnanti ed altri professionisti sono funzionali a potenziare le esperienze e l'ambiente di apprendimento (Dahl et al., 2016), grazie alle competenze del terzo settore. Dall'analisi condotta sui Quaderni di documentazione sono state individuate: le capacità relazionali, il punto di vista esterno e l'utilizzo di strategie didattiche motivanti, come elementi della professionalità dell'educatore da trasporre in quella del docente (tali elementi sono rappresentati nel nucleo tematico: valorizzazione della dimensione interprofessionale).

In continuità con quanto osservato nei quattro contesti, alcune ricerche hanno evidenziano elementi che facilitano e ostacolano questa relazione (Rose, 2011; Hynek et al., 2020; Widmark et al., 2011): la necessità di adottare modalità di organizzazione più flessibili, riconoscere reciprocamente le rispettive professionalità e individuare ruoli e funzioni in maniera definita.

L'implementazione e progressiva istituzionalizzazione del SL è sostenuta tramite il collegamento con la strategia di cambiamento organizzativo che mantiene la visione multiprospettica delle cinque dimensioni della Griglia (Furco & Holland, 2013). In tal senso, l'utilizzo della Griglia consente alle istituzioni scolastiche di autovalutare il proprio livello di istituzionalizzazione del SL e comprendere su quali componenti delle dimensioni intervenire, in un'ottica di miglioramento continuo inteso come processo multidimensionale.

Riferimenti bibliografici

- Bruner, J. (1992). *La ricerca del significato*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Cannella, G., & Mangione, J. (in pubblicazione). La multi-agency, una nuova frontiera per la professione docente? In AA.VV. (Eds.), *La scuola di prossimità. dimensioni che cambiano in una scuola aperta al territorio*. Brescia: Morcelliana.
- Chipa, S., Giunti, C., Lotti, P., & Orlandini, L. (2022). Service Learning and Virtual-Service Learning experiences in upper secondary school: methodologies and instruments for lifelong learning. In Ducange et al. (Eds.), *Higher Education Learning Methodologies and Technologies Online. HELMeTO 2021*. Communications in Computer and Information Science, vol 1542. Cham: Springer.
- Dahl, T., Askling, B., Heggen, K., Kulbrandstad, L.I., Lauvdal, T., Qvortrup, L., & Mausestaden, S. (2016). *Om lærerrollen: Et kunnskapsgrunnlag*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Fay, D., Borrill, C., Amir, Z., Haward, R., & West, M.A. (2006). Getting the most out of multidisciplinary teams: A multi-sample study of team innovation in health care. *Journal of Occupational & Organisational Psychology*, 79(4), 553-567.
- Fiorin, I. (2016). *Oltre l'aula. La proposta pedagogica del Service-Learning*. Milano: Mondadori.
- Frick, J.E., & Frick, W.C. (2010). An ethic of connectedness: Enacting moral school leadership through people and programs. *Education, citizenship and social justice*, 5(2), 117-130.
- Furco, A. (1996). Service Learning: a balance approach to Experiential Education. In B. Taylor (Ed.), *Expanding Boundaries: Service and Learning*, 2-6. Washington DC: Corporation for National Service.
- Furco, A. (2008). Institutionalising Service-Learning in Higher Education. In L. McIlrath

- & I. Mac Labhrainn (Eds.), *Higher Education and Civic Engagement: International Perspectives* (pp. 65-82). Ashgate e-Book.
- Furco, A., & Holland, B.A. (2013). Improving research on Service Learning Institutionalization through attention to theories of organizational change. In P.H. Clayton, R.G. Bringle, & J.A. Hatcher (Eds.), *Research on Service Learning, conceptual framework and assessment* (pp. 441-470), volume 2b. Communities, Institutions, and Partnerships.
- Giorgetti, D. (2021). Aprendizaje y servicio solidario en las políticas públicas de Argentina. In M.N. Tapia (Ed.), *Procesos de instalación del aprendizaje-servicio en las políticas públicas: el caso de Argentina y Uruguay* (pp. 13-38). CLAYSS.
- Giunti, C., Orlandini, L., & Tortoli, L. (2018). "Avanguardie educative". Linee guida per l'implementazione dell'idea "Dentro/fuori la scuola - Service Learning" versione 1.0.
- Green, B.N., & Johnson C.D. (2015). Interprofessional collaboration in research, education, and clinical practice: working together for a better future. *J Chiropr Educ*, 29(1), 1-10.
- Hynek, K., Malmberg-Heimonen, I, & Tøge, A.G. (2020). Improving interprofessional collaboration in Norwegian primary schools: A cluster-randomized study evaluating effects of the LOG model on teachers' perceptions of interprofessional collaboration. *Journal of Interprofessional Care*. doi: 10.1080/13561820.2019.1708281.
- Istance, D., & Paniagua, A. (2019). *Learning to Leapfrog: Innovative Pedagogies to Transform Education*, Center for Universal Education.
- Lotti, P. (Ed.) (2021). *Apprendimento servizio solidale. Proposta pedagogica e psicosociale nel contesto teorico internazionale*. Milano: FrancoAngeli.
- Lotti, P., & Orlandini, L. (2022). Coltivare relazioni e collaborare tramite l'e-Service Learning. *Educazione Aperta. Quale cooperazione digitale?*, 11, 80-95.
- Maulini, O., & Perrenoud, P. (2005). La forme scolaire de l'éducation de base: tensions internes et évolutions. In O. Maulini & C. Montandon (Eds.), *Les formes de l'éducation: variété et variations* (pp. 147-168). Louvain: De Boeck.
- Mortari, L. (Ed.) (2017). *Service Learning, per un apprendimento responsabile*. Milano: FrancoAngeli.
- Mortari, L., & Ghirrotto, L. (Eds.) (2019). *Metodi per la ricerca educativa*. Roma: Carocci.
- Ødegård, A. (2006). Exploring perceptions of interprofessional collaboration in child mental health care. *Int J Integr Care*, Dec 18;6:e25.
- Orlandini, L., Chipa, S., & Giunti, C. (Eds.). (2020). *Il Service Learning per l'innovazione didattica. Le proposte del Movimento delle Avanguardie educative*. Roma: Carocci.
- Perrenoud, P. (2001). De la pratique réflexive au travail sur l'habitus. *Recherche et formation*, 36, 131-162.
- Rose, L. (2011). Interprofessional collaboration in the ICU: How to define?, *Nursing in Critical Care*, 16(1), 5-10.
- Tapia, M.N. (2006). *Educazione e solidarietà. La pedagogia dell'apprendimento-servizio*. Roma: Città Nuova Editrice.
- Widmark, C., Sandahl, C., Piuva, K., & Bergman, D. (2011). Barriers to collaboration between health care, social services and schools. *International Journal of Integrated Care*, 11(3).
- Zlotkowski, E. (2007). The Case for Service Learning. In I. Mac Labrainn & L. McIlrath (Eds.), *Higher Education. In Higher Education and Civic Engagement: International Perspectives* (pp. 37-54). Ashgate Publishing Company.

Una esperienza formativa di prossimità per lo sviluppo di competenze non cognitive con bambini di una scuola dell'infanzia privata

Giuseppe Liverano

Università degli Studi di Bari "Aldo Moro"
giuseppe.liverano@uniba.it

Abstract

La scuola di oggi è chiamata a riconoscere e a valorizzare l'umano ("Reimagining our Futures together: A new social Contract for Education": UNESCO, 2021), ad aiutare gli studenti a sviluppare una identità consapevole, l'apertura mentale e il senso di cittadinanza responsabile ("Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente": Unione europea, 2018), a sviluppare competenze relative al carattere e alla personalità che non sono pre-determinate, ma largamente flessibili e influenzabili dall'intervento educativo (Chiosso et al., 2021), a collaborare con le famiglie dei ragazzi, per cercare di valorizzare, armonizzare, rinnovare e innovare la funzione educativa, anche in virtù degli effetti della pandemia, che, di sistemi complessi come la famiglia e la scuola, ne hanno evidenziato fragilità e criticità (Antonietti et al., 2021; Tabacchi, 2021; López et al., 2020). Per far fronte a queste sfide potrebbe rivelarsi utile una educazione di prossimità, di cui ricerche nazionali hanno evidenziato l'estrema efficacia per rinnovare la centralità del soggetto nel processo educativo, per modificare stili di vita attraverso la riscoperta del senso di comunità. Il contributo descrive una esperienza formativa in una scuola dell'infanzia privata in cui sono state svolte attività educative supportate da un educatore di prossimità per verificare la loro efficacia in termini di sviluppo di competenze non cognitive.

Introduzione

La necessità di preservare e aggiornare la funzionalità dei processi educativi, di ri-collocare al centro chi, durante il periodo emergenziale, si è ritrovato in posizioni di confinamento, ha sollecitato il ricorso di interventi di pedagogia di prossimità, estremamente efficaci per attivare processi di inclusione, di trasformazione dei comportamenti, di riscoperta del senso di comunità (Seganti, 2014). Pedagogia di prossimità, sia come apertura e formazione adeguata per andare incontro a chi è in difficoltà e fornirgli un sostegno, per creare condivisione e appartenenza reciproca in prospettiva inclusiva, un aiuto concreto per lo sviluppo di competenze per il carattere e la personalità ed *empowerment* che migliorano e arricchiscono il

contesto scolastico e i sistemi familiari (Canevaro, 2015; Messia & Venturelli, 2015), che come valorizzazione dell'incontro scuola-famiglia-società, con lo scopo di creare ponti ed elaborare percorsi di vicinanza tra giovani e adulti in modo da lavorare insieme e stabilire tra di loro alleanze educative per migliorare la società e affrontare la complessità del presente (Seganti, 2014). In questa sede si descriverà un intervento formativo in una scuola dell'infanzia privata, frutto di un partenariato pubblico-privato, in cui sono state elaborate attività mirate e introdotte metodologie riflessive. Lo scopo è stato quello di testare la loro efficacia termini di sviluppo di competenze non cognitive ed evidenziare brevemente le principali criticità dell'esperienza.

1. Il quadro teorico di riferimento

La pandemia ha minacciato la qualità delle relazioni sociali, l'identità dei soggetti caratterialmente fragili, ha aperto crepe nella personalità di quelli meno strutturati nel capitale psicologico e nella resilienza. È noto che l'apprendimento delle competenze non cognitive aiuta a formare disposizioni (capacità di accoglienza, capacità di superare pregiudizi, disposizione all'apertura mentale, capacità di promuovere equità) che possono essere importanti, soprattutto per i giovani, per affrontare la complessità e le sue sfide, come è noto che gli interventi educativi per lo sviluppo delle competenze non cognitive risultino più efficaci nei bambini piuttosto che negli adolescenti e negli adulti (Heckman & Kautz, 2016; Chiosso et al., 2021; Zhang et al., 2016). Tali competenze «rappresentano una combinazione dinamica di abilità cognitive e meta-cognitive, abilità interpersonali, intellettuali e pratiche accanto a valori etici» (Haselberger et al., 2012, pp. 82 e 89), che, attraverso attività formative rivolte al loro sviluppo e potenziamento, favoriscono uno spirito di adattamento e la trasformazione di atteggiamenti e comportamenti favorendo l'assunzione di uno stile di vita positivo ed etico così da consentire di affrontare efficacemente le sfide della vita quotidiana e professionale (ibidem). Gli interventi formativi più efficaci, svolti sia a livello nazionale che internazionale, risultano quelli orientati allo sviluppo di competenze per la vita e di cittadinanza, o per il potenziamento di competenze del carattere e della personalità come la "coscienziosità" e la "gestione dell'emotività", o ancora come l'"apertura mentale" e l'"affettività". Queste si sono rivelate particolarmente influenti nei bambini e negli adolescenti, per il potenziamento del senso di responsabilità, della consapevolezza, della comprensione e accoglienza delle diversità, del senso di moralità, (Ravitch, 2010; Holmlund & Silva, 2014; Garcia-Perez & Hidalgo-Hidalgo, 2017; Checchi & De Paola, 2018; Pisanu et al., 2021) e, in ambito scolastico, per migliorare il rendimento, contrastare la dispersione scolastica, per prevenire episodi di microcriminalità e situazioni di marginalità e devianza sociale (Zimmerman, 2000; Cunha et al., 2006; Duckworth et al., 2007; Egalite et al., 2015; Heckman & Rubinstein, 2001). Nell'economia di questo lavoro, il dato più importante da evidenziare è il legame che c'è tra l'efficacia di tali interventi e

la fascia di età dei ragazzi a cui sono praticati. È stato, infatti, accertato attraverso interventi di lunga durata (quelli, evidentemente, più attendibili in termini di valutazione) come attività per lo sviluppo e il potenziamento di competenze non cognitive siano maggiormente feconde se svolte verso bambini in età non ancora adolescenziale e quando la loro criticità è agli esordi. In questa fase risultano maggiormente disponibili al coinvolgimento, alla modificazione di atteggiamenti e comportamenti devianti e a sviluppare competenze attraverso particolari attività riflessive e metacognitive (Roberts et al., 2007; Borghans et al., 2009; Heckman & Kautz, 2012; Holmlund & Silva, 2014). Sviluppare competenze caratteriali e della personalità, in questo momento storico, perciò, rappresenta, soprattutto per bambini e adolescenti, un antidoto al disorientamento e alla difficoltà a connettersi con il mondo e le sue dinamiche e una risorsa per facilitare le transizioni (Liverano, 2022b). Per favorire questo processo all'interno di contesti scolastici, potrebbe risultare fondamentale adottare un approccio di prossimità, finalizzato alla costruzione di relazioni significative tra docenti, alunni, genitori e altre figure educative interne ed esterne, fondate sull'ascolto, che sappiano porre gli alunni al centro dell'attività insegnativa, per far emergere i loro bisogni, i loro talenti ed evidenziare le criticità e gli ostacoli che impediscono un sereno apprendimento. In questo modo risulterebbe più semplice elaborare strategie per superare barriere fisiche e culturale facilitare nei ragazzi la ricerca di traiettorie evolutive di apprendimento coerenti con le loro aspettative.

Dal punto di vista epistemologico, il concetto di pedagogia di prossimità, richiama la valorizzazione dell'incontro scuola-famiglia-società, con lo scopo di creare ponti ed elaborare prassi educative trasferibili (Liverano, 2022c) utilizzando percorsi di vicinanza ai ragazzi per sostenerli nelle sfide del presente e migliorare la società (Seganti, 2014). Prossimità, è, però anche sostegno alla famiglia e ad ogni suo componente in difficoltà o chiamato ad affrontare criticità trasversali all'interno di contesti familiari e non (Simeone, 2012), attraverso la promozione di valori come la vicinanza, la cura, la libertà, l'*empowerment*, la responsabilità, l'autonomia, (Simeone, 2014, p. 1), il coinvolgimento nel progettare la propria vita (Messia & Venturelli, 2015), il riconoscimento dei propri valori e della propria vocazione, lo sviluppo del senso di appartenenza reciproca. In questo senso, prossimità si traduce nella capacità di ognuno di far posto alla solidarietà, all'accettazione e valorizzazione dell'altro (Seganti, 2014), perché chi adotta tale approccio pratica un'attenzione e una generosità verso l'altro per aiutarlo a superare la "sensazione di impotenza" (Canevaro, 2015, p. 4) che vive nella difficoltà. Un'azione di educazione di prossimità, in qualsiasi contesto, è quella che permette, a ogni soggetto che interviene nell'intervento formativo, di farsi prossimo, di trasformare il contesto in un luogo di incontro e di relazioni significative, di apertura agli altri, di crescita della speranza e della fiducia negli altri, per alimentare il proprio e il cambiamento altrui, per superare la criticità (Zampetti, 2016).

Se i bambini sono come piccole piante che hanno bisogno di nutrimento per rendere forti i loro ramoscelli (valori e competenze) caratterizzare il loro percorso scolastico con un accompagnamento di prossimità, significa orientare l'attività di-

dattica verso la creazione di legami privilegiati e fecondi finalizzati alla promozione del benessere dei bambini, al potenziamento della loro capacità di relazionarsi, per farsi promotori di integrazione e inclusione, a ridurre e prevenire comportamenti devianti, a riconoscere le loro emozioni e i loro sentimenti e a saperli gestire, a sostenere l'affettività reciproca come catalizzatore di apprendimento trasversale, a saper ricercare l'equilibrio tra i piccoli conflitti, a saper riconoscere le proprie esigenze e i piccoli obiettivi. Per tutte queste ragioni è stato effettuato un intervento formativo con il coinvolgimento congiunto di più soggetti, risultato poi un fattore strategico, poiché il confronto di più opinioni consente di attribuire maggiore significatività e attendibilità agli effetti del lavoro educativo svolto, che, nella fattispecie, ha restituito una fotografia della vita di sezione, una panoramica sui processi educativi e sulla qualità delle relazioni.

2. L'esperienza formativa

L'esperienza formativa è stata svolta presso la scuola dell'infanzia "Disneyland" del Comune di Palagiano, in provincia di Taranto, come frutto di una collaborazione tra la medesima, l'autore di questo contributo in qualità di ricercatore universitario, un educatore di prossimità di una cooperativa sociale del territorio e il gruppo dei genitori degli alunni di una sezione della scuola. Tale sezione, composta da n. 15 alunni di 5 anni, si caratterizza per la presenza di alcuni bambini che adottano comportamenti antisociali, manifestando, in taluni casi, una totale assenza di affettività ed emotività e un'aggressività che è sfociata in atti lesivi nei confronti dei bambini più tranquilli e collaborativi e nei confronti di un bambino con sindrome di Asperger (SA) livello 1 (DSM-5, APA, 2013). Tale bambino presenta eccessiva chiusura e timidezza, difficoltà a mantenere le interazioni sociali e nella comunicazione non verbale. Aspetti che, con molta probabilità, lo hanno reso bersaglio di questi atti di bullismo infantile. Alcune evidenze scientifiche testimoniano come soggetti con forme di autismo, specie con sindrome di Asperger siano, infatti, più inclini a subire atti lesivi, anche a causa di una loro mancanza di attitudine a fare amicizia con i pari (Koning & Magill-Evans, 2001). Prima dell'inizio vero e proprio delle attività, si è cercato di analizzare la qualità della vita nel gruppo dei bambini.

Il clima in sezione, spesso, si presentava ostile, tanto da compromettere il lavoro educativo e le relazioni con e tra i bambini. Per tali ragioni e di comune accordo con le insegnanti e i genitori degli alunni, si è deciso di ricorrere a un intervento formativo di tipo partecipativo e collaborativo secondo i principi della pedagogia di prossimità, ritenuta funzionale a creare "senso di comunità" fondamentale per ricercare percorsi di trasformazione di atteggiamenti critici e per lo sviluppo di competenze caratteriali e della personalità, sociali ed emotive, attraverso il sostegno di figure educative professionalizzanti interne ed esterne, la cura e l'aiuto dei docenti e dei genitori, la relazione con la comunità educante, che, insieme, consentono di «scongiurare il rischio della solitudine, dell'isolamento e della povertà educativa» e

all'educazione di esprimere «il proprio potere in termini di cambiamento, inclusione e sviluppo di bambini e adulti, insieme» (Antonietti et al., 2020, p. 74).

L'obiettivo della ricerca era quello di rispondere al seguente quesito:

- è possibile esplorare opportunità di apprendimento finalizzate al potenziamento di competenze non cognitive e a migliorare la qualità della vita in sezione attraverso pratiche ludiche, di confronto dialogico e meta-riflessive svolte con il sostegno di un educatore di prossimità?

Sulla base della difficoltà incontrata dalle insegnanti, prima di questo intervento, a cercare comprensione e collaborazione da parte dei genitori, per migliorare il comportamento dei rispettivi figli, si è deciso, di videoregistrare le azioni in sezione in modo che l'autobiografia indiretta generata potesse rappresentare una sorta di testimonianza di quanto accadeva e un testo da leggere, interpretare e su cui riflettere per avviare un percorso di consapevolezza e trasformazione di atteggiamenti critici. La videoregistrazione, infatti, funge da lente di ingrandimento in grado di fare luce su aspetti e questioni che possono sfuggire e che la visione di immagini permette di non disperdere. Essa restituisce una visione globale di un contesto, è sensibile, cioè, a tutte le dimensioni e funge da strumento orientativo rispetto alle competenze da sviluppare e ai comportamenti da modificare (Bellini et al., 2007) e, in taluni casi, anche di cura terapeutica (Saladino et al., 2021). Aiuta a far emergere l'intangibile che, sovente, rappresenta un substrato di emozioni, sentimenti, bisogni, punti di forza, criticità, atteggiamenti, pregno di significati e di architetture concettuali nuove (Liverano, 2022a). Dunque, è stata chiesta e ottenuta l'autorizzazione dai genitori.

L'intervento formativo ha avuto la durata di n. 24 settimane, da gennaio a giugno 2022. La scelta di utilizzare la videoregistrazione in due momenti differenti (prima delle azioni di prossimità per rilevare le criticità e dopo le azioni di prossimità per verificare la loro efficacia) è giustificata dalla necessità di agire in sezione in prospettiva sistemico-trasformativa, sulla base di una comprensione e riflessione come comunità che partecipa alle azioni per la realizzazione di obiettivi comuni e si modifica, dopo aver maturato consapevolezza di ciò che rappresenta una criticità. La registrazione dei video nella fase iniziale è stata effettuata per due settimane consecutive e per due giorni a settimana con la presenza dei genitori. Essa ha permesso di far visionare le immagini ai genitori, ai bambini, alle insegnanti e all'educatore di prossimità in maniera congiunta e di rilevare le criticità. Dalla visione delle immagini relative alla fase iniziale sono emerse le seguenti criticità:

- scarso lavoro di tipo collaborativo in classe che non favorisce la valorizzazione della dimensione sociale;
- scarso impegno nelle attività ludico-ricreative da parte di alcuni alunni;
- mancanza di confidenza degli alunni con alcuni spazi e con alcuni strumenti didattici;
-

- assenza di rinforzi positivi da parte delle insegnanti e da parte di alcuni genitori;
- assenza di minima autonomia da parte di alcuni bambini;
- assenza di capacità di gestione delle emozioni e dello stress da parte di alcuni alunni;
- presenza di atteggiamenti aggressivi e lesivi da parte di alcuni bambini verso alcuni pari;
- scarsa propensione all'affettività e al contenimento di alcuni atteggiamenti entro confini etici.

La videoregistrazione della fase iniziale ha permesso di capire su cosa intervenire e ha favorito la vicinanza delle diverse figure coinvolte, in quanto le immagini non offrivano possibilità di smentita. Ciò ha facilitato il compito dell'educatore di prossimità che ha potuto agire per un *empowerment* diffuso, sulla base di una comunione di intenti e di obiettivi. L'azione dell'educatore di prossimità per ogni bambino, per i genitori e per gli insegnanti si è basata fondamentalmente sulla sospensione del giudizio, sul rispetto della unicità della persona, sulla costruzione di una relazione di fiducia, sul dialogo continuo, su atteggiamenti estremamente inclusivi. Il suo agire, individuale e collettivo, si è rivelato sempre orientato a incoraggiare, a sostenere, a stimolare tutti i soggetti coinvolti nel processo formativo con l'intento di renderli consapevoli delle proprie debolezze, dei punti di forza e delle competenze da sviluppare. Il suo compito, tuttavia, non si è limitato alla mera indagine esplorativa, ma a coinvolgere tutti in un percorso di cambiamento attraverso un affiancamento quotidiano, liturgico, rispettoso, comprensivo e rivolto alla valorizzazione di ognuno.

Dopo la visione delle immagini della prima fase si è deciso, di comune accordo, di porre attenzione alle seguenti qualità comunicativo-relazionali dei bambini: "gentilezza, onestà, socialità, generosità, disponibilità ad aiutare, giustizia, responsabilità", in quanto risultava evidente in alcuni alunni, di cui, per la tutela della privacy si riportano solo le iniziali, (G.L., N.M., N.P., B.V.) la presenza di criticità nello sviluppo morale e sociale, che, notoriamente avviene quando i bambini sono a stretto contatto con le figure adulte e, in particolare, con i genitori e nella prima infanzia, a scuola. Evidenziare questo aspetto, in gruppo, e con la presenza delle insegnanti e dei genitori, ha favorito il riconoscimento di responsabilità comuni ma anche la consapevolezza di dover procedere lungo un comune sentiero educativo, con coerenza e unità di azioni e obiettivi. Focalizzare l'attenzione sullo sviluppo sociale, morale e comunicativo dei bambini diventava un obiettivo da centrare e ciò non poteva avvenire senza il supporto delle figure educative adulte. Potenziare quest'area si traduceva nella necessità di svolgere azioni e attività in cui praticare valori morali, intelligenza emotiva, empatia, senso di appartenenza alla propria famiglia e alla comunità scolastica. Per far questo occorreva elaborare attività in grado di assicurare ai bambini:

1. l'assimilazione di valori e regole scolastiche e la capacità di modulare le proprie azioni;
2. lo sviluppo della capacità di collaborare e risolvere i conflitti tra pari;
3. l'alfabetizzazione emotiva, l'empatia e un atteggiamento rispettoso degli altri;
4. il senso di comunità e la capacità accettare e valorizzare la diversità.

Sono state, perciò, elaborate le seguenti attività educative, svolte con la presenza e il sostegno continuo dell'educatore di prossimità:

- confronto dialogico in gruppo su alcuni temi vicini ai bambini;
- ascolto musica, di fiabe musicate e di filastrocche;
- elaborazione in gruppo di giochi per il potenziamento delle abilità non cognitive e di alcune abilità sociali ed emotive;
- drammatizzazione per il potenziamento della fiducia in se stessi, per la gestione della paura del fallimento, per la crescita dell'autostima, della responsabilità e della consapevolezza;
- comprensione dei comportamenti "critici" e riflessione per la elaborazione di azioni di giustizia riparativa;
- letture ad alta voce di fiabe su temi come l'ambiente, l'amicizia, la fantasia, la famiglia;
- utilizzo di routine e di simulazioni ripetute per la modificazione di atteggiamenti e comportamenti "critici";
- giochi di ruolo per il riconoscimento e il rispetto dei diritti di alunni e docenti;
- simulazioni di tensioni e conflitti tra alunni con esercizi di pratica di alcune competenze del carattere;
- discussioni in gruppo su comportamenti antisociali e di bullismo;
- creazione in gruppo di regole di convivenza e di pace in sezione.

Grazie alla presenza dei genitori e al costante supporto dell'educatore di prossimità, le attività si sono svolte in un clima di serenità e piena partecipazione. La presenza dei genitori ha agevolato l'espressività autentica dei bambini mentre l'azione dell'educatore di prossimità ha agevolato un avvicinamento più sereno al cambiamento, da parte di tutti i soggetti coinvolti nel processo. I bambini, si sono sentiti continuamente accompagnati e incoraggiati, e ciò ha agevolato il superamento delle criticità evidenziate nella prima fase. Il coinvolgimento emotivo e l'agire in una situazione in cui c'era completa assenza di stress per i bambini ha reso la facilmente gestibile il processo formativo e, per il bambino con sindrome di Asperger, è stato fondamentale per accrescere il livello di espressività e partecipazione alle attività. Per i suoi genitori, invece ha permesso di comprendere a livelli più profondi le problematiche del proprio figlio, ma allo stesso tempo, di individuare i punti di forza su cui investire dal punto di vista educativo in forma di alleanza con la scuola. Sulla base delle criticità evidenziate e della tipologia di attività

svolte, di comune accordo, si è deciso di porre attenzione e valutare un possibile sviluppo di competenze non cognitive, attraverso una rubrica valutativa e con l'ausilio delle videoregistrazioni. Nella Tab. 2 sono riportati i punteggi per ogni bambino per ogni competenza stabilita come obiettivo di apprendimento. In questa sono state riportate le competenze caratteriali in base al modello "Big Five" di R. McCrae (1991), con punteggio su una scala da 1 a 10, divisa in tre modalità: da 1 a 3 (bassa), da 4 a 7 (media) da 8 a 10 (alta). I dati inseriti in tabella sono il risultato di un'attenta valutazione congiunta di tutti gli attori coinvolti nel processo formativo, eccezion fatta per gli alunni, ed è ampiamente supportata anche dalle immagini delle videoregistrazioni, che hanno confermato tali informazioni. Per convenzione e tutela della privacy, in tabella, saranno riportate solo le iniziali del nome e cognome di alcuni alunni.

RUBRICA DI VALUTAZIONE	PUNTEGGIO DA 1 A 3 BASSO	PUNTEGGIO DA 4 A 7 MEDIO	PUNTEGGIO DA 8 A 10 ALTO	ALUNNI
<i>Coscienziosità</i>	L'alunno dimostra scarso impegno nelle attività, scarsa consapevolezza e responsabilità *	L'alunno si mostra abbastanza scrupoloso ed è attento alle richieste dell'insegnante **	L'alunno si mostra autodisciplinato e risponde pienamente alle richieste dell'insegnante***	P.L.* N.M., B.V., N.P., L.P.,D.V.** Tutti gli altri***
<i>Gentilezza</i>	L'alunno si mostra non cooperativo e con scarso altruismo*	L'alunno ha atteggiamenti effettuosi e gentili e sui dimostra abbastanza altruista**	L'alunno si mostra affettuoso, altruista e sensibile agli altri***	P.L., G.L., N.M., N.P., B.V., C.F., L.P.,D.V., ** Tutti gli altri***
<i>Apertura mentale</i>	L'alunno non mostra curiosità e interesse agli altri*	L'alunno mostra discreta curiosità rispetto alla novità e attenzione alla diversità**	L'alunno si mostra molto interessato a ciò che culturalmente è distante dal proprio modello di riferimento. Ha curiosità, creatività e apertura mentale***	P.L.* G.L., N.M., N.P., L.P., D.V., C.F., S.T.** Tutti gli altri***
<i>Stabilità emotiva</i>	L'alunno mostra segni di insofferenza e di instabilità emotiva*	L'alunno dimostra di possedere discrete capacità di autocontrollo delle proprie emozioni **	L'alunno ha il pieno controllo e la piena gestione delle sue emozioni. Ha stabilità emotiva e gestisce al meglio lo stress e riconosce le emozioni altrui***	P.L.* G.L., N.M., N.P., B.V., L.P.,D.V., C.F.** Tutti gli altri***
<i>Estroversione</i>	L'alunno collabora in modo poco significativo e ricerca poco la socialità *	L'alunno collabora con gli altri ma dimostrando alcune difficoltà nella relazione**	L'alunno collabora con gli altri dimostrando piena capacità di relazionarsi con gli altri***	P.L.* G.L., N.M., N.P., B.V., N.C., B.G., S.T.** Tutti gli altri***

Tab. 1. Rubrica di valutazione delle competenze

3. Revisione dei video e analisi dei dati

Il coinvolgimento contemporaneo di bambini, delle insegnanti, dei genitori e delle altre figure educative si è rivelato strategico per la qualità della collaborazione. Per

il bambino con sindrome di Asperger e per i suoi genitori si è rivelato un momento estremamente significativo in termini di aumento della fiducia e della confidenzialità con gli spazi, nelle relazioni con le insegnanti e con i pari, nella conoscenza di sé e nella conoscenza e comprensione delle dinamiche sociali e di espressività in sezione. La partecipazione collettiva alla visione delle immagini, in cui sono state evidenziate le criticità, ha certamente contribuito a restituire una percezione della realtà di sezione più nitida e, di conseguenza, ha elevato il coinvolgimento nella responsabilità di dover intervenire in modo sistemico per modificare quanto ritenuto critico. Osservare dinamiche che vedono coinvolti diversi soggetti è estremamente interessante, in quanto l'oggetto di analisi si presenta come un territorio denso di aspetti e questioni che si offrono alla riflessione educativa in chiave trasformativa. Per i genitori, l'analisi delle immagini fatta insieme alle insegnanti e all'educatore di prossimità, l'osservazione delle relazioni che i propri figli instaurano e alimentano in sezione e la comprensione di come vivono il contesto sezione e di come gestiscono le loro emozioni si sono trasformate in un momento di *Parent training*. Per tutti i soggetti coinvolti, ma in modo particolare per gli alunni, è stato un modo innovativo per conoscersi meglio, comprendere il proprio carattere, il modo di vivere in gruppo, come ci si relaziona con gli altri, come si gestiscono le emozioni e le tante forme di diversità presenti. La presenza dei genitori in sezione, in alcuni giorni, e quella costante dell'educatore di prossimità, ha trasformato lo spazio di sezione in un contenitore sicuro in cui gli alunni si sono sentiti più motivati e più carichi di fiducia e, quindi, anche più pronti e disponibili ad affrontare le diverse sfide delle attività, che certamente sono state ideate con una visione olistica e caratterizzate da grande trasversalità. Il dato più sorprendente, però, emerge dall'analisi dei video concernenti le attività svolte per il potenziamento delle competenze non cognitive. La visione delle immagini in questa seconda fase è stata vissuta, inizialmente in un'atmosfera di tensione, in quanto tutti gli attori coinvolti manifestavano, in modo tangibile e intangibile, la preoccupazione e il timore di dover nuovamente evidenziare quanto emerso nella prima fase. Timori che ben presto si sono attenuati e che hanno lasciato il posto a momenti emotivamente fecondi e, in alcuni tratti anche divertenti. Rivedersi e registrare dei miglioramenti in tutte le diverse micro-aree (comunicativa, emotiva e sociale) ha generato un clima di allegria e di coinvolgimento nell'analisi e nella riflessione sulle trasformazioni di certi atteggiamenti, sul linguaggio, sulla gestione delle emozioni. Alunni, genitori e insegnanti hanno compreso qualcosa in più di se stessi e di come si relazionano, i punti di forza e di debolezza e ciò che occorre adottare per migliorare. In questo senso, l'uso dei video ha generato un processo di cognizione e di rappresentazione in tutti coloro che ne sono stati protagonisti (Sandrone, 2020, p. 44). Processi come l'autostima, l'autodeterminazione, l'inclusività, il prestare attenzione ai bisogni dell'altro, sono risultati potenziati in tutti i soggetti, che hanno manifestato, reciprocamente, atteggiamenti di rinforzo positivo, indispensabili per la loro interiorizzazione e imprinting. Migliorare dal punto di vista sociale e morale, per i bambini, è stato significativo nella capacità di adottare autonomamente un approccio critico verso atteggiamenti disfunzionali che essi stessi

hanno definito stupidi e il frutto di capricci e ostilità. Molte sono state le immagini che, in modo emblematico, di essere reciprocamente attenti ai bisogni di ognuno. La testimonianza di vicinanza dell'educatore di prossimità, in modo unanime, sembra sia stata estremamente incisiva in questo senso, al punto da generare nei bambini sentimenti di emulazione. Questo ha convinto genitori e insegnanti a continuare a praticare questo approccio a casa e a scuola, così da verificarne gli effetti per poi confrontarsi e migliorare la qualità dell'alleanza educativa e il potenziamento delle competenze. La visione delle immagini, inoltre, si è rivelata promotrice di una trasformazione degli stili genitoriali. Molti genitori, infatti, hanno dichiarato di uscire di aver migliorato la capacità di discernimento degli atteggiamenti e dei principi educativi da adottare con i propri figli affinché questi possano crescere dal punto di vista sociale e comportamentale. Capacità che si è manifestata anche nelle insegnanti, per le quali l'intervento formativo si è rivelato un momento importante per comprendere meglio quali possono essere le strategie didattiche e i piccoli stratagemmi per migliorare la gestione della sezione e la relazione con ogni bambino. Le attività svolte, dunque, sotto la regia pedagogica dell'educatore di prossimità, si sono dimostrate feconde e, in modo significativo, hanno contribuito a migliorare il clima sociale e morale dei bambini, che anche dalle immagini visionate, hanno dimostrato un grado di coinvolgimento nelle attività qualitativamente migliore rispetto al passato. Dai dati in tabella, infatti, emerge che una buona parte dei bambini (5 su 15) si è collocata nella fascia migliore di punteggio, mentre gli alunni di cui si erano evidenziate forti criticità dal punto di vista sociale, comunicativo ed emotivo hanno dimostrato un potenziamento delle competenze che permette di migliorare gli atteggiamenti e i comportamenti in questa area. L'unica vera criticità ancora evidenziata risulta l'incapacità del gruppo di trainare in modo significativo il bambino con sindrome di Asperger nella crescita di queste competenze. In questo senso il tutoraggio tra pari, più volte utilizzato, non si è dimostrato efficace e non ha prodotto gli effetti sperati. La gestione delle attività con il bambino con sindrome di Asperger ha presentato alcune lacune pedagogiche, logistiche e di strumentazione specifica per facilitare i processi di insegnamento e apprendimento. In questo senso l'auspicio è che la scuola possa ben presto avviare una formazione specializzata interna orientata al potenziamento delle competenze pedagogiche e didattiche delle insegnanti e dotarsi di ausili strumentali che favoriscano anche l'adozione di ambienti di realtà aumentata e l'organizzazione delle attività attraverso uno script di regole ben precise a cui i bambini devono attenersi.

I dati dimostrano che è fondamentale organizzare al meglio le attività le quali devono caratterizzarsi per obiettivi ben precisi e mirati e fondarsi sul confronto, sulla collaborazione, su una relazione significativa tra insegnanti, bambini e genitori, ma soprattutto devono presentare situazioni ed esperienze di vita positive e negative, anche se per quest'ultime occorre soffermarsi e ragionare criticamente per recuperare l'insegnamento positivo per il bambino. L'educazione sociale e morale, così come l'intero percorso formativo ha dimostrato, necessita, di momenti in cui vi è reciproco sostegno, rapporti autentici, di sincerità e lealtà, onestà nelle

relazioni, autenticità nella espressività delle proprie emozioni. Utilizzare azioni e attività che, per alcuni aspetti, si adattavano alle peculiarità dei bambini e per altre ne potevano accentuare le criticità, ha permesso tutto questo. In questo modo è stata facilitata un'azione ricognitiva delle problematiche, una identificativa delle strategie trasformative e una modificativa delle criticità. Le attività sono risultate fondamentali per spiegare ai bambini come la propria crescita e lo stare bene con gli altri dipenda dalla responsabilità di ognuno e dal benessere anche degli altri. A loro, infatti, è stato spiegato che non sarà possibile costruire un ambiente sereno se tra di loro non ci saranno alunni sereni ed emotivamente instabili. Questa serenità e un clima di benessere diffuso si possono costruire, invece, se si presta attenzione e vicinanza ai bisogni di tutti, senza alcuna discriminazione. La presenza di alcuni sporadici episodi di intolleranza è stata ricondotta a condizioni in cui i bambini si sono sentiti particolarmente stanchi. Tale episodicità non è risultata, perciò, particolarmente significativa nella comprensione di una trasformazione diffusa iniziata, in cui si legge una significativa riduzione delle reazioni antisociali e aggressive, soprattutto nei confronti dei bambini verso i quali tali manifestazioni erano abituali.

Conclusioni

La visione dei video ha mostrato la ricchezza di un ambiente composto da tante diversità e da tanti differenti modi di reagire e di sentirsi coinvolti nelle azioni promosse dall'educatore di prossimità. In questa promiscuità di personalità e di modalità di investire le proprie risorse, tuttavia, si è registrata la percezione di una possibile crescita degli alunni nel carattere e in alcune competenze non cognitive. Una formazione mirata per le insegnanti e l'immersione costante della sezione in momenti di introspezione profonda e di didattica metabletica certamente aiuterebbero a certificare meglio tale sviluppo e a stabilizzare una liturgia di comportamenti degli alunni, la loro identità e il loro carattere. Inoltre, abituare al lavoro di comunità bambini, genitori, insegnanti e altre figure educative può rappresentare il vero catalizzatore per rendere maggiormente pregni di educabilità ambienti che presentano criticità come quelle evidenziate in questo contributo. Infine, è da sottolineare che, per avere una fotografia reale e autentica di un testo così complesso qual è la convivenza di più soggetti in un intervento educativo, occorre che, metodologie autobiografiche dirette e indirette, come nell'intervento formativo descritto, abbiano non più un ricorso occasionale, ma una funzione primaria, soprattutto se si tratta di affrontare indagini esplorative e trasformative di sistema.

Riferimenti bibliografici

- Antonietti, M., Guerra, M., & Luciano, E. (2020). Trasformare la relazione educativa nelle situazioni di emergenza: un'indagine nei servizi 0-6 al tempo del Covid-19. *Pedagogia Oggi*, 17(2), 63-75. <https://doi.org/10.7346/PO-022020-05>
- Antonietti, M., Guerra, M., & Luciano, E. (2021). Insieme a distanza. Alleanze educative tra servizi all'infanzia e famiglie durante il lockdown. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 18(1), 153-170. <https://doi.org/10.36253/rief-10517>
- Bellini, S., & Akullian, J. (2007). A meta-analysis of video modeling and video self-modeling interventions for children and adolescents with autism spectrum disorders. *Exceptional Children*, 73(3), 264-287. <https://doi.org/10.1177/00144029070730>
- Borghans, L., Meijers, H., & Weel, B. (2008). The role of non-cognitive skills in explaining cognitive test scores. *Economic Inquiry*, 46(1), 2-12. <https://doi.org/10.1111/j.1465-7295.2007.00073.x>
- Canevaro, A. (2015). Per il welfare di prossimità. In F. Messia & C. Venturelli (Eds.), *Il welfare di prossimità. Partecipazione attiva, inclusione sociale e comunità* (pp. 13-32). Trento: Erickson.
- Cecchi, D., & De Paola, M. (2018). The effects of multigrade classes on cognitive and non-cognitive skills. Casual evidence exploiting minimum class size rules in Italy. *Economics of education review*, 67, 235-253. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2018.10.003>
- Chiosso, G., Poggi, A.M., & Vittadini, G. (Eds.) (2021). *Viaggio nelle character skills. Persone, relazioni, valori*. Bologna: il Mulino.
- Cuhna, F., Heckman, J.J., Lochner, L.J., & Masterov, D.V. (2006). In E.A. Hanushek & F. Welch (Eds.), *Handbook of the Economics of Education* (pp. 697-812). Haarlem: North Holland.
- Duckworth, A.L., Peterson, C., Matthews, M.D., & Kelly, D.R. (2007). Grit: Perseverance and passion for long-term goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92(6), 1087-1101. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.92.6.1087>
- Egalite, A.J., Mills, J., & Greene, J.P. (2015). The softer side of learning: Measuring students' non-cognitive skills. *Improving schools*, 19(1), 27-40. <https://doi.org/10.1177/1365480215616313>
- Garcia Perez, J.I., & Hidalgo-Hidalgo, M.N. (2017). No student Left behind? Evidence from the Programme for school Guidance in Spain. *Economics of Education Review*, 60(C), 97-111. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2017.08.006>
- Haselberger, D., Oberhumer, P., Perez, E., Cinque, M., & Capasso, F. (2012). Linee guida per la progettazione di contesti di apprendimento volti a favorire l'acquisizione delle soft skills. Versione 1.0. education and Culture DG. Lifelong Learning Programme – Modes (pp. 82 e 89).
- Heckman, J.J., & Kautz, T. (2012). Hard Evidence on Soft Skills. *Labour Economics*, 19(4), 451-464. <https://doi.org/10.1016/j.labeco.2012.05.014>
- Heckman, J.J., & Kautz, T. (2016). *Formazione e valutazione del capitale umano* (ed. it.). Bologna: il Mulino.
- Heckman, J.J., & Rubinstein, Y. (2001). The importance of noncognitive skills: lessons from the GED testing program. *American Economic Review*, 91(2), 145-149. <https://doi.org/10.1257/aer.91.2.145>
- Holmlund, H., & Silva, O. (2014). Targeting non cognitive skills to improve cognitive

- outcomes: evidence from a Remedial Education Intervention. *Journal of Human Capital*, 8(2), 126-160. <https://doi.org/10.1086/676460>
- Koning, C., & Magill-Evans, J. (2001). Social and language skills in adolescent boys with Asperger's Syndrome. *Autism*, 5, 23-36. <https://doi.org/10.1177/1362361-301005001003>
- Liverano, G. (2002a, gennaio). Experimenting with an inclusive codex in a section-group of a kindergarten through an experience of Therapeutic Filmmaking: analysis of a good practice. *Q-Times – Journal of Education, Technology and Social Studies*, 14(1). https://doi.org/10.14668/QTimes_14116
- Liverano, G. (2022b, aprile). Sviluppare competenze non cognitive attraverso un'esperienza di confronto virtuale tra alunni di due scuole della città di Taranto in tempo di pandemia. *Q-Times – Journal of Education, Technology and Social Studies*, 4(2). https://doi.org/10.14668/QTimes_14208
- Liverano, G. (2022c, dicembre). Proximity pedagogy interventions in times of pandemic: analysis of good practices. *Pedagogia oggi*, 20(2), 118-126. <https://doi.org/10.7346/PO-022022-14>
- López, E.J., Muñoz, O.J., & Menchaca-López, E. (2020). Assisting students and families during the COVID-19 crisis: diversity & equity in action through an educator-family-community health worker intersection. *Northwest Journal of Teacher Education*, 15(2). <https://doi.org/10.15760/nwjte.2020.15.2.10>
- McCrae, R. (1991). The Five-Factor Model and its applications in clinical settings. *Journal of Personality Assessment*, 57(3), 399-414. https://doi.org/10.1207/s15327752-jpa5703_2
- Messia, F., & Venturelli, C. (2015). *Il welfare di prossimità. Partecipazione attiva, inclusione sociale e comunità*. Trento: Erickson.
- Pisanu, F., Fraccaroli, F., Gentile, M., & Recchia, F. (2021). Competenze non cognitive come risorse psicosociali per il successo formativo. In G. Chiosso, A.M. Poggi, & G. Vittadini (Eds.), *Viaggio nelle character skills. Persone, relazioni, valori* (p. 86). Bologna: il Mulino.
- Ravitch, D. (2010). *The death and life of the great American school system: how testing and choice are undermining education*. New York, NY: Basic Books.
- Roberts, B.W., Kuncel, N.R., Shiner, R.L., Caspi, A., & Goldberg, L.R. (2007). The power of personality: the comparative validity of personality traits, socioeconomic status, and cognitive ability for predicting important life outcome. *Perspectives in Psychological Science*, 2(4), 313-345. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6916.2007.00047.x>
- Saladino, V., Sabatino, A.C., & Sola, C.M. (2021). Therapeutic filmmaking e disturbo dello spettro autistico. Un caso studio. *Ricerche di Pedagogia e Didattica – Journal of Theories and Research in Education*, 16(1), 99-100. <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/10704>
- Sandrone, G., (2020). Scuola inclusiva: una ricerca-azione per la professionalità docente. *ForPerLav. Formazione, Persona, Lavoro*, 7(20). <https://forperlav.unibg.it/index.php/fpl/article/view/287/259>
- Seganti, M. (2014). Verso una pedagogia di prossimità. *L'integrazione scolastica e sociale*, 13(1), 27-36. <https://rivistedigitali.erickson.it/integrazione-scolastica-sociale/it/visualizza/pdf/905>
- Simeone, D. (2012). *La consulenza educativa. Dimensione pedagogica della relazione di aiuto*. Milano: Vita e Pensiero.
- Tabacchi, A. (2021). Relazioni familiari al tempo del Covid-19 e buone prassi derivanti

- dal mondo dell'adozione. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 18(1), 243-261. <https://doi.org/10.36253/rief-9621>
- UNESCO (2021). *Reimagining our Futures together: A new social Contract for Education*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000384298>
- Unione europea (2018). *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=CELEX%3A32018H0604%2801%29&qid=1677521623042>
- Zampetti, A. (2016). *La strada educativa. Un approccio sistemico al lavoro educativo di strada*. Roma: LAS.
- Zhang, Z., Li, J., Liu, F., & Miao, Z. (2016). Hong Kong and Canadian students experiencing a new participatory culture: A teacher professional training project undergirded by new media literacies. *Teaching and Teacher Education*, 59, 146-158. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.05.017>
- Zimmerman, B.J. (2000). Self-efficacy: an essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 82-91. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1016>

“Cosa vi è piaciuto di più?” Student voice e valutazione partecipata

Claudia Fredella

*Università degli Studi di Milano Bicocca
claudia.fredella@unimib.it*

Abstract

Il presente contributo illustra i risultati dell'analisi tematica di conversazioni condotte con bambini di una classe quarta primaria coinvolti, insieme alle insegnanti, in un percorso di Ricerca-Formazione sulla didattica della storia, durante il quale è stata effettuata un'uscita al museo. La ricerca si propone l'obiettivo di indagare l'efficacia delle strategie didattiche utilizzate e del rapporto scuola-museo per la costruzione del sapere storico. La codifica delle trascrizioni è stata condotta con un sistema induttivo di etichettatura del testo, identificando unità di senso poi raggruppate in categorie per evidenziare punti di forza e criticità del percorso e valutare i risultati raggiunti anche in termini di apprendimento disciplinare e di competenze trasversali. Dalle parole dei bambini emerge una forte consapevolezza del proprio modo di apprendere e una conseguente riflessione sull'efficacia delle diverse strategie e mediazioni didattiche implementate durante il percorso.

Introduzione

Nella “Raccomandazione del Consiglio d'Europa sulla partecipazione dei bambini e degli adolescenti di età inferiore ai 18 anni” (CM/Rec, 2012) si ribadisce che «il diritto di essere ascoltato e di vedere prese debitamente in considerazione le sue opinioni è fondamentale per la dignità umana e il sano sviluppo di ogni bambino e adolescente» (p. 4) e si sottolinea l'importanza di «stabilire la partecipazione attiva dei bambini e dei giovani in tutti gli aspetti della vita scolastica, in particolare attraverso metodi formali e non formali affinché influenzino l'insegnamento, le pratiche di apprendimento e l'ambiente scolastico» (p. 7). Il tema della presa in carico delle opinioni degli studenti sulle pratiche didattiche, legato anche al concetto di *agency* (Cook-Sather, 2020; Holdsworth, 2000), emerge come centrale nella letteratura del movimento “Student voice” (Grion, 2017; Grion & De Vecchi, 2014), che comprende un insieme di approcci che vedono gli studenti «come critici e creatori di pratiche educative» (Cook-Sather, 2018, p. 17).

In quest'ottica risulta fondamentale il coinvolgimento dei bambini nella valutazione del percorso e in un'autovalutazione dei propri apprendimenti, che possono essere implementate tramite il sostegno di apparati metodologici quali la

documentazione e l'osservazione, con funzione di stimolo alla riflessività metacognitiva (Vannini, 2019).

Il presente contributo illustra i risultati di uno studio di caso che ha coinvolto i bambini di una classe quarta primaria, l'insegnante tutor accogliente, una tirocinante e la tutor universitaria in un percorso di Ricerca-Formazione (Asquini, 2018) su un'unità di indagine transdisciplinare sul tema della comunicazione, legata in particolare all'insegnamento della Storia e all'uscita effettuata al Museo Egizio di Torino, in seguito alla quale i bambini sono stati invitati a condividere le proprie impressioni sull'esperienza e poi scrivere delle recensioni da inviare al museo stesso.

Durante tutto l'arco di svolgimento del percorso si sono utilizzate diverse metodologie didattiche attive in una prospettiva di *inquiry based learning* (Zecca, 2016) e sono state effettuate osservazioni in classe e in museo funzionali alla successiva analisi delle pratiche implementate (Vinatier & Altet, 2008). Le parole dei bambini sono state raccolte in itinere, tramite discussioni condotte in classe dall'insegnante e dalla tirocinante, e al termine dell'anno scolastico in conversazioni in piccolo gruppo con la ricercatrice finalizzate a comprendere il loro punto di vista sull'intero percorso e indagare le competenze sviluppate, in relazione alle metodologie didattiche utilizzate, con un focus sulle competenze metacognitive (Zecca, 2012) e di comprensione dei quadri di civiltà (Mattozzi, 2019).

1. Domande di ricerca e quadro metodologico

Lo studio di caso rientra nella tipologia dell'*intrinsic case study* (Stake, 1995), in coerenza con il proposito non di giungere a risultati generalizzabili, ma piuttosto di pervenire a una dettagliata analisi qualitativa dell'oggetto di studio nel singolo contesto. Si inserisce in un quadro di ricerca triennale più ampio (Fredella, 2021; 2022) comprendente una prima parte esplorativa della ricerca (2020/2021) che ha, da un lato, mostrato come nella cornice del tirocinio di SFP presso l'Università di Milano-Bicocca venga raramente attivata una relazione tra scuole accoglienti e territorio e, dall'altro, indagato le rappresentazioni degli insegnanti, tutor-universitari sul rapporto scuola-museo, sia nel loro vissuto professionale a scuola, sia dal loro punto di osservazione privilegiato sulla formazione iniziale (Balconi et al., 2020).

Lo studio di caso è stato dunque implementato con un duplice obiettivo: individuare da un lato efficaci strategie per promuovere lo sviluppo professionale degli insegnanti, in formazione e in servizio e, dall'altro, indagare quali metodologie didattiche risultino più efficaci per promuovere le competenze attese nei bambini. Tutta la documentazione raccolta è stata analizzata congiuntamente in incontri di Ricerca-Formazione fissati con cadenza bimestrale, anch'essi registrati e trascritti, e sono inoltre state fatte due interviste, una prima e una al termine del percorso, all'insegnante, alla tirocinante, alla tutor e alla curatrice del museo, anch'esse condivise con tutto il gruppo di ricerca.

Tutti gli attori sono stati coinvolti in una ricostruzione multi-prospettica del percorso di insegnamento/apprendimento, analizzato in relazione con gli obiettivi prefissati di sostenere lo sviluppo professionale degli insegnanti nella co-progettazione con il museo e indagare quali metodologie didattiche promuovano le competenze attese nei bambini, con un focus sulle competenze metacognitive (Zecca, 2012) e di costruzione e comprensione dei quadri di civiltà (Mattozzi, 2019).

In questa sede ci si concentrerà sull'analisi delle conversazioni con i bambini.

L'analisi della trascrizione delle conversazioni con i bambini è stata inizialmente effettuata con un sistema di codifica ispirato l'approccio costruttivista della Grounded Theory (Charmaz, 2016; Tarozzi, 2008), attribuendo in un primo momento etichette molto aderenti alle parole dei bambini e quindi riorganizzando e raggruppando le unità di significato individuate in macro-categorie. Non si è tuttavia applicato in maniera ortodossa il metodo, ma lo si è considerato «un orizzonte che si va continuamente definendo» (Mortari, 2007, p. 193) e si è scelto di non seguire esclusivamente un approccio *bottom-up* nella costruzione delle categorie, ma si è affiancata anche una codifica *top-down* guidata dalle domande della ricerca (Krippendorff, 2004).

Infine, considerata anche l'esiguità del campione, non si è effettuata un'analisi quantitativa delle ricorrenze, ma si propone una restituzione tramite la selezione di stralci di conversazione con l'obiettivo di «conservare parlanti le parole dell'altro» (Mortari, 2010, p.25) a esemplificazione delle categorie individuate.

2. Risultati

L'analisi delle conversazioni con i bambini ha permesso di individuare le seguenti categorie:

- le loro rappresentazioni della disciplina;
- quali opportunità di sperimentare metodologie didattiche innovative hanno colto;
- quali difficoltà hanno incontrato nell'apprendimento;
- i loro stili d'apprendimento;
- la relazione con le insegnanti;
- la relazione con i compagni;
- le competenze disciplinari e trasversali (imparare a imparare);
- le competenze di autovalutazione.

2.1 Il senso dello studio della Storia

Durante le conversazioni in piccolo gruppo si sono ripercorsi i temi affrontati durante l'anno e i bambini hanno condiviso i loro personali interessi, motivazioni e le loro curiosità. Hanno messo in dialogo le diverse civiltà tra loro, collegato il

passato e il presente, mostrando di avere sviluppato un *habitus* di ricerca, certamente devirante anche dal fatto che si tratta di una classe abituata a lavorare confrontando diverse fonti e a utilizzare la discussione in classe per co-costruire conoscenza (Pontecorvo et al., 2004).

R: Cosa avete fatto quest'anno in Storia? Avete voglia di raccontarmi cosa vi è piaciuto e perché?

B: Sìii!

B1 Mi è piaciuta tanto la mummificazione perché puoi sapere cosa pensavano gli Egizi dopo la morte e come è cambiato dopo nel tempo.

R: Molto interessante questa cosa che dici, come è cambiato nel tempo.

B2: A me incuriosiscono anche gli Indiani perché non si sa molto di loro e vorrei sapere di più, tipo come scrivevano e cosa facevano di solito.

R: Una cosa interessante anche questa, che non sappiamo molto di loro. E come facciamo a saperne di più?

B1: Magari cercando in più posti, avendo più fonti.

B3: È una cosa un po' di B1 è un po' simile a B2, anche io vorrei scoprire di più gli Indiani perché non essendoci molte fonti, molte informazioni rimaste anche io vorrei scoprire un po' più di loro, quali caratteristiche avevano simili alle altre civiltà.

[...]

B4: La cosa che mi è piaciuta di più sugli Egizi è la religione perché appunto credevano nell'aldilà e diciamo che viene usato ancora adesso. Nel senso tipo nel giorno dei morti in Messico si crede ancora nell'aldilà.

R: Questa cosa si ricollega un po' con quello che dicevamo prima, che noi ancora oggi ci ritroviamo un po' simili a questi antenati? Agli Egizi?

B1. Sì.

B3: Sì.

B4. Però non li conosciamo.

B1: I loro scheletri sì.

R: Abbiamo incontrato i loro scheletri...

B3: Che non è molto bello... a me veniva da vomitare.

R: Dov'è che abbiamo incontrato i loro scheletri?

B1: Al museo.

B2: Però diciamo che non lo conoscevamo, cioè sapevamo che era uno scheletro di uno degli Egizi ma non sapevamo il nome.

B4: Ma anche tante altre cose non sappiamo. Quelli che sono al museo non sono tutte le persone che erano vive nell'antichità quindi non sappiamo di tutte le persone, sappiamo solo di quelli più famosi.

(Conversazione Gruppo 1)

Si rileva come abbiano compreso il rapporto tra l'interrogazione delle fonti e la costruzione del sapere storico, maturando anche l'abitudine a ricercare informazioni da fonti diverse. La visita al museo li ha sollecitati a porsi nuove domande e mettere in relazione i reperti osservati con lo studio della civiltà egizia fatto in classe.

R: E come avete imparato tutte queste cose?

B1: Guardando dei libri e altre fonti o altri libri.

B2: Fonti visive.

B3: Immagini.

R: Fonti visive, immagini...

B1: Per le fonti, per delle domande della maestra, guardando anche noi sul libro abbiamo trovato delle informazioni.

R: Interessante, quindi le domande della maestra vi hanno aiutato a imparare delle cose?

B2: Sì.

B4: Più che altro le domande della maestra Isabella ci hanno fatto incuriosire e cercare di andare a trovare le informazioni.

B2: Andare più a fondo.

R: Più a fondo... fatemi qualche esempio di queste domande.

B1: Io io io! Tipo gli Ebrei, le civiltà dei mari, un po' su di loro abbiamo scoperto, ad esempio per la giornata della memoria...

B2: Io sono curioso di sapere se anche nell'antichità gli Ebrei erano [perseguitati ndr]... perché poi nella giornata della memoria si diceva che gli Ebrei non potevano andare in molti posti, quindi sono curioso di sapere se tipo anche tanti anni fa gli ebrei non potessero fare tante cose.

(Conversazione Gruppo 1)

In quest'ultimo intervento il collegamento passato-presente emerge per rispondere a una domanda dell'oggi e mostra come lo studio della Storia possa essere strettamente legato all'educazione alla cittadinanza (García Pérez et al., 2015) nell'affrontare "questioni socialmente vive" (Legardez, 2017) di stringente attualità. Questo tema ricorre nelle risposte alla domanda diretta "A cosa serve studiare Storia?" dove sono emerse diverse posizioni, alcune maggiormente riconducibili a un'idea del sapere "per il sapere", per accrescere il proprio bagaglio culturale o per poterlo trasmettere, altre invece che riconoscono la conoscenza del passato come chiave per comprendere il presente e ragionare sul futuro, arrivando a ipotizzare di "rivoluzionare la storia".

R: Adesso io ho una domandona, siete pronti?

B1: Prontissimi!

R: Perché noi studiamo la storia?

B2: Uhhh...

B1: Secondo me studiamo la storia perché magari se nel passato le civiltà o qualcos'altro, magari delle persone hanno fatto qualcosa di sbagliato noi lo possiamo migliorare, per non commettere più lo stesso errore.

B2: Però questo vale per quella storia più recente più che quella lontana.

R: Dici che la storia antica per questo serve poco?

B3: Alcune cose antiche ci sono identiche.

R: Alcune cose antiche ci sono identiche. Mentre invece B1 dice se noi conosciamo quello che è successo in passato possiamo non fare gli stessi errori.

B1: E magari visto che queste civiltà dopo un po' sono finite, per continuare

la nostra civiltà.

R: Per continuare la civiltà.

B3: Per sviluppare.

R: Per sviluppare... Cosa? O chi?

B3: Noi e altre persone.

B1: Come sviluppare?

B3: Se tu sai la storia puoi passarla ad altre persone.

R: Ah ok, che è un po' simile a quello che diceva B1 di trasmettere.

B4: Secondo me è utile studiare perché se hanno inventato qualcosa, se tu studi e capisci cosa è successo magari quella cosa lì la puoi migliorare, e magari puoi... diciamo... puoi anche rivoluzionare la storia.

(Conversazione Gruppo 3)

B1: Secondo me studiamo queste cose per essere sapienti, conosciamo tutte queste cose e magari quando sarai grande, in un momento specifico qualcuno ti chiederà degli Egizi, di queste civiltà per il lavoro per sapere se sai queste cose se puoi fare quel lavoro.

B2: Secondo me serve per due motivi per capire che niente è impossibile... e che c'è sempre una nuova cosa da inventare.

R: Questa cosa che niente è impossibile mi incuriosisce molto...

B2: Perché secondo me tra ora e gli Egizi c'è un cambiamento e quindi niente è impossibile perché sembrava impossibile cambiare così tanto e però è cambiato.

B3: Secondo me impariamo perché così possiamo anche fare un confronto tra la vita di adesso è il passato. E possiamo anche riflettere su quello che abbiamo fatto in passato.

R: Bella anche questa cosa del riflettere.

B4: Noi studiamo questo per non commettere gli errori che abbiamo fatto nel passato, tipo Atlantide, credo... è una leggenda, e questo mito dice di non pretendere troppo da sé.

B3: Ci tenevo a dire che noi studiamo anche perché c'erano i re in queste civiltà, che erano dei dittatori e noi non dobbiamo metterci sotto i dittatori.

(Conversazione Gruppo 2)

2.2 Metodologie didattiche e stili d'apprendimento

Nelle parole dei bambini si riscontra consapevolezza sul proprio modo di imparare ed emergono differenti stili d'apprendimento; oltre che condividere gli argomenti che li hanno maggiormente interessati, riconoscono tra loro diverse abilità e gradi di competenza.

R: C'è qualcosa che avete trovato un po' più difficile, su cui avete fatto un po' fatica?

B1: Io in quasi tutto ho fatto fatica. Però dopo un po'...

B2: Ci prendi la mano.

R: Ci prendi la mano, è importante.

B1: Tipo ogni tanto entriamo in classe e diciamo oggi impariamo la religione di questa civiltà e io dico "Oh mio Dio come cavolo si fa?" E man mano che andiamo avanti... diventa più facile.

B3: Io tipo ho trovato un po' difficile quando all'inizio aprivamo l'argomento, Anche se l'avevamo fatto tante volte trovavo ancora difficoltà a memorizzare, però man mano avevo un po' imparato ma dopo dovevamo ricominciare e dovevo rifare tutto.

R: Ho capito, quindi ogni argomento ha le sue difficoltà?

B3: Per me soprattutto è stato difficile l'economia.

B4: Io ho trovato difficile due cose, ho trovato difficile all'inizio le mappe. La prima volta che facevo le mappe a inizio anno non le sapevo fare quindi vedevo quello che c'era scritto sul libro e pensavo che bisognava scrivere il titolo, fare una freccia e scrivere tutto quello che c'era sul libro. Poi ho trovato difficile l'organizzazione sociale perché c'erano un botto di cose simili e nel fare le diverse civiltà mi confondevo, perché noi facciamo le civiltà tutte insieme, è bello che facciamo le civiltà e le confrontiamo, però poi mi confondevo.

B1: Io ho trovato difficile specialmente evidenziare all'inizio "Questo è importante" e "Questo è importante" e poi nel libro era tutto evidenziato, non evidenziavo solo gli articoli le preposizioni e cose così.

B5: Io non ho trovato e non penso che troverò niente di difficile.

B4: Lui sa tutte le cose in anticipo.

B1: Ha un libro grande così con tutte le civiltà.

R: Spiegami B5 perché sono molto curiosa.

B5: Penso che... perché io ripasso...

B4: Lui tutti i giorni rompe le scatole al tavolo e vuol solo parlare di quello e c'ha un libro così che si mette nello zaino tutti i giorni, che peserà...

B1: E lo legge ogni singolo giorno mentre noi parliamo di altro.

R: C'è una cosa che ti viene molto facile B5?

B5: Memorizzare.

B3: Io oggi non ho portato le mappe perché di solito storia ce l'abbiamo il venerdì e allora ne ho rifatta una e B5 stava perdendo il suo tempo ad aiutarmi.

(Conversazione Gruppo 2)

La costruzione di quadri di civiltà paralleli, che permettesse il confronto tra le diverse civiltà affrontate, se per alcuni, come abbiamo visto, ha rappresentato un ostacolo ("C'erano un botto di cose simili e nel fare le diverse civiltà mi confondevo", "Mi confondevo sempre con il dove e quando", "Sbagliavo il faraone con il re") da altri è stata in vece riconosciuta come una selezione di contenuti efficaci e interessanti ("In generale mi è piaciuto l'inizio del percorso di storia perché invece di fare tutte le civiltà noiosamente ne abbiamo fatto solo alcune più specificate, con tutte le caratteristiche e questa cosa mi è piaciuta molto").

Differenze sono emerse anche nelle recensioni all'uscita in museo, poiché se alcuni hanno apprezzato l'esperienza ("Io la consiglieri perché è interessante e fa incuriosire, mi faceva venire voglia di andare avanti"), altri l'hanno vissuta con

più fatica, da un lato per l'eccessivo carico di informazioni ("Invece che farci vedere tantissime lettere, potevano farcene vedere alcune, farcele imparare. In questo modo ci ricorderemmo di più la scrittura degli Egizi") e dall'altro per le modalità di comunicazione e trasmissione della conoscenza ("A me non è piaciuta tanto la visita al museo perché ha spiegato troppo nel dettaglio ed era poco coinvolgente. Come consiglio dico che avrebbero potuto farci più domande facendo scoprire a noi. Per esempio, quando stavamo guardando le tombe poteva chiederci cosa pensavamo ci fosse dentro invece ci faceva le domande e subito dopo ci dava la risposta").

Si rileva come alcuni bambini, tra cui soprattutto quelli con più facilità a memorizzare, abbiano colto nella visita al museo l'opportunità per ampliare la propria conoscenza anche rispetto agli argomenti trattati in classe ("Io consiglierei la visita perché spiega bene, entra nel dettaglio approfondendo quello che a scuola tralasciano"; "Secondo me la guida ha fatto apposta a non lasciarci il tempo perché altrimenti non avremmo visto così tante cose"), altri invece rilevano alcune criticità ("Ci ha dato troppe informazioni e dopo non ci ricordiamo e la guida diceva "vi rispondo dopo" ma poi non rispondeva"; "È meglio scoprire meno cose ma saperle bene invece di scoprirne tante ma non ricordarsele"). Sono state inoltre evidenziate differenze con le metodologie utilizzate dall'insegnante ("Quando noi facciamo le attività tu [maestra ndr] preferisci che noi ci ragioniamo su, grazie anche agli errori facciamo scoperte"; "Se ci dà la soluzione subito magari non capiamo perché siamo arrivati a quella soluzione") e sottolineate le diverse attitudini e bisogni ("Dipende dalle persone, se qualcuno vuole conoscere nel minimo dettaglio glielo consiglierai; invece, se vuole essere coinvolto no").

L'efficacia della modalità di relazione dell'insegnante e della sua comunicazione in classe ("Le domande della maestra ci hanno fatto incuriosire e cercare di andare a trovare le informazioni") emerge dalle parole dei bambini che riconoscono anche delle differenze nelle strategie didattiche, come abbiamo visto, dal confronto con quanto esperito durante la visita al museo ("Secondo me doveva farci partecipare di più facendoci scoprire la soluzione e non dandocela subito").

Alcuni bambini hanno apprezzato il laboratorio di scrittura effettuato in museo ("Mi è piaciuto tutto ma ho preferito il laboratorio perché è stato divertente scrivere i nostri nomi in geroglifico"; "Il laboratorio vi farà divertire, perché scriverete in una nuova lingua"), mentre altri hanno criticato una modalità troppo trasmissiva ("Io il laboratorio non lo consiglierei perché non abbiamo imparato una lingua ma l'abbiamo copiata. In prima mi ricordo un'attività in cui tu [maestra ndr] ci hai coinvolto tantissimo, quella delle lettere attaccate all'albero. Anche al museo avrebbero potuto farci conoscere prima e poi far provare a noi.") e hanno anche elaborato proposte alternative di stampo più ludico ("Potevamo fare delle squadre, chi componeva più parole di senso usando i geroglifici, dopo averli imparati, vinceva").

Conclusioni e futuri sviluppi della ricerca

Dall'analisi delle conversazioni, che ha permesso di identificare punti di forza e criticità del percorso, emerge con chiarezza la centralità dell'integrazione «dell'osservatore nella sua osservazione» (Morin, 2015, p. 86) al fine di promuovere l'attitudine all'autoanalisi e autovalutazione.

Condurre i bambini a esplicitare, non solo gli argomenti che li hanno più interessati, ma anche le strategie e i mediatori didattici che più li hanno supportati nel loro apprendimento, anche grazie al confronto con quelli delle compagne e dei compagni e al supporto reciproco, ha permesso loro di implementare le proprie competenze metacognitive sviluppando ulteriormente in particolare la competenza trasversale “imparare a imparare”. In riferimento al sapere storico è emerso come l'utilizzo dei quadri di civiltà sia stato più o meno di supporto a seconda dei diversi stili d'apprendimento, che hanno anche avuto impatto sulla motivazione e la partecipazione durante l'uscita al museo e l'attività di laboratorio.

Non da ultimo si sottolinea l'entusiasmo con cui i bambini hanno partecipato alle conversazioni, che hanno manifestato anche tramite il disappunto allo scadere del tempo prestabilito (“Io volevo continuare perché è stato bellissimo!”) e chiedendo quando ci sarebbero state altre occasioni simili (“Quando lo rifacciamo?”).

Con l'intento di proporre un miglioramento dei processi formativi (Grion & De Vecchi, 2014) questi dati andranno incrociati anche con l'analisi degli altri strumenti utilizzati (interviste, focus group, osservazioni carta-matita), per restituire un quadro multiprospettico del percorso e, una volta restituiti e discussi all'interno del gruppo di Ricerca-Formazione, potranno diventare un punto di partenza per riprogettare, co-progettando insieme con i bambini, una nuova unità di indagine durante il successivo anno scolastico.

Riferimenti bibliografici

- Asquini, G. (Ed.). (2018). *La Ricerca-Formazione: Temi, esperienze e prospettive*. Milano: FrancoAngeli.
- 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.
- Charmaz, K. (2016). The Power of Constructivist Grounded Theory for Critical Inquiry. *Qualitative Inquiry*, 23(1), 34-45.
- Cook-Sather, A. (2018). Tracing the evolution of student voice in educational research. In R. Bourke & J. Loveridge (Eds.) *Radical collegiality through student voice: Educational experience, policy and practice* (pp. 17-38). Springer Publishers.
- Cook-Sather, A. (2020). Student voice across contexts: Fostering student agency in today's schools. *Theory into practice*, 59(2), 182-191.
- 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*

- È Insegnamento. Rivista Internazionale di Scienze dell'educazione e della Formazione*, 19(1), 702-720.
- Fredella, C. (2022). Il rapporto scuola-museo nella formazione iniziale degli insegnanti: la prospettiva dei tutor universitari di tirocinio. *Formazione & insegnamento*, 20(1), 382-394.
- García Pérez, F.F., Moreno Fernández, O., & Rodríguez Marín, F. (2015). Problemas del mundo y educación: hacia una ciudadanía planetaria. In B. Borghi, F.F. García-Pérez, & O. Moreno Fernández (Eds.), *Novi Cives. Cittadini dall'infanzia in poi* (pp. 33-41). Pàtron Editore.
- Grión, V. (2017). 'Student Voice' in Italy: the State of the Art. *Teaching and Learning Together in Higher Education*, 1(20), 1-4.
- Grión, V., & De Vecchi, G. (2014). Il ruolo di bambini e bambine nei processi d'insegnamento-apprendimento: Student Voice e leadership educativa condivisa. *Educational reflective practices*, 1, 30-46.
- Holdsworth, R. (2000). Schools that create real roles of value for young people. *UNESCO International Prospect*, 3, 349-362.
- Krippendorff, K. (2004). *Content Analysis: An introduction to its methodology* (2nd ed.). SAGE Publications.
- Legardez, A. (2017). Propositions pour une modélisation des processus de didactisation sur des questions socialement vives. *Sisyphus*. <https://hal-amu.archives-ouvertes.fr/hal-01794120>
- Mattozzi, I. (2019). I quadri di civiltà per un sapere storico universale. In G. Brioni & M.T. Rabitti (Eds.), *Come descrivere le civiltà antiche. Antologia di testi storici per costruire quadri di civiltà e nuclei fondanti* (pp. 31-62). Mnamon.
- Morin, E. (2015). *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*. Milano: Cortina.
- Mortari, L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*. Roma: Carocci.
- Mortari, L. (2010). Un salto fuori dal cerchio. In L. Mortari (Ed.), *Dire la pratica. La cultura del fare scuola* (pp. 1-44). Milano: Bruno Mondadori.
- Pontecorvo, C., Ajello, A.M., & Zuccheromaglio, C. (Eds.) (2004). *Discutendo si impara. Interazione sociale e conoscenza a scuola*. Roma: Carocci.
- Tarozzi, M. (2008). *Che cos'è la grounded theory*. Roma: Carocci.
- Vannini, I. (2019). Valutare per apprendere e progettare. In E. Nigris, B. Balconi, & L. Zecca (Eds.), *Dalla progettazione alla valutazione didattica. Progettare documentare monitorare* (pp. 250-276). Milano: Pearson.
- Vinatier, I., & Altet, M. (Eds.) (2008). *Analyser et comprendre la pratique enseignante*. Presses Universitaires de Rennes.
- Zecca, L. (2012). *I pensieri del fare. Verso una didattica metariflessiva*. Parma: Junior-Spaggiari.
- Zecca, L. (2016). *Didattica laboratoriale e formazione. Bambini e insegnanti in ricerca*. Milano: FrancoAngeli.

Pensieri e pratiche sullo sviluppo motorio dei bambini e delle bambine: cosa pensano le mamme in “attesa”

Patrizia Tortella

*Università “Kore” di Enna
patrizia.tortella@unikore.it*

Teresa Iona

*Università di Catanzaro “Magna Graecia”
iona@unicz.it*

Francesca Liparoto

*Università di Verona
fra.liparoto@gmail.com*

Abstract

Muoversi, utilizzando le competenze motorie fondamentali è difficile per un bambino/a e per i suoi genitori. Studi recenti evidenziano che pratica ed esperienza promuovono lo sviluppo motorio e che nei primi anni di vita gli apprendimenti sono specifici. I genitori hanno un ruolo fondamentale poiché predispongono ambienti fisici e contesti culturali, emozionali, relazionali entro cui il bambino e la bambina sperimentano e sviluppano le loro competenze. È importante considerare conoscenze e opinioni delle mamme, in relazione allo sviluppo per meglio comprendere le necessità formative, per avviare un dialogo e aprire uno spazio non formale e informale di formazione “partecipata” alla cura, sia durante la gravidanza che nei due anni di vita del bambino/a. Nel presente articolo 59 mamme “in attesa” rivelano i loro pensieri sul tema, mediante l'utilizzo di un'intervista scritta, strutturata a risposte chiuse e aperte.

Introduzione¹

L'Organizzazione Mondiale della Sanità (WHO, 2019) e l'American Academy of Pediatrics AAP evidenziano l'importanza del movimento sin dalla nascita. Nei

- 1 Attribuzioni: Patrizia Tortella ha ideato lo studio, preparato il questionario, analizzato i dati, scritto la bozza dell'articolo e contribuito alla stesura definitiva. Teresa Iona ha contribuito a preparare il questionario, ha contribuito alla bozza e alla stesura finale dell'articolo. Francesca Liparoto ha contribuito a preparare il questionario, a distribuirlo e raccoglierlo, ha preparato la bozza dell'articolo e contribuito alla revisione.

primi mesi di vita viene in particolare raccomandato il *tummy time*, ossia lo stare in posizione prona. Il bambino e la bambina dovrebbero rimanere ogni giorno per almeno 30 minuti, anche non consecutivi a pancia in giù (WHO, 2019; AAP). Questa posizione favorisce lo sviluppo della muscolatura del collo e facilita i movimenti di rotazione del corpo, lo striscio e l'andatura carponi. L'Organizzazione Mondiale della Sanità (WHO, 2019) per i bambini e le bambine dalla nascita ai 12 mesi raccomanda di essere fisicamente attivi durante la giornata in tutti i modi possibili, in particolare con giochi sul pavimento, per il maggior tempo possibile. Si raccomanda anche di non rimanere seduti nei passeggini, marsupi, carrozzine, seggiolini per più di 1 ora consecutiva e di non guardare televisori o altri strumenti video. Per la prima volta, inoltre, le linee guida (WHO, 2019) considerano il sonno una componente fondamentale per la salute e raccomandano ai bambini e alle bambine da 0-3 mesi di dormire da 14 a 17 ore; ai bambini e alle bambine da 4 a 11 mesi di dormire da 12 a 16 ore, inclusi i sonnellini giornalieri. È importante, inoltre, che il sonno sia di qualità.

Lo sviluppo delle competenze motorie fondamentali favorisce l'attività fisica, salute fisica e mentale (Stodden et al., 2008; Lima & Drenowatz, 2022) e combatte inattività e sedentarietà, che sono state identificate come uno dei principali fattori di rischio per lo sviluppo di sovrappeso e obesità infantile. Queste ultime promuovono patologie non trasmissibili (cardiocircolatorie, metaboliche, diabete di tipo II, cancro), che sono la quarta causa di morte (Timmons et al., 2012; WHO, 2020). Avere buone competenze motorie promuove, inoltre, sviluppo motorio e cognitivo e pone le basi per uno stile di vita attivo anche da adulti (Adolph & Hoch, 2020).

La relazione di cura dei genitori è fondamentale per lo sviluppo del bambino e della bambina, sia dal punto di vista emotivo-relazionale-sociale che da quello motorio. Le ricerche evidenziano che i genitori ritengono che i bambini e le bambine siano "naturalmente attivi" e che non sia necessario pensare a delle strategie per promuovere il movimento. Essi ritengono anche di influenzare in modo positivo i bambini da 0 a 12 mesi all'attività fisica e di ricorrere a strategie "funzionanti", anche se non ottimali, per gestire i bambini più grandi (Hesketh et al., 2012).

1. Il problema

Le ricerche evidenziano che i bambini e le bambine di oggi si muovono sempre meno e trascorrono molto tempo in attività sedentarie (televisione, pc, cellulare). L'Istituto Superiore di Sanità (ISS) in collaborazione con il Ministero dell'Istruzione e con le Regioni e Province autonome italiane ha condotto nel 2019 la sesta indagine della sorveglianza nazionale Okkio alla Salute rivolto ai bambini e alle bambine della classe III primaria. Lo scopo era di monitorare lo stato ponderale, analizzare il contesto familiare e scolastico di riferimento, per avere un'immagine dello stile di vita dei/delle bimbi/e italiani.

I risultati mostrano che il 20,4 dei bambini/e italiani sono sovrappeso e 9,4% obesi e che i maschi presentano dati leggermente peggiori delle femmine. Le regioni del sud, inoltre, mostrano valori più elevati di eccesso ponderale in entrambi i generi. I/Le figli/e di famiglie con condizione socio-economica più svantaggiata e i bambini/e che sono stati allattati al seno meno di 1 mese o mai presentano valori di obesità più elevati. Anche rispetto ad altri Paesi dell'area mediterranea i/le bambini/e italiani risultano tra i più sovrappeso e obesi (Okkio alla salute, 2019).

	Sovrappeso	Obeso	Obeso grave
	%	%	%
Campania	44,2	12,6	6,2
Calabria	42,1	10,6	5,1
Puglia	36,7	10,3	4,8
Sicilia	36,5	10,8	3,1
Basilicata	35,9	8,4	3,2
Abruzzo	35,1	8,8	2,9
Molise	34,4	9,9	3,4
Lazio	30,8	6,3	2,8
Umbria	30,4	5,8	1,4
Marche	30,2	6,6	2,3
ITALIA	29,7	6,9	2,4
Emilia Romagna	26,5	5,6	1,7
Liguria	26,1	6,6	1,4
Toscana	25,8	5,5	1,1
Friuli Venezia Giulia	25,7	4,9	1,7
Piemonte	25,5	5,3	1,7
Veneto	25,2	4,9	1,3
Sardegna	24,6	4,5	1,9
Lombardia	22,3	4	0,7
PA Trento	20,9	3	1
PA Bolzano	16,1	2,6	0,6
Valle d'Aosta	14	2,5	0,2

Tab. 1. Sovrappeso, obesità e obesità grave. Indagine 2019 (Okkio alla Salute)

L'Istituto Superiore di Sanità (ISS, 2022) ha realizzato nel 2018-2019 la Sorveglianza Bambini 0-2 anni e ha riscontrato che solo il 23,6% dei bambini viene allattato al seno per 4-5 mesi e l'11,7% non è mai stato allattato. Inoltre, il 34% dei bimbi di età inferiore a 6 mesi, il 64,1% dei bimbi da 6 a 12 mesi, il 76,4% dei bimbi di più di 12 mesi trascorre del tempo alla TV, computer, cellulare, tablet, diversamente da quanto raccomandato dall'Organizzazione Mondiale della Sanità (WHO, 2019).

Le linee guida per i bambini al di sotto di 1 anno di età raccomandano che il bambino sia fisicamente attivo durante la giornata in molti modi, in particolare stando a terra. Si raccomandano almeno 30 minuti, anche non consecutivi di posizione prona (*tummy time*). Non dovrebbe, inoltre, rimanere seduto o comunque in posizione sedentaria (sedie, marsupio, passeggino, ecc.) per più di 1 ora consecutiva e non dovrebbe mai guardare schermi (televisione, computer, tablet, cellulare). Si raccomanda di farlo dormire dalle 14 alle 17 ore ed è importante che il sonno sia di qualità.

I genitori e gli educatori assumono un ruolo fondamentale nello sviluppo del bambino/a, poiché egli non è autonomo per scegliere le proprie attività. È importante sapere cosa pensano i genitori, relativamente allo sviluppo del/la proprio/a figlio/a, poiché l'idea di sviluppo motorio condiziona le pratiche di cura e accudimento del/la bimbo/a, promuovendo il suo futuro.

2. Quadro metodologico

Lo studio prevede un'indagine/coinvolgimento in relazione alle credenze, alle aspettative e alle pratiche in riferimento allo sviluppo motorio di 59 mamme in gravidanza, che frequentano un centro di preparazione al parto. Si prevede un progetto triennale di ricerca-formazione-azione nel quale le madri si incontreranno tra loro e con dei professionisti (ostetriche, medici, esperti nelle tematiche della nascita, ecc.) per condividere i propri pensieri, aspettative e timori.

All'inizio del percorso è stata somministrata a ciascuna mamma un'intervista on line, mediante Survey Monkey, costituita da domande a risposta chiusa e aperta. Il link con l'intervista è stato distribuito anche a mamme non partecipanti, negli studi pediatrici e in altri centri di preparazione al parto. L'obiettivo dell'intervista era di conoscere il pensiero delle mamme relativamente allo sviluppo motorio, all'organizzazione degli spazi, ai giochi che pensavano utili per il/la proprio/a bambino/a anche in riferimento alle linee guida dell'Organizzazione Mondiale della Sanità. Cinquantanove mamme hanno risposto a tutte le domande e 35 hanno dichiarato il loro interesse a formare un gruppo di neo-mamme e bimbi/e, per intraprendere un percorso insieme. La distribuzione dei link alle interviste è stato un importante momento di relazione con le figure professionali più vicine alle mamme (pediatri, ostetriche) ai quali è stato illustrato il progetto. I risultati del questionario sono stati poi presentati alle famiglie.

3. Risultati

Si è proceduto a una descrizione delle caratteristiche delle mamme. L'età delle 59 che hanno risposto all'intervista, riportando anche l'età del padre è visibile nella Tab. 1. La maggior parte delle mamme e dei papà aveva dai 26 ai 40 anni. La pro-

fessione di madri e padri (Tab. 2) era per la maggior parte di dipendenti a tempo pieno: mamme (50,85%), padri (74,58%).

Età della madre			Età del padre		
Età madre	Percentuale	Numero	Età padre	Percentuale	Numero
26-30	22,03%	13	26-30	13,56%	8
31-35	45,76%	27	31-35	32,20%	19
36-40	23,73%	14	36-40	37,29%	22
41-45	8,47%	5	41-45	13,56%	8
46-50	0,00%	0	46-50	3,39%	2

Tab. 2. Età dei genitori

Professione della madre	Percentuale	numero	Professione del padre	Percentuale	numero
casalinga	6,78%	4	casalingo	0,00%	0
dipendente a tempo parziale	11,86%	7	dipendente a tempo parziale	0,00%	0
dipendente a tempo pieno	50,85%	30	dipendente a tempo pieno	74,58%	44
libera professionista	25,42%	15	libero professionista	23,73%	14
Altro (specificare)	5,08%	3	Altro (specificare)	1,69%	1

Tab. 3. Professione dei genitori

Il titolo di studio dei padri era in maggioranza la laurea e delle madri la scuola media superiore (Tab. 3).

Formazione del padre	Percentuale	Numero	Formazione della madre	Percentuale	Numero
scuola primaria	0,00%	0	scuola primaria	0,00%	0
scuola media inferiore	1,69%	1	scuola media inferiore	6,78%	4
scuola media superiore	23,73%	14	scuola media superiore	38,98%	23
laurea triennale	20,34%	12	laurea triennale	16,95%	10
laurea magistrale, specialistica, ex quadriennale, a ciclo unico	42,37%	25	laurea magistrale, specialistica, ex quadriennale, a ciclo unico	32,20%	19
dottorato di ricerca	5,08%	3	dottorato di ricerca	5,08%	3
Altro (specificare)	6,78%	4	Altro (specificare)	0,00%	0

Tab. 4. Titolo di studio dei genitori

La maggior parte delle mamme proveniva dalla regione Lombardia (54,24%). Vedi Tab. 4.

Regioni partecipanti	Percentuali	Numero
Calabria	1,69%	1
Emilia Romagna	10,17%	6
Friuli Venezia Giulia	1,69%	1
Lazio	6,78%	4
Lombardia	54,24%	32
Marche	5,08%	3
Piemonte	8,47%	5
Puglia	1,69%	1
Sicilia	1,69%	1
Toscana	1,69%	1
Trentino Alto Adige	1,69%	1
Veneto	5,08%	3

Tab. 5. Regione di provenienza dei partecipanti

Alla prima domanda (vedi Tab. 5), “Quanto pensa che siano positivi i seguenti comportamenti per suo/a figlio/a nei primi 2 mesi di vita, per la durata di 2 ore al giorno?”, il 45,76% delle mamme ha risposto che pensa sia assolutamente positivo: andare con il passeggino, portare il bambino nel marsupio (47,46%), tenere il bambino in braccio (52,54), stare a terra sul materassino di gommapiuma (50,85%), incontrarsi con altri bimbi in un luogo accogliente (49,15). Per quanto riguarda stare per terra sul pavimento una percentuale (35,59%) pensa che sia assolutamente positivo, il 13,56% delle mamme pensa invece che sia assolutamente negativo, pur riconoscendo che stare a terra è importante, ma sul materassino. Le risposte date a questa prima domanda evidenziano l’importanza per le mamme di contatto fisico con il/la bambino/a, di fare delle cose insieme. Il rischio evidenziato dall’Organizzazione Mondiale della Sanità è che il bambino stia seduto o in situazione sedentaria per un’ora continuativa. Il passeggino, il marsupio, il/la bimbo/a in braccio sono momenti molto emozionanti per mamma e bimbo/a e spesso si vedono mamme con il bambino/a nel marsupio durante tutto il giorno. Dal punto di vista evolutivistico dello sviluppo il bimbo/a è passivo e non ha possibilità di muoversi. Metterlo per terra sul pavimento in posizione prona, come raccomandato dall’Organizzazione Mondiale della Sanità (WHO, 2019) permette al bimbo di sentire il proprio corpo, la forza di gravità, di vedere la briciola di pane davanti a lui, di provare a raggiungere la mamma, che gli mostra un giocattolo. Insieme alla possibilità di movimento, all’irrobustimento dei muscoli del collo il bimbo ha lo scopo di raggiungere la mamma, un oggetto, vedere cosa c’è sul pavimento, spingersi con le dita dei piedi, ecc. Per questo tipo di attività viene chiesto alla

mamma di prestare molta attenzione anche all'abbigliamento del bambino che deve permettergli di muoversi e soprattutto di toccare con le dita di mani e piedi il pavimento e gli oggetti. La percezione sensoriale promuove la risposta motoria e il tentativo del/la bambino/a di muoversi. Servirà molto tempo per riuscire a compiere un movimento volontario, ma i numerosi tentativi non riusciti lo aiutano ad attivare il sistema senso-motorio e i circuiti neurali.

Alla seconda domanda, "Quanto pensa siano positivi i seguenti comportamenti, per suo/a figlio/a, nel primo mese di vita?", la maggioranza delle donne (30,51%) considera molto positivo trascorrere 30 minuti al giorno in posizione supina, 44,07 considera molto positiva la posizione prona, molto positivo fare un corso di acquaticità in piscina (38,98%), molto positivo stare a terra su un materassino (38, 98). La maggior parte delle mamme (20, 34%) considera molto negativo stare nel box e il 34,48% considera moderatamente negativo trascorrere tanto tempo in auto.

Alla terza domanda, "Se il bimbo non sa fare qualcosa è importante aspettare. Con il tempo le capacità di sviluppano naturalmente, senza forzature.", la maggioranza delle mamme (37,29%) considera assolutamente corretto aspettare il tempo del/la bimbo/a.

Alla domanda "Il bambino/a nei primi mesi di vita non va stimolato dal punto di vista motorio a fare cose che non sa fare. Potrebbero esserci conseguenze nello sviluppo delle articolazioni" la maggioranza delle mamme (16,95%) afferma che è molto vero.

Alla domanda "Lo sviluppo del/la bambino/a è un evento naturale che avviene senza bisogno di fare nulla" la maggioranza delle mamme (18,64 %) ritiene che sia abbastanza vero che lo sviluppo motorio, in quanto evento naturale, non richiede attività.

Alla domanda (vedi Tab. 6) "Fare ruotare un cuscino con sopra il/la bambino/a e alzarlo e abbassarlo, nei primi mesi di vita, è pericoloso per il collo del/la bimbo/a" la maggioranza delle mamme (21,05%) ritiene che questa attività sia molto pericolosa.

Le mamme pensano che sia molto vera l'importanza di *non stimolare il bambino dal punto di vista motorio*. Viene precisato nelle risposte aperte:

Credo vada agevolato il naturale sviluppo, senza forzare o bruciare le tappe. Ad esempio credo non si debba mettere un bimbo troppo piccolo seduto senza sostegno, ma quando inizia a farlo in autonomia allora offrire occasioni per cui si possa "esercitare".

Penso che possa essere stimolato rispettando i suoi tempi. Stimolarlo a fare ciò che può fare alla sua età.

Ritengo che sia importante stimolare il bambino in accordo con le varie epoche di sviluppo.

Penso si debba accompagnare il bambino nelle sue tappe motorie con i suoi tempi spontanei.

Ci possono essere dei danni se si stimola il bambino dal punto di vista motorio.

	1 Assoluta- m e n t e negativo	2	3	4	5	6	7	8 Assoluta- m e n t e positivo								
Andare a spasso nel passeggino	8,47%	5	3,39%	2	1,69%	1	1,69%	1	13,56%	8	10,17%	6	15,25%	9	45,76%	27
Essere trasportato nel marsupio	5,08%	3	1,69%	1	5,08%	3	5,08%	3	11,86%	7	6,78%	4	10,17%	6	47,46%	28
Stare in braccio	0,00%	0	0,00%	0	1,69%	1	1,69%	1	15,25%	9	13,56%	8	11,86%	7	52,54%	31
Stare per terra, sul pavimento	13,56%	8	3,39%	2	22,03%	13	22,03%	13	11,86%	7	3,39%	2	1,69%	1	35,59%	21
Stare a terra sul materassino di gomma piuma	3,39%	2	1,69%	1	3,39%	2	3,39%	2	13,56%	8	11,86%	7	5,08%	3	50,85%	30
Incontrarsi con altri bimbi in un luogo accogliente	0,00%	0	1,69%	1	3,39%	2	3,39%	2	13,56%	8	13,56%	8	15,25%	9	49,15%	29

Tab. 6. Risposte del questionario “mamme in attesa”.

V parte: Partecipazione e didattiche per l'apprendimento nella scuola aperta

	Assolutamente negativo 1	2	3	4	5	6	7	8	Assolutamente positivo 8							
Trascorrere 30 minuti al giorno a pancia in su	3,39%	2	3,39%	2	0,00%	0	15,25%	9	15,25%	9	18,64%	11	13,56%	8	30,51%	18
Trascorrere 30 minuti al giorno a pancia in giù	11,86%	7	1,69%	1	3,39%	2	6,78%	4	6,78%	4	6,78%	4	18,64%	11	44,07%	26
Andare in piscina a fare un corso di acquaticità con la mamma	6,78%	4	0,00%	0	3,39%	2	10,17%	6	11,86%	7	6,78%	4	22,03%	13	38,98%	23
Trascorrere del tempo nel box	20,34%	12	16,95%	10	18,64%	11	16,95%	10	8,47%	5	6,78%	4	3,39%	2	8,47%	5
Trascorrere del tempo per terra, su un materassino	1,69%	1	3,39%	2	6,78%	4	8,47%	5	16,95%	10	8,47%	5	15,25%	9	38,98%	23
Viaggiare in auto	1,72%	1	6,90%	4	17,24%	10	24,14%	14	34,48%	20	6,90%	4	5,17%	3	3,45%	2

Tab. 7. Risposte del questionario “mamme in attesa”.

Conclusioni

Il tema dello sviluppo motorio dei bambini e delle bambine è molto complesso e dipendente da vari fattori. Le ricerche evidenziano (Adolph, 2019) che lo sviluppo dipende dalla cultura (credenze, abitudini culturali, pratiche, ecc.) (Keller, 2007), dalle caratteristiche del soggetto e dal tipo di compito, in linea con la prospettiva bio-ecologica di K. Newell (1986) e con i modelli di Gottlieb (2007) e di Edelman (1987).

Heidi Keller evidenzia che bambini/e delle popolazioni rurali del Camerun presentano uno sviluppo motorio molto diverso da bambini/e tedeschi e italiani. In particolare, i bambini africani sviluppano molto precocemente (3 mesi) la capacità di stare seduti in autonomia anche per ore, mentre i bambini/e occidentali raggiungono molto più tardi questa competenza (mediamente attorno a 7-9 mesi). La Keller osserva che le pratiche di cura dei/delle bimbi/e sono anch'esse molto diverse: le madri africane sottopongono i/le bimbi/e appena nati/e a movimenti di tutti i tipi (rotolare, fare capovolte, lanci in aria del bimbo, movimenti a ritmo sulle gambe della mamma in posizione seduta, mentre la mamma tiene le manine). In particolare, la ricercatrice ha osservato un apprendimento molto rapido della deambulazione autonoma (mediamente a 8 mesi) e la capacità di gestire oggetti pesanti e pericolosi (machete) all'età di 1 anno, utilizzandolo per tagliare le erbacce. I/Le bambini/e occidentali camminano autonomamente mediamente da 11 a 18 mesi e non vengono stimolati con movimenti del collo, non vengono lanciati o scossi rapidamente e soprattutto non vengono messi in piedi. I bimbi Nso del Camerun all'età di 3 mesi vengono messi in piedi, appoggiati al muro e accuditi dai fratellini più grandi che li rimettono in piedi quando cadono. Vengono anche costruiti ausili e specifici percorsi in cui il piccolo di 3 mesi inizia a cimentarsi per imparare a camminare.

Karl Newerll, nella teoria bio-ecologica (1986), individua dei vincoli allo sviluppo: 1) le caratteristiche personali del soggetto (statura, peso, condizioni di salute, motivazioni, paure, ecc.); 2) vincoli legati al tipo di compito (vedi Fig. 1): i genitori occidentali tengono il bambino nel marsupio, lo muovono molto poco nei primi mesi di vita, mentre le mamme del gruppo rurale Nso del Camerun lanciano in aria i/le bimbi/e; 3) vincoli legati all'ambiente: l'ambiente è inteso in senso contestuale (cultura, credenze, abitudini, tradizioni, mode, ecc.) e in senso fisico (natura, temperatura, altitudine, ecc.). Al variare di un vincolo si modifica lo sviluppo del bambino.

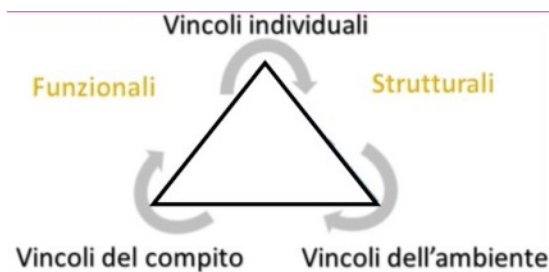


Fig. 1. Modello bio-ecologico di Newell (1986)

Le neuroscienze hanno evidenziato che l'apprendimento è strettamente legato alle emozioni positive, che contribuiscono alla liberazione di neurotrasmettitori che producendo una sensazione di piacere creano il desiderio di ripetere l'azione

(Bertini, 2022). La relazione con la mamma o l'educatore è fondamentale per questo aspetto. Ambiente fisico e contestuale, tipo di compito e caratteristiche dell'ambiente sono importanti nello sviluppo: tenere un bambino/a tutto il giorno nel marsupio o metterlo per terra promuove in lui un diverso tipo di sviluppo ed eventuali danni da sedentarietà. L'Organizzazione Mondiale della Sanità per la prima volta nel 2019 ha scritto le linee guida sull'attività fisica il riposo e la sedentarietà dedicate ai bambini al di sotto dei 5 anni. Le evidenze scientifiche mostrano la necessità di intervenire molto precocemente nello sviluppo del/la bambino/a pensando a come organizzare l'ambiente, in modo che lui/lei possa avere le più svariate possibilità per cimentarsi in diversi tipi di compito e modificare le proprie caratteristiche personali.

Gottlieb (1991) nel suo modello di epigenesi probabilistica mette in evidenza il ruolo paritetico di ambiente, situazione genetica, attività, sviluppo neuronale. Azioni provenienti da uno di questi aspetti modificano tutti gli altri. Non è più il sistema genetico dominante ma l'azione.

Edelman, nella sua teoria dei gruppi neuronali (1987), evidenzia che le attività sono promosse da circuiti di neuroni. I circuiti neuronali si irrobustiscono solo se vengono utilizzati. Se non vengono utilizzati si perdono. È necessario che il/la bambino/a abbia un ampio repertorio di opportunità di azione e che possa ripetere più volte le diverse attività. La ripetizione di un'attività irrobustisce i circuiti neuronali e porta il soggetto alla padronanza di un'azione. Il genitore e l'educatore hanno il compito di preparare l'ambiente e di offrire le opportunità al bimbo e una buona relazione, affinché possa sperimentare, provare e riprovare divertendosi e sviluppare le competenze motorie fondamentali, così importanti per lo sviluppo integrale, psico fisico.

L'obiettivo di questo studio era di conoscere il pensiero e le pratiche delle mamme in attesa rispetto al loro futuro figlio. Si evidenzia la necessità di inserire nel percorso di formazione al parto anche informazioni sullo sviluppo motorio, poiché viene dato per scontato ma di fatto richiede importanti interventi da parte dell'adulto. Prima di tutto è indispensabile che il genitore conosca i diversi aspetti e che riesca a predisporre ambiente e contesto per offrire possibilità di azione al/la bimbo/a.

Senza intervento umano si ha un processo di maturazione degli aspetti motori del bambino che non arriva a permettergli una vita autonoma. Accanto alla maturazione è indispensabile l'azione, per promuovere lo sviluppo e l'apprendimento di competenze fondamentali non solo in ambito motorio ma in tutti gli ambiti. Il "motore" che attiva il/la bambino/a rimane l'aspetto emotivo, la relazione con la mamma, con l'adulto. Solo se c'è piacere nel fare qualcosa questa cosa viene appresa. Piacere, motivazione, percezione di competenza, ripetizione sono gli ingredienti necessari per lo sviluppo (Tortella, 2018; 2020).

Riferimenti bibliografici

- Adolph, K.E., & Hoch, J.E. (2019). Motor development: embodied, embedded, enculturated, and enabling. *Annual Review of Psychology*, 70, 141-164.
- Adolph, K., & Hoch, J.E. (2020). The importance of motor skills for development. *Nestle Nutr Inst Workshop Ser*, 95, 136-144.
- American Academy of Pediatrics (2022). *Recommendations on physical activity for children. Making Physical Activity a Way of Life: AAP Policy Explained* - HealthyChildren.org
- Bertini, G. (2022). *Lo sviluppo neurologico*. Master “Infanzia e Movimento: Lo sviluppo da 0 a 6 anni”, Università di Verona.
- Edelman, G.M. (2018). *Darwinismo neurale. La teoria della selezione dei gruppi neurali*. Milano: Cortina.
- Gottlieb, G. (2007). Probabilistic epigenesis. *Dev Sci.*, 10(1), 1-11.
- Hesketh, K.D., Hinkley, T., & Campbell, K.J. (2012). Children's physical activity and screen time: qualitative comparison of views of parents of infants and preschool children. *Int J Behav Nutr Phys Act* 9, 152. <https://doi.org/10.1186/1479-5868-9-152>
- Istituto Superiore di Sanità (2023, 15 gennaio). Indagine nazionale 2019: i dati nazionali (iss.it)
- Istituto Superiore di Sanità (2023, 15 gennaio). *Sorveglianza bambini 0-2 anni (2018-2019)*. Sorveglianza Bambini 0-2 anni: il convegno 2019 (iss.it)
- Keller, H. (2007). *Cultures of infancy*. New York: Taylor and Francis limited.
- Lima, R.A., & Drenowatz, C. (2022). Expansion of Stodden et al.'s Model. *Sports Medicine*, 52, 6796.
- Newell, K.M. (1986). Constraints on the development of coordination. In M.G. Wade & H.T.A. Whiting (Eds.), *Motor skill acquisition in children: aspects of coordination and control* (pp. 341-360). Amsterdam: Martinies NIJHOS. doi: 10.1007/978-94-009-4460-2_19
- Okkio alla Salute (2023, 15 gennaio). Indagine nazionale 2019: i dati nazionali (iss.it)
- Stodden, D.F., Goodway, J.D., Langendorfer, S.J., Robertson, M.A., Rudisill, M.E., Garcia, C., & Garcia, L.E. (2008). A developmental perspective on the role of motor skill competence in physical activity: an emergent relationship. *Quest.*, 60, 290-306. doi: 10.1080/00336297.2008.10483582
- Timmons, B.W., Leblanc, A.G., Carson, V., Connor Gorber, S., Dillman, C., Janssen, I., Kho, M.E., Spence, J.C., Stearns, J.A., & Tremblay, M.S. (2012). Systematic review of physical activity and health in the early years (aged 0-4 years). *Applied physiology, nutrition, and metabolism = Physiologie appliquee, nutrition et metabolisme*, 37(4), 773-792. <https://doi.org/10.1139/h2012-070>
- Tortella, P. (2018) Ambienti e contesti per progettare l'educazione motoria in età prescolare. *Formazione & Insegnamento*, 16(1), 213-225.
- Tortella, P. (2020a). Motricità ecologica e gioco rischioso nell'infanzia. *Formazione & Insegnamento*, 18(2), 227-236.
- Tortella, P. (2020b). Physical or emotional scaffolding in a difficult motor task: what is better with 5-year-old children? *Journal of Human Sport and Exercise*, 15(Proc4): S1437-S1445.
- World Health Organization (2022, 14 agosto). *Guidelines on physical activity, sedentary behaviour and sleep for children under 5 years of age*. Guidelines on physical activity, sedentary behaviour and sleep for children under 5 years of age (who.int)
- World Health Organization, 2019. *Guidelines on physical activity, sedentary behaviour and sleep for children under 5 years of age*. Guidelines on physical activity, sedentary behaviour and sleep for children under 5 years of age (who.int)

Postfazione

Coscienza e Metodo

Anita Gramigna

Sono tante le suggestioni e, ancor di più, le riflessioni che questo ricco volume suggerisce. Molti i rimandi colti e le prospettive di ricerca, forte l'afflato etico che unisce come filo rosso tutti i contributi.

Lo spunto del titolo viene da un'espressione di Paulo Freire, che ci è cara da molto tempo. L'educatore brasiliano impiega il verbo essere: la coscienza è *metodo* e *cammino* che si orienta intenzionalmente verso l'esterno, *coscientizzazione* quindi, perché "Il sapere esiste solo nell'invenzione, nella reinvenzione, nella ricerca inquietata, impaziente, permanente che gli uomini fanno nel mondo, col mondo e con gli altri. Ricerca che è anche sostanziata di speranza" (1972, p. 82). Una potente sintesi del peso che la formazione può avere per gli ultimi, gli oppressi che sono i destinatari del suo messaggio; ma accomunati da quel verbo *fare*, che abbiamo rimarcato con convinzione, vi sono altri tre uomini che lasciano traccia della loro vocazione umanistica progressiva nella trama del concetto di liberazione. Stiamo parlando di Gustavo Gutiérrez e Leonardo Boff, teologi della liberazione, e Enrique Dussel, filosofo della liberazione.

La pratica educativa di Freire ha avuto il suo banco di prova nel "Nordest" del Brasile, che contava negli anni Sessanta 15 milioni di analfabeti su 25 milioni di abitanti. *La pedagogia degli oppressi* viene scritta nell'esilio cileno, sul finire di quegli anni, con lo scopo di "dare la parola al popolo", per favorire la partecipazione di coloro cui il colonialismo aveva imposto la "cultura del silenzio". I suoi punti di riferimento passano dalla fenomenologia all'esistenzialismo, dal personalismo di Mounier al marxismo, alla stessa teologia della liberazione che gli è contemporanea per un ampio tratto di vita. Il suo famoso testo avanza tra contrapposizioni di termini di ampia portata simbolica: ad esempio ogni uomo, essere *inconcluso*, vive tra *disumanizzazione* e *umanizzazione*. Oppure: la lotta degli oppressi è un *atto d'amore* connotato dalla forma critica del dialogo; gli oppressori rispondo con gli strumenti della *conquista* e dell'*antidialogo*. Il più pericoloso strumento di dominio, però, è la *mitizzazione del mondo*, che non è rappresentata solo dall'*invasione culturale* statunitense. Infatti osserva Freire: "Per unirsi tra loro, gli oppressi devono tagliare il cordone ombelicale, di carattere magico e mitico, che li lega al mondo dell'oppressione" (Ivi, p. 212). Abbiamo visto molte volte, nella nostra esperienza latinoamericana, come le radici culturali vengano cancellate da banali pratiche fol-

cloriche per turisti: è evidente che esse nulla hanno a che vedere con le fonti originarie e l'identità di un popolo. Anzi aggravano le condizioni di sudditanza.

La liberazione passa attraverso un'educazione *problematizzante*, quando gli uomini si sentono in comunione e scoprono il legame tra sapere e fare, elemento questo che l'autore considera centrale e fondato sul dialogo: "Non esiste parola autentica che non sia prassi. Quindi pronunciare la parola autentica significa trasformare il mondo" (Ivi, p. 105). È fuori di dubbio il richiamo alla XI *Tesi su Feuerbach* di Marx (*I filosofi hanno solo diversamente interpretato il mondo ma si tratta di trasformarlo*). Il punto di partenza del dialogo è *l'essere in situazione*, che trova riferimento nella fenomenologia di Jaspers e, nello specifico, la situazione degli oppressi è al *limite* del sottosviluppo, quindi sfugge loro la complessità del problema. Ma vi è una strada possibile, una via d'uscita che prende il nome di "Circolo di cultura", vero e proprio fulcro di trasformazione. Qui avviene la coscientizzazione, nella partecipazione diretta all'elaborazione del progetto formativo di emancipazione: "stare in circolo vuol dire porsi sullo stesso piano, in comunione all'interno della Comunità educante, che autoproduce gli strumenti collettivi della conoscenza" (Righetti, 2000, p. 60).

Si può pensare, ed è il nostro caso, che una teologia intenzionata a porre al centro della propria ricerca la libertà abbia tenuto in debito conto una nota tesi evangelica: "conoscerete la verità e la verità vi farà liberi" (Giovanni 8,32). Chi è oppresso fatica a conoscere la verità, spesso manca di speranza e sente con urgenza il peso delle cose che gli mancano, che non sono solo materiali. Di qui l'esigenza, e l'urgenza, di una liberazione che convince Gutiérrez della necessità di mettere al primo posto l'azione trasformatrice – anche qui non manca l'attenzione alla tesi marxiana – e solo dopo la teologia (*acto segundo*). Nel 1968 il sacerdote peruviano, convocato per lo studio dei documenti conciliari a Chimbote, poneva la sua tesi radicale della liberazione mettendo in discussione l'ambiguità della tesi fondata sullo *sviluppo*. Il tema cristiano della salvezza non può trascurare il bisogno di libertà economica e politico-sociale in nome della giustizia e dell'esigenza di democrazia (Cfr. 1969). La trasformazione deve essere l'obiettivo degli uomini di buona volontà nell'espressione dei talenti individuali per il bene comune; di qui il significato di integrazione come partecipazione, per la quale è imprescindibile un fondamento culturale frutto di formazione. Un peso notevole cominciano ad assumere le comunità di base, che suscitano entusiasmo grazie ad esperienze collettive non estranee al desiderio di apprendere e di condividere il dono gratuito dei talenti.

Su tali basi entra in crisi la relazione tra il popolo di Dio e la gerarchia ecclesiastica, tanto da segnare in forma indelebile il contrasto con l'autorità religiosa vaticana. Gutiérrez, del resto, giunge a ritenere che non vi sia dualismo tra storia umana e storia della salvezza, dato che Cristo incarna la sintesi tra natura divina e umana (cfr. 1972) e, il tale prospettiva, il criterio di giudizio sull'azione tanto della Chiesa, così come della società e del singolo, sarà l'impegno *per* la liberazione. La svolta epistemologica parla chiaro: sono i poveri il fulcro del progetto e la partecipazione alla loro volontà di emancipazione è dovere degli uomini di religione.

Essendo nostro campo di indagine l'epistemologia della formazione, si rende opportuno un chiarimento che non manca di sfumature rilevanti. La teologia della liberazione di cui ci occupiamo hanno svolto attività di studio anche in Europa, ma vi è una distanza tra le loro strategie d'indagine e quelle più diffuse nel nostro Continente, che è esito di una scelta dovuta ad una condizione esistenziale ben diversa. Dice Gutiérrez che nel suo contesto di vita e di relazioni il *non-credente* rappresenta un interlocutore poco significativo, soprattutto quando ci si deve occupare di una *non-persona*, confinata in un ambito di marginalità ed insignificanza. La vera e preoccupante distanza prioritaria non è, allora, tra chi crede e chi non crede, ma tra chi opprime e chi è oppresso, con l'aggravante che molti oppressori si ritengono "buoni" cristiani (cfr. 1979).

Non sorprende che la gerarchia cattolica sia stata poco incline ad accettare la tesi relativa al fondamento sociale del peccato, con il rischio di sottovalutare le responsabilità di ognuno; allo stesso modo l'insistenza sul valore illimitato della carità è sembrato mettere in ombra il valore della fede. Il prefetto della Sacra Congregazione per la Dottrina della Fede, a quel tempo Joseph Ratzinger, prende le distanze in particolare rispetto all'esigenza che la Chiesa svolga un'opera di coscientizzazione degli oppressi "in vista della lotta liberatrice". È sintomatico, tuttavia, che i vescovi latinoamericani il 24 novembre 1984 nella loro "disposizione" non abbiano espresso un rifiuto al contributo di Gutiérrez, pur riconoscendo i pericoli di eccesso presenti in certe posizioni della teologia della liberazione orientate ad una vera e propria rivoluzione sociale. Il nostro personaggio, che ha scelto di entrare nell'ordine domenicano, ritiene che sia importante il confronto pluralistico sulla religione e continua a esprimere la sua vocazione a fianco dei poveri, soprattutto nel mondo globalizzato che nega con violenza esplicita ed implicita i valori evangelici. Gli è stato chiesto se, a suo parere, si può considerare "morta" la teologia della liberazione e la sua risposta è che non ha ricevuto l'invito per partecipare al funerale.

La convinzione dura a morire di una razionalità universale patrimonio indiscusso de mondo occidentale ha causato molti danni ad altre popolazioni, oltre che rendere gli sessi occidentali schiavi di una mentalità ottusa. Uno degli aspetti più evidenti è l'umiliazione imposta a tanta parte di umanità, non solo latinoamericana ma anche orientale, costretta ad accettare salari miserabili e a vivere condizioni di lavoro, quando lo si trova, a forte rischio di malattia e incidenti, di frequente anche mortali. Con la complicità della classe dirigente locale i potentati economici hanno ottenuto di mantenere le masse nell'ignoranza: meno ne sanno e meno si montano la testa, questa la visione illuminata del capitalismo e la condizione per produrre sviluppo, o arginare il sottosviluppo. Già nel 1968, alla II Assemblea generale dei vescovi latinoamericani, svoltasi a Medellín, si argomentava sul tema di una "ingiustizia istituzionalizzata" in vaste aree dell'immenso territorio. La liberazione dell'uomo non poteva riguardare solo il male del peccato, ma doveva farsi carico di un'oppressione insopportabile che generava povertà estrema. In questo scenario comincia ad emergere la figura del francescano Leonardo Boff, brasiliano di origine italiana. Nel saggio *Gesù Cristo Liberatore* (cfr. 1972) il frate non

affronta direttamente il tema della Chiesa, ma punta lo sguardo su quel soggetto umano che essa avrebbe dovuto difendere e orientare, salvaguardandone la dignità. La scelta del quadro di riferimento *antropologico* è prioritaria rispetto a quello *ecclesiologico*.

Boff fa propria l'immagine di un Cristo *liberatore* e non *rivoluzionario*, evitando di lasciarsi coinvolgere su posizioni ideologiche ma non rinunciando a alcun elemento caratterizzante la liberazione, che si tratti di ignoranza o di malattia, di ingiustizia o di miseria, e pure di peccato. Su questa strada finisce per esaltare la comunità religiosa dal basso e mettere in dubbio la dimensione verticale, gerarchica, poiché solo la prima è testimonianza della costruzione del Regno di Dio, nonché simbolo dell'amore per il quale saremo *giudicati*. Qualche tempo dopo la pubblicazione di *Chiesa, carisma e potere* de 1981 (cfr. trad. it. 1984), nel 1984 Ratzinger esprimeva le sue "serie riserve" sul concetto di "ecclesiologia militante", vi ravvisava un accostamento pericoloso alla terminologia marxiana, e convocava il frate a Roma. In effetti quest'ultimo aveva considerato la Chiesa istituzionale dannosa per il popolo dei credenti e la sua storia di "potere sacro" si era manifestata nella forma di una macchina di dominio. Nel 1985, 8 maggio, viene imposto al teologo di mantenere il silenzio "ossequioso" a tempo indeterminato, per aver assunto una posizione "eterodossa". Nell'arco di alcuni anni perde l'insegnamento, lascia le attività in campo culturale e, così, decide, per riappropriarsi dei propri "diritti umani" tra i quali la libertà di pensiero e di parola, di farsi *theologus peregrinus* e inizia ad occuparsi di ecologia, da uomo-povero, sulla strada di un Dio che si è fatto uomo-povero. In opere come *Ecologia mondiale, mistica* (Boff, 1993) oppure *Spiritualità per un altro mondo possibile* (Boff, 2009), il teologo brasiliano coglie un intreccio ricco di fascino tra il Cosmo e l'esperienza mistica, sulle tracce della cosmo-visione indigena precolombiana densa di bellezza, soprattutto perché l'elemento solidale non riguarda solo le relazioni tra soggetti umani ma anche tra uomo e natura e qui, a maggior ragione, la coscienza si è fatta metodo.

Lo studioso argentino Enrique Dussel si caratterizza quale principale esponente della *filosofia della liberazione*, ma è stato attivo nei dibattiti che portarono alla teologia della liberazione già sul finire degli anni Sessanta del secolo scorso. Egli impiega il termine *epifania* per sostenere il manifestarsi del povero, di quell'oppresso che, nella misura il cui ha posto in essere la nostra attenzione, dà inizio all'assunzione di un atteggiamento etico che segna "l'inizio della liberazione reale" (2011, p. 44). L'Altro viene riconosciuto in qualità di soggetto tramite la contestualizzazione stessa della sua corporeità. Colpisce il fatto che l'approdo della sua filosofia all'etica trovi riferimento peculiare nel pensiero di Rosa Luxemburg (Cfr. 1966); in quanto, per lui, l'intellettuale polacca non è tanto la sostenitrice dello spontaneismo rivoluzionario ma di una dialettica *Spontaneità-Organizzazione*. È in particolare dagli scioperi europei di massa del primo Novecento che, secondo il nostro filosofo (Cfr. 1998), si può cogliere nella teoria della Luxemburg una ragione strategico-critica di solido fondamento etico, l'impegno riflessivo e pratico orientato alla felicità dei popoli tramite una vita buona. Una volontà di umaniz-

zazione, quindi, tesa a concretizzarsi nell'etica quotidiana di chi si interroga sulla condizione di masse umane diseredate, escluse dai benefici del processo economico e, pertanto, rappresenta l'opposto della globalizzazione neocapitalista attuale (Dussel, 1974).

La ragione strategico-critica, di cui si è detto, non è mai *strumentale*, in quanto fattore pratico di mediazione. Il suo valore prende consistenza a fronte di un disconoscimento dell'Altro che si manifesta 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); *dominio economico*, simbolo del capitalismo neoliberale che aggrava le diseguaglianze, aumenta le ingiustizie e porta la povertà a punti estremi. I molti riferimenti a studiosi europei (Luxemburg, Foucault, Levinas, ecc.) hanno suscitato rilievi critici nel suo Continente, ma Dussel non ha mai sottovalutato gli elementi di dominio presenti in una visione eurocentrica, e ciò ha avuto un preciso effetto sul versante formativo. Così come la presa di posizione sul capitalismo globale ha voluto sottolineare che non si può più parlare di ragione *strumentale*, quanto piuttosto di preoccupante *irrazionalità*. Di qui la necessità di un'educazione *altra*, che si fa radicale in nome della liberazione, volta ad assumere un ruolo autonomo rispetto ad un potere che si concretizza "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). Siamo di fronte a un'ideologia del dominio con radici antiche, che affondano nel colonialismo, per questo si deve scegliere di stare dalla parte della *vittima* con una vera e propria vocazione etica alla fratellanza che egli intende in questi termini: "È un agire *verso* l'Altro *come* Altro; 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'attualità del tema oggetto della nostra riflessione permane nel nucleo centrale della liberazione ed ha trovato, sul versante formativo, una modalità d'espressione, che incarna la coscienza come metodo in quanto giunge a proporre all'oppresso di salire sulla scena per rappresentare le forme della propria oppressione, come ri-

chiede il *Teatro del Opprimido* di Augusto Boal, il quale affermava: “dobbiamo scoprire gli oppressori; essi sono nella testa” (Boal, 2014, p. 27).

Perché libertaria è la vocazione dell’educazione, delle sue prassi come della sua teoresi. Ed è qui il senso di questo ricco volume che ci suggerisce una prospettiva unanime pur nei suoi diversi angoli di visuale.

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 (tr. ital. Roma 1978)
- Boff, L. (1993). *Ecologia, mondialità, mistica*. Assisi: Cittadella.
- Boff, L. (1972). *Jesus Cristo Liberador, Ensaio de cristologia critica para o nosso tempo*. Petrópolis (tr. ital. Assisi 1973).
- Boff, L. (2009). *Spiritualità per un altro mondo possibile. Ospitalità, convivenza, convivialità*. Brescia: Queriniana.
- Dussel, E. (1998). *Ética de la Liberación en la Edad de la Globalización y de la Exclusión*. Madrid: Editorial Trotta, S.A.
- Dussel, E. (2011). *Filosofía de la liberacion*. Mexico: Fondo de cultura economica.
- Dussel, E. (1974). *Método para una Filosofía de la Liberación*. México: Salamanca.
- Freire, F. (1972). *La pedagogia degli oppressi*. Milano: Mondadori.
- Gutiérrez, G. (1969). *Hacia una teología de la liberación*. MIECJECI, serie 1, doc. 16, Montevideo.
- Gutiérrez, G. (1979). *La fuerza histórica de los pobres*. Lima (trad. it. Queriniana, Brescia, 1981).
- Gutiérrez, G. (1972). *Teologia della liberazione. Prospettive*. Brescia: Queriniana.
- Ricoeur, P. (2005). *Percorsi del riconoscimento*, a cura di F. Polidori. Milano: Raffello Cortina.
- Righetti, M. (2000). *Imparare ad essere*. Bologna: Pitagora.

Allegati

PROGRAMMA SUMMER SCHOOL 2022

MERCOLED  21 settembre - WEBINAR su piattaforma TEAMS

Mattino

APERTURA Summer – ore 09,00 – 13,00

Saluti di apertura	Liliana Dozza , Universit� di Bolzano Presidente SIREF
Introduzione alla Summer	Piergiuseppe Ellerani , Universit� del Salento
La ricerca partecipata: principi e prospettive	Renata Vigan� , Universit� Cattolica
Participatory Design, Computer and Human Interaction	Vincenzo D'Andrea , Universit� di Trento
Co-costruzione di territori e comunit�: i movimenti intersezionali	Antonia De Vita, Paolo Cacciari , Universit� di Verona
Co-costruzione della partecipazione: i contesti emergenziali	Alessandro Vaccarelli , Universit� di L'Aquila
Co-costruzione di prossimit� partecipata: l'economia civile e nuovi welfare	Angelo Moretti - Rete di Economia Civile "Sale della Terra"

Pomeriggio,

laboratori paralleli di presentazione dei lavori individuali ammessi con discussant e tutor
 ore 15,00 - 19,00

<i>MACROAREE TEAMS</i>	<i>Discussant:</i>	<i>Tutor:</i>
area a) Modelli di ricerca partecipata: principi pedagogici e metodologie per i disegni di ricerca;	Alberto Parola (Universit� di Torino)	Francesco Melchiori (Universit� Cusano)
area b) Ricerca partecipata: esperienze nei differenti contesti e tempi della vita;	Vanna Boffo (Universit� di Firenze)	Andrea Marcelli (Universit� Cusano)
area c) Ricerca partecipata per lo sviluppo delle comunit� e dei territori: prospettive pedagogiche e pratiche di intervento;	Riccardo Troisi	Francesco Vittori (Universit� di Verona)
area d) Digitale e strumenti tecnologici per la trasformazione delle organizzazioni; e dei processi cognitivi-emozioni	Andrea Mangiatordi (Universit� Bicocca)	Annapaola Paiano (Universit� del Salento)
area e) Partecipazione e didattiche per l'apprendimento nella scuola aperta	Luisa Zecca (Universit� Bicocca)	Sara Baroni (Universit� di Bolzano)

GIOVEDÌ 22 settembre - WEBINAR su piattaforma TEAMS
Mattino,**Sessioni parallele** (le sessioni saranno registrate e rese disponibili dei partecipanti):

ore 09,00 – 13,00

<i>SESSIONI</i>	<i>Moderatrice/ore</i>	<i>Relatore invitato</i>
Principi e modelli delle metodologie della ricerca partecipata. Limiti e criticità dei processi nella ricerca partecipata	Antonia De Vita (Università di Verona)	Francesco Vittori (Università di Verona) Marco Perini (Università di Verona) Rosa Porcu
Fare ricerca partecipata con bambine-i/ragazze-i/adolescenti	Valentina Grion (Università di Padova)	Monica Banzato (Università C Foscari Ve) Valeria Cotza (Università Bicocca)
Co-costruzione di contesti educativi resilienti	Manuela Ladogana (Università di Foggia)	Silvia Nanni (Università di L'Aquila) Nicoletta DiGenova (Università Sapienza) Michele Cagol (Università di Bolzano)
Internazionalizzazione dei dottorandi e ricercatori: indicazioni pratiche per la ricerca scientifica in campo pedagogico	Evi Agostini (Wien Universität)	Valerio Ferro Allodola (Unie-campus, Firenze) Denis Francesconi (Wien Universität) Barbara Gross (Università di Bolzano)
La partecipazione attraverso i modelli di gamification nella formazione e nell'educazione	Monica Parricchi (Università di Bolzano)	Silvia Fioretti (Università di Urbino) Letizia Cinganotto (Università per Stranieri di Perugia) Andrea Ligabue (Università di Modena-Reggio) Marco Tibaldini (PHD Università Cattolica)

Pomeriggio,**laboratori paralleli** di presentazione dei lavori individuali ammessi con discussant e tutor

ore 15,00 - 19,00

<i>MACROAREE PIATTAFORMA TEAMS</i>	<i>Discussant:</i>	<i>Tutor:</i>
area a) Modelli di ricerca partecipata: principi pedagogici e metodologie per i disegni di ricerca;	Alberto Parola (Università di Torino)	Francesco Melchiori (Università Cusano)
area b) Ricerca partecipata: esperienze nei differenti contesti e tempi della vita;	Vanna Boffo (Università di Firenze)	Andrea Marcelli (Università Cusano)
area c)	Riccardo Troisi	Francesco Vittori (Università di Verona)

Allegati

Ricerca partecipata per lo sviluppo delle comunità e dei territori: prospettive pedagogiche e pratiche di intervento;

area d)

Digitale e strumenti tecnologici per la trasformazione delle organizzazioni; e dei processi cognitivi-emotivi

Andrea Mangiatordi
(Università Bicocca)

Anna Paola Paiano
(Università del Salento)

area e)

Partecipazione e didattiche per l'apprendimento nella scuola aperta

Luisa Zecca
(Università Bicocca)

Sara Baroni (Università di Bolzano)

SABATO 24 settembre - WEBINAR su piattaforma TEAMS

Mattino

CHIUSURA Summer – ore 09,00 – 13,00

CHIUSURA SUMMER	
Moderatrice	Rita Minello – Università Cusano, SIREF
Ricerca partecipativa e formazione sistemica: prospettive pedagogiche e nuovi scenari nel tempo delle ibridazioni	Massimo Baldacci – Università di Urbino
L'attivazione della partecipazione con il modello CHAT: esiti e prospettive	Annalisa Sannino - Tampere University (FIN)
La generatività nelle comunità di apprendimento: alcuni fattori della ricerca partecipata	Giancarlo Gola – Supsi (CH)
Vivere la Laudato si'. Territori civili in cammino co-partecipato verso l'ecologia integrale	Cristina Birbes – UniCattolica
Saluti di chiusura Summer 2022	Liliana Dozza - Presidente SIREF

Ricerca partecipativa e formazione sistemica

XVII Edizione - (DIGITAL) Summer School

SIREF – Società Italiana di Ricerca Educativa e Formativa

Con il patrocinio di

SIPED (Società Italiana di Pedagogia)

LUB – Libera Università di Bolzano

Dipartimento di Scienze Umane e Sociali – UniSalento

Attraction and International Mobility – UE Project

SUPSI - Locarno

Settembre 2022 (21-22-24)

TEAMS - AMBIENTE DIGITALE

Call for Proposal

OGGETTO E FINALITÀ DELLA SIREF SUMMER SCHOOL

La Summer School è uno stage di alta formazione rivolto prioritariamente a dottorandi e dottori di ricerca in scienze pedagogiche, nonché aperto anche a docenti, ricercatori e formatori operanti in contesti formativi o educativi.

Il tema della XVII Edizione della Summer School è: **Ricerca partecipativa e formazione sistemica.**

PRESENTAZIONE

1. 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 e delle ricostruzioni. È anche una nuova questione degli "orizzonti educativi" coinvolti nei differenti contesti, interpretati da una "pedagogia come teoria della formazione" (Margiotta, 2015) che si assume la responsabilità di indicare vie nuove, generative, responsabili e del limite.
2. I nuovi "orizzonti educativi", per altro, sono amplificati dal contesto storico e interrogano profondamente non solo le conseguenze, ma soprattutto sulle premesse: delle povertà, delle marginalità, delle dispersioni, delle

perdite di talentuosità e potenzialità, delle chiusure, delle esclusioni, dei diritti non rispettati. L'azione pedagogica intenzionale verso la trasformazione delle premesse potrebbe sollecitare il cambiamento di quella cultura coltivata e maturata sotto l'influente gioco perverso della velocità e della forza liberista.

3. La visione di una formazione intesa come rete di conoscenze ed esperienza, insieme mobile e negoziale, modifica l'organizzazione e le forme di elaborazione delle stesse conoscenze ed esperienze. Può essere conseguente la rimappatura di metodi e modelli – non solo didattici ma anche di ricerca – che tende a tessere connessioni inedite, inattuali, attraversando e trasformando i luoghi dell'abitare, del vivere, del lavorare, del socializzare, dell'apprendere, dei tempi della vita. Il radicale "cambiare strada" richiede la capacità diffusa di trovare risposte innovative a questioni concrete e di far circolare le nuove soluzioni e pratiche, così come recepire quelle da altri sperimentate. 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 ciò su cui emerge una pedagogia di nuove generatività.
4. Siamo innanzi ad uno storico momento di possibile nuovo *cominciamento*, che può iniziare senza che possiamo prevederlo, in base ad accadimenti precedenti (Arendt, 1994). A partire dall'azione di coscientizzazione Freiriana (1968), la trasformazione non può non riguardare l'attualità delle oppressioni e degli oppressori, oggi più liquidi e invisibili di ieri, che ancora determinano tempi e strutture dell'agire e dell'apprendere. Un cominciamento che può essere inteso come inizio continuo e trasformazione continua, generati dall'agire educativo e formativo.
5. La partecipazione è oggi la soglia del nuovo cominciamento. Essa è esplorata dalle neuroscienze come costruito dell'apprendimento profondo – che diviene co-apprendimento – e come co-partecipazione al processo dell'embodied cognition. La partecipazione è divenuta riferimento per l'educazione e la formazione del cittadino – cittadinanza ed educazione civica – entrando nei curricula; le metodologie partecipative riverberano i significati di coscientizzazione e di trasformazione che si compiono con l'apporto soggettivo divenendo – nel loro farsi – cultura. Attraverso i processi partecipativi si intende restituire valore alle esperienze di ri-appropriazione e ri-significazione dei luoghi – formali, non-formali, informali – e più in generale dei territori, interpretati come nuovi scenari sociali e culturali da trasformare non più nel dogma top-down, bensì nella direzione di quel bottom-up oramai metafora della "partecipazione orizzontale". Per altro facilitata dalle reti digitali e dai nodi decisionali disseminati, che co-costruiscono nuovi scenari per l'economia fondamentale, civile, circolare. Le ri-costruzioni e le ri-partenze – se interpretate attraverso la resilienza trasformativa – necessitano di partecipazioni allargate ai processi decisionali, formando una nuova cultura (finalità e metodo).
6. Partecipare è attivare, è rendere partecipi ai processi, è avvicinare ognuna e ognuno al principio di democrazia formalizzata da Dewey. Una prospettiva che indica la partecipazione come condivisione di strumenti e di processi, implicanti l'agire per il cambiamento e la formazione di un nuovo pensiero. Nell'educare è implicata la tensione a co-costruire comunità ecologiche ed ecosistemiche creative di esperienze continue, ricorsive, estese "per" lo sviluppo umano, dove ogni soggettività possa immaginare e costruire il proprio progetto esistenziale. Nei differenti luoghi il processo partecipativo è sempre più richiesto, come misura della co-responsabilità e co-definizione di nuove organizzazioni, nelle quali ri-conoscersi e assumerne, identitariamente, le finalità. Occorre, per contro, farne emergere criticamente i meccanismi funzionalisti, poiché partecipare senza trasformare è come disperdere il senso dell'azione stessa. I processi partecipativi esigono la reciprocità: se essi sono attuati, ma come pratica che non modifica le strutture interne dei luoghi e delle organizzazioni – spesso di competizione ed esclusione – il rischio del mantenimento delle premesse è esplicito, interrogando i fini degli stessi processi attivati.
7. Partecipare è sconfinare nell'assunzione di autonomie solidali e conviviali, in grado di generare nuove sostenibilità. È la capacità dei luoghi di essere formativi nel loro svolgersi politico, intramati di pedagogia che sceglie l'orizzonte dello sviluppo umano (Bronfenbrenner, 1986; Sen, 2000) e dell'organizzazione di contesti che assumono, senza se e senza ma, la formazione di vite degne di essere vissute, nelle possibilità di costruzione in rete di sistemi d'azione in grado di far comprendere e governare i processi di co-evoluzione, di autodeterminazione, di personalizzazione (Margiotta, 2015). Si tratta di educare e formare a sviluppare un pensiero delle connessioni, che significa promuovere le capacità di riuscire a immaginare scenari alternativi di relazione possibile con l'intero mondo della vita spostando la visione verso la dimensione ecosistemica (Pinto Minerva, 2018). In tal senso la partecipazione è ri-generazione di cittadinanza (e delle Istituzioni), nella convivialità intergenerazionale e intersoggettiva, che nel dialogo "tra" cittadini di diverse generazioni realizza contesti sociali aperti ai diritti di ogni essere vivente.

8. Partecipare è perturbare gli ambienti e i luoghi con prospettive differenti: è introdurre nell'organizzazione sociale, culturale ed economica i principi di co-evoluzione e co-appartenenza, dove i contesti attraversati da alta cifra partecipativa si configurano come "terzo educatore" (Malaguzzi, 1995). Appare emergente – implicato nei modelli partecipativi al femminile tutti da delineare e inventare – il nuovo simbolico femminile che pervade la dimensione formativa della partecipazione sociale e politica, esplicitata dalle istanze intersezionali e dal riconoscere i movimenti come culture delle innovazioni. La prospettiva incarna la questione del potere e della sua re-distribuzione tra soggetti e nelle intersoggettività. Racchiusa nell'idea di "Distributed Leadership" – educativa (DL) – la perturbazione è "disapprendimento" – unlearning – dove il disimparare è l'abbandono delle strutture stereotipiche intrise di subalternità (Baldacci, 2014).
9. Sotto questo punto di vista la ricerca educativa e partecipativa può contribuire a ridurre la polarizzazione economica, sociale ed etnica, può promuovere la crescita e lo sviluppo equo, e costruire una cultura del dialogo, una cultura della pace. Riappare in questo scenario la pedagogia critica.

LA FORMULA 2022

Dal punto di vista organizzativo, la Summer School prevede:

21 Settembre 2022:

mattino dalle 9,00 alle 13,00: apertura di relazioni in plenaria

pomeriggio dalle 15,00 alle 19,00: laboratori paralleli di presentazione dei lavori individuali con discussant e tutor;

22 Settembre 2022:

mattino dalle 9,00 alle 13,00: sessioni parallele sui seguenti temi (le sessioni saranno registrate e messa a disposizione dei partecipanti):

- i. principi e modelli delle metodologie della ricerca partecipata;
- ii. limiti e criticità dei processi nella ricerca partecipata;
- iii. fare ricerca partecipata con bambine-i/ragazze-i/adolescenti;
- iv. la scienza interrogata (e abusata?) dalla partecipazione;
- v. metodologia per la scrittura dei paper in ambito internazionale: integrare dati quantitativi e qualitativi in campo educativo e formativo

pomeriggio dalle 15,00 alle 19,00: laboratori paralleli di presentazione dei lavori individuali con discussant e tutor;

24 Settembre 2022:

mattino dalle 9,00 alle 13,00 chiusura: relazioni in plenaria

I lavori dei laboratori prevedono la presentazione ai Discussant delle proposte accettate per la Summer. I Laboratori saranno coordinati da Tutor.

I lavori di ricerca dei partecipanti presentati e rielaborati nei laboratori, confluiranno come produzione scientifiche in un unico volume della collana SIREF *EDUversi - Formazione e Ricerca*.

Il 23 settembre si svolgerà la premiazione della III Edizione del Premio Umberto Margiotta, Fondazione Umberto Margiotta, in presenza, presso la Sala Convegni del Senato della Repubblica Italiana.

INDICAZIONI GENERALI

La call è aperta a presentare ricerche, modelli, strumenti, dispositivi che affrontino i temi della Summer 2022 – idee fondative, interpretazioni, progetti di ricerca, position papers, contributi – come opportunità di evoluzione attraverso la ricerca, operando nei Digital Workshops seguenti:

- area a) Modelli di ricerca partecipata: principi pedagogici e metodologie per i disegni di ricerca;
- area b) Ricerca partecipata: esperienze nei differenti contesti, generi, tempi della vita;
- area c) Ricerca partecipata per lo sviluppo delle comunità e dei territori: pratiche di intervento e prospettive pedagogiche;
- area d) "Digitale e strumenti tecnologici nella ricerca partecipata" per la trasformazione delle organizzazioni;
- area e) Partecipazione e didattiche per l'apprendimento nella scuola aperta.

Sulle aree di riflessione indicate – articolate in sessioni laboratoriali organizzate sulla base dei progetti e delle attività di ricerca presentati da ricercatori e dottorandi – la Siref Summer School 2022 ospiterà il confronto culturale tra studiosi.

DESTINATARI DELLA SUMMER SCHOOL E PREREQUISITI DI AMMISSIONE

Per essere ammessi alla Summer School occorre essere in possesso almeno della laurea magistrale (nuovo ordinamento), o della laurea conseguita secondo gli ordinamenti previgenti il D.M. 509/99.

La laurea magistrale o vecchio ordinamento deve riguardare: discipline pedagogiche o scienze dell'educazione e della formazione, laurea in scienze motorie; in alternativa, laurea in filosofia con tesi di laurea in ambito pedagogico, ovvero laurea in psicologia, sociologia, scienze della comunicazione, scienze dell'organizzazione, ovvero in economia, ingegneria e architettura purché con tesi di interesse educativo, psico-pedagogico o pedagogico.

Coloro che sono iscritti a un dottorato di ricerca o l'abbiano già conseguito devono evidenziare, nel loro percorso di ricerca, interessi afferenti all'area educativa e/o formativa.

I destinatari della Summer School, ai sensi del Regolamento SIREF, sono dottorandi, dottori di ricerca, assegnisti, ricercatori, docenti, formatori che siano interessati al tema e siano in grado di orientarsi nell'ambito delle discipline interessate dalla Summer School.

PRESENTAZIONE DELLE PROPOSTE

I temi che saranno affrontati durante i laboratori tematici sono i seguenti:

- area a) Modelli di ricerca partecipata: principi pedagogici e metodologie per i disegni di ricerca;

area b) Ricerca partecipata: esperienze nei differenti contesti e tempi della vita;

area c) Ricerca partecipata per lo sviluppo delle comunità e dei territori: prospettive pedagogiche e pratiche di intervento;

area d) Digitale e strumenti tecnologici per la trasformazione delle organizzazioni;

area e) Partecipazione e didattiche per l'apprendimento nella scuola aperta

MODALITÀ E TERMINI DI PRESENTAZIONE

Gli interessati sono invitati a sottoporre, entro il 14 di agosto un paper, un progetto o un ampio abstract in italiano del loro contributo (compilando l'apposito formulario di candidatura – *Allegato 1*) che contenga la proposta di presentazione di un paper, un progetto o un ampio abstract - teorico o con differenti risvolti empirici - in riferimento a uno o più dei diversi approcci della ricerca educativa e pedagogica.

La lingua ufficiale della Summer School è l'italiano e l'inglese (in alcuni Digital Workshop).

Le proposte di paper devono essere redatte dal singolo candidato (dottorando, dottore di ricerca, ricercatore) utilizzando l'apposito **formulario di candidatura** (*Allegato 1*), accompagnato dal **formulario di ammissione** (*Allegato 2*), e da un breve **curriculum vitae et studiorum**.

Tutta la documentazione necessaria per la predisposizione delle proposte è disponibile sul sito web della SIREF <http://www.siref.eu>.

Articolo e/o abstract di natura teorica dovranno proporre lavori con una significativa originalità e non limitarsi ad una semplice review della letteratura; Progetti e/o abstract di ricerca dovranno evidenziare, oltre che il *frame* teorico, anche le ipotesi di ricerca, la metodologia utilizzata e i principali risultati raggiunti, o che si intendono raggiungere.

Un gruppo di referee esterni valuterà e selezionerà i contributi entro il **9 settembre 2022**.

Tempestivamente i candidati saranno informati per e-mail relativamente alla loro accettazione.

In caso di accettazione, sarà inviato ai candidati l'assegnazione e le modalità di partecipazione ai laboratori e ai Digital Workshops.

Gli abstract devono essere di massimo 10.000 caratteri spazi inclusi.

Abstract e documentazione allegata devono essere **trasmessi a mezzo e-mail a:**

siref.segreteria@gmail.com

La Summer School prevede specifiche sezioni nelle quali i partecipanti saranno divisi in laboratori coordinati da esperti di settore. Tutti i lavori dei partecipanti sono considerati produzioni scientifiche e confluiranno – dopo referaggio doppio cieco – in un unico volume della Collana SIREF EDUversi - Formazione e Ricerca.

Deadline - Scadenze importanti

- Scadenza Call for Proposal e invio di abstract a siref.segreteria@gmail.com entro il **14 di agosto**
- Comunicazione e pubblicazione degli ammessi: entro il **9 di settembre**.
- Versamento della quota di iscrizione entro il **20 settembre**.

PROCEDURA DI VALUTAZIONE E SELEZIONE DELLE PROPOSTE PRESENTATE

La fase istruttoria, relativa alla selezione delle proposte presentate sulla base dei criteri di valutazione di seguito elencati, sarà condotta da un'apposita Commissione presieduta dalla Prof.ssa Liliana Dozza, Presidente della SIREF.

La Commissione suddetta provvederà a sottoporre le proposte di paper alla valutazione di referee esterni e accettarne l'in/ammissibilità.

I criteri di valutazione, afferenti alla significatività e all'editabilità delle proposte, saranno i seguenti:

- Rilevanza
- Originalità
- Significatività dei contesti/aree di ricerca
- Qualità metodologica
- FORM – Argomentazione ed editabilità
- FORM – Forma e stile

A tutti verrà rilasciato un attestato di frequenza, nonché l'iscrizione alla SIREF per lo scorcio dell'anno 2022.

La graduatoria finale verrà pubblicata - in area riservata – sul sito della SIREF <http://www.siref.eu/>

I selezionati saranno avvisati individualmente tramite e-mail dal 12 settembre 2022.

ISCRIZIONE E QUOTE DI AMMISSIONE

Allo scopo di assicurare la copertura dei costi e delle spese sostenuti dalla SIREF, si chiede ai partecipanti:

- un contributo di euro 60 per gli iscritti Siref.
- un contributo di euro 120 per i non iscritti Siref.

Tali contributi sono comprensivi di:

Allegati

- Attestato di partecipazione alla Summer School.
- Quota di iscrizione alla SIREF per l'Anno 2022.
- Atti delle precedenti edizioni della Summer School.
- Pubblicazione dei contributi dei partecipanti – secondo le norme e i referaggi - nella Collana EDUversi – Formazione e Ricerca a cura della SIREF.

I partecipanti regolarmente iscritti avranno accesso ai lavori scientifici della Summer School.

Il versamento della quota di iscrizione alla Summer School va effettuato, in un'unica soluzione *dopo la comunicazione di ammissione*, entro il **20 di settembre 2022**.

Tale quota va inviata a mezzo BONIFICO BANCARIO:

Beneficiario: SIREF, Società Italiana di Ricerca Educativa e Formativa

Presso Banca Carige, filiale di Venezia, Piazza Goldoni.

Codice IBAN: IT88 X034 3102 0100 0000 0259 180

Indicando nella causale:

Nome e Cognome,

Ammesso Siref Summer School, edizione 2022.

Per ulteriori informazioni si può contattare:

Prof.ssa Rita Minello PhD
Segretaria Generale SIREF
SIREF.segreteria@gmail.com
mobile: (0039)3495219316

IL PRESIDENTE SIREF
Prof.ssa Liliana Dozza

CON IL GRUPPO PROMOTORE Summer School 2022*

* Evi Agostini (Vienna), Monica Banzato (Venezia), Sara Baroni (Bolzano), Cristina Birbes (Milano Cattolica), Michele Cagol (Bolzano), Valeria Cotza (Milano Bicocca), Antonia De Vita (Verona), Nicoletta Di Genova (Roma), Liliana Dozza (Bolzano), Valerio Ferro Allodola (Firenze), Silvia Fioretti (Urbino), Denis Francesconi (Vienna), Giancarlo Gola (Locarno), Barbara Gross (Francoforte), Manuela Ladogana (Foggia), Vincenzo Lorubbio (Salento), Andrea Marcelli (Roma), Rita Minello (Roma), Angelo Moretti (Benevento), Daniele Morselli (Bolzano), Silvia Nanni (L'Aquila), Alberto Parola (Torino), Monica Parricchi (Bolzano), Marco Perini (Verona), Luca Raffaele (Roma), Francesco Vittori (Verona)