

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 Indellicato*
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-emotivi**

Silvia Fioretti

431 Introduzione

- Maria Grazia Carnazzola, Giulia Filippi, Gerardo Pistillo, Francesco Pizzolorusso*
 437 La sfida educativa nella formazione dell'omo 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

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 Ellerani

Università del Salento
piergiuseppe.ellerani@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 Ellerani, 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 rispetta 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 curricoli 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.