

**Edu.
Versi**

Collana

EduVersi

Società di Ricerca Educativa e Formativa (SIREF)

Le emergenze nella formazione

L'innovazione della ricerca educativa:
i drammi del presente e le sue risorse

a cura di
Anita Gramigna
Rita Minello


Pensa
MULTIMEDIA



diretta da

Anita Gramigna

2

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

Le emergenze nella formazione

L'innovazione della ricerca educativa:
i drammi del presente e le sue risorse

a cura di

Anita Gramigna

Rita Minello





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 volume 979-12-5568-107-6

2024 © by Pensa MultiMedia®

73100 Lecce • Via Arturo Maria Caprioli, 8 • Tel. 0832.230435

www.pensamultimedia.it

Indice

11 *Rita Minello*
Premessa

21 *Anita Gramigna*
Introduzione

Sezione I Emergenze e riflessioni

33 *Fernando Sancén Contreras*
Quesiti che la scienza e la tecnica pongono all'educazione di oggi

42 *Amalia Lavinia Rizzo*
Conoscere le persone migranti e rifugiate con disabilità per promuoverne l'inclusione: assesment tools su base ICF

51 *Sara Bornatici*
Educare al servizio, insegnare la pace

59 *Mirca Benetton*
Pedagogia in cammino verso nuovi incontri intergenerazionali

67 *Alberto Parola*
Per una media education sistemica

80 *Franca Zuccoli*
Antiche e nuove forme del sapere. La scuola luogo della complessità: tra tradizione e innovazione

89 *Daniele Morselli, Sabina Magagnoli*
The next generation of change makers: un approccio pedagogico e glottodidattico per il gaming per l'imprenditorialità sostenibile nella formazione tecnica

98 *Andrea Mattia Marcelli*
L'epistemologia della formazione dottorale: maniera o rivoluzione?

Sezione II
I drammi del presente: ricostruire e ricostruirsi

- Silvia Nanni, Anna Paola Paiano*
109 I drammi del presente: ricostruire e ricostruirsi
- Gennaro Balzano*
116 Dimensione progettuale e educazione alla resilienza: una prospettiva di ricerca in pedagogia del lavoro
- Elena Diana, Giulia Franchi & Paola Greganti*
124 Dentro la buca. Ripensare gli spazi dell'educazione attraverso gli albi illustrati
- Christian Distefano*
134 L'Unione dei Comuni della Val di Bisenzio tra criticità territoriali e fragilità educative: per una prima riflessione pedagogica
- Paola Greganti*
143 L'Outdoor Education e i processi inclusivi: un progetto di ricerca sulle sperimentazioni scolastiche ed educative a Roma
- Nicoletta Lorrai, Maria Vittoria Battaglia & Francesco Maria Melchiori*
152 Il ruolo e la misurazione dell'intelligenza emotiva nel post covid-19: studio sulla relazione con ansia, resilienza e motivazione accademica
- Andreina Orlando*
160 Il Servizio di tutorato per studenti con disabilità e con DSA: il pensare autoriflessivo
- Silvia Zanazzi*
165 Rileggere le emergenze della quotidianità. Un approccio metacognitivo per affrontare le crisi comportamentali nei contesti educativi

Sezione III
**L'educazione inter-trans-culturale nella scuola e nel sociale:
i processi della resilienza**

- Camilla Boschi*
177 La ricerca pedagogica etnografica nella transcultura
- Massimiliano Bozza*
184 Embodied research e dati performativi nella Ricerca Azione Partecipata (PAR) in contesto di vulnerabilità educativa. Studio di casi di applicazione del Teatro Forum e del Teatro Legislativo nella PAR

- Francesca Coin*
194 La resilienza nelle classi multiculturali della scuola di secondo grado: breve analisi dei processi di inclusione linguistica e sociale
- Gabriel Manuel Colucci*
204 L'epistemologia implicita delle immagini: Decostruire la rappresentazione dell'Altro nei manuali scolastici
- Sabrina Di Giacomo*
212 Stranieri come noi. La scuola oltre la frontiera delle differenze per promuovere valori condivisi e universali
- Elisabetta Faraoni, Federica Gualdaroni, Franco Pistono*
219 Poesia e pedagogia: un'assonanza amorosa: La parola poetica come via per ritrovare e ricostruire noi stessi e l'altro
- Farnaz Farahi*
227 La cura educativa delle famiglie straniere: un'indagine sui servizi dedicati alle famiglie straniere residenti in Toscana e sui loro bisogni formativi
- Petar Lefterov*
234 Migrazione e dispersione scolastica: una riflessione teorica sull'importanza della formazione degli insegnanti nella scuola primaria
- Rosaria Poi*
241 La lezione pedagogica emersa dall'emergenza Covid: essenzialità e innovazione

Sezione IV

Le prospettive della pace: la decostruzione delle retoriche sociali, la proposta del principio epistemico solidale

- Claudia Cirella*
251 L'io tessitore e il dialogare per ricostruire e ricostruirsi tutori di resilienza
- Mariella Di Lallo*
259 Percorsi sperimentali di cittadinanza scientifica. La bussola che non c'è
- Rosa Indellicato*
267 Per una pedagogia della pace
- Teresa Iona, Paola Vaccaro, Martina Bollo, Daniele Coco, Patrizia Tortella, Tiziana Iaquinata, Marianna Vaccaro*
274 L'uso del Nudge per concedersi una pausa durante l'apprendimento

- Valentina Pagliai*
282 Seminare il dialogo, coltivare la pace, raccogliere umanità. Attività partecipative per l'educAzione alla cittadinanza globale
-

Sezione V
**Le avanguardie educative: la gravidanza teorica
e la concretezza prassica**

- Vito Balzano*
291 La categoria morale della solidarietà come costruito epistemico nella costruzione di nuove politiche di welfare
- Vincenzo Nunzio Scalcione*
299 Il valore aggiunto nei sistemi scolastici: uno strumento di analisi della qualità
- Francesco Lavanga*
307 Adolescenti *onlife*: formarsi con le chatbot AI e il bisogno dell'AI literacy
- Adriano Pantaleo, Mario Giampaolo*
314 La gamification per mitigare la percezione della persuasione coercitiva
- Gerardo Pistillo*
322 Pedagogia, educazione e nuove sfide della formazione umana. La specie bambina: essere e divenire umani nell'era dell'Antropocene
-

Sezione VI
**L'innovazione nella scuola e valutazione formativa: nuovi paradigmi
scientifici, nuove strategie, nuove metodologie**

- Manuele De Conti*
333 Le epistemologie personali dei partecipanti alle pratiche di Debate
- Philipp Botes*
341 L'arte tra esperienza e formazione. Una ricerca nella scuola in carcere.
- Francesca Bratti*
351 Strumenti formativi a contrasto del maltrattamento istituzionale nei servizi educativi per l'infanzia: un'emergenza amplificata dalla pandemia?
- Giovanna Cioci*
359 Metodologie, strumenti e risorse tecnologiche al servizio degli insegnanti: indagine post Covid su 1000 docenti

- Rosa Gallelli, Pasquale Renna, Vanessa Cristiano*
371 Pensare “ambienti abilitanti” a scuola tra crisi, utopie, progetti
- Ludovica Sebastiano*
379 Patrimonio e spazi urbani. Una proposta di mappatura dei luoghi quotidiani con i bambini e le bambine

Sezione VII

Emergenze nella formazione: il contributo delle tecnologie e la cura del disagio sociale

- Monica Banzato*
389 Studio Esplorativo sugli Aspiranti Insegnanti: Valutazione degli Atteggiamenti verso la Ricerca Educativa
- Orietta Vacchelli*
401 Risorse educative per situazioni d'emergenza: competenze di sostenibilità in spazi educativi
- Giulia De Rocco, Arianna Monniello, Francesca Pilotto*
407 L'educazione in ambito penale: quali traiettorie per il reinserimento?
- Rita Franceschetti*
415 L'intelligenza Artificiale può costruire nuovi paradigmi educativi? Potenzialità e limiti di modelli generativi come ChatGPT
- Teresa Giovanazzi*
425 L'impatto dell'intelligenza artificiale sul sistema educativo. Tra innovazione ed emergenza formativa
- Silvestro Malara*
432 Della possibile oblazione materna e paterna in Pinocchio come risposta all'emergenza educativa post-pandemica
- Francesco Pizzolorusso*
439 L'infanzia nell'era digitale e le nuove frontiere della formazione insegnanti. Prime fasi di un progetto di ricerca internazionale
- Francesco Pio Savino*
446 L'importanza dello sviluppo di un adeguato livello di digital literacy nell'era moderna: una necessità educativa improrogabile

Sezione VIII
**Emergenze nella formazione: dimensioni progettuali
e pensiero educativo**

- Paola Bastianoni*
457 Modelli di formazione partecipata nel lock down per Covid-19
- Daniel Boccacci*
463 Numeri e Mente: l'educazione normalizzante dell'UE verso i rifugiati ucraini
- Monica Betti*
471 Ricostruire la quotidianità nelle scuole segnate dall'alluvione
- Anna Chiara A. Mastropasqua, Emilia Restiglian*
477 Disegno di Scuola. Significati di qualità scolastica per i futuri della scuola
- Emanuele Ortu*
488 Oltre lo specchio delle bugie. Percorsi formativi sulle stereotipie di genere nelle narrazioni per l'infanzia e l'adolescenza
- Valerio Palmieri*
497 Il disastro di Morgnano: il pensiero 'educativo' di Giuseppe Di Vittorio
- Cecilia Sorpilli*
502 Quando l'emergenza si scontra con un'emergenza cronica: come sostenere i genitori di figli disabili?
- Sarah Speziali*
508 *Whole university approach* – un caso studio italiano: percorsi formativi on-line per il benessere mentale di tutta l'università

Conclusione

- Anita Gramigna*
517 Conflitto speranza-ragione: l'emergenza come paradosso

Premessa

Rita Minello

Professore Associato, Università Niccolò Cusano, Roma, rita.minello@unicusano.it

Nel volume “Le emergenze nella formazione - L’innovazione della ricerca educativa: I drammi del presente e le sue risorse”, attraversiamo un viaggio intellettuale e pratico attraverso le diverse dimensioni delle emergenze educative contemporanee. Quest’opera collettiva, – derivante dai lavori della XVIII edizione della Summer School di ricerca (2023)¹ proposta annualmente dalla Società di Ricerca Educativa e Formativa (SIREF) – si rivela ricca di spunti e riflessioni, si propone di esplorare come la formazione possa rispondere alle sfide poste da un mondo in rapida evoluzione, segnato da crisi multiple e da un bisogno urgente di adattamento e rinnovamento².

Il volume si apre con l’introduzione di *Anita Gramigna*, Presidente SIREF, che pone le basi concettuali dell’intera opera, invitando a considerare la formazione come un paradigma differente, capace di navigare il tempo delle emergenze con speranza e ragione. Il contributo di Gramigna inaugura il volume con un’analisi penetrante sulle emergenze sistemiche attuali, sottolineando l’importanza di una pedagogia della coscientizzazione. Attraverso il riferimento alla pedagogia della speranza di Paulo Freire, l’autrice invita a superare l’operatività tecnocratica per abbracciare un paradigma educativo innovativo, che ponga al centro la riflessione epistemica.

Seguendo questo filo conduttore, il volume si articola in otto sezioni tematiche, ognuna delle quali affronta specifiche sfide e opportunità nel campo dell’educazione e della formazione.

Dalla Sezione I alla Sezione VIII, passando per le riflessioni sulla pace, sul-

- 1 La Summer School è uno stage di alta formazione rivolto prioritariamente dottorandi e dottori di ricerca in scienze pedagogiche, nonché aperto anche a docenti, ricercatori e formatori operanti in contesti formativi o educativi. Ammissione attraverso bando nazionale, referaggio, borsa di ricerca.
- 2 La XVIII edizione della Summer School di ricerca “Le emergenze nella formazione - L’innovazione della ricerca educativa: i drammi del presente e le sue risorse” si è tenuta presso l’Università degli Studi dell’Aquila, con il patrocinio di SIPED (Società Italiana di Pedagogia) e del gruppo di Pedagogia dell’Emergenza: relazione educativa, resilienza, comunità, nei giorni 4, 5, 6 settembre 2023.

l'educazione interculturale, e sulle avanguardie educative, i contributi raccolti offrono una panoramica eccezionalmente ampia e variegata. Si esplorano tematiche quali l'importanza della ricerca educativa, l'educazione in situazioni di emergenza, il ruolo della tecnologia nell'apprendimento, fino ad arrivare alle dimensioni progettuali e al pensiero educativo in contesti di crisi. Ciascuna sezione delibera su come la formazione possa essere reinventata per affrontare le emergenze nella società, nella cultura, nell'ambiente e nella tecnologia.

La **Sezione I**, intitolata "Emergenze e riflessioni", affronta in profondità le sfide contemporanee nel campo dell'educazione e della formazione. Tale sezione raccoglie contributi di rilievo, che esplorano tematiche urgenti e propongono riflessioni innovative, offrendo così un panorama ricco e stimolante sul ruolo dell'educazione di fronte alle emergenze del nostro tempo.

In apertura di sezione *Fernando Sancén Contreras* riflette sull'imprescindibile dialogo tra educazione, scienza e tecnologia. La proposta di vedere l'educazione come un locus di creatività evidenzia l'importanza di un approccio educativo che integri la dinamicità della conoscenza scientifica e tecnologica, promuovendo un futuro di innovazione responsabile. *Amalia Lavinia Rizzo* offre una prospettiva essenziale sull'inclusione delle persone migranti e rifugiate con disabilità, evidenziando la criticità della raccolta dati e l'utilizzo di strumenti di valutazione come il NAT. Il contributo sottolinea l'importanza di risposte umanitarie inclusive, ancorate al modello bio-psico-sociale dell'ICF. *Sara Bornatici* propone un'urgente riflessione sull'educazione alla solidarietà e alla pace come risposta alle sfide sociopolitiche attuali. Il testo evidenzia il potenziale dell'educazione a promuovere una società più fraterna e solidale, attraverso la valorizzazione dell'impegno critico e del servizio solidale. *Mirca Benetton* si interroga sul ruolo della pedagogia di fronte alle crisi contemporanee, proponendo un'educazione volta alla giustizia sociale e alla sostenibilità. Il contributo invita a ripensare le modalità educative per promuovere un'autentica rigenerazione umana. *Alberto Parola* affronta le sfide poste dall'accelerazione mediatica e dal sovraccarico informativo, proponendo un approccio sistemico alla media education. Sottolinea l'importanza di sviluppare competenze critiche e metodologiche per navigare l'ecosistema mediatico contemporaneo. *Franca Zuccoli* riflette sull'evoluzione della scuola come spazio di coesistenza tra metodologie innovative e pratiche tradizionali. Il contributo evidenzia l'importanza di un approccio educativo che valorizzi la complessità e promuova una valutazione formativa. *Daniele Morselli & Sabina Magagnoli* presentano una sperimentazione innovativa che integra il gioco da tavolo nell'educazione all'imprenditorialità sostenibile e all'apprendimento dell'inglese come L2. Il contributo sottolinea l'efficacia dell'apprendimento basato sul gioco per sviluppare competenze trasversali e linguistiche. Infine, *Andrea Mattia Marcelli* chiude la sezione con una analisi critica alla formazione dottorale in ambito pedagogico, interrogandosi sulle dinamiche accademiche che influenzano la ricerca. Si tratta di un contributo che invita a una riflessione sul ruolo della creatività e dell'innovazione nella scienza, proponendo una riconsiderazione dell'epistemologia della formazione dottorale.

Ogni contributo della sezione, con le sue specificità, compone un mosaico di riflessioni e proposte che evidenziano l'importanza di un approccio educativo innovativo, inclusivo e responsabile di fronte alle emergenze contemporanee. Attraverso queste pagine, il volume invita a un dialogo costruttivo sul futuro della formazione e dell'educazione, sottolineando l'urgenza di risposte educative capaci di affrontare i drammi del presente e valorizzare le sue risorse.

La **Sezione II** del volume, "I drammi del presente: ricostruire e ricostruirsi", si concentra sulla riflessione e l'analisi di come l'educazione possa fronteggiare e rispondere alle molteplici emergenze che la società contemporanea presenta, proponendo percorsi di ricostruzione personale e collettiva attraverso l'educazione.

Aprire la sezione il contributo di *Silvia Nanni & Anna Paola Paiano*, che sottolinea l'importanza del racconto autobiografico come strumento di pedagogia dell'emergenza. Il saggio dimostra come la narrazione possa favorire processi di cura di sé e di riflessione sulla propria identità, stimolando la memoria e l'elaborazione delle esperienze vissute. *Gennaro Balzano* esplora il concetto di resilienza nel contesto lavorativo e educativo, enfatizzando l'importanza della progettualità umana e della capacità di adattarsi e riprogettare il proprio percorso di vita di fronte alle avversità. *Elena Diana, Giulia Franchi & Paola Greganti* indagano l'outdoor education come metodologia innovativa per promuovere la resilienza. Attraverso l'analisi di albi illustrati, il contributo evidenzia le potenzialità educative degli spazi aperti e non convenzionali. *Christian Distefano* affronta le sfide educative specifiche di un'area interna della Toscana, mettendo in luce le problematiche legate all'istruzione e proponendo un'analisi dettagliata delle condizioni che influenzano l'educazione in contesti territoriali fragili. *Paola Greganti* presenta una ricerca che intreccia outdoor education e inclusività, esplorando come gli approcci educativi all'aperto possano favorire la creazione di contesti educativi inclusivi e accoglienti. *Nicoletta Lorrain, Maria Vittoria Battaglia & Francesco Maria Melchiori* analizzano l'importanza dell'intelligenza emotiva nell'era post-pandemica, evidenziando come questa possa costituire una risorsa fondamentale per gli studenti nel gestire ansia, resilienza e motivazione. *Andreina Orlando* esamina il ruolo del tutorato nell'alta formazione, concentrando l'attenzione sull'importanza della formazione riflessiva per i tutor di studenti con disabilità e DSA, al fine di migliorare la qualità del sostegno offerto. *Silvia Zanazzi* propone un approccio metacognitivo per gestire le crisi comportamentali in contesti educativi, evidenziando come la riflessione critica e condivisa possa migliorare la gestione delle situazioni di crisi e promuovere strategie di intervento più efficaci.

Questi contributi, affrontando tematiche diverse ma interconnesse, delineano un quadro complesso delle sfide attuali nell'educazione e nella formazione, proponendo strategie innovative per superare le emergenze del presente e costruire percorsi di resilienza e inclusione. Attraverso l'esplorazione di metodologie didattiche, riflessioni teoriche e studi di caso, la Sezione II del volume offre spunti preziosi per ricercatori, educatori e professionisti del settore, invitando a una riflessione profonda sul ruolo dell'educazione nella società contemporanea.

La **Sezione III** è dedicata all'educazione inter-trans-culturale nella scuola e nel sociale: i processi della resilienza. Questa sezione si immerge nei dinamici processi educativi che intersecano le culture, esplorando come le scuole e le società possono affrontare le sfide della multiculturalità e promuovere la resilienza attraverso pratiche inclusive e innovative.

Camilla Boschi introduce il valore dell'approccio etnografico in pedagogia per comprendere i processi di costruzione della conoscenza in contesti multiculturali. Il contributo enfatizza l'importanza del dialogo transculturale per affrontare le emergenze contemporanee, arricchendo il ricercatore di competenze essenziali. *Mas-similiano Bozza* descrive l'uso del Teatro dell'Oppresso come metodo drammatico e partecipativo per affrontare temi di giustizia sociale. Il contributo evidenzia l'efficacia di tale approccio nel costruire ponti tra comunità, stimolando il cambiamento sociale e la partecipazione attiva. *Francesca Coin* esplora la resilienza e l'inclusione nelle classi multiculturali, sottolineando le differenze nelle esperienze di studenti migranti e di seconda generazione. Mette anche in luce l'importanza di strategie inclusive che rispondano ai bisogni di queste nuove generazioni. *Gabriel Manuel Colucci* offre un'analisi critica delle rappresentazioni culturali nei manuali scolastici, promuovendo una pedagogia interculturale attenta alle immagini come metafore visive che influenzano l'immaginario collettivo. *Sabrina Di Giacomo* riflette sull'importanza della scuola nel costruire un dialogo tra le differenze, promuovendo l'educazione interculturale come strumento per una coesistenza democratica e libera. *Elisabetta Faraoni, Federica Gualdaroni & Franco Pistono* esaminano il legame tra poesia e pedagogia, proponendo la parola poetica come mezzo per esprimere la resilienza umana e trasformare la crisi in opportunità. *Farnaz Farahi* affronta le sfide dell'inclusione delle famiglie straniere, evidenziando la necessità di servizi educativi inclusivi che rispondano alle loro esigenze specifiche. *Petar Lefterov* sottolinea l'importanza della formazione degli insegnanti per affrontare le sfide della dispersione scolastica tra gli studenti migranti, proponendo un approccio translinguistico e multilingue. *Rosaria Poi* riflette sulle lezioni apprese dalla didattica durante l'emergenza COVID-19, sottolineando l'importanza dell'innovazione e delle nuove metodologie pedagogiche emerse in questo periodo critico.

Questi contributi rappresentano una ricca fonte di riflessione e di proposte operative per affrontare le sfide dell'educazione in contesti multiculturali, evidenziando l'importanza dell'inclusione, della resilienza e dell'innovazione pedagogica. Attraverso questi sguardi diversificati, la sezione III offre spunti fondamentali per promuovere un'educazione che sia veramente inter-trans-culturale, resiliente e inclusiva.

La **Sezione IV** del volume è invece riservata alle "Prospettive della pace: la decostruzione delle retoriche sociali, la proposta del principio epistemico solidale". Attraverso una serie di contributi multidisciplinari, questa sezione esplora le possibilità di costruire una cultura di pace e solidarietà in risposta alle sfide globali, evidenziando l'importanza dell'educazione come strumento di trasformazione sociale.

Dapprima *Claudia Civella* sottolinea l'importanza del metodo autobiografico narrativo per sviluppare competenze resilienti negli individui, promuovendo la ricostruzione del sé e la capacità di essere tutori di resilienza per le nuove generazioni. *Mariella Di Lallo* riflette sull'importanza di integrare l'insegnamento scientifico con le storie economiche, sociali e culturali che lo influenzano, promuovendo un approccio critico e consapevole alla scienza che tenga conto delle sue implicazioni politiche, etiche e sociali. *Rosa Indelicato* pone l'accento sui valori etici e di educazione civica come fondamenti per la costruzione di una coesione sociale e civile che promuova la pace e la giustizia internazionale, evidenziando l'importanza di educare alla nonviolenza e al rifiuto della guerra. *Teresa Iona et alii* esplorano l'applicazione del Nudge per ridurre l'uso dello smartphone a favore di una maggiore attenzione e interazione durante l'apprendimento, dimostrando come tecniche di nudging possano influenzare positivamente i comportamenti degli studenti. *Valentina Pagliari* analizza l'efficacia delle attività partecipative nella gestione dei conflitti e nella promozione della mediazione educativa, sottolineando l'importanza della formazione di una cultura della pace attraverso il dialogo e la partecipazione attiva degli studenti.

Questi contributi, attraverso diverse prospettive e metodologie, offrono spunti preziosi per l'integrazione di pratiche educative volte alla costruzione di una società più giusta, solidale e pacifica. Riflettendo sul ruolo dell'educazione nella promozione di valori universali, la Sezione IV del volume invita a un'azione educativa consapevole e impegnata, capace di affrontare e trasformare le retoriche sociali in percorsi di pace e resilienza.

La **Sezione V**, intitolata "Le avanguardie educative: la pregnanza teorica e la concretezza prassica", presenta un insieme di contributi che esplorano le frontiere dell'educazione, ponendo una particolare enfasi su come teoria e pratica possano congiungersi per affrontare le sfide contemporanee nel campo dell'educazione.

In principio *Vito Balzano* riflette sull'importanza della solidarietà come fondamento morale e epistemico per il welfare moderno. Il contributo sottolinea l'urgenza di riformulare le politiche sociali in modo che tengano conto della dignità umana e promuovano un'effettiva inclusione sociale. *Vincenzo Nunzio Scalcione* esamina il concetto di valore aggiunto nei sistemi educativi come indicatore di qualità dell'apprendimento. Il saggio propone una riflessione critica sull'uso di modelli organizzativi e didattici per migliorare la gestione scolastica e gli esiti educativi. *Francesco Lavanga* affronta il tema dell'integrazione delle tecnologie AI, come le chatbot, nel processo educativo degli adolescenti. L'articolo evidenzia la necessità di sviluppare una maggiore consapevolezza e competenza critica nell'uso delle IA, sottolineando l'importanza dell'AI literacy. *Adriano Pantaleo & Mario Giampaolo* discutono l'uso della gamification come strategia per ridurre la percezione di coercizione nelle pratiche educative e formative. Attraverso l'analisi di casi pratici, il contributo mostra come l'introduzione di elementi ludici possa migliorare l'engagement e l'efficacia dell'apprendimento. *Gerardo Pistillo* propone una riflessione sull'educazione come pratica di cura e sviluppo umano in un'epoca

caratterizzata da profondi cambiamenti ambientali. Il testo invita a considerare la diversità, la manualità e il contatto come elementi chiave per una nuova pedagogia capace di preparare individui responsabili e consapevoli delle sfide dell'Antropocene.

Questi contributi delineano un panorama di proposte innovative e critiche che mirano a riconfigurare l'educazione in risposta ai bisogni emergenti della società contemporanea. Attraverso l'intersezione di teoria e pratica, gli autori offrono spunti per una pedagogia rinnovata, attenta alle dimensioni etiche, tecnologiche e ecologiche dell'apprendimento e della formazione.

La **Sezione VI**, "L'innovazione nella scuola e valutazione formativa: nuovi paradigmi scientifici, nuove strategie, nuove metodologie" mentre si focalizza sull'innovazione nella scuola e valutazione formativa, introduce nuovi paradigmi scientifici, strategie e metodologie per affrontare le sfide educative contemporanee.

Il contributo di *Manuele De Conti* esplora l'impatto delle attività di dibattito sulle concezioni epistemologiche degli studenti, smentendo l'ipotesi che queste pratiche portino a atteggiamenti epistemici relativisti o superficiali. Lo studio fornisce una base empirica per comprendere meglio come il dibattito influenzi il pensiero critico e la formazione delle convinzioni. Una ricerca nella scuola in carcere di *Philipp Botes* mette in luce il ruolo dell'arte come strumento di educazione e rieducazione all'interno degli istituti penitenziari. Attraverso un progetto artistico, si evidenzia l'importanza dell'espressione creativa nel supportare la trasformazione personale dei detenuti. *Francesca Bratti* indaga le forme di maltrattamento infantile nei contesti educativi e propone strategie organizzative e formative per prevenire tali comportamenti, sottolineando l'importanza di una cultura educativa basata sul rispetto dei diritti dell'infanzia. *Giovanna Cioci* offre una panoramica su come la didattica digitale e la tecnologia siano state integrate nell'educazione durante e dopo la pandemia di Covid-19. L'indagine fornisce dati preziosi sull'adattamento e l'innovazione nel campo dell'insegnamento a seguito delle sfide imposte dalla pandemia. *Rosa Gallelli, Pasquale Renna, Vanessa Cristiano* esaminano il concetto di "ambienti abilitanti" per individui con autismo e diverse abilità, promuovendo l'idea di spazi inclusivi che supportino l'apprendimento e il benessere di tutti gli studenti. *Ludovica Sebastiano* esplora il potenziale educativo del patrimonio culturale urbano, proponendo la mappatura come strumento partecipativo per coinvolgere i bambini nella comprensione e valorizzazione degli spazi urbani.

Questi contributi evidenziano l'importanza di approcci educativi innovativi che integrano tecnologia, arte, diritti umani e patrimonio culturale per rispondere in modo efficace alle esigenze formative in contesti diversi. Attraverso queste ricerche, la sezione VI del volume apre a nuove prospettive per un'educazione che sia al contempo inclusiva, critica e attenta alle dinamiche sociali e culturali contemporanee.

La **Sezione VII** si dedica a "Emergenze nella formazione: il contributo delle tecnologie e la cura del disagio sociale", offrendo una panoramica su come le in-

novazioni tecnologiche e le nuove metodologie possano rispondere a bisogni educativi emergenti e contribuire alla risoluzione di problemi sociali.

Monica Banzato evidenzia come esperienze pregresse di ricerca possano influenzare positivamente gli atteggiamenti degli studenti aspiranti insegnanti verso la ricerca educativa, sottolineando l'importanza di integrare tali esperienze nel percorso formativo. *Orietta Vacchelli* esplora il potenziale degli spazi educativi outdoor e delle competenze di sostenibilità come risorse per la riprogettazione esistenziale in contesti di emergenza, evidenziando come l'educazione possa contribuire alla resilienza individuale e comunitaria. *Giulia De Rocco, Arianna Monniello & Francesca Pilotto* riflette sulla necessità di superare una visione securitaria della detenzione, promuovendo spazi di incontro educativo che facilitino il reinserimento sociale di persone coinvolte in percorsi penali. *Rita Franceschetti* discute le potenzialità e i limiti dell'intelligenza artificiale nell'educazione, sottolineando l'importanza di sviluppare pensiero critico e creatività negli studenti per un uso consapevole ed eticamente responsabile di tali tecnologie. *Teresa Giovanazzi* esamina come la digitalizzazione e l'intelligenza artificiale pongano nuove sfide educative, richiamando l'attenzione sull'importanza di integrare la tecnologia nell'educazione per preparare i cittadini a una società innovativa. *Silvestro Malara* utilizza "Le avventure di Pinocchio" per riflettere sulle figure genitoriali e sulle loro potenzialità educative in risposta alle emergenze contemporanee, inclusa quella digitale. *Francesco Pizzolorusso* si concentra sull'importanza di formare gli insegnanti per educare i bambini all'uso critico e consapevole delle tecnologie digitali, delineando le prime fasi di un progetto di ricerca internazionale in questo ambito. *Francesco Pio Savino* sottolinea l'urgenza di sviluppare competenze digitali adeguate, considerando le disparità esistenti tra i paesi europei e l'obiettivo di colmare tali divari.

Questi contributi offrono spunti preziosi per comprendere come l'integrazione tra tecnologia e educazione possa giocare un ruolo cruciale nella risposta alle emergenze sociali e formative, promuovendo approcci innovativi e inclusivi nel panorama educativo contemporaneo.

La **Sezione VIII** esplora le "Emergenze nella formazione: dimensioni progettuali e pensiero educativo", offrendo spunti innovativi per affrontare le sfide educative contemporanee.

Aprè la sezione il contributo di *Paola Bastianoni*, che illustra come l'Università di Ferrara abbia risposto alla crisi del Covid-19 con il progetto "#Il sociale non si ferma", fornendo un esempio di resilienza e adattamento attraverso la formazione online, supportando la comunità educativa e sociale in un momento di grande incertezza. *Daniel Boccacci* mette in luce la risposta dell'UE alla crisi dei rifugiati ucraini, sottolineando come l'approccio educativo adottato possa riflettere un modello unidimensionale e normalizzante, guidato da un senso tecnocratico dell'educazione. *Monica Betti* affronta la devastazione causata dall'alluvione in Emilia Romagna, evidenziando l'importanza della pedagogia dell'emergenza nel ripensare gli spazi educativi e sostenere la comunità scolastica nel suo percorso di resilienza

e recupero. Anna Chiara A. Mastropasqua & *Emilia Restiglian* riflettono sul concetto di qualità nell'educazione, esplorando attraverso ricerche condotte in quattro scuole primarie del mondo come la scuola possa evolversi per rispondere agli obiettivi di qualità, equità, inclusione e apprendimento delineati dall'Agenda 2030. *Emanuele Ortu* esamina il ruolo delle narrazioni nell'educazione dei giovani riguardo alle questioni di genere, proponendo percorsi formativi che incoraggiano la diversità e l'arricchimento attraverso un approccio socio-costruttivista. *Valerio Palmieri* utilizza la tragedia di Morgnano come caso studio per esplorare le idee di Giuseppe Di Vittorio sulla sicurezza sul lavoro e la formazione dei lavoratori, sottolineando l'importanza di un'educazione che promuova sicurezza e consapevolezza. *Cecilia Sorpilli* affronta le sfide incontrate dai genitori di figli disabili, specialmente durante la pandemia, proponendo percorsi di counseling narrativo e motivazionale come strumenti di supporto e rielaborazione dei vissuti. Sarah Speciali descrive un progetto innovativo di supporto al benessere mentale in ambito universitario, applicando il metodo "whole university approach" per promuovere la cura della salute mentale a tutti i livelli della comunità accademica.

La serie di contributi mette in evidenza l'importanza di risposte educative innovative e inclusive di fronte a emergenze e sfide sociali, puntando su approcci partecipativi, la resilienza comunitaria, e la promozione del benessere mentale e dell'uguaglianza di genere.

Il volume si conclude con il saggio finale di *Anita Gramigna* "Conflitto speranza-ragione: l'emergenza come paradosso", che non solo sintetizza i temi trattati ma apre anche a nuove prospettive di pensiero e azione. Nel contributo conclusivo, Gramigna invita a considerare l'emergenza non solo come una crisi da superare, ma come un'opportunità di riflessione e cambiamento, stimolando un dialogo costruttivo tra la speranza di un futuro migliore e la ragione critica capace di affrontare le complessità del presente. Offre, infatti, una riflessione incisiva sui tempi complessi che stiamo vivendo, identificati come l'era della "policrisi". Attraverso un'analisi puntuale che interseca logica strutturale, linguaggi e antropologia, Gramigna si immerge nel complesso rapporto tra speranza e ragione, ponendo l'attenzione su come l'educazione possa giocare un ruolo cruciale nel navigare queste acque turbolente.

La **conclusione** si propone di guidare le giovani generazioni nello sviluppo di competenze logico-linguistiche e culturali essenziali per interpretare e agire efficacemente nel contesto attuale. Tale ambizione formativa mira a educare l'immaginario giovanile verso un desiderio di cambiamento progettuale, che superi le tendenze compulsive a favore di un'aspirazione consapevole e costruttiva verso il futuro. Il fondamento teorico del contributo si appoggia sugli studi di Umberto Margiotta sulla metacognizione, che arricchiscono il dibattito con le prospettive della pedagogia ermeneutica e con l'adozione di un approccio metodologico qualitativo per l'analisi dei documenti e delle narrazioni mediatiche. Gramigna, dunque, invita a riflettere sulle strategie educative più efficaci per promuovere una

coscientizzazione critica delle emergenze contemporanee.

Il contributo finale, a coronamento del volume, si pone come un appello a riconsiderare l'educazione non solo come trasmissione di conoscenza, ma come una pratica vitale di interpretazione e azione nel mondo, capace di equilibrare speranza e ragione di fronte alle molteplici crisi del nostro tempo. Una conclusione che sottolinea l'urgenza di un impegno collettivo nell'educazione delle future generazioni, dotandole degli strumenti necessari per navigare e trasformare il presente in una direzione più giusta e sostenibile.

Attraverso la diversità dei suoi contributi, il testo si propone come una risorsa utile per ricercatori, educatori, studenti e tutti coloro che sono interessati alle sfide educative contemporanee. Rappresenta, infatti, un invito a ripensare le pratiche educative in modo innovativo e solidale, evidenziando la centralità dell'educazione nella costruzione di un futuro sostenibile e inclusivo.

Introduzione

Il paradigma differente: la formazione nel tempo delle emergenze

Anita Gramigna

Professore Ordinario, Università degli Studi di Ferrara, anita.gramigna@unife.it

È un dato di fatto che donne e uomini possono migliorare il mondo e renderlo meno ingiusto, ma a partire dalla realtà concreta che ogni generazione vive, e non basandosi su deliri, falsi sogni privi di radici, pure illusioni.

Tuttavia, è impossibile anche solo pensare di trasformare il mondo senza un sogno, un'utopia o un progetto. Le pure illusioni sono i falsi sogni di chi, seppur mosso dalle migliori intenzioni, propone chimere irrealizzabili. Trasformare il mondo richiede sogni autentici, e l'autenticità dipende da quanto si resta fedeli alle condizioni storiche e materiali e ai livelli di sviluppo scientifico e tecnologico del proprio contesto. I sogni sono i progetti per cui combattere.

Paulo Freire, *Il diritto e il dovere di cambiare il mondo*,
Trento, Il Margine, 2021, p. 20.

Abstract

Questo saggio postula la teoria che le emergenze del tempo presente abbiano un carattere sistemico che debba essere destrutturato nelle sue retoriche socio-politiche al fine di essere compreso. È questa l'operazione tutta formativa che la Pedagogia deve attuare attraverso processi educativi di coscientizzazione che preludano al fronteggiamento degli eventi catastrofici. Si ritiene però che scuola e formazione debbano organizzare le loro prassi come la loro teoresi attorno ad un paradigma differente. L'impianto teorico fa riferimento alla Pedagogia della Speranza di Paulo Freire, il quadro epistemico ha una natura ermeneutica e l'approccio metodologico nello svolgimento della riflessione come nell'analisi di documenti e narrazioni mass medialità è di tipo qualitativo. Lo scopo è quello di contribuire al dibattito sul tema avviando una riflessione di carattere epistemico che superi l'operatività tecnocratica.

Parole chiave

Emergenze, Epistemologia, Speranza, Formazione, Cambiamento.

1. Introduzione

Il nostro è il tempo delle emergenze, come recita il Titolo di questo evento. Emergenze, mi faceva notare l'amico Fiorino Tessaro non sono solo i drammi che incombono sul nostro presente. Emergenze sono anche le eccellenze della ricerca, le innovazioni scientifiche, le sfide che si vincono, i nuovi orizzonti del sapere. E d'altronde chi si occupa di formazione non può essere che ottimista. Ottimista con l'ottimismo della volontà, se mi perdonate questa citazione fin troppo nota di Gramsci (1920)¹, che però evocava anche il pessimismo della ragione.

Speranza e ragione confliggono nel tempo delle emergenze perché le forme della razionalità con cui interpretiamo il mondo, questo mondo in crisi, sono le stesse che hanno portato alle catastrofi gridate sulle pagine dei quotidiani: quelle accadute e quelle annunciate. Di più, è lo stesso modello con cui facciamo ricerca, scoperte e, qualche volta, vinciamo le sfide. L'emergenza è un paradosso. È un paradosso perché non esiste se non nella sua dinamica plurale, dicotomica, cangiante. L'emergenza è tensione fra gli opposti. Inoltre, per essere compresa necessita di un linguaggio plurale, di un tempo lungo, di un pensare complesso, di una sensibilità relazionale. Il contrario di quello che le politiche formative occidentali inseguono.

Anche la ragione è un paradosso perché sono tante le forme che assume, nelle tecnologie, nelle scienze, nella mistica. Il logos talvolta è illogico, per dirne una. È illogico, per esempio, quando trascura la valenza cognitiva del pathos. Ma, a differenza dell'emergenza, la ragione più che tensione fra dicotomie dovrebbe essere relazione. Più che dalle opposizioni dovrebbe essere attratta dai nessi di significato che spiegano la natura degli opposti nella dialettica che li costituisce.

Dovrebbe, quando non è strumentale. La razionalità strumentale invece rischia di esaurirsi nella ricerca miope dell'utile immediato, del profitto egoista e di perdere di vista, quella che Bateson (1987; 1997) definisce la "sacra unità di tutte le cose". Si tratta di un modello di pensiero che non si cura della relazione, che soffre di carenza sistemica, e pertanto, non considerando la concatenazione di conseguenze che innesta, conduce alle emergenze del presente con i suoi correlati di guerre, povertà, pandemie, disastri ecologici e incubi atomici. È un modello antitetico, come bene ci ha mostrato Morin (2005) nel quinto volume dei suoi studi dedicati al metodo, quello sull'etica.

Scienza e tecnologia – emblemi dell'Occidente – rappresentano la quintessenza della ragione. Ma entrambe sono identificate con i prodotti della ricerca, senza tener in alcun conto che fra questi, al di sotto e, talvolta, al di sopra, ci sono quei miti – come quello dell'innovazione, del progresso, del benessere – che molto hanno a che fare con le epistemologie implicite degli scienziati, dei committenti

1 La citazione si riferisce a una lettera che Antonio Gramsci scrisse nel dicembre 1929 al fratello Carlo. Tuttavia lo stesso Gramsci attribuisce questo aforisma a Romain Rolland, in un editoriale pubblicato su *L'ordine nuovo* nel 1920. Cfr. M. Montinari, *Su Nietzsche*, Roma, Editori Riuniti, 1981.

e, infine, degli acquirenti. E con il loro immaginario e poi con l'immaginario di chi quei prodotti li desidera e li compra. È in tale habitat di significazione che la razionalità diventa sinonimo di tecnologia: logo della civiltà occidentale.

Ora, l'ipotesi dalla quale prende avvio la mia riflessione è che il tempo delle emergenze abbia esasperato la tendenza anti-sistemica, deterministica e tecnocratica che è all'origine della tecno-scienza contemporanea, nella frammentazione iper-specialistica di un sapere che sempre più è sottoposto all'imperio di un unico modello di pensiero, o, per meglio dire, di mercato. Lyotard (2008, pp. 9-16) spiega molto bene come la condizione postmoderna abbia inaugurato una concezione della conoscenza non tanto nella sua tensione formativa, ma in quanto scambio di informazioni sempre più digitalizzate, transitorie ed effimere e, nella sostanza, private della possibilità di un'elaborazione critica da parte del soggetto. La moltiplicazione, la diffusione e la gestione di tali notizie dipende dal processo di compravendita perché i loro contenuti sono merce al servizio del potere economico e politico. Un modello di pensiero-mercato, dunque, cui risponde, coerentemente, un linguaggio singolare.

“La ragione stessa è diventata un semplice accessorio dell'apparato economico onnicomprensivo. – scrivevano già nel 1947 Horkheimer e Adorno (1966, pp. 38-39) – Essa funge da utensile universale per la fabbricazione di tutti gli altri, rigidamente funzionale allo scopo (...). Si è finalmente realizzata la sua vecchia ambizione, di essere il puro organo degli scopi”. La logica di questo modello di pensiero è lineare e accumulatrice, mira al tempo breve dell'utile particolare, ed è pragmatica nel senso più miope del termine perché non costruisce percezioni sistemiche e non si preoccupa della concatenazione di eventi che può innescare a lungo termine: il collasso ecologico è solo un esempio.

Allora, il tempo delle emergenze reclama un paradigma differente: ci impone di superare la dialettica pragmatica dell'utile a corto raggio.

2. Cambiare paradigma

Cambiare il paradigma per noi significa rivoluzionare i sistemi di interpretazione degli eventi, o meglio, il modello implicito che sottende la loro percezione. Kuhn (1962) parlava di paradigmi scientifici, noi parliamo di paradigma ermeneutico. Ci interessa destrutturare l'immagine con cui le emergenze si presentano ai nostri occhi. Vogliamo educare lo sguardo con cui guardiamo il mondo, il che significa anche che vorremmo imparare a desiderare e a sognare in modo differente. Cambiare il paradigma con i bambini piccoli significa, per esempio, alimentare un immaginario che strutturi le sue icone attorno al principio olistico e che non ponga mai il bambino al centro di un ambiente immaginativo, ma lo collochi entro la sua magica rete di significazioni. E, va ribadito, non ci accontentiamo di mutare gli schemi concettuali e nemmeno di accendere passaggi di sistemi o di confutare le teorie più assodate. Questo è già stato fatto, autorevolmente, senza però cambiare sostanzialmente lo sguardo sul mondo, uno sguardo asservito all'imperio

dell'ideologia neoliberale. Proponiamo una conversione radicale perché radicale è la crisi che siamo vivendo.

Ma, cosa intendiamo per paradigma? Il paradigma è, secondo la definizione di Capra (1988, p. 20) “La totalità dei pensieri, percezioni e valori che forma una particolare visione della realtà, una prospettiva che è a fondamento di come una società organizza sé stessa”.

Già da subito risultano evidenti gli impliciti pedagogici di questa costellazione di significati, dal momento che alla base di “una particolare visione della realtà” esiste un certo tipo di formazione che consente al soggetto di operare fruttuosamente in quella realtà. Di più, “pensieri, percezioni e valori” sono ambiti dell'educazione. Insomma, si tratta un processo dinamico di interdipendenze: non si può pensare all'educazione e alla sua teoresi senza utilizzare il concetto di paradigma. Ne risulta che il paradigma disgiuntivo, che a nostro parere informa di sé il presente, ha sull'educazione, le sue teorie, le prassi, le politiche e infine le scelte economiche, conseguenze assai diverse per esempio da quello olistico. Sino ad oggi le scelte governative su scuola e università hanno inseguito gli slogan semplicistici del paradigma disgiuntivo. Le chimere di una tecnologia priva di sapienza epistemica, gli imperativi di una formazione al servizio dell'impresa come emerge dall'idea a dir poco bizzarra, della creazione di un liceo del made in Italy, vanno in questa direzione. Ovvero verso la conservazione di questo modello di società che a sua volta rappresenta l'emblema della civiltà che è come dire di una razionalità universale e necessaria. La concezione economicista dell'istruzione porta alla disumanizzazione, come ci avvisava già nel 1968 Paulo Freire.

Ma non c'è un unico modello di pensiero, una sola logica, una razionalità universale (Striano, 1996). È questa la nostra puerile arroganza, è quella di pensare al singolare un mondo che è plurale perché la sua natura è sistemica e perché la sua ontologia è relazionale. Ma è molto più semplice vendere la stessa merce in un supermarket dove tutti desiderano appunto solo quella merce emblema di civiltà, benessere e status sociale. Ho detto desiderano, non sognano, perché il sogno è più progettuale del desiderio e quindi più pericoloso. Il sogno, infatti, si alimenta di speranza.

Don Felipe Poot, sacerdote maya, celebra le sue cerimonie sugli antichi altari nel cuore della foresta del Petén, in Campeche, perché lì, in quel centro significativa della vita, sente pulsare un dolore che ci ferisce tutti.

“Ho pregato per te – mi dice – per noi, per gli alberi che hanno sete e i giaguari che fuggono gli incendi. Perché il dolore del giaguaro è anche il tuo dolore, Anita”.

Don Felipe mi parla secondo una logica olistica che spiega, anche negli affetti – per esempio nel dolore condiviso – la struttura della vita, della sua conoscenza e delle sue emergenze. Cosa significa? Significa che la Pedagogia sociale sottesa alla cultura ancestrale Maya mira ad alimentare uno sguardo sistemico, processuale, connettivo. I bambini imparano presto che l'io è un noi e che il noi è un infinito. È questa la loro ermeneutica, ma nello stesso tempo è anche una attitudine cognitiva che ha risvolti etici. Si tratta di una epistemologia della formazione che supera qualsiasi tipo di frammentazione, ogni sorta di dicotomia o atomismo. È

questa la Conoscenza olistica ed è sacra non solo perché sonda il mistero della vita, ma perché è essa stessa vita in quanto essa è, ad un tempo, contenuto e struttura. Il che implica che la Conoscenza è la designazione del fenomeno, o dell'oggetto, ma è anche il fenomeno o l'oggetto perché l'una e gli altri sono, appunto, struttura e contenuto.

Paradossalmente il pensiero ancestrale di cui si nutrono le comunità indigene maya rappresenta una ermeneutica più efficace ad interpretare le crisi che incombono in questa nostra stagione della complessità. La trascendenza del sé nel noi implica un ritirarsi dell'io che deve essere insegnato e che può essere faticoso, impegnativo, persino, doloroso. E che inizia molto presto perché la quotidianità è intrisa di spiritualità. Don Felipe evoca al mio sguardo ansioso molte risonanze: Simone Weil, per esempio.

Simon Weil (2013) sostiene che questo ritirarsi dell'io è il cuore della creatività tanto nell'arte come nella scienza. Arriva molto più in là, la studiosa francese: sostiene che nella creazione Dio stesso si è ritirato per lasciare posto al mondo e all'umanità in un movimento che è slancio d'amore perfetto. L'amore è fare spazio all'altro, mi racconta ancora il sacerdote maya. Ma nel considerare le emergenze che ci stanno colpendo noi siano esclusivamente concentrati sul nostro traballante io, dimentichiamo l'altro, dimentichiamo persino il mondo. Ci concentriamo sulle singole catastrofi da affrontare in modo economicamente e politicamente sostenibile.

Ma i drammi del presente sono globali perché riguardano la vita sulla Terra. La guerra in Ucraina, il collasso ecologico, la crisi climatica, le migrazioni, le siccità e le alluvioni, e poi ancora, la pandemia ci mostrano che viviamo entro un "tessuto interdipendente, interattivo e inter-retroattivo fra le parti e il tutto e fra il tutto e le parti" (Morin, 2000, p. 6). D'altronde, la fisica contemporanea ci ha mostrato che la materia non è la combinazione di atomi, bensì è costituita da relazioni di elementi subatomici che non sono definibili fuori da tali nessi, i quali coinvolgono anche il ricercatore. Si tratta di una rivoluzione concettuale della fisica che ad oggi non ha tuttavia portato a nessun cambiamento nella visione del mondo. Perché le scienze non comunicano fra di loro, studiano il mondo e i suoi drammi per settori. Non siamo giunti ad una concezione unitaria della vita, del pensiero e del sociale. Manchiamo di saggezza sistemica come già alla negli anni '70 denunciava Gregory Bateson (1976; 1984; 2013). Lo scienziato inglese accusava la società occidentale di organizzarsi intorno all'unico e preponderante obiettivo del profitto. Non accade così negli ecosistemi che non escludono nessuna variabile a favore di un'unica direzione. E non accade perché la logica della vita non è mai disgiuntiva.

Ma invece sappiamo che soggetto ed oggetto non hanno una esistenza autonoma. Di più: Capra (1977; 2002) ci indica che il vivente è una rete organizzativa autopoietica in relazione con i flussi di energia e materia. La vita stessa è una rete, ma è anche un unico processo mentale: *bios* e *noosfera* si fondono. Il giaguaro è simbolo di regalità, è la vita che si rinnova. "Il giaguaro, mi spiega Don Felipe, è un animale potente ma è anche un simbolo". Ed è simbolo perché è attraversato da quell'energia spirituale che le emergenze del presente stanno spezzando. "Vivere

è conoscere - mi dice il sacerdote -ma la conoscenza, che è un dono di Dio, ha bisogno dell'educazione”.

E queste parole ascoltate nella selva lontano da qualsiasi segno della nostra civiltà – ancora un paradosso – mi portano alla mente il pensiero di Maturana e Varela (1980) quando già agli inizi degli anni '70², ci spiegavano che la vita, nei suoi accoppiamenti strutturali con l'ambiente si identifica con il processo cognitivo. Vivere è conoscere ed è proprio la formazione, come ci ha insegnato Margiotta (2015), la logica intrinseca della vita. Eppure il paradigma a fondamento del nostro sapere, della nostra società e dei suoi meccanismi organizzativi rimane disgiuntivo. La scuola, l'università, tanta parte della ricerca scientifica e di quelle meravigliose emergenze cui mi invitava a prestar attenzione l'amico Fiorino, non sono in grado di interpretare questa logica intrinseca. Non sono in grado di pensarle e dunque non accendono quel processo di coscientizzazione che solo induce alla riflessività. Coscientizzazione e riflessività sono prodromi al cambiamento che auspichiamo perché sollecitano una lettura critica del reale. Ed è in questo senso che l'educazione si fa pratica della libertà (Freire, 1973).

3. La proposta

Sino a qui, amici e colleghi, il pessimismo della ragione. Adesso, però, è giunto il momento dell'ottimismo della speranza. La nostra proposta che trova nella speranza appunto tanto la sua spinta propulsiva quanto il suo congegno epistemico, come ci ricorda la *Pedagogia della speranza* di Freire (2021, p. 66): “Non amo parlare come se la speranza fosse un elemento estraneo alla pratica educativa, come se vivere tale pratica con o senza speranza fosse un problema esclusivamente del soggetto che la esercita, che tocca solo tangenzialmente la pratica stessa. Al contrario, ancora una volta rifletto su questo argomento perché considero la speranza parte integrante di questa pratica e della sua natura, nonché una forma di azione specificamente umana”.

La nostra proposta, nell'inaugurare questa Summer School è impegnare la riflessione pedagogica sul versante critico per un dissenso creativo sui paradigmi del presente che, a nostro avviso, rappresentano nei suoi punti apicali la ragione delle sue crisi. Mutare paradigma per insegnare, studiare, formarsi in modo differente. E per cambiare il mondo. Allora dobbiamo inseguire quell'ulteriorità che supera i tecnicismi in una visione esistenziale e teleologica dell'educazione.

Scrive Paulo Freire (2021, p. 59): “Non potendo mai essere neutra, l'educazione può porsi tanto al servizio della decisione, della trasformazione del mondo, dell'inserimento critico in esso, quanto al servizio dell'immobilizzazione, del persistere di strutture ingiuste, dell'adeguamento degli esseri umani a una realtà con-

2 Le riflessioni dei due scienziati che saranno pubblicate la prima volta nel 1970, rappresentano le basi strutturali dell'epistemologia di Bateson.

siderata inattaccabile. Per questo parlo di educazione o di formazione, mai di mero addestramento. Perciò, non solo parlo e difendo, ma vivo anche una pratica educativa radicale, che stimola la curiosità critica a cercare sempre le ragioni ultime dei fatti”.

Una formazione militante, emancipativa, libertaria che inaugura nuovi scenari esistenziali e che cambia il modo di pensare il mondo nel superamento della logica disgiuntiva, miope, atomistica, utilitaristica. Ma, badate bene, io sono consapevole che il *logos* ha portato a indubitabili benefici sul piano scientifico e del benessere dell'umanità, almeno nella parte ricca del Pianeta. Quello che io contesto è la cecità con cui si è esasperata una tendenza all'analisi che non sapesse anche contemplare le visioni d'insieme, l'estetica relazionale, la natura olistica del reale, la fraternità-sorellanza dell'umanità, l'ecosistema delle differenze culturali, la rete di amore che sostiene la vita del cosmo. L'essenza della Vita è nell'unità del molteplice.

Ecco, colleghi e amici, dobbiamo essere in grado di comprendere la “stoffa dell'universo” come sostiene padre Teilhard de Chardin (1995), per capire le emergenze del presente. Dobbiamo sentire l'amore che ne costituisce l'ordito e che organizza la speranza di un mondo migliore. Il superamento della dialettica pragmatica miope si realizza nella “struttura che connette”. Perché è lì, in quella relazionalità intensa ed infinita nello spazio come nel tempo che il soggetto cerca il senso di un sé che supera il sé. Per Bateson è il significato profondo della vita che è sacra non nel senso confessionale del termine, ma in quello estetico. E tutto ciò ha indubitabili conseguenze sul piano formativo perché leggere il mondo in termini di nessi di significato porta alla postura cognitiva ed etica di chi dà valore alla relazione e alla sua bellezza, cioè a dire, al bene della relazione. L'educazione aiuta il soggetto a dare valore alla propria vita quando acquisisce uno slancio verso l'ulteriorità, in quanto si lega al valore di tutte le forme di vita. È questa la piccola trascendenza che io non mi stanco di invocare a fronte di studenti sempre più distratti e inconsapevoli di sé. Studenti in cerca di ricettari veloci, di agili manualetti di istruzioni, insofferenti alle domande, desiderosi di risposte facili da trovare e da consumare. Studenti che abbiamo educato a cercare sul mercato dell'istruzione un addestramento immediatamente spendibile per questo mondo non per cambiarlo. Invece io mi ostino a proporre una formazione che miri a passare da quella che Freire (2014) chiama una coscienza intransitiva, dominata dall'idea che nulla può cambiare, alla coscienza transitiva. Il paradigma differente è olistico perché è relazionale.

È la relazione il congegno strutturale della vita e del sacro che si manifesta in quello spazio intensamente connettivo nel quale persino gli angeli esitano, timorosi, a posare il piede (Bateson G. y M. C. Bateson, 1987). Il paradigma differente si fonda sul principio solidale, ovvero, su quell'atteggiamento che guarda alla realtà con una sensibilità relazionale. Morin (2005) lo chiama *reliance*, un concetto che fonde la struttura della relazione con il valore dell'alleanza. Il principio solidale è un congegno epistemico in quanto allena il nostro pensiero nel cogliere i nessi di significazione fra i fenomeni e dentro un medesimo fenomeno: fra le emergenze

di questo tempo e nel mondo. Ci pone in grado di far agire contemporaneamente differenti stili di apprendimento, linguaggi, codici, intelligenze. Ci introduce alla consapevolezza profonda della processualità e della molteplicità del nostro io nel noi. Contempla il bene di tutti gli elementi implicati nella relazione che intreccio. Potremo tentare di elaborare una definizione di bene nell'equilibrio che segna con un sentimento di amore la relazione e che coinvolge tutti i suoi poli. E potremo provvisoriamente definire l'amore come tensione di cura per l'altro, gli altri, l'ambiente. Effettivamente, quando amo voglio il bene di chi amo e lo voglio prima del mio stesso bene perché l'idea del suo dolore mi è insopportabile. L'amore è il massimo di alleanza che io sancisco con la vita.

Il paradigma differente ci insegna che, l'unità di significazione non può essere il soggetto, perché nessun soggetto può vivere isolato dall'ambiente naturale, sociale, ecc... perché non respira, non mangia, non ama. Allora l'unità ontologica è il soggetto-nell'ambiente, cioè nelle relazioni (Bateson G. y M. C. Bateson , 1987). Anzi, a ben vedere il soggetto è attraversato dall'ambiente. La relazione è principio epistemico e struttura ontologica nella lettura delle emergenze perché non è possibile pensare all'essere umano, alla vita, alla realtà, al mondo senza utilizzare questa concettualizzazione. La persona non esiste se non dentro questo complesso intreccio di nessi. È la relazione il congegno, il cuore pulsante della formazione. Dunque risulta etico un comportamento che si preoccupa del bene di tutti i poli implicati nella relazione, non solo di quello che ora mi appare come il mio bene, come mi suggerisce il pragmatismo miope della logica disgiuntiva. Allora, l'atteggiamento cognitivo solidale, *reliante*, per citare ancora Morin, è un atteggiamento etico perché è metodologicamente orientato alla costruzione di un bene che mi coinvolge ma, nello stesso tempo, mi trascende. Si tratta di un pensare ecologico anche al di là dei contenuti e dei valori che suggerisce, lo è in modo strutturale. Ed è strutturale perché il principio organizzativo di costruzione della Conoscenza è solidale tanto in senso epistemologico quanto in senso etico, dal momento che è nella relazione il suo perno. Scrive Morin (2000, p. 19), ad “un pensiero disgiuntivo e riduttivo occorrerebbe sostituire un pensiero del complesso nel senso originario del termine *complexus*: ciò che è tenuto insieme”.

Allora non possiamo accontentarci delle belle intenzioni, delle buone pratiche, della riscoperta di antichi valori. Non possiamo accontentarci di insegnare ai bambini a non gettare per terra la carta che invece si può riciclare. Dobbiamo insegnare loro a sognare. Come? Educando un immaginario che consenta loro di comprendere che il dolore del giaguaro li riguarda da vicino, che li aiuti a desiderare un mondo differente prima di acquistare l'ultimo modello di *smartphone* e ci aiuti tutti a scoprire nuovi orizzonti di senso. Allora cambiare paradigma non significa solo pensare in modo differente significa anche desiderare e sognare cose differenti.

Ecco che la proposta è attivare pratiche di alfabetizzazione ermeneutica, problematizzante, critica e soprattutto creativa. E qui entra in gioco la speranza, o meglio la *Pedagogia della Speranza*. La speranza non è solo un moto affettivo dell'animo che spinge a visioni migliorative del mondo e alle loro eventuali progettualità. Freire (2014) ci spiega che è un meccanismo strutturale dell'educazione.

Il tempo delle emergenze è il tempo dell'acquiescenza che ci spinge a credere che non ci sia la speranza di cambiare il pensiero, per il semplice motivo che esiste un unico modello di razionalità deputato a costruire quella conoscenza che mi consente di affrontare di volta in volta una pandemia, una catastrofe ecologica, la siccità, la guerra alle porte dell'Europa... La tecnocrazia di mercato neoliberale ci impone di intervenire in modo atomistico su problemi che sono globali, di parlarne al singolare quando questo mondo delle emergenze è un mondo plurale, di accettare l'ineluttabile crisi come fosse ontologica. Ecco, non avere speranza significa pensare che l'inquinamento, la guerra, le povertà, la violazione dei diritti umani siano mali necessari cui occorre realisticamente rispondere con singoli correttivi man mano che l'emergenza, appunto, si pone ai nostri occhi in tutta la sua drammatica evidenza. L'addestramento che questa ideologia dell'emergenza - che si veste di ontologia - ci propone non ha nulla a che vedere con la formazione, per il semplice motivo che non ha nulla a che vedere con la speranza di cambiare il mondo. Allora la speranza se è strutturale al congegno educativo è una categoria epistemica. La costruzione del sapere pedagogico o si organizza attorno a questo paradigma oppure mente. *Esperançar* (Isperanzar) significa allestire pratiche concrete della speranza nell'azione educativa. Nel tempo delle emergenze la *praxis* educativa è riflessione e azione. L'una e l'altra insieme accendono la dinamica del cambiamento.

È questa la mia proposta per il tempo delle emergenze: il cambiamento radicale di paradigma, che è un invito all'amore, alla speranza, all'impegno fattivo. In questo invito io trovo la direzione di senso dell'epistemologia educativa nel tempo delle emergenze.

Riferimenti bibliografici

- Bateson G. (1976-2013). *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi (*Steps to an Ecology of Mind*, Chandler Publishing Company, San Francisco, 1972).
- Bateson G. (1984). *Mente e natura. Un'unità necessaria*. Milano: Adelphi (1984). (*Mind and Nature. A Necessary Unit*, E. P. Dutton, New York, 1979).
- Bateson G. (1997). *Una sacra unità. Altri passi verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi.
- Bateson G., M. C. Bateson (1987; 2002). *Dove gli angeli esitano*. Milano: Adelphi.
- Biffi, A. Galimberti (2021). Tutelarsi dall'emergenza: ripensare le pratiche educative nella tutela dei minorenni attraverso l'esperienza della pandemia. *Pedagogia Oggi*, XIX, 1, 19-27.
- Capra F. (1977). *La rete della vita*. Milano: Rizzoli (trad. it. *The Web of Life*, Doubleday, New York, 1996).
- Capra F. (1988). *Uncommon Wisdom*. Milano: Feltrinelli.
- Capra F. (2002). *La scienza della vita*. Milano: Rizzoli (trad. it. *The Hidden Connections. A Science for Sustainable Living*, Doubleday, New York, 2001).
- Freire P. (1968). La Concepción 'Bancaria' de la Educación y la deshumanización. La Concepción Problematicadora de la Educación y la Humanización. In Id., *Contribución al*

- proceso de concientización del hombre en América Latina*, Supplemento a “Cristianismo y Sociedad”, ISAL: Montevideo.
- Freire P. (1973). *L'educazione come pratica della libertà*. Milano: Mondadori.
- Freire P. (2021). *Il diritto e il dovere di cambiare il mondo*. Trento: Il Margine.
- Freire P. (2014). *Pedagogia della speranza*. Torino: Gruppo Abele.
- Gramsci A. (1920). Discorso agli anarchici. *L'Ordine Nuovo [settimanale]*, I, 43, 3-10 aprile.
- Horkheimer M., T. H. Adorno (1947, 1966). *Dialettica dell'Illuminismo*. Torino: Einaudi (tit. orig., *Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente*).
- Kuhn T. S. (1962). *La struttura delle rivoluzioni scientifiche*. Torino: Einaudi.
- Liotard J-F. (2008). *La condizione postmoderna*. Milano: Feltrinelli.
- Margiotta U. (2015). *Teoria della formazione. Ricostruire la pedagogia*. Roma: Carocci.
- Maturana H., F. Vare (1980). *Autopoiesis and Cognition*. Dordrecht: D. Reidel.
- Morin E. (1994). *Terra Patria*. Milano: Raffaello Cortina.
- Morin E. (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina.
- Morin E. (2005). *La méthode. V. L'étiq.ue*. Paris: Editions du Seuil.
- Polenghi S. (2021). Crisi ed emergenze educative nella storia dell'educazione. *Pedagogia Oggi*, XIX, 1, pp. 13-15.
- Striano M. (1996). Per una educazione al pensiero complesso. *Bollettino Sfi*, 159, <http://lgxserver.uniba.it/lei/sfi/bollettino/159-striano.html>.
- Teilhard de Chardin P. (1990). *Sull'amore*. Brescia: Queriniana.
- Teilhard de Chardin P. (1993). *Il cuore della materia*. Brescia: Queriniana.
- Teilhard de Chardin P. (1995). *Il fenomeno umano*, Brescia: Queriniana.
- Ulivieri S. (2018). (Ed.). *Le emergenze educative nella società contemporanea*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Vaccarelli A. (2017). Pedagogisti ed educatori in emergenza: riflessioni, stimoli ed esperienze per una professionalità declinata nelle situazioni di catastrofe. *Pedagogia Oggi*. XV, 2, 341-355.
- Weil S. (2013). *L'amore di Dio*. Milano: BUC, Ed. San Paolo.

Prima Sezione

Emergenze e riflessioni

Interventi

Fernando Sancén Contreras

Amalia Lavinia Rizzo

Sara Bornatici

Mirca Benetton

Alberto Parola

Franca Zuccoli

Daniele Morselli – Sabina Magagnoli

Andrea Mattia Marcelli

Quesiti che la scienza e la tecnica pongono all'educazione di oggi

Fernando Sancén Contreras

Profesor Titular

Universidad Autónoma Metropolitana – Xochimilco. (Messico)

fsancen@correo.xoc.uam.mx

Abstract

Si presenta l'Educazione nell'dinamismo dalla Scienza e la Tecnologia come un'espressione dal dinamismo universale. Si allude à la Fisica Quantistica e à la Neuroscienza per una spiegazione dalla Conoscenza che è la base dell'Educazione che come parte dal dinamismo universale porta anche l'azione, mostrando così una dimensione creativa tanto di chi conosce come della realtà. Facciamo vedere che l'Educazione porta un nuovo senso se la vediamo come il *locus* di creatività dell'essere razionale per auto-crearsi e per agire sul mondo creando così il futuro.

Keywords

Conoscenza, Dinamismo, Creatività, Immaginazione.

1. Introduzione

Oggi la società sperimenta dei grossi cambiamenti in tutto quello che riguarda la vita. Sono cambiamenti bruschi che sono ineluttabili. Sono Emergenze che cambiano la vita nella società che vede necessario cambiare anche la formazione per i giovani. Infatti, le emergenze generano nuove abilità e capacità, cioè nuove conoscenze che devono essere costruite e poi trasmesse a traverso la Formazione. È la scienza che apporta nuove conoscenze del mondo ed è anche la tecnica che trasforma la materia e da luogo a nuove abitudini e nuove conoscenze pratiche che riguardano la Formazione. Questo esprime il dinamismo nella vita a traverso il tempo.

Oggi stiamo prendendo coscienza di una realtà che cambia ed anche di un mondo in perpetuo dinamismo che può vedersi come la dinamica relazione tra Emergenze e Formazione.

Il rapporto tra Emergenza e Formazione ci costringe a vedere l'Educazione non più semplicemente come trasmissione del sapere. Oggi il sapere costruito dalla scienza contrasta con la permanenza e la stabilità che è stata attribuita all'Educazione. Inoltre, quando la conoscenza scientifica e tecnologica genera nuove forme

di produzione industriale, con essa si costruiscono nuovi beni per rendere possibile e piacevole la vita nella nostra società e si impongono nuovi costumi, valori, ecc. Tutto questo sta generando una nuova forma di vita per l'umanità. Pensiamo alla Robotica, all'*Internet of Everything*, all'Intelligenza Artificiale, allo smart phone, alla Realtà Virtuale¹, ecc, ecc.

L'altro termine del rapporto a cui ci riferiamo, la Formazione, lo conosciamo per esperienza quotidiana. Sappiamo che formare - usiamo più frequentemente il termine trasformare - implica agire sulla materia per darle una forma e ottenere così qualcosa di nuovo. Infatti, il concetto di Formazione implica un'idea che guida l'azione sulla materia per ottenere qualcosa di nuovo. Entrambi i concetti -Emergenze e Formazione- implicano dinamismo, cambiamento, in cui interviene la conoscenza del mondo che oggi ci apporta la scienza. Questo dinamismo non è altro che interazione o relazione dinamica tra entità materiali. Qui ritengo necessario precisare il concetto di relazione dinamica, perché oltre alla relazione in cui i suoi termini non vengono modificati, come la paternità, la relazione dinamica implica la modifica dei due termini della relazione. Ad esempio, il nostro corpo è in relazione con l'aria. Quando respiriamo inspiriamo aria (ossigeno, azoto, vapore acqueo) che modifica il nostro organismo, ed espiriamo aria ormai composta da Anidride Carbonica (CO₂). Sia la relazione che il dinamismo implicano movimento, novità, cambiamento, e nel nostro universo nessuna entità è comprensibile al di fuori della materia, dell'interazione, della percezione e dello scambio di informazioni. Presentiamo l'Educazione partendo dal dinamismo universale; ci riferiamo alla Fisica Quantistica e alla Neuroscienza. Con A.N. Whitehead (1861-1947), fisico, matematico e filosofo presentiamo l'Educazione anche come processo creativo del conoscente che dell'universo dove esiste e sul quale agisce.

2. Dinamismo e Mondo

L'Idea di un mondo dinamico l'aveva già Eraclito di Efeso nel VI-V secolo avanti la nostra era. Lui vedeva il mondo in continuo mutamento o divenire come la fiamma del fuoco, e descrive la realtà come un fiume dicendo che «Nessuno si bagna due volte nello stesso fiume»(Werner Jaeger, 1971). Ma il suo contemporaneo Parmenide sosteneva, contro di lui, che il movimento non esiste, che ciò che è, È, e ciò che non è, NON È (Jaeger, 1971 p. 172). Sappiamo che nel pensiero occidentale ha prevalso per molti secoli, fino ad oggi, sotto l'influenza di Platone², il concetto dell'eterno, dell'immutabile, in contrapposizione al mondo materiale,

1 M. Canducci (2021) offre una riflessione aggiornata e accessibile sulle Tecnologie nella vita attuale.

2 Tra molti altri passaggi dell'opera di Platone, vedere Menon (81-85), Fedone (66-67), la Repubblica (511-518b).

corruttibile, perché per Platone esiste un altro mondo eterno, stabile, vero, fatto di Idee, che è quello che conosciamo. In modo parallelo, gli atomisti hanno proposto l'atomo come la realtà ultima di cui sono composti tutti i corpi che sperimentiamo, e noi stessi.

Solo due secoli fa la scienza occidentale ha approfondito l'idea degli antichi atomisti greci (Leucippo, Democrito). Specialmente nel XIX secolo (Jim Al Khalili, 2003), alcuni scienziati come Mendeleev (1834-1907) e Dalton (1766-1844) studiarono l'atomo da una prospettiva della Nuova Scienza. È stato J.J. Thomson (1897) a scoprire l'elettrone come particella elementare dell'atomo, e già nel 1932 Chadwick, scoprì anche il neutrone come parte dell'atomo. Così, grazie all'indagine di questi e altri fisici, l'atomo cessa di essere la particella indivisibile che compone tutto ciò che è materiale, e viene considerato come una struttura composta dal protone, neutrone, elettrone. È la Fisica Quantistica che già nel XX secolo rompe con l'idea di particelle o punti e propone un universo di energia che, nelle parole di Heisenberg, è governato dal Principio di Indeterminazione perché, essendo pura energia, non ha una collocazione specifica.

La Meccanica Quantistica considera l'Universo come un insieme di Energia i cui impulsi elementari non sono altro che energia che i fisici chiamano «*quanta*». Pertanto, ogni oggetto che percepiamo, e noi stessi, sono energia condensata prima in quark, protoni, neutroni, elettroni, atomi, cellule, ecc. fino a considerarci «materia pensante» (Changeux, 2005 p. 17ss). Possiamo immaginare che la condensazione dei *quanta*, vista come un oggetto, sia in relazione con altro attraverso il dinamismo dei suoi *quanta*, dove si trova il movimento fondamentale di ogni entità. Il movimento non è il risultato di una causa esterna, ma avviene in ogni entità mossa dal suo intento di perseverare o rimanere in essere. Inoltre, la sua permanenza nell'essere dipende dall'altro con cui è in relazione. Ogni oggetto, visto come energia riunita armonicamente, esprime ciò che è come memoria della relazione che lo costituisce, cioè come memoria che agisce ora nell'interazione con il suo ambiente. Lo vediamo nel DNA degli esseri viventi, che si comporta come la memoria e determina il rapporto che ogni cellula ha con l'ambiente circostante. Arriviamo così a vedere l'Essere Umano, in questo universo dinamico, come «materia pensante» richiamando l'espressione degli enciclopedisti francesi.

3. Formazione. Educazione

L'Essere Umano, essendo parte del dinamismo universale, come tutto ciò che esiste, è in continua evoluzione, in un continuo divenire. Di conseguenza, la Formazione dell'Essere Umano che avviene con l'Educazione appartiene necessariamente a tale dinamismo. La Educazione, infatti, è il «luogo» che la società destina alla Formazione dei suoi giovani con le conoscenze, i costumi, i valori che in essa prevalgono per garantire la loro permanenza e il bene di ciascuno dei suoi membri. Oggi l'Educazione affronta il problema derivato dal dinamismo universale manifestato dalla scienza e dalla tecnologia, e siamo di fronte al cambia-

mento dei valori, sorgono nuovi costumi, nuovi modi di vita che sono presenti nell'Educazione. Per tanto è pertinente chiedersi:

Come costruire un processo educativo coerente con il dinamismo universale?

Come formare i nostri giovani oggi?

Sappiamo, infatti, che l'Educazione sta cambiando a causa delle Emergenze che si verificano nella nostra società.

Per anticipare una prima risposta a queste domande scaturite dal dinamismo universale, considero utile presentare una riflessione sull'educazione partendo da tre concetti fondamentali che la definiscono: conoscenza, azione, creazione. Sappiamo che l'Educazione non si riduce alla scuola o all'università, ma avviene nella famiglia, nella strada, nel lavoro, nel cinema, nella tv, nella radio, nei *social network*, e in generale nella vita stessa, anche se ora la nostra riflessione è focalizzata sull'Educazione nell'università. Infatti, costruendo nuove conoscenze, l'essere razionale decide di applicarle all'atto, perché agendo ottiene il bene che prima non possedeva. Quindi, la Formazione richiede idee che guidino il processo educativo per formare la Comunità e i suoi membri nel dinamismo universale a cui appartengono.

4. Conoscenza

Sotto l'influenza della Meccanica Quantistica e delle Neuroscienze si delinea una spiegazione della conoscenza umana, che Alfred North Whitehead (1978, p.121, ss.) aveva già proposto. Ci sono tre concetti con cui si spiega la conoscenza: (1) la Presenza Immediata che consiste nella percezione fisica -faccia a faccia- del conoscitore (soggetto nella tradizione occidentale) sul conosciuto (oggetto nella tradizione occidentale); è una presenza strettamente fisica di due entità. (2) Efficacia Causale che si verifica nell'interazione fisica di dette entità; ognuno interagisce da ciò che già è, di fronte a ciò che percepisce; si comporta come causa efficiente dal proprio essere verso il percepito. Ciò dà luogo a una modifica di entrambi. (3) Il Riferimento Simbolico consiste, nelle parole di Whitehead (1978 pp. 168-183), nella "*ellucidation of percepta*" («delucidazione di quello che è stato percepito»), cioè nell'atto mediante il quale ogni entità chiarisce -o esprime- ciò che è percepito dalla propria costituzione. In altre parole, questa visione consiste nella creazione di un simbolo, che esprime ciò che viene percepito, e che prefigura l'azione che il percettore compirà di fronte ad esso.

D'altra parte, anche le Neuroscienze (Damasio, 2012; Edelman, 2006) considerano la conoscenza come un'interazione e si situano nell'ambito strettamente fisico, considerando la percezione di stimoli fisici da parte del conoscente, che giungono al suo cervello attraverso il sistema nervoso. Nel cervello, questi stimoli impattano, come impulsi fisico-chimici ora chiamati neurotrasmettitori, con le reti neurali che già lo compongono, e questo impatto dà origine alla sua modifica, grazie alla quale invia segnali per reagire allo stimolo percepito.

Entrambe le spiegazioni sostengono il fatto che l'interazione materiale da ori-

gine alla conoscenza e attribuiscono grande importanza anche all'esistenza concreta e reale dei due termini della relazione. Whitehead (1978, p. 222) parla di un'auto-creazione del conoscitore.

L'Essere Umano, inoltre, con la sua conoscenza prende coscienza di sé e della percezione che sperimenta in presenza dell'«altro», cioè dello oggetto. Entrambe le spiegazioni considerano la presa di coscienza dalla stessa relazione materiale, neuronale per le neuroscienze, o simbolica per Whitehead. Vediamo la coscienza come la percezione di se stesso quando percepisse il mondo. Consiste nell'interazione tra reti neurali che dà origine a una nuova rete neurale come risultato dell'interazione tra loro, da cui procede l'azione cosciente. Le neuroscienze (Changeux, 2005, pp. 79-120) considerano la coscienza secondo la metafora di armonia sinfonica in un'orchestra, dove ogni strumento contribuisce con il proprio suono e l'insieme crea un nuovo suono che non si riduce alla somma di essi perché ora esistono in armonia tra loro.

Vediamo che sullo sfondo dei tre momenti con cui spieghiamo la conoscenza, prevale il dinamismo, perché, ad eccezione della coscienza, si verificano in ogni relazione di qualsiasi entità, cioè dai «*quanta*», a causa dello scambio di informazioni che non è altro che energia che scorre tra entità fisiche. Pertanto, la conoscenza può essere vista come lo scambio di informazioni fisiche dove entrambi sono modificati, cioè, sono diventati altri.

5. Azione

Il dinamismo della conoscenza continua nell'azione che genera. Infatti, ogni azione è una risposta, una reazione fisica, diretta verso il mondo in cui esiste colui che percepisce. Poiché sia il percettore che il percepito interagiscono, i loro ruoli sono intercambiabili, il che significa che l'azione generata dalla loro percezione fisica è in realtà un'interazione perché entrambi sono modificati. L'azione è guidata anche dal simbolo o dall'interpretazione generata dalla presenza fisica che le mette in relazione, come abbiamo appena evidenziato. In altre parole, l'azione non è generata da un ordine o da un impulso esterno, ma dall'esistenza o costituzione stessa dall'entità che percepisce. Nell'essere razionale, il simbolo costruito dall'interazione dà luogo alla costruzione di un fine o di un obiettivo che provoca un'azione cosciente, la quale cerca un risultato preciso nel mondo in cui esiste e da cui proviene la conoscenza. In altre parole, attraverso la conoscenza si costruisce il fine da perseguire con l'azione; attraverso la conoscenza, il conoscente agisce per raggiungere il bene, costruito come fine e che è al di fuori di sé. Insistiamo sul fatto che la ricerca del proprio bene in ogni entità è l'origine del dinamismo universale e il senso ultimo dell'esistenza di ogni essere. Questo già l'aveva proposto Spinoza chi osserva che «ogni cosa, in quanto è in essa (in quantum *in se est*), tende a perseverare nel suo essere» (Ethica, Parte III, Prop VI). E aggiunge: «Lo sforzo con cui ciascuna cosa si sforza di perseverare nell'essere, non è altro che l'essenza della cosa stessa» (Ibid., Prop. VII).

6. Creatività. Divenire

La creatività deriva dall'azione perché forma, produce o trasforma qualcosa che prima non esisteva come tale. Questo lo vediamo in due animali che si incontrano: uno vede l'altro come il suo predatore e l'altro come la sua preda. Quando il primo fugge dal predatore, è *altro* perché ha sentimenti differenti e cerca di salvarsi la vita. A sua volta, anche il predatore è *altro* perché cerca di nutrirsi dell'animale che vede come sua preda. Di conseguenza, possiamo dire ogni azione è creativa perché porta all'esistenza qualcosa che prima non esisteva. E se l'universo è interazione permanente, vediamo che è uno spazio infinito di creatività. In questo senso, Whitehead (1978, pp. 56-65) affermava che la realtà è Potenzialità Assoluta perché è in permanente divenire. Se ci avviciniamo all'educazione, vediamo la stessa cosa: il soggetto razionale diventa conoscitivo grazie al suo rapporto con l'ambiente in cui vive, crea se stesso e, oltre a questa azione conoscitiva, agisce sulle entità che lo circondano, trasformandole, creandole. Così ora esistono in modo diverso, grazie alla loro azione, con la quale ogni soggetto dà loro senso e costituisce il loro futuro. Questa idea esprime il senso ultimo dell'educazione.

7. Educazione. Creatività

Propongo ora di pensare all'educazione come al «luogo» (*locus*) della creatività umana. Nell'educazione, il Soggetto Razionale occupa il centro perché è Egli stesso che si crea conoscendo il mondo e ponendosi di fronte alla conoscenza che la scienza e il buon senso vigenti nella sua società concedono. È il soggetto che è formato per dirigere la sua conoscenza cercando il proprio bene, ma anche il bene della sua società, e naturalmente il bene di tutti gli esseri viventi e in generale dell'Universo. Il soggetto costruisce il proprio bene per agire e perseguirlo, cioè creare ciò che Lui non è, e realizzarlo. D'altra parte, nell'educazione l'essere razionale prende coscienza della sua responsabilità di promuovere il bene di tutte le altre entità che compongono l'universo perché sa che solo in esse realizza il proprio bene. Questa responsabilità significa anche che, agendo, l'individuo crea il proprio futuro e il futuro di tutto ciò che Lui non è.

Anche nell'educazione l'essere razionale diventa responsabile, attraverso il dialogo, della costruzione sociale della conoscenza del mondo, perché partecipa alla valutazione critica del simbolismo che la scienza e la tecnica costruiscono. In altre parole, lo studente analizza, confronta, valuta il valore della conoscenza che viene offerta in classe per vedere se costituisce il simbolo che, portato all'azione cognitiva e/o fisica, gli dà il bene che sta perseguendo. Qui è necessario ricordare che la conoscenza falsa o errata è data dall'incoerenza tra il simbolo generato nell'universo concettuale e l'esperienza sensibile del mondo. Ciò è presente anche nella trasformazione della conoscenza scientifica. In sintesi, la creatività in educazione implica un atteggiamento critico permanente per ottenere la certezza che il sapere che ogni

individuo costruisce, costituisce il fine adeguato per ottenere il bene individuale e universale.

Vedendo l'educazione in questo modo, si impone una riflessione e un'analisi del processo educativo. Sarebbe necessario rispondere alle molteplici domande che oggi abbiamo a causa delle Emergenze fornite dalla Scienza e la Tecnologia. Qui ne cito alcuni:

Come formare piani di studio e programmi basati sulle conoscenze fornite dalla scienza e dalla tecnologia, quando se ne generano costantemente di nuovi che propongono come più appropriati?

Le emergenze che gli individui adottano come parte della loro vita, soprattutto per quanto riguarda le informazioni (Intelligenza Artificiale, *Zoom*, *Database*, *Social Network*, ecc.) favoriscono o ostacolano la creatività degli studenti? Come integrarli creativamente nel processo educativo?

Come portare all'educazione la conoscenza inter o transdisciplinare che prevale nella ricerca scientifica e che sta plasmando una scienza e una tecnologia unificate?

Come formare lo studente all'impiego creativo degli strumenti, delle nuove apparecchiature che stanno invadendo e trasformando la pratica professionale e che costituiscono la vera Emergenza?

E in generale, come costruire un rapporto creativo tra Emergenza e Formazione? Perché oggi stiamo affrontando la più grande sfida della storia, non solo per l'Educazione, ma per l'Umanità, e non abbiamo risposte. È nostra responsabilità crearle.

8. Educazione. Caratteristiche

Abbiamo visto che nella società umana la conoscenza del mondo, specialmente quella generata dalla scienza, costituisce il motore attraverso il quale la società è immersa nel dinamismo universale. Sappiamo, d'altra parte, che l'educazione è il meccanismo istituito dalla società per trasmettere allo studente la conoscenza della scienza, ma anche la conoscenza comune che ogni società ha accumulato nel corso della sua storia. Ciò premesso, è necessario:

- (a) che le istituzioni educative dispongano di piani e programmi di studio costantemente aggiornati sulla base dei risultati forniti dalla ricerca scientifica e tecnologica. Bisognerebbe pensare ad una nuova dinamica dalla bibliografia dei corsi di studio dove gli studenti accedano diretta e personalmente ai *data base* specializzati.
- (b) che nella pratica educativa gli studenti svolgano un'analisi e una critica di gruppo della conoscenza generata dalla Scienza e dalla Tecnologia in modo che ciascuno costruisca la propria conoscenza.
- (c) che gli istituti di istruzione superiore costruiscano nuove forme di pratica didattica dove, oltre all'analisi e alla critica, prevalga la inter o trans disciplina che costituisce l'attuale paradigma della ricerca scientifica e tecnologica.

- (d) che le istituzioni educative organizzino periodicamente incontri in cui gli insegnanti analizzino i risultati della scienza e della tecnologia per proporre nuovi modi di insegnare, e generare così pratiche didattiche che guidino la formazione degli studenti in un dinamismo universale.

Oggi più che mai l'educazione deve essere il risultato dell'analisi permanente della conoscenza scientifica che ha un impatto sulla società. Inoltre, deve promuovere l'analisi critica di tali conoscenze presenti nella società come attrezzature, dispositivi, tecniche, ecc. che mutano costumi e valori, spesso solo a vantaggio della concentrazione della ricchezza oppure del conseguente deterioramento dell'ambiente.

Inoltre, l'educazione deve motivare insegnanti, ricercatori e studenti ad analizzare la direzione che deve prendere la ricerca scientifica e tecnologica perché i risultati di questa ricerca dovranno essere la base per immaginare e costruire un futuro in cui ogni entità ottenga il proprio bene.

L'educazione deve concentrarsi sullo studente a partire dall'universo concettuale che lo costituisce e che è stato precedentemente formato da conoscenze, esperienze, valori, norme, credenze, ecc., da dove la sua formazione inizia e si perpetua. Inoltre, ogni studente vive nelle proprie circostanze che determinano sia la sua vita che la sua formazione universitaria. In altre parole, ogni studente è unico nel costruire la propria conoscenza e formazione a scuola o all'università, così come unica e irripetibile è la sua autocreazione nel processo educativo.

L'educazione deve motivare la creatività in ogni studente e la corrispondente responsabilità individuale e collettiva nel creare il futuro attraverso la comunicazione. Il futuro e il ruolo che lo studente gioca nella sua costruzione devono essere la preoccupazione costante degli educatori.

9. Conclusione

Le Emergenze che sperimentiamo nella vita quotidiana e che modificano la formazione dell'essere razionale si situano nel dinamismo universale in cui esistiamo, e acquistano oggettività grazie alla conoscenza che la scienza ci offre. La Formazione che si cerca nell'educazione è parte dell'universo dell'energia, ed è il centro del rapporto dell'essere razionale con l'universo di cui è parte, attraverso la scienza che gli universitari hanno generato e generano. Il dinamismo che prevale nella conoscenza scientifica mostra che non c'è conoscenza, né norme, né valori assoluti, perché tutto esiste in continua creazione grazie al dinamismo universale. Per questo motivo l'educazione esiste unicamente per motivare l'autocreazione dello studente in modo consapevole, libero e responsabile.

Se focalizziamo la nostra attenzione sullo studente che si forma nel processo educativo, dobbiamo dire che:

- 1) Il soggetto razionale è il punto di convergenza del dinamismo universale perché si crea consapevole come parte di esso, ma soprattutto per la sua capacità di dare senso e direzione a detto dinamismo.
- 2) In effetti, lo studente diventa, si crea nel dinamismo universale a cui appartiene, come conoscitore di detto universo, e come attore e regista del futuro della realtà di cui fa parte.
- 3) È il soggetto razionale che nell'educazione diventa consapevole e responsabile della propria partecipazione alla propria creazione e al futuro dell'universo.

Riferimenti bibliografici

- Canducci M. (2021). *Vite aumentate. Le Tecnologie e il Futuro che ci aspetta*. Milano: FrancoAngeli.
- Changeux J. P. (2005). *El hombre de verdad*. Messico: FCE.
- Damasio A. (2012). *Self comes to Mind. Constructing the conscious Brain*. New York: Vintage Books.
- Edelman Gerald M. (2006). *Second Nature. Brain science and human knowledge*. New Haven: Yale Univ. Press.
- Gazzaniga M. S. (2011). *Who's in charge? Free Will and the Science of the Brain*. Harper-Collins, New York
- Werner J. (1971). *Paideia: los ideales de la cultura griega* (traduzione dal originale tedesco: *Paideia, Die Formung des griechischen Menschen*, da Joaquín Xirau y Wenceslao Roces. FCE, Messico).
- Whitehead A. N. (1978). *process and reality. An essay in cosmology*, corrected edition edited by David Griffin R., Donald W. Sherburne. New York: The Free Press.

Conoscere le persone migranti e rifugiate con disabilità per promuoverne l'inclusione: *assessment tools* su base ICF

Amalia Lavinia Rizzo

*Professoressa Associata
Università Roma Tre
amalia.rizzo@uniroma3.it*

Abstract

Nel quadro di una pedagogia dell'emergenza attenta a rispondere in modo puntuale alle esigenze educative dei soggetti che vivono una situazione rischiosa, il contributo analizza il caso specifico delle persone migranti e rifugiate con disabilità. Secondo i documenti internazionali, infatti, i bisogni delle persone con disabilità devono essere integrati nelle risposte umanitarie che vengono fornite durante le situazioni di emergenza. La prospettiva è quella di garantire l'inclusione delle persone con disabilità e il loro diritto all'educazione, integrando le loro necessità nella risposta umanitaria, in un'ottica di *Universal Design*. In questo processo estremamente complesso, uno degli aspetti critici da affrontare è la carenza di dati certi sul numero di persone migranti e rifugiate con disabilità e sulle loro caratteristiche. A fronte di una stima di oltre 12 milioni nel 2020, infatti, non si conosce l'entità precisa del fenomeno. Tra gli strumenti predisposti in contesto internazionale, in coerenza con il modello bio-psico-sociale dell'ICF, per lo sviluppo di contesti inclusivi, si descrive il *Needs Assessment Tool (NAT)*, disponibile anche in lingua italiana.

Parole chiave

Migrazione, Disabilità, Assessment Tools.

1. Introduzione

La *Convenzione sui diritti delle persone con disabilità* chiarisce che “per persone con disabilità si intendono persone con minorazioni fisiche, mentali, intellettuali o sensoriali a lungo termine che in interazione con varie barriere possono impedire la loro piena ed effettiva partecipazione nella società su base di uguaglianza con gli altri” (ONU, 2006, p. 4). In conformità con gli obblighi derivanti dal diritto internazionale – compreso il diritto internazionale umanitario e le norme internazionali sui diritti umani – l'articolo 11 della Convenzione sottolinea che i diritti delle persone con disabilità devono essere garantiti nelle situazioni di rischio e di emergenza umanitaria. Pertanto, agli Stati Parti è chiesto di adottare tutte le misure

necessarie per garantire la protezione e la sicurezza in tutte le situazioni di rischio, compresi i conflitti armati, le emergenze umanitarie e le catastrofi naturali. L'importanza di predisporre il supporto necessario a tutela del diritto sia ad un lavoro dignitoso, sicuro e protetto, sia alla mobilità delle persone con disabilità è espressa anche nell'*Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile* dell'ONU. Le *Linee guida* dell'Inter-Agency Standing Committee (IASC) sull'inclusione delle persone con disabilità nell'azione umanitaria, approvate nel 2019, sottolineano per garantire l'inclusione delle persone con disabilità, integrando anche i loro bisogni nella risposta umanitaria sia necessario un impegno costante e coordinato, nell'ambito di una vera e propria *governance inclusiva* (Rizzo, Traversetti, 2022).

2. Il diritto all'educazione delle persone con disabilità nelle situazioni di emergenza

All'interno di una riflessione più ampia sulle modalità con cui organizzare i contesti per garantire anche il diritto all'educazione delle persone con disabilità nelle situazioni di emergenza, il presente contributo offre un focus tematico sulle persone con disabilità migranti e/o rifugiate e sulla necessità di considerare la progettazione degli aiuti e dei supporti nella prospettiva dell'*Universal Design*. Com'è noto, le rotte di migrazione, attraverso cui coloro che fuggono da guerre, persecuzioni e violazioni dei diritti umani in tutto il mondo arrivano in Europa, rappresentano situazioni di estremo rischio per i minori non accompagnati, le donne, le persone LGBTI+ e ovviamente per le persone con disabilità. Nelle situazioni di migrazione e sfollamento forzato, infatti, uno dei gruppi più vulnerabili è rappresentato proprio dalle persone con disabilità e, tra queste, particolarmente a rischio risultano gli anziani, le donne e le ragazze anche in considerazione del fatto che i processi di migrazione volontaria (quella, ad esempio, delle lavoratrici e dei lavoratori migranti) e involontaria (ad esempio, quella delle rifugiate e dei rifugiati) a loro volta possono creare disabilità o peggiorare i problemi di salute già esistenti (Pearce et al., 2016; Rohwerder, 2017; Sherwood, Pearce, 2016).

Come in altre situazioni di emergenza, nel corso dei processi di migrazione, l'istruzione non è considerata una priorità e le necessità educative e formative delle persone sono spesso ignorate (Kumar, Diaz, 2019). "In caso di disabilità, ciò determina una serie di barriere a cui un sistema sociale ed educativo 'intelligente' dovrebbe far fronte con la massima tempestività" (Rizzo, Traversetti, 2022, p. 70). Partecipare a percorsi educativi autentici ed efficaci consente infatti sia di procedere nel proprio percorso accademico in vista della costruzione di un significativo progetto di vita, sia di sviluppare la resilienza necessaria per superare situazioni di pericolo, paura, perdita, stress e violenza, nonché di costruire un senso di comunità e di vicinanza emotiva. Il quadro epistemologico in cui si presentano le riflessioni che seguono, dunque, è quello della pedagogia dell'emergenza (Annacontini, Vaccarelli, Zizioli, 2022) che ha lo scopo di delineare una cornice culturale in grado di orientare i responsabili dei processi educativi a predisporre le migliori condizioni

possibili per consentire anche alle persone con disabilità che si spostano, in modo volontario o forzato, di realizzare pienamente le proprie potenzialità e le proprie aspirazioni, operando scelte di senso e di valore.

3. *Disability assesment tools* su base ICF

Al momento, non si dispone di statistiche internazionali ufficiali, sul numero di persone con disabilità che sono in movimento alla ricerca di una vita migliore (UNDP, 2016), ma sulla base dei dati dell'UNCHR (2020) e dell'OMS (2011), nel *Global Migration Data Portal* (<https://www.migrationdataportal.org>) è stato stimato che, nel 2020, ci siano state più di 12 milioni di persone con disabilità in fuga forzata. La difficoltà di avere informazioni certe sul numero delle persone migranti e rifugiate con disabilità deriva dalla difficoltà di raccogliere, con metodi standardizzati e criteri condivisi, dati che possano essere confrontabili tra i vari Paesi. La mancata adozione di una cornice culturale condivisa sul concetto stesso di disabilità e l'assenza di una metodologia comune per la raccolta dei dati ostacolano gli sforzi di analisi comparativa e di monitoraggio dei progressi delle politiche di inclusione e dell'attuazione delle agende nazionali e internazionali, e di conseguenza l'attivazione dei necessari percorsi educativi. Per contribuire a risolvere tale gap e potenziare la difesa dei diritti delle persone con disabilità in movimento, sono stati elaborati alcuni *disability assesment tools*, cioè strumenti di raccolta di dati sulla disabilità, applicabili ai contesti migratori. In tale elaborazione, un riferimento essenziale è rappresentato dal modello bio-psico-sociale del funzionamento umano delineato nell'*International Classification of Functioning, Disability and Health* (ICF). L'ICF fornisce uno standard internazionale per una concettualizzazione del significato di disabilità, intesa quale interazione negativa tra le caratteristiche della persona e quelle dell'ambiente, che mette in evidenza il legame bidirezionale tra i problemi di salute e i fattori ambientali e personali che possono assumere il ruolo di barriere o di facilitatori (WHO, 2001-2017). In coerenza con il framework dell'ICF, sono stati costruiti i seguenti strumenti per raccogliere dati sulle persone con disabilità, adottabili nei contesti migratori:

- *Short Set on Functioning* elaborato dal Washington Group on Disability Statistics (WG-SS). È composto da 6 domande comparabili a livello transnazionale. Le domande tengono conto di 6 domini di funzionamento (vista, udito, deambulazione, cognizione, comunicazione e cura di sé), con categorie di risposta che forniscono informazioni sulla gamma di difficoltà presentate;
- *WHO Disability Assessment Schedule* (WHODAS 2.0) dell'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS). Applicabile a livello interculturale, fornisce una metrica comune per misurare la salute e la disabilità a livello della popolazione o dell'individuo;
- *Model Disability Survey* (MDS) sviluppato dall'OMS e dalla Banca Mondiale, è un'indagine mirata e completa sulla disabilità, progettata per fornire infor-

mazioni complete sui livelli di disabilità in una popolazione, sui bisogni insoddisfatti, sulle barriere e sulle disuguaglianze affrontate dalle persone con diversi livelli di funzionamento (Tiberti & Costa, 2019).

4. Il *Needs Assessment Tool* (NAT): uno strumento in italiano

Il *Needs Assessment Tool* (NAT) è uno strumento per la valutazione dei bisogni delle persone migranti e rifugiate con disabilità nel momento in cui arrivano nell'Unione Europea. NAT adotta un approccio basato sui diritti umani ed è stato sviluppato anche in lingua italiana nell'ambito del progetto europeo *Access for Migrants with Disabilities* (AMiD)¹ sulla base del sopra citato *Short Set on Functioning* (WG-SS). L'obiettivo di NAT è quello di supportare la gestione efficiente dell'accoglienza e dell'integrazione dei richiedenti asilo e dei migranti con disabilità nell'Unione Europea, attraverso la valutazione delle esigenze individuali, promuovendo di conseguenza un miglioramento della cooperazione, degli scambi e della valutazione degli interventi nell'ambito del contesto europeo, anche tra realtà locali e Organizzazioni Non Governative (ONG).

Ispirato dai principi espressi nella *Convenzione sui diritti delle persone con disabilità*, NAT è stato sviluppato da Italia, Austria, Cipro, Finlandia e Grecia, grazie al coinvolgimento e la collaborazione di istituzioni specificatamente impegnate a garantire i diritti delle persone con disabilità e dei rifugiati².

NAT facilita la conoscenza delle caratteristiche individuali delle persone migranti e rifugiate con disabilità, rispettandone la volontà e le preferenze la fine di valutare, in un tempo ragionevole, i supporti più adeguati che le autorità locali e le ONG possono fornire, nel quadro di un approccio multidisciplinare che richiede ai professionisti di varia natura che agiscono nella situazione di emergenza di procedere con la necessaria collaborazione sinergica.

Alla luce della citata Convenzione ONU e in ottemperanza alle direttive europee di accoglienza (2013/33/EU) e sulle procedure d'asilo (2013/32/EU), la prospettiva è quella assicurare l'equità nelle situazioni di emergenza (Mitchell, Karr, 2014) garantendo la protezione e la sicurezza dei migranti con disabilità rilevando l'impatto che la situazione determina sul loro "funzionamento" e operando al massimo livello possibile e con tempestività per rimuovere le barriere fisiche e culturali incontrate durante l'emergenza. Al fine di tener conto delle diverse caratteristiche dei richiedenti e delle specifiche caratteristiche di supporto, è di fondamentale importanza che i processi di identificazione avvengano nel minor tempo possibile, anche attraverso un'integrazione dello strumento da parte degli stati membri.

1 Cfr. <https://amidproject.eu/it/>

2 Si veda l'elenco all'indirizzo <https://amidproject.eu/en/organisations>

5. La struttura di NAT su piattaforma interattiva

Per un miglioramento sia dell'accessibilità dello strumento sia della possibilità di utilizzarlo in diversi contesti professionali, gli item dello strumento sono stati sviluppati sotto forma di domande di facile comprensione e implementate su una piattaforma web interattiva (<https://amidproject.eu/it/tool>) all'interno di 6 sezioni (Tab. 1).

Sezione	Topic
1	Esperienza personale
2	Informazioni personali
3	Valutazione personale
4	Benessere
5	Violenza
6	Domande finali

Tabella 1: Sezioni del Needs Assesment Tool.

La prima sezione "Esperienza personale" si suddivide in 5 ambiti di conoscenza relativi alla storia personale, alla lingua madre e ad ulteriori lingue parlate³, alle esperienze personali, all'educazione e all'esperienza lavorativa.

Per ciascun ambito, sono suggerite alcune domande guida (Tab. 2).

Storia personale
Domande possibili: <i>Dimmi qualcosa di te. Puoi descrivere la tua routine quotidiana? Qual è il tuo paese d'origine, e quali erano le tue abitudini?</i>
Lingua (Scaricare la liberatoria)
Domande possibili: <i>Qual è la tua lingua madre? Parli anche altre lingue?</i>
Esperienze familiari
Domande possibili: <i>Hai accesso ad una rete di assistenza? Hai dei familiari qui? Sei da solo? Qual è il tuo rapporto con il resto della famiglia?</i>
Educazione
Domanda possibile: <i>Hai frequentato la scuola?</i>
Esperienza lavorativa
Domande possibili: <i>Qual è stato il tuo impiego più recente? Qual è stata la tua esperienza più recente?</i>

Tabella 2: Ambiti di conoscenze e domande guida della sezione 1.

3 La conoscenza di questo ambito è importante per la firma della liberatoria.

Tutte le domande di questa sezione sono presentate come quesiti aperti per fornire alla persona la possibilità di esprimersi senza la pressione di dover rientrare in uno standard, sentendosi a proprio agio e raccontandosi liberamente.

La seconda sezione “Informazioni personali”, consente di registrare l’età, il genere, lo stato regale e un eventuale numero di identificazione. In riferimento alla definizione dello stato legale, sono possibili le seguenti opzioni: richiedente asilo, rifugiato, protezione sussidiaria, protezione umanitaria, minore non accompagnato, minore separato, orfani, migrante clandestino, casi speciali, preferisco non specificarlo. Nella stessa pagina, sono presenti le definizioni chiave delle prime nove possibilità di scelta così come riportato nella tabella n.3.

Richiedente asilo: un richiedente asilo è qualcuno la cui richiesta di rifugio deve ancora essere processata. Ogni anno, circa un milione di persone richiedono asilo.
Rifugiato: chi, temendo a ragione di essere perseguitato per motivi di razza, religione, nazionalità, appartenenza ad un determinato gruppo sociale o per le sue opinioni politiche, si trova fuori del Paese, di cui è cittadino e non può o non vuole, a causa di questo timore, avvalersi della protezione di questo Paese: oppure che, non avendo la cittadinanza e trovandosi fuori del Paese in cui aveva residenza abituale a seguito di tali avvenimenti, non può o non vuole tornarvi per il timore di cui sopra.
Protezione sussidiaria: la protezione sussidiaria dovrebbe subentrare come forma addizionale di protezione internazionale nel caso in cui i requisiti per l’ottenimento dello status di rifugiato non siano soddisfatti (EASO, 2018).
Protezione umanitaria: un tipo di protezione locale garantita nel caso in cui l’individuo non soddisfi i requisiti per lo status di rifugiato e per la protezione sussidiaria, ma che abbia comunque necessità di protezione per ragioni umanitarie speciali.
Minore non accompagnato: un infante/minore entrante nel territorio di uno stato UE senza l’accompagnamento di un adulto responsabile in termini legali o per uso del paese d’origine, la condizione permane fino alla presa in carico di tale persona: questo include i minori che perdono l’accompagnamento anche dopo essere entrati nel territorio UE (EASO, 2018).
Minore separato: quei minori separatisi da entrambi i genitori o dai responsabili legali della loro tutela, ma non necessariamente da altri parenti: appartenenti a questa categoria sono, infatti, i minori accompagnati da altri membri della famiglia.
Orfani: minori i cui genitori sono entrambi deceduti. In alcuni stati, tuttavia, basta che un solo genitore sia deceduto per attribuire questa definizione.
Migrante clandestino: un cittadino straniero presente nel territorio di uno stato Schengen, il quale non soddisfi (o non soddisfi più) le condizioni di entrata come indicato nel regolamento UE 2016/399 (normativa Schengen sui confini) o altre condizioni di entrata, permanenza o residenza in tale stato membro.
Casi speciali: includono le vittime di traffici umani, violenza domestica e maltrattamenti sul luogo di lavoro (Legge 132/2018).

Tabella 3: Definizioni chiave dello stato legale degli intervistati attraverso lo strumento NAT.

La terza sezione “Valutazione personale” prevede una serie di domande sull’abilità di compiere specifiche attività e a come ci si sente in riferimento ai seguenti 10 ambiti di funzionamento.

- vista
- udito
- mobilità
- comunicazione
- comprensione/memoria
- cura di sé
- movimento
- stato affettivo (ansia, depressione)
- dolore
- stanchezza.

Per ciascun ambito, sono proposte una serie di domande strutturate utili a comprendere il livello dell’eventuale problema.

Successivamente, si pongono le seguenti 2 domande aperte:

- Quale tipo di supporto ricevi nella vita di tutti i giorni?
- Quale tipo di supporto vorresti ricevere?

La quarta sezione “Benessere” prevede 4 domande: 3 strutturate e una aperta. **VALUTAZIONE PERSONALE.** La prima domanda è aperta e chiede di descrivere il proprio livello di benessere fisico passato e presente. Se necessario, l’intervistatore può proporre delle domande guida, ad esempio: dormi abbastanza? Fai esercizio? Segui una dieta bilanciata? La seconda domanda è strutturata e chiede se il livello di salute è basso, buono, alto oppure ottimo. La terza domanda è aperta e chiede di descrivere il proprio benessere sociale. Anche in questo caso sono esemplificate delle domande guida, ad esempio: fai parte di un gruppo/comunità? hai un hobby? hai interessi sociali particolari? L’ultima domanda, si rivolge solo alle donne, e indaga la conoscenza di dove procurarsi contraccettivi, o dove recarsi per ricevere supporto in caso di gravidanza imprevista.

La quinta sezione “Violenza” si articola in due domande aperte:

- Hai mai avuto esperienza di forme di violenza o abuso in una relazione o al di fuori di essa?
- Questa violenza è stata anche di natura sessuale?

La sesta e ultima sezione comprende due domande finali aperte:

- Che genere di servizi di supporto vorresti ricevere?
- C’è qualcos’altro che vorresti aggiungere?

6. Metodologia di impiego di NAT

Secondo la metodologia di impiego sviluppata nel corso del progetto AMiD, NAT va utilizzato dagli “impiegati responsabili” cioè da tutti coloro che entrano in contatto con le persone migranti e rifugiate con disabilità per realizzare le interviste relative alle procedure di protezione internazionale, tra questi: ufficiali addetti alla registrazione, lavoratori sociali, ufficiali addetti alle autorità per la determinazione dei singoli casi, lavoratori di prima linea a diretto contatto con i migranti, manager/amministratori di ONG, impiegati statali, volontari ecc. Lo strumento non richiede specifiche conoscenze di ordine medico o psicologico, in quanto consente l'identificazione preliminare delle persone con disabilità e le informazioni acquisite devono essere tempestivamente inoltrate ad uno specialista.

Vale ricordare che lo strumento è stato sviluppato per favorire l'identificazione delle persone con disabilità e con uno stato legale conseguente ad un processo migratorio. La sua funzione è quella di promuovere nel minore tempo possibile l'attivazione di un processo di riconoscimento dei bisogni e la fornitura di supporti specifici. Non intende ovviamente etichettare le persone in categorie.

In questa prospettiva, dopo aver familiarizzato con lo strumento, l'intervistatore ha il compito di creare un'atmosfera amichevole, per consentire la migliore espressione possibile. Chiaramente il tono dell'intervista è informale e non è prescrittivo porre tutte le domande, tendo conto anche della disponibilità della persona a fornire le informazioni. Nessuna delle domande è obbligatoria e, attraverso il pulsante *next*, si può saltare da una sezione all'altra. Conclusa l'intervista, il responsabile stampa il report finale sottolineando le azioni da intraprendere e, in relazione al proprio ruolo nel sistema di accoglienza, può contattare l'organizzazione di supporto più adeguata alla situazione specifica. Si raccomanda, inoltre, di iniziare l'intervista dopo avere chiesto e ricevuto il consenso della persona intervistata e di concluderla con un rapporto di uscita alla medesima.

7. Conclusioni

All'interno della *governance inclusiva* necessaria per pianificare, implementare e monitorare soluzioni adeguate a soddisfare i bisogni educativi delle persone con disabilità in situazioni di emergenza, garantendone i diritti umani, è necessaria una visione partecipata e orientata ad una cooperazione che consenta a tutti gli attori coinvolti di interagire costruttivamente condividendo valori, linguaggi, metodologie e strumenti (Rizzo, Traversetti, 2022). In particolare, disporre di strumenti che consentano conoscere nel minor tempo possibile le caratteristiche individuali attraverso la voce di coloro che sono direttamente coinvolti nel processo di migrazione, è fondamentale sia per organizzare in ambito locale facilitatori adeguati a supportare la salute, il lavoro e l'educazione, sia per comprendere con sempre maggiore chiarezza il collegamento tra migrazione, disabilità e inclusione nel dialogo internazionale.

Riferimenti bibliografici

- Annacontini G., Vaccarelli A., Zizioli E. (Eds.). *Il Sesto atto. Prospettive per una Pedagogia dell'emergenza*. Bari: Progedit.
- EASO/European Asylum Support Office (2018). *Annual Report on the Situation of Asylum in the European Union 2017*.
- Kumar B. N., Diaz E. (Eds.). (2019). *Migrant health: a primary care perspective*. CRC Press.
- LEGGE 1 dicembre 2018, n. 132. *Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 4 ottobre 2018, n. 113, recante disposizioni urgenti in materia di protezione internazionale e immigrazione, sicurezza pubblica, nonché misure per la funzionalità del Ministero dell'interno e l'organizzazione e il funzionamento dell'Agenzia nazionale per l'amministrazione e la destinazione dei beni sequestrati e confiscati alla criminalità organizzata. Delega al Governo in materia di riordino dei ruoli e delle carriere del personale delle Forze di polizia e delle Forze armate*.
- Mitchell D., Karr V. (Eds.). (2014). *Crises, Conflict and Disability: Ensuring Equality*. London: Routledge.
- ONU (2006). *Convenzione sui diritti delle persone con disabilità*.
- Pearce E., Paik K., Robles O.J. (2016). Adolescent girls with disabilities in humanitarian settings: "I am not 'worthless' - I am a girl with a lot to share and offer." *Girlhood Studies*, 9(1), 118-136.
- Rizzo A., Traversetti M. (2022). La pedagogia dell'emergenza nell'incontro con la disabilità. Alcune riflessioni teorico-metodologiche per definire progettazioni inclusive. In G. Annacontini, A. Vaccarelli, E. Zizioli (a cura di), *Il Sesto atto. Prospettive per una Pedagogia dell'emergenza* (pp. 73-83). Bari: Progedit.
- Rohwerder B. (2017). Women and girls with disabilities in conflict and crises. *K4D Helpdesk Report*, 1-21.
- Sherwood E., Pearce E. (2016). *Working to Improve Our Own Futures»: Inclusion of Women and Girls with Disabilities in Humanitarian Action*. Women's Refugee Commission.
- Tiberti M., Costa V. (2019). *Disability Measurement in Household Surveys: A Guidebook for Designing Household Survey Questionnaires*. Washington DC: World Bank.
- UNCHR (2020). *Global report*.
- UNDP (2016). *Guidance Note - A Development Approach to Migration and Displacement*.
- WHO (2001-2017). *International Classification of Functioning, Disability and Health*.
- WHO (2011). *World Report on Disability*.

Educare al servizio, insegnare la pace

Sara Bornatici

Ricercatrice in Pedagogia Generale e Sociale

Università degli Studi di Brescia

sara.bornatici@unibs.it

Abstract

Nel complesso scenario sociopolitico, culturale ed economico odierno, la costruzione di una società fraterna, fondata sul principio epistemico della solidarietà e improntata alla speranza per tutti i popoli, configura una vera e propria emergenza formativa cui il sapere pedagogico è chiamato a rispondere con sollecitudine. Far fiorire esperienze di apprendimento efficaci e comportamenti ispirati alla partecipazione solidale, alla gratuità, al senso di cittadinanza è la via maestra per valorizzare pensieri e azioni animati da una relazionalità ontologica, nella consapevolezza dell'origine e del destino comune cui apparteniamo. Un terreno fertile, in tal senso, può essere individuato nelle istanze progettuali generate dal dialogo tra scuola e comunità, dando vita, nel segno di un impegno critico e del servizio solidale, a cammini esistenziali e culturali a favore dei processi di pace.

Parole chiave

Processi di pace, Educazione, Solidarietà

1. Introduzione

La pace può essere insegnata? Quali scelte occorre promuovere, a supporto dei sistemi formativi, per una transizione culturale che accolga tale sfida?

È ampiamente riconosciuto come la pace e la stabilità richiedano istituzioni solide e giuste (Ricoeur, 1990) e processi di *governance* che trovino concretezza nelle azioni comunitarie, alimentando la tenuta della convivenza civile e riscoprendo il senso del vivere comune “dentro un circuito di relazioni, fraternità e prossimità” (Lizzola, 2023, p. 37). Al tempo stesso non è possibile pensare ad un'educazione di qualità se essa non è volta a promuovere pace, equità e giustizia. Questa circolarità suggerisce come coltivare la pace si configuri come un'emergenza educativa e formativa che richiede il coraggio di elaborare nuove chiavi interpretative in un mondo sempre più segnato dalle povertà, dalle disuguaglianze e da

un senso di smarrimento e incertezza unito spesso ad una delega acritica e priva di assunzione di responsabilità nelle scelte che riguardano il vivere insieme.

In particolare, le modalità con cui le giovani generazioni si sentono riconosciute e interagiscono con i loro coetanei, le famiglie, i territori possono rivelarsi importanti predittori del futuro globale; la legittimazione della violenza o la scelta di soluzioni pacifiche quando, dinnanzi a una sfida, si è chiamati ad assumere decisioni, dipende anche dalle esperienze di apprendimento con cui ciascuno si è confrontato nel corso della vita e che hanno consentito di maturare una propria idea di persona, delle sue potenzialità, dei valori e dei traguardi da conseguire.

La consapevolezza che “il confine o i confini con i quali l’uomo può confrontarsi sono solo quelli che prevedono la riflessione, la possibilità di superarli guardando oltre, operando una valutazione culturale ed etica [...] sui gradi di libertà e di azione” (Mannese, 2019, p. 36) deve essere alimentata ed educata lungo tutto l’arco della vita e nei diversi contesti in cui l’educazione ha luogo.

Una recente Raccomandazione Unesco (Unesco, 2023) riconosce che la pace nel XXI secolo non richiede solo l’assenza di guerra o di conflitti armati, ma si innesta su processi inclusivi, partecipativi e dinamici che promuovono la nostra capacità di valorizzare la dignità umana e di prenderci cura di noi stessi, degli altri e del pianeta. Il documento in parola sottolinea come l’educazione in tutte le sue forme e dimensioni, dentro e fuori la scuola, modelli il modo in cui vediamo il mondo e ci relazioniamo con gli altri.

Occorre pertanto che, nell’orizzonte trasformativo di una pedagogia per la pace, non si privilegi una conoscenza nozionistica a scapito di un sapere che integri innovazione ed esperienze, conoscenze e competenze, accogliendo la sfida di “concepire l’appartenenza comune a un intreccio globale di interdipendenze come l’unica condizione adeguata a garantire la qualità della vita e la sopravvivenza stessa dell’umanità” (Ceruti, Bellusci 2020, p. 155). In questa direzione, la pedagogia è chiamata ad “un confronto sistematico 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, Minello, 2019, p.9).

Il contributo intende tematizzare in particolare il ruolo strategico della scuola la quale, nel favorire attraverso una propria specificità la rielaborazione culturale, metacognitiva e affettiva dei significati offerti da altri contesti educativi e sociali, è chiamata ad un dialogo continuo e profondo con il territorio per leggere in modo originale i saperi e i codici che provengono dalla molteplicità di esperienze di vita. Si muove dal presupposto che la scuola possa contribuire a stabilire nuovi collegamenti, relazioni e mediazioni inter e intragenerazionali, consolidando i processi di decentramento del sé per generare inedite forme di partecipazione e conoscenza. La promozione di una coscienza responsabile esige un costante riferimento ad un sistema di valori teso a sviluppare la cura per la vita, il sostegno all’altro e un atteggiamento di rispetto nei confronti del mondo. Formare cittadini capaci di acquisire consapevolezza dei propri schemi di pensiero, dei valori che li sostengono e delle proprie convinzioni allude ad *insegnare l’umano* “come coscienza critica,

invocazione e progetto: coscienza critica rispetto alla banalità del male e all'avidità dello sfruttamento delle risorse che sfocia nella distruzione; invocazione di un rinnovamento della terra, che rigeneri la fraternità umana; progetto come cura delle relazioni e promozione del dialogo a sostegno di un'ecologia della mente e dei comportamenti" (Malavasi, 2020, p.18).

2. L'impegno civico per la pace, tra partecipazione e ricerca di senso

Le efferate guerre recentemente scoppiate in territori non troppo lontani dal nostro Paese, per un senso di prossimità e somiglianza, hanno scosso l'opinione pubblica facendo ritornare attuale il tema della pace che sembra allontanarsi dalle nostre coscienze quando in prossimità dei contesti che abitiamo o in quelli limitrofi vi è un'apparente condizione di sicurezza e di equilibrio.

L'Unesco ci ricorda tuttavia che la pace di là dall'essere acquisita in maniera definitiva si configura come un "processo di promozione di conoscenze, abilità, attitudini e valori necessari per realizzare cambiamenti" (Unesco, 2018, p. 38) di pensiero e azione a livello intrapersonale, interpersonale, nazionale o internazionale. Anche Papa Francesco nel sottolineare l'importanza del dialogo tra le generazioni e di un impegno condiviso richiama come non esista *un punto finale* di costruzione della pace: si tratta di un compito che esige un impegno costante e corale per porre al centro di ogni pensiero e azione la persona, la sua dignità e il rispetto per il bene comune (Francesco, 2020, n. 232).

La pace è dunque molto di più della conclusione di una guerra: è casa, istruzione, dignità, reciprocità, equità, fraternità, dialogo, impegno, solidarietà, democrazia, responsabilità...

A partire da questi presupposti, l'impegno civico, declinato in tutte quelle attività orientate alla partecipazione alla vita comune e a rinsaldare il rapporto tra cittadini e istituzioni può essere una leva per alimentare un pensiero generativo, volto a prevenire quella spersonalizzazione che rischia di svuotare le relazioni e sfociare in disinteresse ed odio.

Un'educazione di qualità è chiamata ad esaminare criticamente le questioni sociali all'interno delle nostre comunità locali e globali, progettando percorsi di cittadinanza capaci di rendere virtuoso il rapporto tra il singolo, la comunità e le politiche dello Stato. Nota infatti Malavasi: "L'istituzione, come punto di applicazione della giustizia, e l'uguaglianza, come contenuto etico del senso della giustizia, sono elementi peculiari che definiscono la struttura del vivere insieme di una comunità storica, chiamata a orientarsi verso i beni della terra, della giustizia e della pace. Il concetto di istituzione si contraddistingue, in modo primario, non per la coercizione delle regole, ma per la comunanza dei costumi, per quell'*éthos* da cui l'etica deriva la sua stessa radice etimologica" (Malavasi 2012, p.13).

Una cittadinanza riflessiva, ovvero consapevole, capace di dibattere in modo razionale e di deliberare sul bene comune deve creare aperture di senso attraverso

la rielaborazione continua, ricorsiva e plurale dell'esperienza. La necessità di rilanciare una pregnante riflessione pedagogica sulla forza intrinseca di educare alla pace chiama in causa le istanze di impegno e di gratuità e individua in un approccio non utilitaristico e basato su legami autentici la via per generare equilibrio e consapevolezza nel segno di nuovi paradigmi.

La dimensione comunitaria esprime una responsabilità in cui la riflessione sull'umano è chiamata a riposizionarsi: è nel fare comunità che si può cogliere l'espressione più alta del mutuo riconoscimento tra le persone, sperimentando la propria libertà nel rispetto dell'altro e assumendo impegni tali da costruire con il proprio esserci quel 'bene comune' tanto evocato, ma di cui si fatica a trovare le autentiche radici. Insegnare la pace si configura quale riferimento ineludibile dell'intero processo formativo dell'umano. Per "riapprendere ad apprendere (in forme rinnovate e adeguate) la nostra condizione planetaria" (Mariani, 2006, p. 35), sostenendo comunità capaci di futuro, improntate alla speranza e al superamento di frammentazioni e contrapposizioni, è indispensabile conferire, lungo tutto l'arco della vita, una rilevanza cruciale alla progettualità esistenziale, personale e collettiva, orientandola nella direzione di un cambiamento emancipativo che consenta di "creare spazi di dialogo e di reciproca interferenza tra storicità e possibilità" (Loiodice, 2019, p. 121) e di incoraggiare forme intenzionalmente educative di confronto.

Scuola e territorio sono chiamati a riconoscere e ad individuare congiuntamente le emergenze formative, condividendo un contesto valoriale di riferimento a cui ispirare azioni comuni, coordinando la molteplicità e la ricchezza di iniziative che entrambi promuovono così da indirizzarle verso obiettivi condivisi e riconosciuti come rilevanti.

Ricerca possibili temi e orizzonti che possano dirigere lo sguardo sulla dimensione civica e comunitaria del vivere sostenibile significa assumere che un sistema di relazioni e di contesti policentrici sviluppi l'essere persona nella sua forma più ricca e libera. Si rivela necessario garantire una piena inclusione sociale per migliorare la complessa trama di rapporti che unisce persone e territori così come si propone, attraverso specifiche linee di intervento, la quinta Missione del PNRR. Le azioni previste da tale asse strategico, rivolte a diverse forme di fragilità personale e sociale, fanno emergere nuovi compiti educativi e rilanciano la necessità per la riflessione pedagogica di promuovere processi di sviluppo, formando professionisti capaci e competenti nella valorizzazione dell'umano, nella dimensione individuale e in quella familiare e comunitaria.

3. Coltivare il desiderio di comunità solidali

Al mondo dell'educazione è oggi consegnata la responsabilità di coinvolgere le giovani generazioni in percorsi di apprendimento che consentano loro di sviluppare le competenze necessarie per farsi promotori della costruzione di processi democratici volti a rispondere alle domande ineludibili di pace e di equità che la

nostra società, in continua trasformazione, pone quotidianamente. Apprendere mettendosi al servizio della comunità si rivela una possibilità per costruire nuove modalità di convivenza interumana e rispondere alle molteplici sfide globali – tra cui i conflitti, le diverse forme di povertà, le disuguaglianze, i cambiamenti climatici – che chiedono una soluzione non più rimandabile.

In questa direzione, il *service-learning* può configurare un'originale forma di accostamento in termini di sviluppo delle competenze legate alla cittadinanza attiva e quale contributo alla costruzione di una società pacifica. Tale dispositivo pedagogico, designando uno strumento di pensiero e azione che richiede un impegno progettuale orientato alla responsabilità globale, marca nuovi elementi per riflettere e agire in direzione educativa sui temi della cittadinanza e prospetta un'opportunità per mettere la comunità nelle condizioni di sperimentare la democrazia (Bornatici, 2020). Il *service learning* combina l'impegno sociale degli studenti a livello locale, nella propria comunità, con l'apprendimento disciplinare, insegnando ad operare attivamente a beneficio della comunità stessa e ad assumersi la responsabilità dei propri apprendimenti e delle proprie azioni. Il processo di apprendimento, mosso dall'impegno e dalla responsabilità, si realizza in situazioni concrete ed è supportato da una costante riflessione sull'esperienza vissuta, in dialogo tra il dentro e fuori.

Il *service-learning* promuove attraverso “un movimento di andata e ritorno tra l'aula e la realtà” (Tapia, 2006, p. 60) un apprendimento attivo, che avviene *nella* comunità e *con* la comunità, combinando pensiero critico, riflessione, consapevolezza nei confronti delle pluralità di occasioni di apprendimento offerte dai contesti informali e non formali del proprio territorio.

Tale dispositivo propone percorsi di coscientizzazione e invita i partecipanti a esplorare e comprendere aspetti sociali, politici e i ruoli e le responsabilità che come cittadino ciascuno è chiamato ad assumere nello spazio tra vita pubblica e vita privata. Apprendimento e servizio non sono perciò due mondi estranei o consequenziali, ma si integrano nella prospettiva di offrire agli studenti la possibilità di portare in un contesto concreto i propri apprendimenti, e alla comunità un servizio continuativo e capace di rispondere ad esigenze reali.

Il *service-learning* coinvolge in un processo continuo per valutare la qualità dell'implementazione e il raggiungimento degli obiettivi specificati, promuovendo inoltre l'inclusione e il rispetto reciproco tra tutti i partecipanti, aiutando a sviluppare abilità interpersonali utili a ottenere la comprensione di più punti di vista, valorizzando le prospettive di coloro che offrono e ricevono servizi. Rilevante risulta pensare come tutte le componenti della comunità possano qualificarsi produttrici di un sapere partecipato e co-costruito.

Le organizzazioni comunitarie coinvolte diventano co-educatrici, veicolando preziose conoscenze e approfondimenti su ciò che gli studenti stanno imparando. 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).

Celio, Durlak e Dymnicki (2011) hanno riscontrato alcuni aspetti emblematici

che sono potenziati e trovano forte sviluppo nell'applicazione di progetti di *service-learning*: l'atteggiamento verso se stessi; le proprie risorse e potenzialità, l'atteggiamento verso l'apprendimento, il rendimento scolastico, l'impegno civico e le abilità sociali. Il valore della relazione attiene all'esistenza propria della persona, permette di superare visioni unilaterali e autoreferenzialità, andando oltre pensieri rigidi e precostituiti. Lo stare nella relazione, coltivarla e custodirla quotidianamente assume una specificità antropologica connaturata con l'essere umano nel suo sistema: la radice di ogni trasformazione è da ritrovarsi proprio nel rapporto di circolarità tra le persone, nell'intersoggettività delle loro espressioni in ambito sociale e culturale.

Progettare percorsi educativi sostenibili nel segno della pace e della solidarietà chiama in causa l'apprendimento servizio come dispositivo che aiuta a riflettere sulle direzioni di senso da imprimere alla società della conoscenza per ritornare capaci di rigenerare legami fraterni, organizzando "il sentire e la direzione del camminare insieme" (Lizzola, 2023, p. 40) e interrogandosi sull'origine e la destinazione dei nostri pensieri e delle nostre azioni.

4. Conclusioni

Le considerazioni enucleate suggeriscono alcune direzioni di senso per insegnare la pace.

In primo luogo, insegnare la pace significa *educare all'incontro con l'altro*, tessendo relazioni significative che consentano di perseguire l'alleanza tra le persone e di dialogare in modo aperto e plurale per costruire trame di coesione e generatività. Di là dal limitarsi ad una formale dichiarazione d'intenti, occorre ripensare l'educabilità dell'uomo: è possibile conoscere in modo autentico l'Altro, nella sua specificità e differenza, coltivando con coraggio il rispetto, la dedizione e la disponibilità all'esperienza dell'incontro.

La seconda direzione è data dalla necessità di *sostenere uno sviluppo umano integrale*, testimoniando al contempo il contributo che ciascuno può offrire alla società e l'appartenenza alla grande famiglia umana: lo sviluppo umano integrale, pur prendendo le mosse dall'interiorità della persona, si compie pienamente in un contesto di relazione. Accompagnare persone e comunità nel segno di nuove competenze, finalizzate ad una maggiore comprensione e armonia tra i popoli della Terra, si manifesta nell'orientare pratiche educative concrete per costruire una fraternità universale e formare una coscienza planetaria che inviti ciascuno a ripensare in modo critico i propri orientamenti valoriali. Favorire la piena partecipazione allo sviluppo umano integrale non può che essere frutto dell'intelligenza e dell'impegno corale di tutti i membri della comunità, nella specificità dei propri ruoli anche istituzionali. La tensione verso la pace, assunta secondo una prospettiva pedagogica e formativa, può stimolare intenzionalmente un cambiamento di mentalità nella consapevolezza che ciascuno può partecipare attivamente alla società se aiutato a prendere coscienza della realtà e della propria possibilità di trasformarla.

Un'ultima direzione di senso è identificabile nell' *educare ciascuno alla libertà di scegliere di mettersi al servizio*, inteso come vocazione antropologica autentica che richiede uno spessore esistenziale ed etico. È servendo l'altro, il diverso da noi, da cui vogliamo differenziarci, che possiamo apprendere, imparare, conoscere. Ciò si realizza in maniera esclusiva in un contesto sociale e permette alla comunità di porsi come cardine, elemento in costruzione, capace di migliorare e di evolvere continuamente grazie alle persone che ne fanno parte. Si tratta di scegliere con coraggio l'impegno, la responsabilità di agire a favore della relazione con l'altro e non di 'affrancarsi da', in modo da rompere le retoriche sociali che ci impongono la *libertà da* un ordine precostituito. In questo senso occorre nutrire l'immaginario della persona nel riconoscere le proprie *skills* e metterle al servizio: le competenze esistono solo se coltivate per essere poi applicate, sono un costrutto non *in nuce* ma situato.

La pace richiama questioni antropologiche ed etiche legate all'azione educativa, la quale non può essere disgiunta da un'azione morale: porre in risalto l'agire umano nelle sue implicazioni di senso e significato, indagando la questione radicale del senso profondo dell'educare, risponde ad un orientamento che affonda le proprie radici in una precisa concezione antropologica.

Nell'educare le giovani generazioni "a nuovi modi di osservare, pensare, immaginare, sognare, apprendere a elaborare e sperimentare relazioni complesse, a decentrarsi per scoprire i molteplici significati, le plurali espressioni, i labirintici percorsi della vita, a osare per sovvertire e ribaltare modelli relazionali di subalterità" (Pinto Minerva, 2017, p. 174) si tratterà un cammino duraturo per una autentica cultura della pace.

Riferimenti bibliografici

- Bornatici, S. (2020). *Pedagogia e impegno solidale. A scuola di service-learning*. Milano: Vita e Pensiero.
- Celio C. I., Durlak J., Dymnicki A. (2011). A Meta-Analysis of the Impact of Service Learning on Students. *Journal of Experiential Education*, 34, 164-181. <https://doi.org/10.1177/105382591103400205>
- Ceruti, M., & Bellusci, F. (2020). *Abitare la complessità. La sfida di un destino comune*. Milano: Mimesis.
- Francesco (2020). *Fratelli tutti. Enciclica sulla fraternità e l'amicizia sociale*.
- Lizzola I. (2023). *In tempo d'esodo. Una pedagogia in cammino verso nuovi orizzonti intergenerazionali*. Roma: Città Nuova.
- Loiodice I. (2019). *Pedagogia. Il saperelagire della formazione, per tutti e per tutta la vita*. Milano: FrancoAngeli.
- Malavasi P. (2020). *Insegnare l'umano*. Milano: Vita e Pensiero.
- Malavasi P. (2012). *Smart education. Vivere e testimoniare in con e per istituzioni giuste*. In Id. (Ed.), *Smart city. Educazione, reciprocità*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Mannese, E. (2019). *L'orientamento efficace. Per una pedagogia del lavoro e delle organizzazioni*. Milano: Franco Angeli.

- Margiotta U., Minello R. (2019). Pedagogical Responsibility and Educational Research: formal, non-formal and informal sector. *Formazione & insegnamento*, 17(1S), 9-12. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/3306>
- Mariani A. (2006). *Elementi di filosofia dell'educazione*. Roma: Carocci.
- Pinto Minerva F. (2017). Prospettive di ecopedagogia. A scuola dalla natura. In M.L. Iavarone, P. Malavasi, P. Orefice, F. Pinto Minerva (Eds.), *Pedagogia dell'ambiente 2017. Tra sviluppo umano e responsabilità sociale* (pp. 173-192). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Ricoeur P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris: Seuil.
- Tapia M. N. (2006). *Educazione e solidarietà. La pedagogia dell'apprendimento servizio*. Milano. Città Nuova.
- Unesco (2023). *Projet de Recommandation de 1974 révisée sur l'éducation pour la compréhension, la coopération et la paix internationales et l'éducation relative aux droits de l'homme et aux libertés fondamentales*. Unesco.
- Unesco (2018). *Le long chemin de la paix: pour une culture de la prévention*. Unesco.

Pedagogia in cammino verso nuovi incontri intergenerazionali

Mirca Benetton

Professoressa associata M-PED/01

Università di Padova

mirca.benetton@unipd.it

Abstract

La pedagogia deve necessariamente ripensarsi nella sua mission e nel suo ruolo, data la situazione di evidente crisi dell'umano in cui versiamo oggi, con le difficoltà economiche, le sperequazioni sociali, l'impossibilità di progettare uno sviluppo sostenibile, l'assunzione di un presunto ethos in cui il riferimento al rispetto della persona trova pochissima considerazione.

In particolare, è necessario interrogarsi se ancora vi siano, e quali eventualmente siano, le possibilità e le responsabilità di intervento da parte di pedagogisti e educatori rispetto all'intenzionalità di agire per una rigenerazione umana.

Come si colloca la pedagogia in riferimento alla formazione continua e all'accompagnamento educativo delle nuove generazioni nella prospettiva di una giustizia sociale? Come educare oggi alla sostenibilità e alla reciprocità nei rapporti umani stante una metamorfosi degli stessi che ha condotto ad avallare l'egemonia di alcune classi sociali, le quali possono liberamente assottigliare, fino a negarle, le possibilità di costruzione di un progetto di vita autentico per tutti? È possibile dare sostanza all'educazione diffusa e alla comunità educante oltre la retorica e l'ipocrisia?

Parole chiave

Pedagogia dell'umano, Pedagogia dell'emancipazione, don Milani

1. Pedagogia sociale?

La realtà odierna ci presenta sicuramente un mondo difficile e ostile, uno scenario di rapporti quotidiani tra le persone improntati al mancato interesse dell'uno verso gli altri, ancora peggio, ad una assenza di rispetto, ad una volontà di sopraffazione reciproca, che conduce a violenze materiali e immateriali, che si traduce in atteggiamenti negativi che fino a qualche anno fa risparmiavano almeno le giovani generazioni. Oggi i comportamenti che potremmo definire devianti coinvolgono

invece ragazzi e ragazze sempre più giovani, ma non risparmiano nemmeno la tarda adultità. Rispetto a tale scenario, dopo una immediata e superficiale condanna, sull'onda dell'emotività, da parte degli adulti che dovrebbero essere 'generativi', come afferma Erickson (1997), si finisce con il ritenere quasi abituali e inevitabili tali modi di essere e di porsi, mentre anche a livello istituzionale e sociale si assume una sorta di disimpegno nel costruire una comunità che riprenda il concetto di giustizia sociale e lo traduca in un reale investimento culturale e educativo, ponendo al centro del discorso la persona e la sua realizzazione.

I problemi 'dell'umano' nel presente appaiono dunque estesi e allargati a contesti educativi formali, non formali e informali e a generazioni diverse. Se è vero che i giovani mancano di riferimenti educativi è perché gli adulti non rilevano la necessità di educare, sono carenti essi stessi di educazione.

Per esemplificare, si prenda quale elemento di osservazione un sistema educativo fondamentale, come quello della scuola: nelle criticità che palesa vi si possono vedere riflesse le incongruenze della società odierna. Da una parte insegnanti che non credono più nel valore dell'insegnamento e al contempo non riconosciuti nel loro ruolo, quindi depotenziati nella loro capacità d'azione. Dall'altra, studenti demotivati che non vedono nella scuola una possibilità di rigenerazione e un'opportunità per costruire il proprio percorso di vita. E ancora, nel rapporto micro-meso sistema (Bronfenbrenner, 1986) vi è la presenza di adulti (genitori *vs.* docenti; esperti educativi *vs.* genitori e docenti) che dovrebbero essere di riferimento e che invece si disconoscono vicendevolmente, facendo venir meno nei giovani la fiducia fondamentale per edificare un percorso rigenerativo. Alcuni esempi: tra le notizie di cronaca, a Caivano avviene l'individuazione dei baby boss dello stupro di due ragazzine e vi sono le riserve nell'accusarli per paura di ritorsioni... E, a poca distanza di tempo, la tragedia della ventiduenne Giulia massacrata dal suo ex fidanzato che non ha accettato la fine della relazione. Si tratta solo di risolvere il dramma introducendo 20/30 ore di educazione sentimentale a scuola?

La giustizia, la politica, il rispetto della persona che dovrebbero essere promosso dalla società educante: dove sono?

- È datato 28 agosto 2023 l'articolo del *Corriere della Sera* intitolato: "La carica dei genitori contro le bocciature. Il caso dei ricorsi in favore dei figli: uno su dieci accolto dai tribunali". Il ministro Valditara afferma di voler istituire una commissione di esperti per approfondire un tema che non riguarda solo l'istruzione e la valutazione, ma appunto il disagio giovanile, la tipologia di responsabilità educativa degli adulti nell'aiutare i giovani a crescere, l'integrazione tra proposte educative individuali e politico-sociali.
Ancora, dopo decenni di disquisizioni, si è alla ricerca del patto formativo, della comunità educante e della rete educativa.
- Il tutto mentre ci giunge la fotografia dei giovani elaborata da recenti ricerche: adolescenti insoddisfatti e tristi, ingannati dai modelli dei social media di perfezione fisica ed esistenziale che si scontrano con realtà personali molto più deboli e "imperfette". È quanto emerge dal Rapporto "La salute degli adolescenti"

dell'Istituto Superiore della Sanità presentato di recente, che indica come abitudini diffuse fumo, alcol e sballo, uso eccessivo dei social media e cyberbullismo ad esso collegato. La maggior parte degli adolescenti afferma di non vivere bene la scuola; dichiarano in molti di sentirsi accettati dagli insegnanti, ma si fidano pochissimo di loro.

La fiducia (Iori, 2018) su cui si basa la relazione educativa nell'educazione inter-generazionale si è eclissata?

- Accuse anche alle università che, a detta di alcuni, tra cui Lottieri (2023), sono palestre di conformismo, di legittimazione dello status quo, anziché costruttrici di spiriti critici e liberi.

È evidente che di fronte a tale scenario ci si interroghi sul modo di procedere della pedagogia e dunque dei pedagogisti che ha perso certamente la sua identità nel corso del tempo, ma che sarebbe deputata a fare ricerca per riflettere e progettare dei percorsi educativi e formativi dell'umano. In definitiva, dove poggia oggi la pedagogia?

2. Pedagogia in cammino

La pedagogia deve necessariamente rivedere la sua mission e il suo ruolo, data la situazione di generale crisi dell'umano in cui ci troviamo oggi. Certamente la difficoltà di riconoscere e valorizzare l'umano e i suoi diritti di realizzarsi è in stretta correlazione con la presenza diffusa di difficoltà economiche, di sperequazioni sociali, con l'emergenza ambientale e climatica, con la mancanza di un ethos che si fondi sul riconoscimento della dignità e del rispetto di ogni persona.

Indubbiamente, non si tratta di problemi in cui è sufficiente l'intenzionalità pedagogica per modificare la realtà, ma è altrettanto necessario interrogarsi se ancora vi siano, e quali eventualmente siano, le possibilità e le responsabilità di ricerca-intervento da parte di pedagogisti e educatori rispetto all'intenzionalità di agire per una rigenerazione umana. Ad esempio: i nostri corsi di studio formano educatori, formatori, pedagogisti, docenti. Al loro interno quale messaggio offre la pedagogia? Come si colloca, cioè, in riferimento alla formazione continua e all'accompagnamento educativo delle nuove generazioni nella prospettiva di una giustizia sociale? Quando parliamo di processi riflessivi e trasformativi di queste figure educative, che cosa intendiamo? Andiamo alla sostanza del processo o facciamo semplicemente un esercizio teorico di epistemologia pedagogica o di filosofia dell'educazione? Quando parliamo di 'maestri-esempi', quali testimonianze troviamo nei pedagogisti?

Di conseguenza, come educare oggi alla sostenibilità e alla reciprocità nei rapporti umani stante una metamorfosi degli stessi che ha condotto ad avallare l'egemonia di alcune classi sociali, le quali possono liberamente assottigliare, fino a negarle, le possibilità di costruzione di un progetto di vita autentico per tutti?

La pedagogia, in un certo senso, si fonda sulla qualità della relazione umana e

sulla reciprocità, sulla libertà e sulla ricerca della verità. Però, oltre la ricerca teorica, è da capire come la pedagogia traduca il tutto a livello di interventi formativi e di preparazione culturale di attori educativi in grado di agire sul campo con consapevolezza etico-educativa.

Quindi ci si chiede se sia possibile, andando oltre la retorica e l'ipocrisia, dare sostanza all'educazione diffusa e alla comunità educante che la pedagogia evoca costantemente, se si è reticenti nello schierarsi, non solo a parole ma con i fatti, dalla parte di una pedagogia militante e emancipativa rispetto all'esistente. Perché possa aver seguito l'educazione diffusa devono esserci infatti una mission e un progetto educativo-sociale condivisi e convergenti, che oggi non paiono essere così palesi. Come afferma Riccardi, "è impossibile educare i giovani senza un senso di comunità. I giovani sono compressi in una società in cui l'io si estende a dismisura. In fondo, in questo mondo di solitudine soffrono le fasce più deboli: non solo i giovani, ma anche gli anziani, perché nella fragilità da soli non ce la si fa" (Riccardi, 2023). E, come riporta il titolo dell'articolo, siamo di fronte a una comunicazione senza comunità e a una pedagogia senza l'audacia di intervenire, dialogare, costruire.

Sembra, insomma, che vi sia anche da parte della pedagogia 'un adattamento infiacchito', forse conveniente al ben vivere di alcune nicchie sociali, rispetto allo stato di degrado dell'umano. Certi consessi pedagogici, pur denunciando/comunicando a parole la crisi dell'umano, sembrano poi di fatto proprio seguire logiche aziendalistiche e funzionalistiche anti-comunitarie, utili al mantenimento del proprio potere. Nell'ambito culturale-educativo-pedagogico vi è una ricerca azione che talvolta, più che più individuare le strategie di fronteggiamento dei problemi, conduce a dissertazioni astratte con delega generica a altri 'esperti', specialisti, magari anche di altri ambiti disciplinari, dell'azione concreta.

Come afferma Calaprice, forse la pedagogia ha bisogno di rieducare a cercare il senso delle cose, ripensando al senso dell'educare che poi si possa tradurre in concrete azioni-eventi educativi (Calaprice, 2020, p. 135).

Si tratta di ritrovare il ruolo autentico della pedagogia, che riguarda l'emancipazione dell'umano a cui il pedagogista Cambi ci ha sempre magistralmente richiamati, anche nel tragico periodo emergenziale della pandemia planetaria del Coronavirus:

"Dentro questo contesto drammatico che ruolo può e deve avere la pedagogia? Quel saper rivolto a tutelare l'uomo proprio nella sua formazione umana e in qualsiasi situazione socio-storico-culturale ci si trovi immersi. Anche davanti alla situazione attuale non può affatto tacere. Anzi deve parlare a gran voce facendosi interlocutrice forte e dei politici e degli intellettuali tutti e degli stessi cittadini individualmente presi. Sì, poiché ha da esercitare richiami (e per valorizzare quell' "uomo umano" caro alla grande tradizione dell'occidente, culturale, religiosa e anche politica) e fissare compiti inaggrirabili e capaci di ri-fondare meglio il nostro vivere in società (come pure la nostra coscienza personale). [...] Tutti temi squisitamente pedagogici in senso "grande". A cui nell'emergenza si è più volte accennato. Si tratta però di svilupparli con decisione e in teoria e in pratica fino a farli essere una strategia di alto respiro" (Cambi, 2020, pp. 55-56).

3. La denuncia alla Don Milani

Il tempo delle denunce di don Milani non pare allora così lontano anche se c'è chi invita caldamente a non rievocarlo continuamente in quanto personaggio superato dato che l'urgenza pedagogica attuale consiste anche nello smascherare ogni *modus operandi* che inibisce la portata democratica e innovativa che invece dovrebbe assumere il discorso educativo che voglia realmente liberare tutte le persone e umanizzare l'uomo planetario, per la maturazione di identità critiche e rispettose. Il tutto in una comunità che sappia mettere al centro la cultura dell'incontro e dei legami sinceri anziché la non-cultura dello scontro, della sopraffazione e, alla fine, della distruzione.

Il discorso di don Milani non vale infatti solo per il riscatto della civiltà contadina del suo tempo; ha una portata molto più ampia che ci permette di individuare, certamente in maniera criticamente aggiornata rispetto alle sue provocazioni, delle possibilità di azione resiliente comunitaria anche oggi, solo se lo volessimo.

Innanzitutto, ci fa capire che un discorso/congegno pedagogico non può non riconoscersi anche come sociale e politico, nel senso che richiede anche un impegno civile, perché avviene in un ambiente che deve salvaguardare e promuovere certi diritti e necessita l'individuazione anche di strategie politiche. La presenza pedagogica comporta un'azione che deve radicarsi nel particolare (rileva i bisogni educativi reali e su questi agisce) per riportarsi a parametri universali, di coscienza, che sono quelli del rispetto dell'umano. Essi non possono però solo essere proclamati e essere poi disconosciuti nella loro realizzazione perché si è perso il senso della realtà.

Lorenzo Milani, che si batteva per la liberazione dei poveri, dei ceti sociali inferiori, del popolo in nome della dignità di ogni persona, appare alquanto sospettoso verso una carità o cura educativa che utilizzano la retorica universalistica, che molte volte si presenta come sleale. Come commenta Balducci, “forse il carisma di don Milani era di raggiungere l'universale attraverso una suprema concentrazione sul particolare (1995, p. 29). Partendo dai ‘casi studio’, diremmo ora, riusciva a “scuotere le strutture di cui sembrava non curarsi” (ivi, p. 31). Parte dalla bocciatura di un ragazzo di Barbiana per denunciare la struttura educativa per eccellenza che è la scuola e di qui arriva alle colpe della società e della politica.

L'azione di don Milani ci serve in primo luogo per comprendere che facciamo ricerca pedagogica responsabile se ci interroghiamo sul significato odierno di educazione, rielaborando i nostri costrutti, non in astratto, ma pensando a una progettualità educativa, a partire dalle situazioni e dalle realtà che incontriamo quotidianamente. Una realtà che mette in primo piano il paradigma di formazione continua e di *lifelong education*, proprio perché forse mai come oggi c'è una abdicazione da parte degli adulti ad assumersi responsabilità educative, a esercitarle per consentire un futuro alle nuove generazioni.

Sembra, in generale, mancare la volontà di offrire strumenti culturali adeguati al riscatto dei cittadini di oggi, che non sono solo i poveri, il popolo dei tempi di

don Milani, ma sono comunque persone che non vengono formate in modo da saper gestire in maniera sostenibile i cambiamenti attuali; non sono in grado di esprimere opinioni personali e scelte responsabili, irretiti da opinionisti, influencer, media che finiscono per manipolare menti e idee; sono persone-cittadini disaffezionati alla politica, intesa come partecipazione alla gestione del bene comune. Sono persone che optano per l'omologazione a un sistema che fa emergere solo chi ha le armi per ridurre violentemente al silenzio gli altri e quindi individuano il legame con i privilegiati che possono gestire il potere (in qualsiasi modo lo facciano) e garantire agli individuali. E la pedagogia sembra non considerare tali aspetti come priorità su cui intervenire.

Ritorniamo così alla crisi della scuola e all'idea di don Milani di una scuola a servizio della comunità civile, (anche se per qualcuno addirittura vi è uno sbilanciamento verso una forma di collettivismo) e non dello stato e di certa cultura dominante. La scuola della parola è la scuola che educa a non massificarsi, per esercitare la libera scelta in quando si è in possesso di cultura critica. Quale consapevolezza ha oggi la scuola rispetto a tale mandato educativo? La formazione dei docenti considera tali aspetti? La pedagogia accademica ritiene importante dotare gli educatori di tali strumenti pedagogici per avviare il cambiamento? C'è una visione della gestione della cultura a sostegno dell'umano?

Molto banalmente, prendiamo in considerazione Wikipedia, strumento oggi di uso quotidiano e ritenuto utile oltre che per acquisire velocemente informazioni anche per sostituire ricerche e approfondimenti personali da parte degli studenti. Perché non analizzarne la matrice culturale? Wikipedia prende forma e diventa un caposaldo culturale quando viene data a tutti la possibilità di creare delle voci (e non solo ai pochi detentori del sapere); quando, cioè, si rende "evidente a tutti che il sapere non è solo qualcosa che si consulta insieme, ma anche qualcosa che insieme si fa" (Murgia, 2019, p. 13).

Come è possibile allora parlare di educazione diffusa, di comunità educante, di sistema formativo integrato e quindi di relazioni educative intergenerazionali se non si condivide prima un'etica educativa e l'idea che il sapere non è appannaggio di pochi ma diritto di tutti e risultato di azioni condivise, quindi comunitarie?

Lo sviluppo generativo evocato dalla pedagogia sollecita certo un nuovo e diverso percorso di apprendimento che richiama alla 'dimensione riflessiva e trasformativa dei saperi' (Balzano, 2022) ma che a sua volta può assumere significato e attivarsi con la presenza di servizi e politiche sociali 'educative'.

Don Milani aveva ben chiaro il ruolo dell'educatore quando scrisse *Lettera ai giudici* (1983) e *Lettera a una professoressa*. Asseriva che un educatore insegna ai ragazzi il futuro, li mette nelle condizioni di far fronte alle problematiche che si trovano davanti, di scoprire in un lavoro di ricerca collettiva e intergenerazionale la verità e di perseguirla, con impegno e responsabilità. Anche questo è fare politica, questo è fare comunità: "ho imparato che il problema degli altri è uguale al mio. Sortirne tutti insieme è politica. Sortirne da soli è l'avarizia" (Scuola di Barbiana, 1967, p. 14).

L'educatore dà e cura la parola, nella consapevolezza che quella parola è educativa, rappresenta un valore per tutti e quindi va coltivata e diffusa. L'educazione è liberazione attraverso una possibilità di parola che può diventare azione solo se si irradia e coinvolge la sfera economica, politica e sociale. L'educatore ha "il coraggio di dire ai giovani che essi sono tutti sovrani, per cui l'obbedienza non è ormai più una virtù, ma la più subdola delle tentazioni, [...] che bisogna che si sentano ognuno l'unico responsabile di tutto" (Milani, 1983, p. 51). Oggi si tratta di individuare e resistere a sistemi ideologici più subdoli, ma altrettanto pressanti e limitanti la libertà di perseguire il proprio percorso di umanizzazione.

La pedagogia deve risolvere allora le sue contraddizioni interne per diventare credibile e tornare ad essere parte in causa in un percorso di rigenerazione. Prima fra tutte quella di proporre a parole (accattivanti, ma troppe volte vuote) ricerca e processi educativi etico-culturali, democratici, rispettosi, pacifici, sostenibili e diffusi senza darsi la pena di pensare a costruire in maniera reticolare una comunità educativa (con i suoi costrutti scientifici, economico-politico-sociali) che tali assunti li pratichi, li sostenga e li realizzi. La pedagogia appare ancora purtroppo pericolosamente paga e tronfia nell'affidarsi e lasciare l'autorità al sistema operativo degli algoritmi (Harari, 2018, p. 391), dai quali, alla fine, però rischia anche di essere sostituita.

Riferimenti bibliografici

- Balducci E. (1995). *L'insegnamento di don Lorenzo Milani*. Roma-Bari: GLF Laterza.
- Balzano G. (2022). Pedagogia, lavoro e progetto di vita. Verso una generatività consapevole. *Attualità pedagogiche*, 4 (1), 5-13.
- Bronfenbrenner U. (1986). *Ecologia dello sviluppo umano*. Bologna: il Mulino.
- Calaprice S. (2020). *Educatori e Pedagogisti tra formazione e autoformazione. Identità, azioni, competenze e contesti per educare all'imprevedibile*. Milano: FrancoAngeli.
- Cambi F. (2020). Pandemia Covid-19: una breve riflessione pedagogica. *Studi Sulla Formazione/Open Journal of Education*, 23 (1), 55-57.
- Erikson E. H. (1997). *The life cycle completed A Review. Extended Version with a new Chapter by Joan Erikson*. New York - London: Norton.
- Fregonara G. (2023, August 23). Scuola, tanti ricorsi al Tar contro le bocciature. Ma in tribunale ne passa uno su dieci. Trenta cause in Veneto. Il caso dell'ispezione ministeriale a Jesi. La replica dei presidi: «Così i genitori non aiutano i figli a crescere». *Corriere della Sera*. https://www.corriere.it/scuola/secondaria/23_agosto_28/scuola-ricorsi-tar-jesi-dca1e5c6-450e-11ee-82ab-878bb3eb19e2.shtml
- Harari Y.N. (2018). *21 lezioni per il XXI secolo*. Milano: Bompiani.
- Iori V. (Ed.). (2018). *Educatori e pedagogisti. Senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale*. Trento: Erickson.
- Istituto Superiore di Sanità (2023, February). Gli adolescenti italiani dopo la pandemia nella fotografia dell'ISS: 1 giovane su 2 ha dichiarato un effetto positivo nei rapporti famigliari, ma 2 su 5 ne hanno riconosciuto gli effetti negativi sulla salute mentale. Comunicato stampa n. 08/2023. <https://www.iss.it/-/comunicato-stampa-n%C2%B008/2023-gli-adolescenti-italiani-dopo->

la-pandemia-nella-fotografia-dell-iss-1-giovane-su-2-ha-dichiarato-un-effetto-positivo-
nei-rapporti-famigliari-ma-2-su-5-ne-hanno-riconosciuto-gli-effetti-negativi-sulla-sa-
lute-mentaleù

- Lottieri C. (2023, August 20). Così l'università è diventata il regno del conformismo. L'ex tempio della ricerca oggi è ormai un'istituzione ideologica al servizio delle battaglie «corrette» e «verdi». I progetti di ricerca? Tutti di sinistra. *Il Giornale*. <https://www.ilgiornale.it/news/tradimento-degli-atenei-2198821.html>
- Murgia M. (2019). *Noi siamo tempesta*. Milano: Salani.
- Scuola di Barbiana (1967). *Lettera a una professoressa*. Firenze: Libreria Editrice Fiorentina.
- Milani L. (1983). *L'obbedienza non è più una virtù. Documenti del Processo di don Milani*. Firenze: Libreria Editrice Fiorentina.
- Rocchi N. (2023, August 31). Nella moderna “società dell'io” troppa comunicazione, poca comunità. Intervista a Andrea Riccardi. Il fondatore della Comunità di Sant'Egidio su «Rigenerare il futuro: dall'io al noi». *Giornale di Brescia*. <https://www.santegidio.org/pageID/30468/langID/it/itemID/53497/Nella-moderna-societ%C3%A0-dell-io-troppa-comunicazione-poca-comunit%C3%A0.html>

Per una media education sistemica

Alberto Parola

*Professore Associato
Università degli Studi di Torino
alberto.parola@unito.it*

Abstract

Il tema delle emergenze è un tema complesso che può essere considerato come sciagura (il vissuto della mancanza, dell'assenza, del distacco) ma anche percepito come occasione presente o futura in cui lo scopo è risolvere situazioni nell'immediato in attesa di un miglioramento, di una rimediazione oppure un cambiamento. In questo articolo ci concentreremo su quest'ultimo. Da un punto di vista della media education, la sua area semantica procede verso un percorso sistemico che favorisce un'osservazione dei fenomeni, i quali affiorano in modalità non lineari e trasformative. Tuttavia, il fenomeno legato all'accelerazione, si porta appresso confusione, fragilità e sovraccarichi, sia cognitivi che emotivi. Ciò ci suggerisce un approccio all'emergenza sia legato alle situazioni vissute istantaneamente (in questo caso, ad esempio, la formazione ai media nelle classi), sia quelle in cui esaminiamo nuove condotte, modalità di osservazione, opinioni e atteggiamenti di adolescenti e adulti. Rispetto al passato, la ricerca mediaeducativa ha espresso grandi valori nelle metodologie, ma difficoltà nell'intercettare necessità impellenti. Aumentare il passo, sia nelle situazioni lineari, sia in quelle non-lineari e/o ricorsive, ci induce a osservare tutto ciò che possa essere notevole, esplorabile, riscontrabile e rilevabile con metodi e strumenti disponibili grazie a reti funzionanti in tutti i contesti possibili.

Parole-Chiave

Media education, Pensiero sistemico, Scuola.

1. Introduzione

Quando si tratta di compiere un passaggio ulteriore in relazione alla formazione nell'ambito educativo significa che occorre "aumentare" le teorie, la trans-disciplinarietà e la visione. La pedagogia italiana potrebbe servirsi di tutte le risorse possibili legate agli ambiti istituzionali e, allo stesso tempo, territoriali, con la premura di intercettare varianti e sfumature, nel digitale, allo scopo di evitare un per-

corso disarmonico nell'ambito mediaeducativo. Occorrerebbe quindi creare condizioni sistemiche e sistematiche, utilizzando energie, modalità, metodi e valutazioni in ciascun contesto, allo scopo di intravedere diverse progettualità, in parte già presenti e coese. Il digitale, negli anni, ha mostrato situazioni, all'inizio stimolanti (la fase dello stupore), poi entusiastiche (la fase della concretezza delle tecnologie), che hanno accompagnato la condivisione di pratiche, attività formative e ricerche utili, tuttavia in ordine sparso. Per quanto riguarda il nostro paese, si tratta di una grande comunità, geograficamente parlando, con tanti "punti caldi" in molte regioni, ha evidenziato, tuttavia, uno scenario sorprendente per la qualità delle azioni, pur facendo emergere una evidente frammentazione. La media education si identifica come percorso formativo straordinario, anche spiazzante, nel senso delle possibilità, delle novità e dei legami tra istituzioni, famiglie, insegnanti e di tutti coloro che hanno intercettato, con umiltà e determinazione nuove modalità di avvicinamento all'oggetto di studio e di orientamento verso un futuro prossimo, ulteriormente *emergenziale*. Occorrono quindi più quantità (persone, legami, produzioni) e più qualità (attenzione, creatività, responsabilità). Come suggerisce Ferrari (2016), a proposito del digitale "Il web è una grande forma di emergenza, esattamente come l'*eusocialità* delle termiti (il livello più alto di organizzazione sociale che si realizza per alcune specie animali) o la civiltà egizia [...] Rispetto alle emergenze remote, il web ha l'enorme vantaggio di essersi sviluppato sotto i nostri occhi. [...] Dunque, non richiede congetture: ciò che il web è divenuto, sorprendendo coloro che lo hanno progettato, occupa un periodo storico breve e perfettamente controllabile [...] (ivi, 90). La media education, intorno agli anni Ottanta e Novanta del secolo scorso, ha cominciato a macinare formazione in gran parte delle nostre regioni per tessere la sua tela, così come alcuni Corecom, con il proposito di condividere una linea che potesse favorire la realizzazione di buone pratiche, anche collegate alla ricerca educativa. A ogni buon conto, questi legami, solo in parte hanno avuto modo di incrementare le vitalità auspiccate, anche a causa delle difficoltà del sistema amministrativo di portare avanti una grande mole di dati spesso ingestibili, con enormi perdite di tempo. Oggi, i valori educativi e le possibilità tangibili possono scambiarsi idee su temi significativi e creare report condivisibili. In tal senso, la consapevolezza del lavoro relazionale è una buona base di successo. Il pensiero sistemico ci suggerisce che possiamo lavorare con molte realtà con maggiore facilità. Condivisione di valori e consapevolezza rappresentano due baluardi per attivare una formazione solida e una ricerca ampia e duratura che prova a connettere, riflettere ed agire all'unisono tra i vari livelli di comunicazione, pronta per affrontare i prossimi anni di evoluzione o involuzione delle contingenze e delle emergenze. Ancora Ferraris, in positivo: "Per quanto grandi siano le trasformazioni del mondo sociale apportate dal web, il suo effetto maggiore sta nel rivelare, manifestandole, le strutture profonde della realtà sociale, strutture ben precedenti il web. Studiare il web significa dunque studiare un mondo sociale in vitro che ci parla dell'umanità quale è e non quale dichiara di essere, cogliendolo da una posizione ottimale anche se opaca: una enorme quantità di dati in costante aggiornamento, parte dei quali facilmente ac-

cessibili, grazie ai motori di ricerca (ivi, 93). Nel 2013, Rheingold indicava i *nuovi alfabeti*, nel senso di una svolta scritturale e di approccio al web che riguardava il fatto di “prestare attenzione all’attenzione”, di sviluppare una cultura della partecipazione, di aumentare la capacità di collaborazione (know-how social-digitale), il consumo critico delle informazioni (*crap detection*) - più avanti *fake news* - e infine l’intelligenza a misura di rete, ovvero conoscere le reti sociali in riferimento anche all’intelligenza *collettiva* di Levy e quella *connettiva* di De Kerckhove. Nel nostro caso, i nuovi alfabeti si sono in parte alterati, in parte trasformati. Il primo è connesso a una capacità metacognitiva di un soggetto che è in grado di gestire la propria *attenzione* in diverse situazioni; questa competenza, negli anni, ha mostrato di essere estremamente utile, anche se non in modalità continuativa, potendo incidere in differenti forme, anche negli alunni iperattivi. Vogliamo sottolineare il fatto che questo processo cognitivo è e sarà sempre più esaminato a livello di ricerca, poiché necessario all’equilibrio di tutti i processi mentali di ragazzi e adulti. La *partecipazione* (il secondo alfabeto) è collegata a una delle competenze in ambito digitali, quella del cittadino mediale. A tal proposito, Jenkins (2010), sostiene che:

Un obiettivo importante della media education dovrebbe essere incoraggiare i giovani a riflettere di più sulle scelte etiche che fanno come partecipanti e comunicatori sull’impatto che queste scelte hanno sugli altri. Nel breve periodo, possiamo accettare che le norme etiche del cyberspazio siano in continuo mutamento: stiamo prendendo parte a un esperimento prolungato su ciò che accade quando si riducono le barriere di accesso a uno scenario comunicativo. Per il momento, porre la nostra attenzione – e lavorare su – questioni relative alle pratiche etiche potrebbe essere più importante delle risposte prodotte, dato che il processo aiuterà tutti a riconoscere e articolare le diverse ipotesi che guidano il comportamento. Pensando a interventi pedagogici che abbiano un senso, dobbiamo tenere a mente tre questioni fondamentali: Come possiamo garantire che ogni bambino abbia accesso alle competenze ed esperienze necessarie per diventare un partecipante a pieno titolo nel futuro sociale, culturale, economico e politico della nostra società? Come possiamo garantire che ogni bambino sia in grado di articolare la sua comprensione di come i media formano le sue percezioni del mondo? Come possiamo garantire che ogni bambino sia socializzato agli emergenti standard etici che dovrebbero formare le sue pratiche di creatore di media e partecipante alle comunità online? (ivi, p. 89).

Il terzo alfabeto riguarda la *collaborazione*, sia sui social, sia a scuola. Nel primo caso abbiamo davanti dei comportamenti virtuosi (aiuto, consonanza, rispetto etc.) in altre situazioni, invece, comportamenti negativi e, di solito, si tratta di zone d’ombra poco interpretabili (non voler far vedere un compito, fare da sé, irridere un compagno). Nella formazione e nella ricerca occorre costruire un nuovo equilibrio, poiché in genere, mentre le attività positive sono poco evidenti. Il *consumo critico* (il quarto) è legato alla competenza di fruitore, con problematiche re-

lative: nel mondo esistono contesti in cui non si può utilizzare il web e quindi un alunno non può accedere alla conoscenza globale; altri più fortunati utilizzano videogiochi o ricevono pacchi Amazon tutti i giorni e possono fruire di molte cose, digitali (acquisti di oggetti virtuali) e analogiche (acquisti di computer performanti). Il buon fruitore non è colui che scrive molto, accede spesso al web, acquista prodotti, spesso inutili, ma colui che sceglie di fare o non fare qualcosa durante la giornata in relazione a diversi schermi, allo scopo di creare il proprio palinsesto quotidiano. In ultimo l'*intelligenza sostenibile*, ovvero "a misura di rete": in questo caso perdersi creativamente nel web può essere una proficua esperienza, oppure, viceversa un viaggio ipertestuale ricco di informazioni, ma che non ha consentito al soggetto di utilizzare, ad esempio, positivamente l'elaborazione di processi di attenzione e memoria, creando così caos cognitivo.

2. Gruppi coesi per la tutela dei soggetti di minore età¹

La costituzione di un gruppo formale, il *Tavolo Tuttinrete* a livello regionale (Piemonte) proveniente da diversi contesti è una scelta comune per affrontare il disagio legato alla tutela dei minori e, specialmente, in riferimento ai media. Si tratta di un Tavolo interistituzionale e interprofessionale che condivide valori, esperienze, disponibilità, anche grazie alla continuità delle presenze, ovvia professionisti che si ritrovano in presenza e a distanza un giorno al mese, allo scopo di progettare attività di formazione e ricerca, di interpretare situazioni al limite, i cambiamenti, le nuove condotte di adolescenti e preadolescenti. Il gruppo, attraverso la *Carta dei Valori*, le *Linee Guida* ed un *Glossier*, a distanza di circa quindici anni, ha costruito un percorso unico nel nostro paese. Se ciascun contesto agisse in questa direzione, molto probabilmente si potrebbero creare altri Tavoli con il sostegno delle rispettive regioni e province, Ordini, (Giornalisti, Psicologi, Avvocati, Medici

1 I 20 contesti del tavolo sono coordinati dallo scrivente: Regione Piemonte, A.I.A.F. Piemonte e Valle d'Aosta - Associazione Italiana degli Avvocati per la Famiglia e per i Minori; A.I.M.M.F. Associazione Italiana dei Magistrati per i Minorenni e per la Famiglia - Sezione Piemonte e Valle d'Aosta; Camera Minorile di Torino; Centro per la Giustizia Minorile del Piemonte, Valle d'Aosta e Liguria - Torino; Città di Torino - Divisione Servizi Sociali, Socio Sanitari, Abitativi e Lavoro; Città di Torino - Corpo di Polizia Municipale; Comando Provinciale Carabinieri Torino; Comando Provinciale della Guardia di Finanza Torino; Co.Re.Com. Piemonte - Comitato Regionale per le Comunicazioni; Consiglio Regionale del Piemonte; Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza della Regione Piemonte; MIUR-Ufficio Scolastico Regionale per il Piemonte; Ordine degli Avvocati di Torino; Ordine dei Giornalisti - Consiglio Regionale del Piemonte; Ordine dei Medici Chirurghi e degli odontoiatri della Provincia di Torino; Ordine degli Psicologi del Piemonte; Pediatri (Ordine dei Medici); Polizia di Stato - Questura di Torino; Università degli Studi di Torino - Dipartimento di Filosofia e Scienze dell'Educazione.

e pediatri), le Associazioni, le Forze dell'Ordine, le Camere minorili, i Garanti, i Corecom e le Università (nello specifico quella di Torino²).

Ad esempio, se il Tavolo si orienta più o meno verso alcuni temi significativi, ad esempio la *giustizia riparativa*³, legato a un fatto di cyberbullismo, allora può creare un piccolo gruppo (o piccoli gruppi) allo scopo di approfondire il tema in modalità interdisciplinare. Patrizi e Lepri (a cura di Patrizi, 2012), in tale senso, avvertono che:

È solo a partire dagli anni Sessanta e Settanta - con la messa in discussione dei modelli precedenti e l'evidenza della loro incapacità di coniugare la duplice, indivisibile esigenza della riabilitazione e della sicurezza sociale - che emergono nuovi paradigmi come quello della giustizia riparativa. I suoi obiettivi riconducono alla necessità di rivedere i sistemi penali alla luce delle nuove teorie, con un'attenzione alla vittima dei reati e, contemporaneamente, allo sviluppo di nuove forme di trattamento in grado di ridurre il conflitto all'interno delle dinamiche sociali. Se la commissione di un reato crea una frattura tra la persona autrice dell'illecito e la società nella quale lo stesso è avvenuto, l'intervento/pena deve occuparsi anche di quella relazione e di riparare la frattura sociale. Partendo dall'assunzione di responsabilità dell'individuo rispetto all'azione commessa, questo modello propone una restituzione rivolta direttamente alla vittima del reato e/o alla società nel suo insieme. (283).

3. Alcuni temi rilevanti da reinterpretare

Solamente da alcuni anni a questa parte il concetto di Media education (da qui in poi ME) è stato riconosciuto dalle nostre istituzioni, nonostante, in tutto il paese molti educatori o esperti di media inseriscono nel loro curriculum la voce "media educator". La ME è un'urgenza assoluta che, se non riusciamo a coltivare assiduamente, rischiamo il perdere le opportunità che riguardano il nostro futuro prossimo. Ad esempio, la Scuola fa fatica a valutare le competenze disciplinari e ancor di più quelle medialità: chi lo vuole fare? Chi ci prova? Chi lo fa volentieri? Chi fa finta nel valutarle? La continuità tra relazioni, contesti e ricerche è ancora lontana nel tempo, il ruolo dei genitori è spesso discordante nei confronti degli insegnanti, manifestando condotte spesso inconsapevoli. I disagi di adolescenti e preadolescenti rivelano abitudini nuove e difficili da interpretare. I progetti in corso, spesso non trovano una modalità di impegno comune in relazione alle varie università, mentre i punti di osservazione si attivano con le produzioni dal basso, anche grazie

2 Dipartimento di Filosofia e Scienze dell'Educazione.

3 Secondo una definizione ampiamente riconosciuta, la giustizia riparativa è quel procedimento nel quale la vittima, il reo e se appropriato ogni altro individuo o membro della comunità lesi da un reato partecipano insieme attivamente alla risoluzione delle questioni sorte dall'illecito penale, generalmente con l'aiuto di un facilitatore (284).

alle esperienze extrascolastiche. Preoccupa il fatto che i motori di ricerca, solitamente, non possono realizzare pienamente il loro operato, a causa di un evidente lassismo quando la formazione resta deficitaria e ciò si ripercuote sui ragazzi che non sanno utilizzarlo al meglio: un'altra porzione d'ombra a livello didattico non riconosciuto, uno "scotoma", a parer nostro talvolta volontario. Le valutazioni devono diversificarsi, intercettando anche i loro prodotti della loro vita fuori dalle mura scolastiche. Occorre dare tempo alla valutazione formativa, come momento di confronto. Inoltre, occorre affrontare la questione del *visual*, nel senso di un approccio all'immagine da analizzare per confrontarlo con la scrittura canonica. L'immagine è un testo che va destrutturato e poi analizzato per poi ricomporlo, facendo emergere gli elementi più promettenti. Tutto questo ha bisogno di dispositivi, meccanismi e movimenti consonanti, nel senso di un percorso impegnativo e non di un istante che cade nel vuoto, per costruire buone pratiche e documentazione allo scopo di condividerle con altri contesti anche molto lontani. I metodi didattici accompagnano le nuove scritture e le forme vitali (teatro, danza, musica, pittura, etc.) creando legami tra scuola, università e impresa come indicano Parola e Turri, (2021). Le nuove scritture mediali (Parola, Denicolai, 2017) hanno bisogno di schermi e software per funzionare, ma hanno anche la possibilità di recuperare segni e simboli nel mondo degli oggetti grazie al *movimento maker*. Tuttavia, molto spesso vanno a finire nel gorgo delle scritture automatiche dettate dalle forme pre-costituite della progettualità dei social. Una "mente automatica", in riferimento alle teorie di Stiegler (Vignola, 2014), quindi è una modalità di accettazione inconsapevole delle *affordance* interne ed esterne: interno perché mentale (derivanti dalla cultura, dall'educazione, dalle narrazioni familiari e così via), esterno perché già elaborate e programmate da entità esterne (feedback e stimoli degli smartphone). Queste ultime possono divenire interne, lato soggetto, durante l'uso di un dispositivo che nasce per aumentare le modalità meccaniche, istintive e inconsapevoli. La presunta perdita di immaginazione, la condizione *anfibia* dei ragazzi (biologico vs. digitale), il vulnus legato alle competenze (si lavora per competenze e si valuta per conoscenze), in relazione al web, un aspetto considerevole riguarda la "camera dell'eco": essa, spesso indicata come *echo-chamber*, è uno spazio social in cui le informazioni, le idee o le credenze agiscono involontariamente e vengono amplificate dalla comunicazione. Il soggetto non è consapevole del fatto che ciascun utente preferisce comunicare con un altro soggetto che la pensa come lui (o lei) mentre, al contrario, evita colui (o coloro) che ha idee diverse oppure opposte. Il risultato è ovvio: se comunica con un soggetto affine, nei modi e nelle parole, è molto probabile che la volta successiva, tenterà nuovamente di entrare nello stesso gruppo. Ciò significa allontanarsi da coloro che hanno idee diverse. Queste scelte alzano il muro della "camera dell'eco" consolidando i saperi e le modalità comunicative. Da un punto di vista del buon uso dei social a livello formativo, come già detto, occorrerebbe agire esattamente all'opposto e quindi immergersi in gruppi che la pensano diversamente al fine di aprire uno spazio di ascolto dell'altro per comprenderlo meglio.

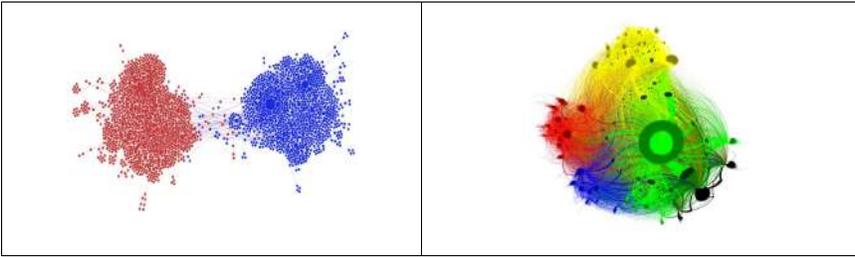


Fig. 1 – Le Eco Chambers

Fig. 2 – Il grafo delle comunicazioni social durante un periodo elettorale. I colori rappresentano i singoli partiti

Un aspetto interessante del digitale è che viene sempre concepito come due poli estremi, tra bene e male, ma sappiamo, tuttavia, che è attivo solo nella zona del *terzo spazio*: ad esempio, i social possono essere interpretati come “partecipazione produttiva” e dall’altra come narcisismo, legato a selfie e diverse tipologie di scrittura; gli smartphone come strumento di lavoro, oppure oggetto *transizionale*; la privacy come intimità oppure *estimità*⁴ (Tisseron, 2016, pp. 81-82); *hacking* come sfida oppure come violazione; *revenge porn* come curiosità oppure morbosità; le fake news come ignoranza o metodo; il fenomeno dell’*hate speech* come ingiuria o proiezione (con due mentalità diverse tra Europa e USA). Le multinazionali del digitale, ovvero le *big five*, Amazon, Microsoft, Apple, Google, Meta (ex Facebook) con gratuità da una parte (loro a noi), mentre dall’altra i nostri dati sensibili utili per gestire le dinamiche del web (noi a loro); i *videogame* come dipendenza oppure competenza; i *big data* come opportunità o *grande fratello*; l’intelligenza artificiale tra scenari distopici e qualità della vita; la DAD (Didattica A Distanza) come flessibilità oppure “indigestione tecnologica”. Inoltre, in Fig. 2 troviamo un gomitolino di linee e fasci che rappresentano le scelte dei cittadini al voto, attraverso le loro discussioni, poco prima delle votazioni. Questi grafi rappresentano il fenomeno dei big data, cioè l’uso di dati personali destinati ad essere processati ed elaborati per osservare i comportamenti di una grande massa di cittadini. In sostanza, la sorveglianza è una macchina che lavora nell’ombra, una dentro uno spazio oscuro (lo scambio dei dati), che noi percepiamo solo in superficie (le telecamere). Altre ombre possono significare diverse condotte legate ai temi dell’attaccamento: lo smartphone, di fatto, è un *tamagotchi*, ovvero uno strumento che attira la nostra attenzione per centinaia di volte durante la giornata, ma che ha anche necessità di essere, idealmente, protetto e “imboccato”⁵.

4 “Desiderio di *estimità*, il fatto di rendere pubblici alcuni elementi della propria vita intima al fine di valorizzarli grazie ai commenti di coloro che abbiamo scelto per esserne testimoni” (Tisseron, 2016).

5 Concetti conosciuti ai più: Copyright, Iperstualità, Gamification, Body shaming,

4. L'impronta positiva dell'intelligenza artificiale?

L'intelligenza artificiale (da ora in poi AI) ci offre, in questo periodo un incontro con nuovi temi e nuove prospettive, che però in questo articolo compaiono sottoforma educativa nell'equilibrare la presenza della parte *dark* e di quella *in luce*. In tal senso, Rivoltella e Panciroli (2023) accomandano che: "Nel caso di Chat GPT c'è già chi, negli USA, ha iniziato a parlare della fine del sistema universitario, dal momento che la maturazione di questo tipo di tecnologia non consentirà più di considerare credibili i paper o le relazioni prodotti dagli studenti nei corsi ai fini della valutazione. E ha fatto scalpore l'esperimento condotto da Christian Terwiesch, un docente della Wharton School of Business dell'Università della Pennsylvania, che in una ricerca ha somministrato a Chat GPT il test del corso di Gestione dei Sistemi Operativi prevedendo su questa base che avrebbe superato l'esame finale del Master MBA della Scuola con un punteggio compreso tra B- e B. Soprattutto a questi usi impropri sembrano pensare gli insegnanti che già immaginano come software di questo tipo potranno essere impiegati dagli studenti per qualsiasi tipo di frode. Tuttavia, questi applicativi lasciano anche intuire delle interessanti applicazioni didattiche" (p. 180). Un esempio interessante è un testo di un cantautore che viene elaborato dalla AI: si tratta di un brano di Francesco De Gregori molto conosciuto, "La donna cannone," ricco di metafore, allusivo e a volte indecifrabile.

Sexting (scambio di immagini), Storyboard, Fake news, Hate speech, Carta dei diritti in Internet, Pensiero computazionale, Coding, Algoritmo. Concetti poco conosciuti: Flaming, Trichery (raggiro), Masquerade (sostituzione di persone), Dieta mediale (accompagnamento, autoregolazione, alternanza), Web reputation, Netiquette (regole di comportamento), On Life (condizione permanente di connessione anche nella vita), Open knowledge (conoscenza aperta), Revenge porn, Diritto all'oblio.

Butterò questo mio enorme cuore tra le stelle un giorno

Giuro che lo farò

E oltre l'azzurro della tenda, nell'azzurro io volerò

Quando la donna cannone d'oro e d'argento diventerà

Senza passare per la stazione l'ultimo treno prenderà

E in faccia ai maligni e ai superbi il mio nome scintillerà

E dalle porte della notte il giorno si bloccherà

Un applauso del pubblico pagante lo sottolineerà

E dalla bocca del cannone una canzone suonerà

E con le mani amore, per le mani ti prenderò

E senza dire parole nel mio cuore ti porterò

E non avrò paura se non sarò come bella come vuoi tu

Ma voleremo in cielo in carne e ossa, non torneremo più

E senza fame e senza sete

E senza ali e senza rete voleremo via

Così la donna cannone, quell'enorme mistero, volò

E tutta sola verso un cielo nero nero s'incamminò

Tutti chiusero gli occhi nell'attimo esatto in cui sparì
Altri giurarono e spergiurarono che non erano mai stati lì

E con le mani amore, per le mani ti prenderò

E senza dire parole nel mio cuore ti porterò

E non avrò paura se non sarò come bella come vuoi tu

Ma voleremo in cielo in carne e ossa, non torneremo più

E senza fame e senza sete

E senza ali e senza rete voleremo via

Grazie alla ChatGPT, questo testo ci suggerisce quelle strofe che potremmo identificare come immaginarie e quindi non facile per una AI. La sfida è stimolante e intrigante. Il risultato è un ulteriore testo evidentemente complesso. Di nuovo, chi l'ha scritto questo testo? Il sistema ce lo restituisce recuperando recensioni, oppure è una somma di parole affini al testo originario? Evidentemente dovremmo ascoltare il veggente o l'indovino. Alcuni passaggi restano comunque sospesi come, ad esempio *“La donna cannone può essere vista come un simbolo di fragilità e forza mescolate; Nel ritornello, si fa riferimento alla “croce di un bambino che appare sulla pelle della donna”*. Spesso le frasi non corrispondono esattamente ai concetti del brano. Ciò significa che, se utilizzassimo il testo per come è stato concepito, probabilmente non potremmo immaginare una buona quota di fiducia. D'altro canto, tutti coloro che approcciano al sistema possono quindi immedesimarsi attraverso concetti chiave e metafore stimolanti. Tuttavia, il mondo educativo tende a non accettare che, ad esempio, un articolo scientifico possa essere pronto in una manciata di secondi. Ovviamente esistono già alcuni software che intercettano parole e frasi simili nel web per verificarne la veridicità: tuttavia non basta in quanto un testo, di qualsiasi tipo deve essere comunque analizzato a fondo. Ciò nonostante, una via di uscita è quella di affrontare il testo stesso per poi riprendere elementi chiave di eventuali testi affini. Il movimento giusto è quello di accedere e, allo stesso tempo, accettare lo stupore di una tecnologia che ci offre la possibilità di

una relazione tra l'uomo e la macchina, e poi sintonizzarsi con il testo di modo che si possa comunque modificare a piacimento. Il risultato dovrebbe essere compatibile con i ragionamenti dei ragazzi/alunni, nel senso di evidenziare tutto il percorso aggiudicandogli un nome. Qualcuno dirà che si copia, altri invece che queste letture e scritture andranno a concludersi in una competenza. Per quanto riguarda le immagini, facciamo di nuovo riferimento al software *Midjourney*. Esse sono frutto di una domanda di un utente che sfrutta le tecnologie relative (con diverse versioni), attraverso una modalità che utilizza l'intelligenza artificiale (AI) generativa e apprendimento automatico, basato su un modello conversazionale, per dialogare, per iscritto, con utilizzatori finali umani, ovvero una o più frasi accompagnate da immagini. Il "piccione tecnologico" (Fig. 3) e "l'astronauta in un grande mappamondo dimezzato" (Fig. 4), indicate qui sotto, sono frutto di un laboratorio di ricerca che crea figure da descrizioni testuali. La promessa è: "*Crea capolavori impressionanti senza sforzo ed esplora le infinite possibilità dell'arte generata dall'intelligenza artificiale. Inserisci un messaggio, scegli uno stile e guarda Image: il generatore d'arte AI dà vita alle tue idee!*" (dalla pagina principale del sito). Le immagini successive, tra le più cliccate di *Midjourney*, hanno a che fare con tre personaggi evidentemente conosciuti. Mentre il *piccione* può essere osservato con sguardo elegante, esaltando gli opposti natura/tecnologia, l'*astronauta*, può essere interpretato come approccio comico e spassoso, quindi strettamente artistico (anche se automatico), come quelle di Papa Francesco, Putin e Trump (Fig. 5). Queste ultime, invece, hanno a che fare con la verosimiglianza, ovvero un caso di una figura che ci invita ad analizzarla. In questo caso il vero e il falso sono abbastanza evidenti: in altre situazioni potremmo trovarci davanti a immagini "lette" (nel senso dell'analisi) ed elaborate e poi da riosservare e riesaminare più volte. In riferimento ai volti, (Fig. 6), invece, è quasi impossibile individuarne la veridicità.



Fig. 3 – Il piccione tecnologico



Fig. 4 – L'astronauta



Fig. 5 – Putin, Papa Francesco, Trump

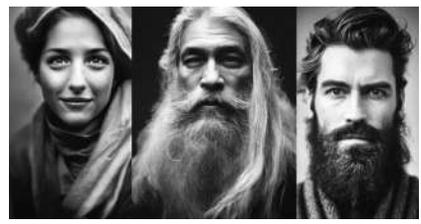


Fig. 6 – Volti di persone inesistenti

5. Conclusioni

Questo articolo non può che essere frutto di piccoli passi verso un'ulteriore visione in relazione alle nostre narrazioni. A proposito Gottschall (2022) propone che: “Un'evidenza fattuale sempre crescente suggerisce che, in un mercato delle idee dell'epoca della post-verità, la disinformazione sovrasti la verità con una prevedibilità preoccupante. In un articolo inquietante pubblicato su «Science», un team di ricerca guidato dal docente di informatica Soroush Vosoughi mostra che le false narrazioni non solo battono le narrazioni vere, ma le sovrastano completamente in base a ogni metrica di diffusione sulle piattaforme dei social media. Come esempio puntuale di ciò, un altro team di ricercatori che studia le informazioni sul Covid-19 ha riscontrato che «i contenuti dei primi dieci siti web che diffondono disinformazione sulla salute hanno avuto quasi quattro volte numero di visualizzazioni stimate su Facebook rispetto ai contenuti equivalenti dei siti web di dieci preminenti istituzioni sanitarie, come l'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS) e i Centers for Disease Control and Prevention (CDC) (ivi, p. 197). Ciò significa spirito di adattamento delle organizzazioni educative e capacità di interpretazione e di intercettazioni in seno ai percorsi di ricerca mediaeducativa a livello sistemico. Le nuove chat e i nuovi software rappresentano epistemologicamente un cambio di prospettiva di accesso alla conoscenza. Da un punto di vista metodologico, occorre interpretare le competenze con maggiore attenzione dilatando il tempo, permettendo ai ragazzi di affrontare i testi e le immagini per migliorare le capacità riflessive. L'aspetto tecnico operativo ribalta alcuni processi di apprendimento che potrebbero essere percepiti come non usuale alla scuola: si pensi, ad esempio, la possibilità di produrre scritture recuperabili dai contesti extrascolastici. La post-verità è un concetto aperto, ma che rende molto bene ciò che sta accadendo nei momenti di trasformazione delle modalità di approccio al sapere. Qui sotto troviamo un semplice schema che ci consiglia di operare diversamente.

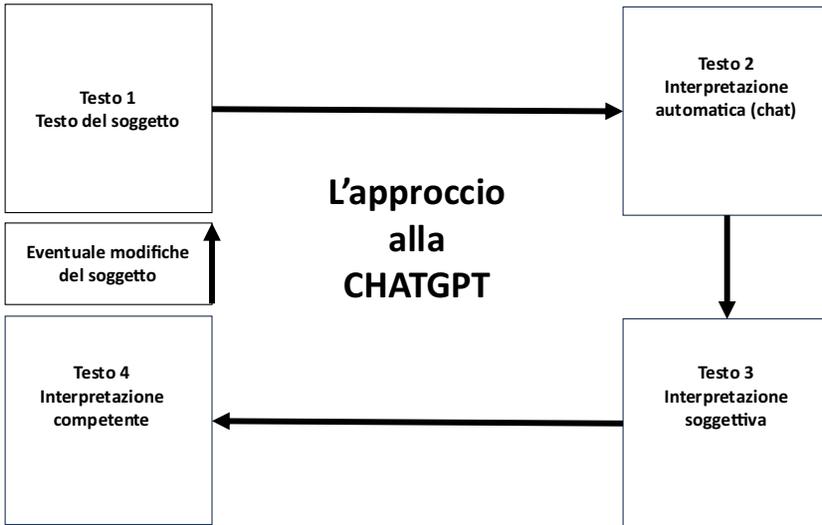


Fig. 7 – Il processo ricorsivo per una valutazione competente dei testi emersi dai software AI.

Il testo originale è l'output della richiesta del soggetto (testo 1); in seconda battuta viene interpretato automaticamente dal sistema (testo 2). Egli, a sua volta, interpreta soggettivamente la risposta (testo 3), che successivamente diventa un percorso mentale competente (testo 4) apportando eventuali modifiche e revisioni, allo scopo di migliorare le informazioni ricevute (processo ricorsivo).

Ogni sua scelta è ponderata e soprattutto condivisa dai compagni. Le sue scelte, dunque, hanno a che fare con una miriade di narrazioni che possono essere incamerate oppure scartate. Riprendendo Gottschall, insiste su alcuni aspetti decisivi per gestirle. “A livello individuale, dobbiamo essere tutti più consapevoli della tendenza umana a entrare nei giochi di ruolo dal vivo, a infilarsi in storie che sono più corroboranti e più nitide della realtà, e poi a rifiutarsi di uscirne perché la simulazione è un posto migliore dove vivere rispetto al noioso e moralmente ambiguo mondo reale. Ognuno di noi dovrebbe cercare, in particolare, di sviluppare una personale attitudine al sospetto non solo nei confronti delle semplificazioni moralistiche delle storie raccontate da altri, ma anche di quelle che raccontiamo a noi stessi” (ivi, 209). Invece, in riferimento a contesti specifici come le redazioni giornalistiche e il mondo accademico, “se operassero come dovrebbero, potrebbero agire come arbitri nelle guerre delle storie che si scatenano in una democrazia. Senza istituzioni che possano fornire informazioni attendibili per risolvere le controversie, non c'è modo di porre fine a una guerra di narrazioni senza arrivare a un vero e proprio scontro fisico o a una guerra fredda che congelerebbe la società lasciandola impotente di fronte ai suoi problemi. Questa missione di ricerca della verità è il sacro e indispensabile ruolo sociale del mondo accademico e del giornalismo. E non saremmo precipitati in una condizione di post-verità se lo stesso svolgendo in maniera adeguata (ivi, 189).

E come sostiene Ferraris (2017), “La post-verità è l’inflazione, la diffusione, e la liberalizzazione del post-moderno fuori dalle aule universitarie e dalle biblioteche, e che ha come esito l’assolutismo della ragione del più forte (ivi, 11). La media education (ME) ha bisogno di accelerare alcuni passaggi chiave legati a formazione e ricerca. I due concetti, da sempre, si informano vicendevolmente, ma con pesi molto differenti: molto formazione ma non rigorosa da una parte, poca ricerca dall’altra. Per questo occorre una *digital education research* che possa aumentare le attività formative e, allo stesso tempo, la produzione di temi, strumenti e dati di ricerca. La forza della ME è, appunto, la capacità di osservare e interpretare temi e situazioni che emergono dai mondi biologici e digitali. Ha quindi necessità di convocazioni e legami, utili per una comunità forte, competente, costante e inarrestabile. Gli esempi relativi all’incontro tra persone e tecnologie, quindi tra chat e ragazzi ci conducono a osservare i loro comportamenti davanti a oggetti particolari e, allo stesso tempo, ambigui. L’ambiguità, tuttavia è foriera di creatività, nel solco tra l’etica e l’estetica. La verosimiglianza ne fa parte, ed è quella più a rischio di interpretazione, dato uno spazio semantico, tra vero e falso, che si assottiglia inesorabilmente, esattamente come i ghiacciai del nostro pianeta. Essa è la bilancia per scoprire se tutti noi avremo modo di osservare il mondo soffermandoci in quell’intervallo di sfumature che racchiude il senso della complessità.

Riferimenti bibliografici

- Ferraris M. (2016). *Emergenza*. Torino: Einaudi.
- Ferraris M. (2017). *Postverità e altri enigmi*. Bologna: il Mulino.
- Gottschall J. (2022). *Il lato oscuro delle storie*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Jenkins H. (2010). *Culture partecipative e competenze digitali*. Milano: Guerini.
- Panciroli C., Rivoltella, P.C. (2023). *Pedagogia algoritmica*. Brescia: Morcelliana.
- Parola A., Denicolai L. (2017). *Scritture mediali*. Milano: Mimesis.
- Parola A., Turri M.G. (2021). *Legami vitali fra Scuola, Università e Impresa*. Milano: Franco Angeli.
- Patrizi P., Lepri G.L. (2012). *Manuale di psicologia giuridica minorile*. Roma: Carocci.
- Rheingold H. (2013). *Perché la rete ci rende intelligenti*. Milano: Raffaello Cortina.
- Tisseron S. (2016). 3-6-9-12. *Diventare grandi all’epoca degli schermi digitali*. Brescia: La Scuola.
- Vignola P. (2014) (Ed.). *Bernard Stiegler. Il chiaro scuro della Rete*. Lecce: Kainos.

Antiche e nuove forme del sapere.

La scuola luogo della complessità: tra tradizione e innovazione

Franca Zuccoli

Professoressa Ordinaria
Università di Milano-Bicocca
franca.zuccoli@unimib.it

Abstract

La scuola, nella nostra civiltà contemporanea, è indubbiamente il principale “luogo” dedicato all’educazione formale, anche se non esaurisce le esperienze formative presenti durante tutta la vita. È uno spazio fondamentale in cui metodologie più innovative riescono a coesistere accanto a pratiche tradizionali, in un’alternanza, talvolta conflittuale, tra cambiamento e immobilismo. Osservare l’evoluzione di questa istituzione può essere significativo, se si è attenti alle trasformazioni attuali. In questo contributo si sottolineano i tratti comuni tra alcune delle innovazioni sperimentate negli ultimi decenni e le tematiche proprie delle esperienze proposte in precedenza da maestri e pedagogisti. La valutazione, intesa in ottica formativa, assume secondo questa prospettiva un’importanza cruciale, divenendo specchio coerente di una progettualità educativa che prende forma. Particolare attenzione sarà dedicata, anche, a: relazione tra didattica generale e didattiche disciplinari; uso delle metodologie didattiche attive; rapporto tra scuola ed extrascuola.

Parole chiave

Scuola, Innovazione, Metodologie, Formazione, Didattica Generale, Didattica Disciplinare.

1. Scuola: istituzione in movimento, non senza difficoltà

Il mondo della scuola è un universo complesso e costantemente in divenire, caratterizzato da un moto che solitamente mantiene una doppia polarità. Un cardine legato a una propensione al cambiamento e un altro fulcro che tenacemente si oppone alle trasformazioni, confermando la validità dei propri posizionamenti nella riconferma di quanto è sempre stato. Si tratta di una caratteristica specifica di qualsiasi istituzione, che nel caso della scuola, con l’obiettivo di una formazione mirata per le nuove generazioni, assume un valore specifico, oltre che strategico e

chiaramente politico. In queste riflessioni sono molti i riferimenti imprescindibili, qui se ne riportano solo alcuni che operano nel confronto tra diversi concetti, come quelli che prendono in considerazione l'educazione formale, non formale e informale, la relazione tra intenzionalità/spontaneità, o ancora l'osservazione relativa al posto che la scuola stessa ricopre in un percorso di formazione personale e collettivo più ampio: «[...] la scuola [...] in ogni società in cui è diffusamente presente, costituisce il principale luogo-tempo dell'educazione, e questo per la quantità di persone che coinvolge (in alcune società la pressoché totalità della popolazione per un rilevante numero di anni), per l'importante investimento economico che comporta, per le speranze di promozione individuale e di sviluppo sociale riposte nelle sue attività e nei suoi risultati» (Tramma, 2009, p. 7). Un punto focale, infatti, è quello che da sempre ha caratterizzato la scuola come territorio privilegiato in cui un'attenzione specifica è data alla massima ottimizzazione di risorse, tempo, organizzazione, controllo sociale, per ottenere un tipo di apprendimento tra diverse generazioni, che possa e debba essere in qualche modo accertabile. La definizione stessa di didattica, a seconda delle angolazioni prospettate risuona in modo differente; anche in questo caso si riportano solo alcune proposte che hanno caratterizzato la storia, seppure recente, di questa disciplina: «La didattica concerne una delle attività di mediazione più rilevanti, quella rivolta alla riproduzione del sapere sociale con il trasferimento da esperti a novizi all'interno di istituzioni predisposte a tale scopo. Essa gestisce tali mediazioni facendosi carico del complesso delle azioni progettuali, attuative, valutative e negoziativo-simboliche atte a favorire in modo efficace processi di costruzione di conoscenza; a tale scopo si avvale di specifici dispositivi formativi, opportunamente selezionati e allestiti» (Calvani, 2007, p.18), come pure «[...] la didattica pone al centro della propria riflessione teorica-operativa l'interazione-comunicazione tra il soggetto che apprende (il bambino come l'adolescente, l'adulto come l'anziano), e gli oggetti di apprendimento intesi sia come conoscenze, sia come modelli di apprendimento socio affettivo» (Frabboni, 1999, p. 3), e ancora «[...] la didattica come un complesso di saperi teorico-pratici, scienza contemporaneamente autonoma e strettamente correlata alla pedagogia, dotata di una forte marcatura progettuale, metodologica, valutativa, la cui consapevolezza critica, assunta quale guida dell'agire educativo, trasforma in azione la riflessione sui processi educativi e culturali per ritornare a essa in un circolo in cui l'una continuamente rinvia all'altra» (Cerri, 2007, p. 19).

All'interno di queste tensioni, un aspetto significativo è quello che va a confrontarsi con la necessità di un'innovazione aderente ai cambiamenti sociali, culturali, oltre che alle modalità stesse di fare, intendere e "costruire" la scuola. In questo ambito è necessario approfondire un aspetto già evidenziato da alcuni autori, che qui si riporta come possibile focalizzazione interpretativa.

Si tratta del confronto tra le proposte innovative, che vengono individuate dagli stessi insegnanti e/o offerte ai docenti attraverso articolati sistemi di formazione, e il lascito di un passato potentemente vitale, che alcune volte non viene cercato, tralasciando percorsi significativi, ancora attuali e nominando come ine-

dite alcune teorie e prassi, riflessioni e azioni già sviluppate, in realtà, negli anni passati con ottimi risultati.

Se per alcuni autori si può e si vuole sottolineare in particolare il cambiamento radicale, che la didattica attuale ci offre in relazione a nuove prospettive, affermando che «la didattica è una disciplina antica che negli ultimi decenni ha subito una profonda trasformazione sul piano dei significati e delle procedure operative» (Castoldi, 2010, p. 5), per altri, all'interno di questo processo di trasformazione, dato certamente indubitabile, bisogna saper cogliere la presenza di radici comuni e di percorsi di studio e di ricerca, già avviati da tempo. «Un errore da evitare è relativo al termine “nuovo”. Oggi spesso si definiscono “nuovi” concetti che sono presenti nella produzione scientifica fin dall'inizio del secolo scorso. La centralità dell'alunno, la circolarità teoria-prassi, il ruolo dell'esperienza, la caratteristica personale e costruttiva della conoscenza non sono novità dell'ultima ora, ma sono un patrimonio della cultura pedagogica da Dewey, o forse da Comenio, in poi». (Rossi, 2011, p. 11) È in questo senso che si giustifica il titolo di questo contributo, che, con uno sguardo attento ai cambiamenti e alle ricerche in corso, sempre collocate nell'alveo del contesto scolastico e nella ricerca relativa alla scuola, mantiene una forte adesione relativamente a riferimenti imprescindibili.

A titolo esemplificativo, all'interno del dibattito articolato e complesso relativo alla valutazione formativa, proprio di questi anni (Nigris, Agrusti, 2021), uno dei riferimenti fondamentali, è quello all'azione operata da Mario Lodi, di cui nel 2022 si è festeggiato il centenario della nascita. Il suo modo di operare all'interno della scuola, che si può facilmente rintracciare all'interno dei suoi scritti, in particolare nei brani tratti dai diari scolastici, permette di vedere in trasparenza il processo attuativo di quei cardini che una valutazione formativa mantiene costantemente nel suo procedere e nel suo articolarsi. La documentazione dettagliata realizzata da Lodi, nelle numerose pagine vergate dalla sua penna e successivamente pubblicate, composta da: conversazioni dei bambini, testi collettivi, disegni, articoli dei giornalini, annotazioni del maestro diventa la manifestazione concreta di una scelta intenzionale, inserita in un coerente disegno educativo. Si tratta del racconto di quanto sta accadendo, ma anche della base per le necessarie modifiche dell'azione didattica e per una progettualità aderente alla realtà di quella specifica comunità classe, intesa sia come gruppo collettivo sia individualità singola, divenendo così elemento vivo per un nuovo tipo di valutazione che non inchioda gli alunni a un voto, ma stimola verso percorsi di miglioramento mirati e apre nuove possibilità. Si riporta, a titolo esemplificativo, la descrizione che Mario Lodi forniva della classe in cui aveva iniziato a lavorare solo a partire dalla seconda: «Una bambina [...] in prima classe è stata seguita con un programma individuale. Ciò ha contribuito a isolarla dai compagni [...]. Decisione presa d'accordo con la madre: la bambina sarà a tutti gli effetti considerata alla pari; l'aiuto le verrà dal gruppo durante il lavoro collettivo. Gli altri bambini, riguardo alla preparazione e alle capacità di apprendimento, formano un gruppo abbastanza omogeneo [...]. Per quanto riguarda il carattere mi trovo invece di fronte a bambini molto diversi fra loro [...]. Unica difficoltà: abituati a ricevere il voto, prima di qualsiasi attività

me lo chiedono. Qualche bambina dopo quattro o cinque mesi, saltuariamente ancora lo vuole, tanto radicata le è rimasta la necessità di questa gratifica. Verso la fine dell'anno nessuno ne ha più bisogno, per due motivi: a) ogni attività è legata alla vita ed è decisa insieme, quindi poggia sugli interessi dei bambini [...]; b) quando si lavora insieme il prodotto è un'opera collettiva in cui confluiscono i contributi dei singoli, non separabili dal contesto e quindi non misurabili» (Lodi, 1974, p. VIII)

2. La relazione tra didattica generale e didattiche disciplinari

Nella seconda parte di questo contributo, dopo quella che potrebbe essere intesa come una premessa, che ha provato a collocare l'innovazione e il cambiamento in un legame profondo con una storia significativa, necessaria per attivare trasformazioni effettive e durature, si vogliono presentare alcuni aspetti, legati a percorsi di ricerca, realizzati direttamente nelle scuole e in università, che pongono interrogativi e aprono possibilità. All'interno dell'ambito più prettamente scolastico, infatti, sono moltissimi gli aspetti rilevanti e i punti di attenzione che vengono costantemente affrontati. La scelta di individuarne solo tre in questo scritto, nello specifico: la relazione tra didattica generale e didattiche disciplinari; le metodologie didattiche attive e il lavoro sugli ambienti scolastici; il rapporto tra scuola ed extrascuola, nasce dalla volontà di proporre e provare ad affrontare alcune tematiche generative attuali, legate ai percorsi sviluppati da chi scrive negli ultimi anni, sia come ricerche applicate, sia come formazioni.

Il primo argomento è quello che affronta la relazione dialettica tra didattica generale e didattiche disciplinari e si riferisce ai primi esiti di un lavoro compiuto da un gruppo di ricerca¹ che a partire dal 2019 ha provato a confrontarsi, operando in modo unitario tra docenti di ambito scientifico e docenti di didattica generale. Sugli esiti di questa indagine attualmente sono stati pubblicati e sono in corso di pubblicazione alcuni testi (Martini et al., 2021). La ricerca ha coinvolto 274 studenti del corso di Scienze della Formazione primaria di tre università di italiane (Milano-Bicocca, Udine, Urbino), con l'obiettivo di andare ad analizzare alcune componenti fondamentali appartenenti alla didattica generale e a quella disciplinare, nello specifico la fisica, relativamente al concetto di forza, attraverso la sua rappresentazione spontanea oltre all'esplicitazione delle modalità utilizzate per proporre questo contenuto agli alunni futuri o attuali. Una delle prime domande che si era posto il gruppo di ricerca era la seguente: "Quali caratteristiche si rilevano

1 Il gruppo di ricerca era così composto: Michelini M., Stefanel A., Zanon F., Del Bianco V., Tavano M. (Università di Udine); Martini B., Tombolato M., D'Ugo R. (Università di Urbino); Magnoler P. (Università Pegaso Telematica); Zuccoli F. (Università di Milano-Bicocca). Si tratta di un gruppo nato all'interno delle attività dell'Osservatorio nazionale di Didattica generale e disciplinare (SIRD).

nelle rappresentazioni spontanee degli studenti prodotte per favorire la comprensione del concetto di forza? Con quale frequenza?”

In questa ricerca una parte fondamentale è stata quella dedicata all'interrogazione relativa al framework teorico, ai costrutti e ai modelli alla base sia della didattica della fisica, sia della didattica generale, affrontando, tra gli altri: i riferimenti alla trasposizione didattica (Chevallard, 1991) e al MER, *Model of Educational Reconstruction* (Duit et al., 2012); al contratto didattico (Brousseau, 1986); alle credenze degli insegnanti (Five, Gill, 2015). Oltre a questi passaggi è stata realizzata un'attenta analisi dei testi scolastici e delle proposte relativamente allo stesso contenuto. Per studiare il materiale raccolto si è proceduto con la creazione di una tabella di analisi, con una precisa categorizzazione, condivisa punto per punto dai ricercatori. La collaborazione tra docenti di didattica disciplinare e didattica generale ha permesso una messa a punto dell'impianto di ricerca, soggetto a costanti confronti, oltre che un affinamento negli strumenti utilizzati per l'analisi e nello studio dei risultati. I dati raccolti hanno portato a riflettere sulle misconoscenze dei docenti e l'importanza della vigilanza epistemologica, sull'uso dei mediatori iconici (Damiano, 2013), sul potenziale didattico delle immagini (Calvani, 2011; Farné, 2002), nella relazione tra rappresentazione della conoscenza e rappresentazione per favorire l'apprendimento.

La volontà di porsi in dialogo nasceva dall'esigenza di superare gli steccati disciplinari, operando un lavoro condiviso, senza in alcun modo perdere le specificità contenutistiche, agendo relativamente alla formazione iniziale e in servizio dei docenti. Si voleva operare in sinergia tra le aree di competenza, attraverso una proposta formativa multiprospettica e integrata, che provasse a ricomporre una visione unitaria e non frammentata del sapere. È da alcuni decenni, infatti, che questo dibattito, relativo al rapporto tra didattica disciplinare e didattica generale, è stato posto all'attenzione di studiosi e di insegnanti (Damiano, 1996; Martini, 2014), riconosciuto come elemento fondamentale di un confronto epistemologico e applicativo, grazie a cui costruire una visione condivisa, oltre a una prospettiva di collaborazione costante. Questa modalità di azione si rende ancora più necessaria, nella prospettiva degli insegnanti della scuola dell'infanzia e della scuola primaria, che propongono una visione del sapere come campo comune di approfondimento, grazie a esperienze laboratoriali, che non vanno frammentate e dovrebbero portare a una successiva o concomitante formalizzazione in aderenza con quanto sperimentato.

Come ben ricordava Umberto Margiotta in un testo legato a una ricerca sulla didattica laboratoriale per il biennio della scuola superiore: «Per intervenire adeguatamente nel miglioramento della qualità degli apprendimenti, occorre adottare la strada dell'apprendere pratico e situato in cui si costruiscono esperienze in grado di favorire l'apprendimento del sapere congiunto con quello del “fare”, un “fare riflessivo” dove l'apprendimento è un processo attivo e l'allievo apprende in quanto è reso attivo e consapevole della situazione didattica che sta vivendo: si tratta di andare oltre l'attivismo riduttivo recuperando e ricomponendo il principio pedagogico generale, si tratta di liberare il modello attivista dall'enfasi spontaneista e

dalla retorica degli interessi naturali e riconoscere che l'attività decisiva è quella della struttura cognitiva dell'allievo messa in moto [...]. Il "fare" che genera apprendimento non è mai separato dal sapere [...]». (Margiotta, 2013, p. 37) Proprio in questo senso un proficuo dialogo tra didattica generale e disciplinare può riuscire a operare in condivisione, sia nella scelta dei contenuti, sia nelle azioni da offrire, sia nelle proposte legate a una valutazione formativa, fortemente connotate da una propensione laboratoriale.

3. Importanza delle metodologie attive. Ambienti di apprendimento e Student voice

In sintonia con quanto appena affermato, relativamente al valore di un apprendimento situato e legato a un fare trasformativo, si vuole qui offrire uno spaccato di un progetto di lavoro realizzato con Ambiente Scuola, gruppo di ricerca coordinato dalla professoressa Maria Fianchini del Dipartimento di Architettura e Studi Urbani (DAStU) del Politecnico di Milano, in collaborazione con il Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione. A partire dal 2017 sono stati realizzati una serie di percorsi che avevano come obiettivo di lavorare con le scuole, nell'approfondire la conoscenza degli ambienti di apprendimento, oltre che nell'avviare processi di trasformazione e miglioramento dell'utilizzo, sia in edifici già costruiti da tempo, sia in edifici in via di costruzione o appena consegnanti ai docenti. L'ipotesi anche di questo progetto di ricerca era che la collaborazione tra figure di ricercatori con formazioni molto diversi, architetti, ingegneri, pedagogisti, potesse fornire una modalità operativa diversa, con sguardi competenti e approfonditi relativamente ai vari aspetti che un edificio scolastico pone in essere. Questo lavoro di ricerca, che prosegue ancora oggi, necessita della diretta partecipazione, fin dalle prime fasi, di tutte le persone che, a diverso titolo, vivono la scuola: alunni, docenti, dirigenti, personale, genitori. Nella maggior parte dei casi i lavori si sono poi soffermati sulla trasformazione dei cortili della scuola, nell'ipotesi di un maggior utilizzo, e della costruzione di aule all'aperto per poter attivare una didattica differente, che coinvolgesse tutte le discipline. Nel caso della trasformazione di ambienti scolastici, dopo un'analisi dettagliata, fatta utilizzando le metodologie proprie della *Post Occupancy Evaluation (POE)*, che prevedono questionari sul benessere e la percezione dello spazio vissuto, focus group con insegnanti, personale della scuola e con gli alunni, si passa a una fase di trasformazione. In questo caso uno degli aspetti che si è rivelato più significativo è stato quello relativo alla valorizzazione delle competenze dei bambini, delle scuole primarie, e dei ragazzi delle scuole secondarie di primo grado (ordini scolastici implicati nei progetti di ricerca), che grazie al continuo utilizzo di metodologie attive mirate, legate ai linguaggi, verbali e iconici, sono stati in grado di esplicitare perfettamente la loro idea di scuola, individuando possibilità di miglioramento sia individualmente, sia collettivamente, progettando cambiamenti e operando per una sistemazione positiva della scuola. I lavori di analisi condivisa e di progettazione delle parti innovative

si sono, in tre casi, soffermati specificatamente sui cortili delle scuole. Molte ricerche relative alla *Student voice* (Cook-Sather, 2002), hanno negli anni mostrato come, permettere una partecipazione attiva alla vita della scuola sia nei confronti delle trasformazioni relative agli ambienti educativi, sia rispetto alle stesse discipline e alle modalità di insegnamento, interpellando direttamente gli alunni e ascoltando in modo autentico le loro proposte, può innescare una diversa partecipazione alla vita della scuola, e un incremento degli stessi risultati scolastici.

4. Il rapporto tra scuola ed extra-scuola. Formazione degli insegnanti tra scuola e museo

L'ultimo punto analizzato in questo breve excursus è quello che si sofferma a considerare la formazione dei docenti, in una proposta condivisa con i musei, nello specifico con un museo di arte contemporanea di Milano, Pirelli HangarBicocca. Da alcuni anni è attivo un progetto di formazione rivolto agli insegnanti di tutte le discipline, condiviso tra il museo e il Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione dell'Università di Milano-Bicocca, che coinvolge giovani artisti e si svolge all'interno dello stesso spazio museale. Anche in questo caso il gruppo progettuale vede la presenza di differenti professionalità. L'ideazione di numerose proposte da parte dei giovani artisti quasi sempre diversi nelle varie edizioni, è risultata, un'occasione di confronto reputata molto significativa da parte degli stessi docenti. Nella proposta del 2022, rivolta agli insegnanti della scuola secondaria di primo e secondo grado, dal titolo: "Vedere significa comprendere? Dall'identità reale a quella virtuale" progettata con il duo artistico *The Cool Couple* fondato nel 2012 da Niccolò Benetton (1986) e Simone Santilli (1987), il modo di realizzare la loro ricerca artistica è diventato un elemento estremamente importante nel confronto con i docenti. La loro indagine, da sempre infatti, si concentra sul rapporto quotidiano tra persone e immagini, utilizzando un approccio multidisciplinare. Questo ha permesso agli insegnanti di sperimentare una differente possibilità di analizzare il modo con cui le immagini influenzano il modo di pensare, vedere e agire sul mondo di tutti noi, con un risvolto operativo anche in ambito didattico, per un contesto prettamente scolastico. Le visite effettuate dai docenti, con i giovani artisti, in "Neons Corridors Rooms" dedicato all'opera di Bruce Nauman, esposto in Pirelli HangarBicocca dal 15 settembre 2022 al 26 febbraio 2023 hanno permesso un'esplorazione in cui è stato sperimentato un diverso uso del corpo, come strumento di ricerca in un percorso fisico e metaforico. L'attenzione principale è stata rivolta a una pedagogia e una didattica relativa alle immagini, caratterizzata in primo luogo da una scelta metodologica ludica e di ricerca. Gli strumenti digitali, immersivi, e analogici offerti fin da subito ai docenti in modo sperimentale nel contatto con le opere di Nauman oltre che nell'analisi dei percorsi di ricerca dei giovani artisti sono stati successivamente utilizzati per l'ideazione di proposte da realizzare all'interno delle proprie classi. Un modo di sperimentare un approccio più innovativo e sperimentale nell'analisi e nella frui-

zione del patrimonio culturale, utilizzato dai docenti di discipline differenti, non solo artistiche, fortemente interessati a lavorare all'interno di uno spazio museale, in primo luogo misurandosi personalmente con le proposte, per confrontarsi successivamente sulla loro stessa didattica.

5. Alcune note conclusive

Al termine di questa breve panoramica, che ha affrontato vari aspetti relativi all'istituzione scolastica, si vogliono sottolineare alcuni punti. In primo luogo, evidenziando, e in certo qual modo rivendicando, il ruolo della scuola come motore di cambiamenti, all'interno della società. Si tratta di una istituzione in cui, riprendendo in maniera flessibile e innovativa le grandi eredità di percorsi realizzati nel passato, si può progettare il futuro in modo condiviso, a patto di coinvolgere costantemente e ascoltare tutti gli attori a partire da: bambini e ragazzi, docenti, dirigenti e genitori. Molte sono le tematiche che possono essere affrontate, nella prospettiva di una progettazione aderente ai differenti contesti. Qui si sono proposte alcune ricerche e differenti percorsi che sono accomunati da una visione che supera gli steccati disciplinari, attivando un costante confronto, tra professionalità differenti e che pone tra i suoi aspetti imprescindibili una partecipazione attiva di tutti i soggetti, e una condivisione di obiettivi. La relazione tra scuola e l'extra-scuola, la creazione di percorsi formativi innovativi, l'importanza degli ambienti scolastici, da reinterpretare e rinnovare dall'interno, il rapporto tra discipline diverse, nello scambio proficuo con una didattica e una pedagogia che si fanno elemento connettivo sono solo alcuni tra i molti spunti che prevedono un'azione costante all'interno del mondo scolastico. Molti altri sono presenti in una ricerca che mantiene un equilibrio mai statico, ma in divenire, tra il tentativo di rimanere fedele alla sicurezza della conferma del già dato, resa necessaria per riuscire ad affrontare un mondo estremamente complesso, con la volontà di trasformarsi, nella prospettiva di un possibile miglioramento.

Riferimenti bibliografici

- Brousseau G. (1986). *Fondements et Méthodes de la didactique des mathématiques. Recherches en Didactique des Mathématiques*, 7, 2, 33-115.
- Calvani A. (Eds.) (2007). *Fondamenti di didattica. Teoria e prassi dei dispositivi formativi*. Roma: Carocci.
- Calvani A. (2011). *Principi di Comunicazione visiva e multimediale. Fare didattica con le immagini*. Roma: Carocci.
- Castoldi M. (2010). *Didattica generale*. Milano: Mondadori.
- Cerri R. (Eds.) (2007). *L'evento didattico. Dinamiche e processi*. Roma: Carocci.
- Chevallard Y. (1991). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Paris. La Pensée Sauvage.

- Cook-Sather A. (2002). Authorizing students' perspective: Toward trust, dialoguer, and change in education. *Educational Researcher*, 31(4), 3-14.
- Damiano E. (2013). *La Mediazione Didattica. Per una teoria dell'insegnamento*. Milano: Franco Angeli.
- Damiano E. (Ed.). (1996). *Il dilemma del centauro. Stato dell'arte della ricerca su Didattica generale e Didattiche disciplinari*. Milano: Vita e Pensiero.
- Duit R., Gropengießer H., Kattmann U., Komorek M., Parchmann I. (2012). The Model of Educational Reconstruction- A framework for improving teaching and learning science. In D. Jorde, J. Dillon (Eds.), *Science Education Research and Practice in Europe. Cultural Perspectives in Science Education* (pp.13-37). Rotterdam, NL: Sense Publishers.
- Farnè R. (2002). *Iconologia didattica. Le immagini per l'educazione: dall'Orbis Pictus a Sesame Street*. Bologna: Zanichelli.
- Fives H., Gill M.G. (2015). *The International Handbook of Research on Teachers' Beliefs*. Abingdon, UK: Routledge.
- Frabboni F. (1999). *Didattica generale. Una nuova scienza dell'educazione*. Bruno Mondadori.
- Lodi M. (1974). *Insieme. Giornale di una quinta elementare*. Torino. Giulio Einaudi.
- Margiotta U. (2013). *La didattica laboratoriale. Strategie, strumenti e modelli per la scuola secondaria di secondo grado*. Trento: Erickson.
- Martini B. (2014). Didattica e didattiche: la dialettica generale/specifico nell'articolazione del campo della didattica. *Pedagogia più Didattica*, 12, 73-114.
- Martini B., Michelini M., Stefanel A., Tombolato M. (2021). Prospective Teachers' Representations on the Concept of Force. *Education Sciences*, 11, 614, 1-26. <https://doi.org/10.3390/educsci11100614>
- Nigris E., Agrusti G. (Eds.) (2021). *Valutare per apprendere. La nuova valutazione descrittiva nella scuola primaria*. Milano. Pearson Academy.
- Rossi P.G. (2011). *Didattica enattiva: complessità, teorie dell'azione, professionalità docente*. Milano: Franco Angeli.
- Tramma S. (2009). *Che cos'è l'educazione informale?* Roma: Carocci.

The next generation of change makers: un approccio pedagogico e glottodidattico per il gaming per l'imprenditorialità sostenibile nella formazione tecnica

Daniele Morselli

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

Sabina Magagnoli

*Università di Ferrara
sabina.magagnoli@gmail.com*

Abstract

Il contributo presenta una sperimentazione di un gioco da tavolo in una classe seconda di un istituto tecnico per sviluppare da un lato la competenza di imprenditorialità sostenibile, e dall'altro l'inglese come L2. L'attività di gaming si è svolta in circa 5 ore durante le lezioni curricolari d'inglese, e ha coinvolto 22 studenti divisi in piccoli gruppi. Gli apprendenti hanno scelto tra due sfide riguardanti la sostenibilità, e svolto le quattro fasi in cui si compone il gioco. La raccolta di dati è avvenuta tramite un questionario online, e tutte le riflessioni sono state effettuate in lingua inglese. Nella maggior parte dei casi i discenti hanno gradito l'attività di gaming; hanno inoltre imparato a lavorare in gruppo, così come hanno appreso alcune fasi del processo imprenditoriale. Infine, trovano che quanto appreso durante il gioco sia trasferibile ad altri contesti. Sul piano della L2, gli studenti hanno sviluppato competenze di lingua inglese socio-pragmatiche, sulla base delle quali i gruppi hanno lavorato sul piano lessicale per individuare un primo vocabolario di base dell'imprenditorialità sostenibile.

Parole Chiave

Imprenditorialità sostenibile, Inglese L2, Competenze chiave europee, Gaming.

1. Introduzione

La Commissione europea (2019) delinea otto competenze chiave per l'apprendimento permanente per qualificare la realizzazione personale, la piena occupabilità, l'inclusione e la partecipazione democratica. Di queste otto competenze la terza competenza è quella multilinguistica, mentre la settima è quella imprenditoriale. Il presente contributo presenta un caso di studio (Gerring, 2004) dove per la prima

volta nella letteratura si è sperimentato un gioco da tavolo chiamato *The next generation of change makers*. L'utilizzo di *serious games* permette da un lato di integrare lo sviluppo della competenza imprenditoriale con il raggiungimento degli obiettivi formativi del secondo pilastro dell'educazione civica (Lindner, 2018) dedicato allo sviluppo sostenibile¹, e, dall'altro, di utilizzare la lingua inglese L2 come lingua veicolare per il gioco (Caon, 2022), contribuendo così allo sviluppo degli obiettivi comunicativi identificati per il primo biennio con il livello B1 del QCER². Le domande di ricerca sono:

RQ1: *In che misura si può sviluppare la competenza di imprenditorialità sostenibile attraverso il gioco da tavolo "The next generation of change makers?"*

RQ2: *In che misura questa attività didattica favorisce lo sviluppo della competenza inglese L2?*

Il contributo si compone delle parti seguenti: la rivista della letteratura traccia le coordinate sui temi dell'imprenditorialità sostenibile e del gaming, nonché dell'inglese come L2. A seguire la parte metodologica tratteggia il caso di studio, e spiega le fasi in cui si è articolato il gioco. Seguono i risultati preliminari del questionario finale e la loro interpretazione.

2. Rivista della letteratura

Come si diceva sopra, la Commissione europea (2019) ha lanciato otto competenze chiave per l'apprendimento permanente, una delle quali è l'imprenditorialità. Per educare le giovani generazioni a questa competenza chiave in ambito germanofono, il modello TRIO (Lindner, 2018) individua tre livelli di educazione all'imprenditorialità. Il livello di base, indicato per la scuola primaria, è l'educazione all'imprenditorialità per l'educazione civica. Il livello intermedio, adatto per la scuola secondaria, è lo sviluppo di una cultura e spirito imprenditoriale, mentre il livello più avanzato, adatto per studenti universitari, permette di sviluppare le proprie idee per risolvere le sfide professionali e personali. Il modello TRIO si focalizza, inoltre, sulla sostenibilità: si tratta di un nuovo tipo di attività dove l'imprenditorialità è vista come possibile soluzione (anziché causa) per il degrado ambientale e le disuguaglianze sociali (Terán-Yépez et al., 2020).

- 1 La legge 92 del 2019 ha introdotto l'insegnamento dell'educazione civica nelle scuole italiane. Secondo le linee guida 2020 gli obiettivi formativi sono: 1) costituzione, diritto nazionale e internazionale, legalità e solidarietà; 2) sviluppo sostenibile, educazione ambientale, conoscenza e tutela del patrimonio e del territorio, e 3) cittadinanza digitale.
- 2 Al livello B1 o "soglia" del QCER Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue, lo studente «utilizza flessibilmente molte forme linguistiche semplici riuscendo quasi sempre a esprimere il proprio pensiero» (Consiglio d'Europa, 2020, p.184).

Per lo sviluppo di questa competenza chiave c'è il bisogno di individuare una didattica partecipativa che metta lo studente al centro del processo d'insegnamento e apprendimento. Panigua e Istance (2018) per l'OCSE (l'Organizzazione per lo Sviluppo e la Cooperazione Economica) effettuano un'analisi delle didattiche attive più utilizzate in ambito educativo, e identificano sei gruppi di didattiche centrate sullo studente: il *blended learning*, il *computational thinking*, l'apprendimento esperienziale, l'*embodied learning*, le *multiliteracies* e *discussion based teaching*, e infine la *gamification*. Quest'ultima permette un apprendimento esperienziale minimizzando rischi e costi, al tempo stesso rendendo insegnamento e apprendimento più attrattivi e coinvolgenti (Ghiringhelli, Nacamulli, 2014). I giochi da tavolo per insegnare le competenze imprenditoriali sono *serious games* che, attraverso un'esperienza fittizia, influenzano apprendimenti e comportamenti nei contesti di vita di tutti i giorni. Insieme alla *gamification*, i *serious games* rientrano nella categoria delle *game-based methodologies*; lo scopo è rendere l'apprendimento divertente e coinvolgente in un contesto *no blame no shame*, dove a rischio zero sia possibile esperire e analizzare le dinamiche di processi decisionali complesse come le scelte imprenditoriali (Breuer et al., 2019).

Giochi ed esperienze ludicizzate promuovono la competenza imprenditoriale poiché permettono la valutazione di opzioni strategiche, la condivisione di conoscenze, l'esplorazione di nuovi investimenti o l'anticipazione della concorrenza all'interno di un'esperienza imprenditoriale dove è permesso sbagliare (Rahayu, 2012). La sfida per l'insegnamento nei contesti formali diviene così quella di collegare le attività di *gaming* con quelle più curricolari e tradizionali, per trasferire coinvolgimento e motivazione, nonché apprendimenti (Panigua & Istance, 2018, p. 93). La *gamification* si dimostra inoltre efficace per l'apprendimento linguistico (Caon, 2022); in ambito glottodidattico, come suggeriscono Balboni e Coonan (2014), l'utilizzo di *serious games* viene associato sempre più a giochi in formato digitale, *online* e *off school*, e rientra nelle metodologie glottodidattiche definite CALL (Computer Assisted Language Learning). Nel caso del *gaming* da tavolo in presenza, inoltre, giocano un ruolo essenziale sia l'interazione fra pari che la presenza fisica (Philip et al., 2013), dato che ne favoriscono gli aspetti socio-cognitivi, così come dimostrano gli studi sull'*embodied cognition* (Gomez Paloma, 2017).

3. Metodologia

La metodologia utilizzata è il caso di studio, che nella ricerca educativa permette di catturare la complessità dell'insegnamento e dell'apprendimento nonché del contesto e della comunità di riferimento (Hamilton, Corbett-Whittier, 2013). Il caso di studio tratta in profondità di un fenomeno relativamente circoscritto, laddove lo scopo è di enucleare caratteristiche di una classe più ampia di fenomeni simili (Gerring, 2004). Il gioco da tavolo *The next generation of change maker* è distribuito dall'austriaca IFTE (Initiative For Teaching Entrepreneurship), ed è stato messo a punto in lingua tedesca e inglese da Johannes Linder, autore del

modello TRIO (Lindner, 2018), come strumento per l'educazione di base all'imprenditorialità sostenibile attraverso il gioco cooperativo. Il gioco consta di tabellone, carte e dadi, e permette un massimo di 2-8 giocatori che formano un team. Nel tempo di 90 minuti circa, simula il processo di apprendimento imprenditoriale in quattro fasi: 1) ispirazione: analisi dei problemi e delle sfide (anche di sostenibilità), 2) ideazione di possibili soluzioni, 3) design imprenditoriale: test delle idee e della sostenibilità economica; 4) controlli finali e presentazione. La Figura 1 mostra una panoramica del gioco attraverso la pagina 11 del libretto d'istruzioni.

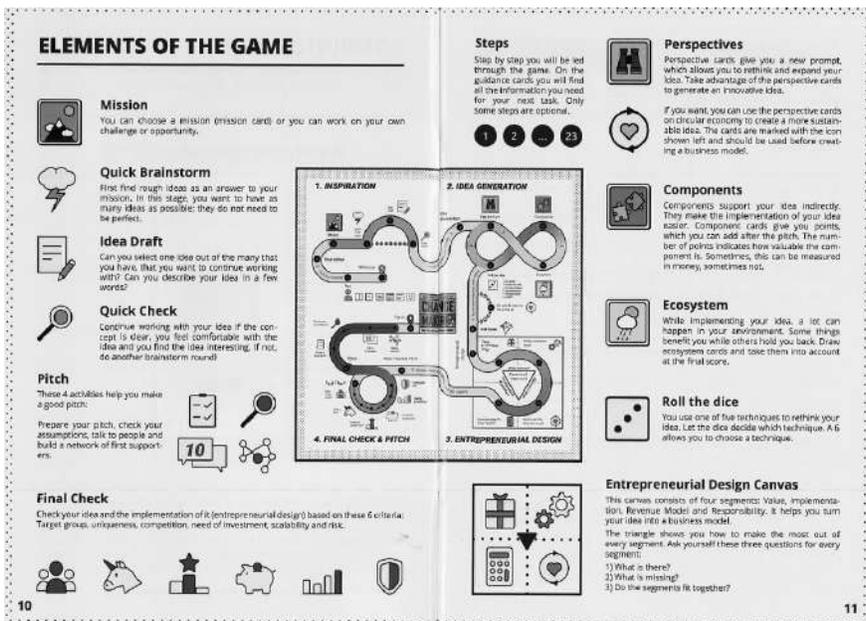


Figura 1. Lo schema del gioco “The next generation of change maker” (p. 11).

La sperimentazione si è svolta in ottobre 2023 in una classe seconda di un istituto tecnico del Bolognese a indirizzo informatico. L'attività si è svolta in 7 ore di 45 minuti ciascuna (circa 5 ore) durante le ore curricolari d'inglese, e ha coinvolto 22 studenti. Oltre ai quattro momenti in cui si sviluppa il gioco, un primo incontro di preparazione ha permesso di formare sette gruppi e, all'interno di ciascun gruppo, d'individuare i ruoli: amministratore delegato, amministratore del tempo, manager della felicità. I gruppi da tre o massimo quattro studenti sono stati formati dal secondo Autore per garantirne la massima eterogeneità. Il gioco dà la possibilità di scegliere tra diverse sfide, ma per rendere confrontabili le idee se ne sono scelte due: 1) Sognate di avere una fattoria da quando siete bambini. Come sarebbe, con o senza animali? Quale sarebbe il vostro ruolo? Che cosa la renderebbe unica rispetto alle altre? 2) Nel mondo molte specie di animali e piante vanno estinguendo.

dosi. Con quale idea potreste contrastare questo fenomeno? Ogni gruppo ha scelto una delle due sfide.

Le presentazioni finali delle idee erano valutate in modo sommativo dai due Autori attraverso rubriche di valutazione precedentemente condivise con gli studenti, cosicché, in linea con i dettami della progettazione curricolare (Biggs et al., 2022), gli studenti fossero informati sui criteri (fattibilità dell'idea, qualità dell'esposizione, e lavoro di gruppo). Gli studenti, inoltre, effettuavano un'attività di *peer-assessment*: alla fine di ciascuna presentazione degli altri gruppi, valutavano le presentazioni dei compagni sulla base di criteri stabiliti (fattibilità dell'idea e qualità dell'esposizione). Questa attività ha permesso di individuare il vincitore del gioco.

La raccolta di dati è avvenuta tramite questionari online con codice QR a cui gli studenti rispondevano con lo smartphone. Un questionario iniziale e uno alla fine di ciascuna fase del gioco (non trattati in questo contributo) indagavano sul lavoro di gruppo (ruolo, funzioni, riflessione sulla produttività). Il questionario finale oggetto del presente contributo, invece, indaga gli apprendimenti degli studenti, la trasferibilità di questi apprendimenti ad altri ambiti (in linea con Panigua e Istance, 2018), e il gradimento soggettivo dell'attività di gaming. L'analisi delle domande ha inteso trovare temi emergenti, e si è basata su letture successive e discussioni fra i due autori per trovare temi comuni in linea coi principi di validità e intersoggettività suggeriti dalla ricerca qualitativa (Ravitch, Carl, 2019).

4. Risultati

La tabella 1 riporta l'analisi qualitativa delle risposte al questionario finale tradotte dall'inglese. Tutte le riflessioni sono state effettuate in lingua inglese. In generale, le risposte sono state piuttosto brevi, questo dovuto a una o più delle ragioni seguenti: 1) gli apprendenti sono quindicenni e quindi stanno maturando un'attitudine alla riflessione; 2) le riflessioni non erano valutate, e per i discenti tutto ciò che non è valutato non fa parte del curriculum (Biggs et al., 2022); 3) durante il gioco gli studenti avevano già risposto ad altri sondaggi e quindi l'attività diventava ripetitiva; 4) il medium dello smartphone non permette lunghe riflessioni; 5) il possesso di un lessico di base in L2 non permette elaborazioni ricche come nella lingua madre.

Domanda	Elaborazione risposte
1) Che cosa hai apprezzato? (N=14)	Mi è piaciuto tutto (10) di cui: il lavoro di gruppo (2); Nulla (4)
2) Cosa suggeriresti all'insegnate e al ricercatore per la prossima volta? (N=10)	Non so (6) Spiegare meglio il goal (1) Lasciare fare i gruppi a noi (1) Lasciarci più spazio - l'insegnante ci ha aiutato troppo (1) Dare più tempo per completare il gioco (1)
3) Cosa hai imparato? (N=14)	Il lavoro di gruppo (5) L'imprenditorialità (4) di cui: il business plan (1), fare l'imprenditore (1); presentare agli investitori (1); elaborare un'idea (1). Molto (2) Nulla (2) A pensare alle tematiche ambientali (1)
4) Di tutto quello che hai imparato c'è qualcosa che ti potrebbe esserti utile a casa, scuola, con gli amici, o nello sport? (N= 13)	Sì (8) di cui: il brainstorming (1); il business planning (1); presentare un'idea (1); aiutare gli altri (1); tutto quanto detto prima (1). No (5).

Tabella 1. Elaborazione qualitative delle risposte degli studenti (tradotte dall'inglese).

5. Discussione dei risultati

Per quello che riguarda cosa gli studenti hanno gradito, più dei due terzi dei rispondenti (10 su 14) hanno gradito il gioco con commenti quali: “è divertente e rilassante” oppure “ho veramente gradito che il gioco permetta di sviluppare un'idea eccellente”. Il non apprezzamento da parte di alcuni potrebbe essere dovuto al fatto che da un lato era la prima volta e quindi l'attività li prelevava dalla *comfort zone* delle attività curricolari, e dall'altro, che alla fine l'attività era valutata come qualsiasi altra attività di classe. Alla domanda se c'erano suggerimenti per la volta successiva, la maggioranza delle risposte non sa cosa suggerire (6 su 10), ma le altre sono particolarmente interessanti: chi avrebbe desiderato che fosse stato spiegato meglio l'obiettivo del gioco, chi avrebbe voluto ricevere meno aiuto (malgrado questo fosse stato richiesto), chi si è trovato nel lavoro di gruppo con compagni sgraditi, e chi semplicemente avrebbe voluto più tempo per meglio svolgere gli obiettivi del gioco.

Rispetto a quello che i discenti hanno imparato, oltre ai commenti telegrafici che non permettono di andare in profondità (nulla, 2; tanto, 2), 5 su 14 hanno sviluppato il lavoro di gruppo, anche grazie ai ruoli che il gioco richiede. Il fatto che l'educazione all'imprenditorialità abbia come risultato di apprendimento principale il lavoro di gruppo è un risultato di ricerca già consolidato da uno dei due

autori (Morselli & Gorenc, 2022). Quattro studenti collegano invece gli apprendimenti relativi all'imprenditorialità con le fasi del gioco come il *brainstorming*, il *business planning* e le presentazioni finali. Questo collegamento tra le attività d'insegnamento e apprendimento (il gioco) e i risultati di apprendimento sviluppati è particolarmente in linea con la progettazione curricolare dove gli studenti sviluppano risultati di apprendimento solo praticando e utilizzando stessi verbi e attività (Biggs et al., 2022). Uno studente, infine, connette gli apprendimenti al testo della sfida che era legato alla sostenibilità. Rispetto a quanto imparato, la maggioranza (8 su 14) pensa che ci possa essere trasferibilità ad altri contesti, che tuttavia non vengono menzionati, e 5 non trovano possibili applicazioni di quanto imparato al di fuori del gioco.

In merito all'apprendimento della L2, utilizzata come linguaggio veicolare, è stata osservata negli studenti un'attivazione di tutte le quattro le abilità linguistiche, sia quelle ricettive che quelle produttive. Sul piano dell'apprendimento della lingua inglese, gli studenti hanno trovato difficoltà a comprendere le regole del gioco (che erano solo in inglese o in tedesco), malgrado si aiutassero con il traduttore automatico, come pure a interagire in inglese durante le fasi del gioco. Solo alcune presentazioni sono state fatte in inglese senza guardare la traduzione dello smartphone. Trattandosi di una prima sperimentazione dove gli studenti venivano messi davanti a un gioco che comprendeva ruoli specifici e regole non sempre semplici e in lingua inglese, è comprensibile che abbiano utilizzato anche strategie surrettizie. Ciononostante, le diverse fasi del gioco sono state svolte attraverso attività linguistiche complesse e multimodali, che hanno messo gli studenti in condizione di apprendere l'inglese co-costruendo significati attraverso processi di interazione e mediazione fra pari, in linea con quanto affermano Philip et al. (2013). Anche la partecipazione ai questionari è stato un momento di apprendimento efficacemente integrato, perché ciascuno studente per rispondere ha unito la valutazione metacognitiva della sua personale esperienza didattica con lo sforzo di utilizzare la L2 per formulare la risposta.

6. Conclusioni

Il presente caso di studio ha sperimentato il gioco *The next generation of change maker* per qualificare imprenditorialità sostenibile e competenza multilinguistica in apprendenti di una classe seconda di un istituto tecnico. È stato così possibile consolidare la L2 in un contesto di gaming di negoziazione e creazione di proposte finalizzate all'imprenditorialità sostenibile: nel cercare di dare una forma alla loro idea di fattoria (la prima sfida) o di contrasto all'estinzione degli animali (nel caso della seconda) sono state sviluppate competenze di lingua inglese socio-pragmatiche, sulla base delle quali i gruppi hanno lavorato sul piano lessicale per individuare un primo vocabolario di base dell'imprenditorialità sostenibile, che potrà poi venire ripreso e ampliato in unità didattiche successive secondo un curriculum a spirale. Anche gli apprendimenti sul piano dell'imprenditorialità sostenibile sono

stati di base, così come peraltro sottolinea lo stesso Lindner (2018), che utilizza questo gioco come *ice-breaker* durante i corsi per insegnanti sull'educazione all'imprenditorialità. Future sperimentazioni dovranno tenere in considerazione la difficoltà di comprensione delle regole del gioco in lingua inglese da parte di studenti quindicenni. Si potrebbe quindi fare una prima partita di prova prima di procedere alla valutazione sommativa, oppure sperimentare il gioco in altre classi per esempio quarte o quinte dove il lessico è più ricco.

Riferimenti bibliografici

- Balboni P.E., Coonan C. (2014). *Fare CLIL. Strumenti per l'insegnamento integrato di lingua e disciplina nella scuola secondaria*. Loescher.
- Biggs J., Tang C., Kennedy G. (2022). *Teaching for quality learning at university* (5 edition). McGraw-hill (UK).
- Breuer H., Gudiksen S. K., Abril C., Lehmann C. (2019). *Gamification and games as facilitation methods for innovation and entrepreneurship*. ISPIM Innovation conference.
- Caon, F. (2022). *Edulinguistica ludica. Facilitare l'apprendimento linguistico con il gioco e la ludicità*. Venice University.
- Consiglio d'Europa. (2020). *QCER Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue. Apprendimento, insegnamento, valutazione*. <https://rm.coe.int/quadro-comune-europeo-di-riferimento-per-le-lingue-apprendimento-inseg/1680a52d52>
- European Commission (2019). *Key competences for lifelong learning*. Luxemburg Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/291008>
- Gerring J. (2004). What is a case study and what is it good for? *American Political Science Review*, 98, 341–354. <https://doi.org/10.1017/S0003055404001182>
- Ghiringhelli C., Nacamulli R. C. D. (2014). Business game. In Q. Gianpiero (Eds.), *Formazione. I metodi*. Milano: Raffaello Cortina.
- Gomez Paloma F. (2017). Embodied cognition and second language teaching/learning. In F. Gomez Paloma (Eds.), *Embodied Cognition. Theories and applications in education science* (pp. 89-106). Nova Science Publishers.
- Hamilton L., Corbett-Whittier C. (2013). Using case study in education research. In M. Tight (Eds.), *Understanding case study research: Small-scale research with meaning* (pp. 3-21). Sage.
- Lindner J. (2018). Entrepreneurship education for a sustainable future. *Discourse and Communication for Sustainable Education*, 9(1), 115-127. <https://doi.org/10.2478/dcse-2018-0009>
- Morselli D., Gorenc J. (2022). Using the EntreComp framework to evaluate two entrepreneurship education courses based on the Korda Method. *The International Journal of Management Education*, 20(1), 100591. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2021.100591>
- Paniagua A., Istance D. (2018.) Teachers as designers of learning environments: The importance of innovative pedagogies. OECD Publishing.
- Philp J., Adams R., Iwashita N. (2013). *Peer interaction and second language learning*. New York: Routledge.
- Rahayu T. (2012). Playing entrepreneurship: Can games make a difference? *Entrepreneurial Practice Review*, 2(4), 4-18.

- Terán-Yépez E., Marín-Carrillo G.M., Casado-Belmonte M.D.P., Capobianco-Uriarte, M. D. L. M. (2020). Sustainable entrepreneurship: Review of its evolution and new trends. *Journal of Cleaner Production*, 252, 119742. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2019.119742>
- Ravitch S. M., Carl N. M. (2019). *Qualitative research: Bridging the conceptual, theoretical, and methodological*. Sage.

L'epistemologia della formazione dottorale: maniera o rivoluzione?

Andrea Mattia Marcelli

American University of Central Asia (AUCA)

Professore Associato

marcelli_a@auca.kg

Abstract

La formazione dottorale italiana in ambito pedagogico si scontra con la condizione generale dei laureati nell'ambito delle scienze sociali: i corsi EQF 6 ed EQF 7 (triennale e magistrale) non sempre formano alla ricerca. Quest'ultima carenza formativa non si ripropone in termini di scrittura scientifica, bensì di comunicazione. Quest'ultima avviene in un contesto accademico dominato da quella che il presente contributo definisce 'la maniera', cioè il *modus operandi* neopositivistico per la redazione e distribuzione degli studi scientifici. Di qui, i due corni della questione: se non apprende a essere manierista, il dottorando rischia l'esclusione; la maniera stessa, però, marginalizza la creatività e l'eccentricità tipica dei fenomeni euristici nella scienza. Ricollocando tale problematica alla luce delle svolte epistemologiche del Ventesimo Secolo, è possibile ridefinire la formazione dottorale alla luce di un'idea di scienza come risultato di un esercizio di razionalità discorsiva.

Parole chiave

Alta formazione, Comunicazione scientifica, Dottorato di ricerca, Epistemologia, Razionalità discorsiva

1. Introduzione

Un pensiero ricorrente nel mondo dell'Alta Formazione riguarda quel tipo di attività didattiche che solitamente (ma non esclusivamente) coinvolgono la popolazione degli studenti dottorali. Il problema, se si vuole, risulta duplicato o addirittura elevato di potenza se si parla di dottorandi di scienze dell'educazione e della formazione. Si rischia, infatti, di restituire proprio a codesti futuri specialisti della formazione una sorta di pedagogia sciatta, avvilita da approcci sbrigativi orientati, a loro volta, da bisogni educativi burocratizzati e compartimentalizzati.

A soccorso di tali realtà non sempre analizzabili – complici gli stessi Consigli di Dottorato, che in alcuni casi poco meritorî risultano impermeabili alla ricerca

– interviene il fenomeno delle società scientifiche, da sempre pionieristiche nel promuovere le competenze sia disciplinari che trasversali e, in special modo, necessarie in uno scenario in cui la formazione alla ricerca corrisponde prevalentemente all'esperienza dottorale.

La scena italiana è tipica di tale bisogno educativo. Infatti, come ben sa il comparativista abituato ai modelli curricolari anglo-americani, il dottorando italiano potrebbe approdare al massimo livello di qualificazione del nostro sistema formativo senza aver ricevuto, né nella laurea magistrale, né tanto meno nella laurea triennale, adeguati strumenti per condurre una ricerca in modo autonomo (Vogt, 2016). Tale condizione, suggeriscono gli studi, non è affatto unilaterale e le discipline più abituate alla ricerca empirica e al metodo sperimentale già da tempo hanno adeguato i loro corsi di livello EQF 7 (cioè i corsi magistrali) alle necessità euristiche dell'Alta Formazione. Diversamente, invece, le discipline più speculative, le quali, non sorprendentemente, in Italia risentono tuttora di una tradizione orale (Vogt, 2016, p. 135), la quale, pur nel suo ineliminabile merito esistenziale e nella praticità valutativa che non ammette plagi *in vivo*, relega all'elaborato finale (cioè la tesi di laurea) l'esperienza cruciale della scrittura scientifica – allorquando i colleghi STEM o stranieri, adeguatamente immersi nello spazio discorsivo della scienza contemporanea, già godono di maggiori esperienze di comunicazione scientifica (Vogt, 2016, p. 139).

2. *Comunicare, non semplicemente scrivere*

Il problema, infatti, riguarda la comunicazione – non la scrittura. Ai laureati eccellenti, infatti, non si contesta certo l'uso della lingua italiana. Tuttavia, nel primo ventennio del Secolo XXI, la società ha mutato di molto i propri protocolli di acquisizione dei risultati scientifici, andando incontro a processi di normalizzazione e di trasformazione (Jepson, 2014) che si riflettono anche sull'Alta Formazione (Bernstein et al., 2014). Ciò comporta almeno due conseguenze molto salienti per la formazione dottorale.

(1) La prima conseguenza è che, senza un'appropriata formazione ai protocolli contemporanei – che piacciono oppure no – il ricercatore *junior* è inevitabilmente destinato a divenire una *vox clamantis in deserto*. L'isolamento accademico non è intrinsecamente negativo e, almeno in prima istanza, secondo la vulgata realista, non dovrebbe precludere al prodotto di ricerca il marchio della scientificità – assumendo che quest'ultima possa essere goduta al netto di qualunque rapporto interpersonale. In altre parole, lo scienziato solo, nella Torre d'Avorio, se pratica *buona scienza*, potrebbe al più essere tacciato di eremitaggio, ma mai di pseudo-scientificità. Tuttavia, in un'ottica epistemologica più propriamente pragmatica, che respinge il realismo esternalista della prima ora in favore di un apprezzamento del valore *interno* della scienza (interno ai processi cognitivi individuali, adattivi di specie e creativi del consesso sociale), l'impresa scientifica dello scienziato solo – o scienziato-eroe che dir si voglia, cioè il Dottor

Frankenstein – ne esce zoppa, se non addirittura pregiudicata nell'intimo (Nicholson, 2020). I motivi sono variegati: *in primis*, una scoperta, un'innovazione e una comprensione senza comunicazione sono eventi senza storia e, come tali, soddisfano i criteri oggettivi della scientificità, ma non i criteri soggettivi; in secondo luogo, l'intersoggettività non è solamente un fronzolo dell'attività scientifica, ma parte da un presupposto etico di umiltà (contraria, quindi, alla *hybris* dello scienziato-eroe) e di trasparenza alla valutazione dei pari; infine, a livello più spiccatamente ontologico, si potrebbe addirittura sospettare che una verità espressa con un linguaggio isolato, inintelligibile, abbia poco da raccontare e finisca per mascherare molto più di ciò che riesca a svelare. Pritchett (2013), ad esempio, affronta questa problematica nella sua trattazione dell'eccentrico autodidatta Samuel Rafinesque. Funesta è quindi, al giorno d'oggi, la situazione dello scienziato-profeta o dello scienziato-eroe, per quanto lodevolmente competenti e intimamente dedicati alla loro professione.

(2) La seconda conseguenza, sempre in una prospettiva di formazione dottorale, è che il sussistere di processi trasformativi orientati alla normalizzazione finisca per marginalizzare realtà comunicative eterodosse (si veda, ad esempio, quanto dichiarato da Culture Machine, 2018). A conti fatti, si tratta del rischio di polarità opposta rispetto al precedente: se, infatti, prima si ammoniva contro un'Alta Formazione che auto-esclude dalla comunità scientifica perché non partecipa ai suoi giochi comunicativi, in questa seconda sede, invece, si lancia un monito contro il sospingimento delle voci fuori dal coro verso la periferia di un impero tecnocratico. Sussiste, infatti, una linea non sempre ben demarcata tra la richiesta di prodotti certificati, di elevata qualità e il moto di repulsione verso tutto ciò che risulta creativo, giocoso, inatteso.

3. Da un lato all'altro del Pacifico

Queste considerazioni aprono altrettanti percorsi epistemologici, che influenzano sia la scienza dell'apprendimento che la formazione di coloro che intendono parteciparvi. Nel presente contributo, li riassumo in riferimento ad aree geografiche specifiche – più per *vis* ermeneutica che per effettiva corrispondenza tra luoghi e pubblicazioni.

La prima destinazione è la Nuova Zelanda. Vi accompagniamo Popper, in fuga dalla minaccia del conflitto mondiale. Gli sopravvive una scuola epistemologica di stampo fortemente deduttivista, guidata da Musgrave (1999). Tra le distinzioni paradigmatiche di Popper vi era quella tra logica della spiegazione e logica della scoperta (Hanson, 1965). La scoperta, sosteneva, risponde a situazioni contingenti, allorquando la spiegazione richiede istruzioni chiare e ripercorribili da chiunque, anche in assenza delle condizioni di base del gesto euristico primigenio. Dell'induttivismo di Popper resta però molto poco in Musgrave (2012), il quale contesta a filosofi del calibro di Fox l'adesione implicita ai modelli deduttivi: in fin dei conti, sostiene, la conoscenza *deve* poter essere articolata in chiave logica – e prima

o poi tutti tornano all'ovile della deduzione (classica), proprio per impossibilità di formalizzare appieno il processo di scoperta.

La seconda destinazione, invece, sono gli Stati Uniti. È il luogo d'origine di Kuhn (1996), la cui opera sulla *Struttura delle Rivoluzioni Scientifiche* è tanto popolare e ammirata quanto mal compresa. A seconda dello sguardo che adottiamo, vi ritroviamo molteplici istanze. Si parla, prima di tutto, di "Rivoluzioni" – e siamo negli anni Sessanta del XX Secolo. Si parla, però, anche di 'struttura': il gergo è plausibilmente marxista, ma anche pienamente iscritto nel movimento culturale del tempo, il quale aveva ormai realizzato – complice Gramsci (Counihan, 1986) – che la struttura non può essere solamente quell'apparato economico entro cui si muovono i ceti sociali e che sottende a ogni forma culturale, bensì è più plausibilmente struttura da intendersi in senso biologico o comunque cognitivo (come quelle piagetiane e vygotskijane identificate da Bulle, 2008 nella prima parte della sua monografia). Alla luce di ciò, Kuhn ha il pregio di conciliare studio della scienza, sforzo di formalizzazione e anche riconoscimento del carattere evenemenziale della medesima: il suo è, soprattutto, un testo che riporta la scienza alla 'storia della scienza' e alla sua 'sociologia'. Sembra, però, che di strutturale quel testo abbia molto poco (semmai, *conduce* un'analisi strutturale, ma il suo esito è la descrizione di una *dinamica*). Kuhn sta già proiettando il lettore – specialmente negli ultimi capitoli – verso una comprensione di come le contingenze storiche giochino un ruolo fondamentale nel progresso scientifico (Hollinger, 1973). Come si evince, fatica a smarcarsi dal positivismo: si parla di progresso, di avanzamento... mentre Hull (1998), più tardi, avrebbe mutuato il linguaggio evoluzionista e parlato di 'progressione' ovvero 'direzione', senza però afflato teleologico. La macchina, però, è ormai in moto e da Kuhn in avanti non sarà più possibile concepire una scienza (o *la* Scienza) senza tenere conto dell'alternarsi storico dei suoi pensieri dominanti – addirittura egemonici – con movimento non sempre fluido e tributario di un indotto di tipo sia tecnico che valoriale. Con Kuhn, quindi, trionfa la scienza come attività comunitaria – una scienza molto 'umana', insomma, e sempre più scevra di afflatti teistici, bensì pronta ad adeguarsi a un relativismo obiettivo a seconda dei sistemi di riferimento (da non confondersi con il qualunquismo – cfr. Marconi, 2007).

In che modo questo divario oceanico (Nuova Zelanda vs. Stati Uniti) si riflette sui rischi della formazione dottorale anticipati nei primi paragrafi di questo contributo? La risposta sta proprio in questo quadro epistemologico, ormai consolidato. Il fatto è che risulta molto complesso distinguere gli elementi condizionati e incondizionati dell'evoluzione scientifica. Per esempio, la Scienza è *sempre stata* un'attività collettiva (Jepson, 2014; Nordmann, 2012), come illustra Kuhn, oppure *lo è diventata* – e, per di più, in modo preponderante proprio negli anni in cui scriveva. Che le tecnologie della comunicazione abbiano sempre favorito lo sviluppo scientifico è reso palese dalla diffusione della stampa a caratteri mobili. Tuttavia, la corrispondenza storica tra *boom* delle tecnologie di comunicazione e l'esplosione di una consapevolezza epistemologica basata su una società comunicante, cioè una società della conoscenza, non può essere ignorata (Nordmann, 2012).

4. Che fare?

Nell'impossibilità di distinguere, almeno nel presente contributo, le cause e gli effetti, bisogna quindi riconoscere il fenomeno come un dato di fatto con cui venire a patti – cioè che, come sostiene Friedman (2010), la scienza è tributaria della razionalità comunicativa. La raccomandazione, dunque, è quella di una formazione dottorale che sia, tra le varie cose, formazione alla comunicazione scientifica. Si parte da aspetti squisitamente linguistici – come l'apprendimento delle lingue straniere – per approdare a questioni che non riguardano i testi in quanto testi, bensì in quanto manifestazione di una logica della scoperta e che possano adeguatamente rifletterla agli occhi del lettore. Tutto ciò, da svolgersi secondo i protocolli ormai consolidati, che vanno dall'organizzazione di base di un testo scientifico secondo il modello IMRaD (Sollaci, Pereira, 2004) fino alle più delicate questioni comunicative che coinvolgono le meccaniche, non sempre bene oliate, della revisione tra pari in un contesto editoriale che vede uno scontro aperto tra tentativi di cartello e monopolizzazione dei prodotti della scienza e movimento *Open Science* (Schönbrodt, 2019).

Si tratta, naturalmente, di una formazione 'di maniera'. E la 'maniera', proprio come la "scienza normale" di Kuhn, va bene finché risulta produttiva. Se, però, la 'maniera' inizia a giocare solo sulla difensiva, allora si sente profumo di cambiamento – o, più plausibilmente, l'odore del fumo dei fuochi della rivoluzione. Lakatos (1978) aveva ben compreso questo fenomeno, fornendo utili strumenti per individuare quella puzza di bruciato che si diffonde quando i sostenitori di una certa scuola di pensiero, *modus operandi* o *modus cognoscendi* iniziano ad arrampicarsi sugli specchi e scappare dalle finestre. Si auspica pertanto una formazione 'di maniera', la quale, però, non abbia a reprimere le istanze di creatività e casualità che rendono speciale ogni processo euristico.

Ad ogni modo, considerando, nello specifico, lo scenario dell'Alta Formazione nel settore delle scienze pedagogiche italiane, sembra che apprendere 'la maniera' sia più urgente che non lasciare libero sfogo all'estro individuale. La ragione, anche in questo caso, è storica, non assiologica: senza questa 'maniera', il sistema delle scienze pedagogiche italiane resterebbe periferico. Serve dunque un pellegrinaggio nella metaforica capitale dell'impero prima di poter iniziare a 'fare scuola da sé'.

Finora, la discettazione di quanto sopra è stata esclusivamente teorica – fatta salva qualche nota di colore – ma le considerazioni finora esposte hanno ricadute rilevanti e *immediate* sulla pratica scientifica della pedagogia italiana. Esempio è, infatti, il caso delle valutazioni ANVUR (2023). Negli accreditamenti dei Corsi di Studi, ormai, non è più richiesto il semplice controllo qualità, bensì anche la conduzione di attività di ricerca *sui* corsi erogati (ad es.: D.CDS.4.2.2). Ciò ha condotto a lavori come quelli di Gramigna et al. (2023) oppure Morselli e Orzes (2023). Tuttavia, il problema è che questo tipo di studi, ora imposto e sicuramente necessario e validante per i percorsi accademici, fatica sempre di più a trovare spazi editoriali adeguati alla propria disseminazione e promozione.

Le riviste internazionali più quotate, infatti, tendono a rifiutare indagini con-

dotte su piccoli campioni: proprio durante una revisione per una rivista Scopus edita in Svizzera, il sottoscritto – che aveva valutato positivamente uno studio multimetodo condotto in un'università nordica – ha assistito alla misera scena degli altri due revisori i quali, dissentendo con la portata originale del manoscritto proposto, lo accusavano di aver condotto una sorta di 'ricerca della domenica', con pochi partecipanti e dunque scarsa valenza generale dei risultati. Tali revisioni esterne, che ho avuto la fortuna di visionare accanto alla mia, erano errate non solo per il loro tono di disprezzo, ma anche perché non comprendevano che gli studiosi proponenti avevano attinto, per quella loro indagine sull'Alta Formazione, a ciò che sostanzialmente era l'intera popolazione studentesca di quel livello e di quelle discipline nell'arco di un'intera provincia.

Per coloro che ancora non sono pienamente addetti ai lavori, una singola vicenda di revisione come quella descritta potrà sembrare uno spiacevole inconveniente di natura squisitamente aneddótica. Proviamo però a rapportarla all'Alta Formazione: se la numerosità del campione diventa un discriminante per l'approvazione o meno, in sede editoriale, di un prodotto di ricerca, ciò significa che le ricerche pedagogiche sulla formazione dei dottorandi non troveranno mai spazi adeguati di espressione. Salvo la possibilità di grandi studi longitudinali (ad es., Durette et al., 2016), le attuali scuole dottorali italiane, caratterizzate senza dubbio da una certa volatilità in termini di provenienza e varietà dei candidati e dei docenti che le sostengono (Corsi, 2012), rischiano di essere marginalizzate. In altre parole, la mancanza di attrattiva [*appeal*] editoriale da parte di studi sulle attività di Alta Formazione (es.: magistrali o dottorali) li rende vittima di un giudizio 'di maniera': non la maniera di stesura del testo scientifico, bensì la maniera di fare scienza. E più l'esperienza pedagogica risulta verticalizzata – dalla base comune della formazione elementare fino all'unicità della singola ricerca dottorale – più si può temere una situazione in cui i risultati pedagogico-scientifici dei corsi di livello EQF 7 ed EQF 8 divengono *fondamentali* agli occhi dell'ente accreditante, ma *triviali* agli occhi di alcuni revisori scientifici, che li derubricano ad attività *di bottega* e, pertanto, di scarso valore nomotetico e universale.

Una possibile soluzione a questo potenziale *crush* che schiaccerebbe l'Alta Formazione tra il martello degli enti accreditatori e l'incudine di una revisione poco aperta a chi lavora qualitativamente e con piccoli campioni (ad es.: Bryan, Guccione, 2018) è rappresentata da nuovi paradigmi di ricerca come l'indagine post-qualitativa [*post-qualitative inquiry*] (Marcelli, Morselli, 2022; St. Pierre, 2018). Quest'ultima ha il merito di gettare le basi per una ricomprensione del fenomeno formativo senza dimenticare l'importanza delle considerazioni statistiche e senza nemmeno avvilire la dimensione valutativa di quegli apprendimenti – come appunto le competenze del dottore di ricerca – che tanto sono validi quanto più sono *singolari* e *situati*. La potenzialità è quella di un connubio tra la tanto agognata 'maniera', che consentirebbe ai futuri dottori di farsi 'ascoltare' a livello internazionale e la rivendicazione delle singolarità italiane – intendendo queste ultime in chiave di successo euristico e non come specificità dovute al provincialismo.

A fronte di questa proposta resta, naturalmente, un lavoro di tipo protocollare, che riguarda principalmente la raccolta dei dati. La cassetta degli attrezzi [*toolkit*] ideale prevederebbe, in questo caso, la stesura di diari di bordo [*journals*] da parte dei colleghi docenti, la costituzione di momenti di riflessione comuni, alimentare spirito di collegialità con cicli iterativi di revisione delle competenze (Brown, 2021), parimenti a sforzi nella pianificazione del curriculum che non si limitino a riempire le giornate dei discenti ma forniscano opportunità autentiche di crescita individuale in un contesto relativamente destrutturato.

Riferimenti bibliografici

- ANVUR. (2023). *Modello di accreditamento periodico delle sedi e dei corsi di studio universitari: Con Note*. https://www.anvur.it/wp-content/uploads/2023/02/AVA3_Requisiti-con-NOTE_2023_02_13.pdf
- Bernstein B. L., Evans B., Fyffe J., Halai N., Hall F. L., Jensen H. S., Marsh H., Ortega S. (2014). The Continuing Evolution of the Research Doctorate. In M. Nerad, B. G. Evans (Eds.), *Globalization and its impacts on the quality of PhD education* (pp. 5–30). Sense Publishers.
- Brown K. (2021). Cultivating a ‘collegial turn’ in doctoral education. *Teaching in Higher Education*, 26(6), 759–775. <https://doi.org/10.1080/13562517.2019.1680538>
- Bryan B., Guccione K. (2018). Was it worth it? A qualitative exploration into graduate perceptions of doctoral value. *Higher Education Research & Development*, 37(6), 1124–1140. <https://doi.org/10.1080/07294360.2018.1479378>
- Bulle N. (2008). *Sociology and education: Issues in sociology of education* (N. Scott, Trans.). Lang.
- Corsi M. (2012). Introduzione: La formazione alla ricerca attraverso la ricerca. Dottorati di ricerca e Scuole dottorali di ambito pedagogico a confronto. In L. Binanti (Ed.), *La formazione alla ricerca attraverso la ricerca* (pp. 9–16). Pensa MultiMedia.
- Counihan C. (1986). Antonio Gramsci and Social Science. *Dialectical Anthropology*, 11(1), 3–9. <https://www.jstor.org/stable/29790167>
- Culture Machine (Ed.). (2018). *The Geopolitics of Open*. Post Office Press, Rope Press, and Culture Machine. <http://dx.doi.org/10.17613/M65717N1C>
- Durette B., Fournier M., Lafon M. (2016). The core competencies of PhDs. *Studies in Higher Education*, 41(8), 1355–1370. <https://doi.org/10.1080/03075079.2014.968540>
- Fox, J. (1999). Deductivism surpassed. *Australasian Journal of Philosophy*, 77(4), 447–464. <https://doi.org/10.1080/00048409912349221>
- Friedman M. (2010). A Post-Kuhnian Approach to the History and Philosophy of Science. *The Monist*, 93(4), 497–517. <https://www.jstor.org/stable/27904165>
- Gramigna A., Boschi C., Camargo R. A. (2023). Metacognitive analysis of study habits: Representation and practices of the students. *Formazione & Insegnamento*, 21(3), 7–14. https://doi.org/10.7346/-fei-XXI-03-23_02
- Hanson N. R. (1965). The Idea of a Logic of Discovery. *Dialogue*, 4(1), 48–61. <https://doi.org/10.1017/S0012217300033291>
- Hollinger D. A. (1973). T. S. Kuhn’s Theory of Science and Its Implications for History. *The American Historical Review*, 78(2), 370. <https://doi.org/10.2307/1861173>

- Hull D. L. (1998). *Science as a process: An evolutionary account of the social and conceptual development of science* (Paperback ed., [Nachdr.]). University of Chicago Press.
- Jepson K. M. (2014). *An exaination of the effects of digital media on the communication of science* [Montana State University]. <https://scholarworks.montana.edu/xmlui/handle/1/8781>
- Kuhn T. S. (1996). *The Structure of Scientific Revolutions*. University of Chicago Press. <https://doi.org/10.7208/chicago/9780226458106.001.0001>
- Lakatos I. (1978). *The Methodology of Scientific Research Programmes: Philosophical Papers Volume I* (J. Worrall & G. Currie, Eds.). Cambridge University Press.
- Marcelli A. M., Morselli D. (2022). Post-qualitative Inquiry and CHAT's Formative Interventions: Epistemological Legitimacy Beyond Methodological Concerns. *Formazione & Insegnamento*, 20(2), 211–226. https://doi.org/10.7346/-fei-XX-02-22_16
- Marconi D. (2007). *Per la verità: Relativismo e filosofia*. Einaudi.
- Morselli D., Orzes G. (2023). The assessment of students' entrepreneurship competence: Results from an interfaculty event based on Google Design Sprint. *Formazione & Insegnamento*, 21(3), 15–24. https://doi.org/10.7346/-fei-XXI-03-23_03
- Musgrave A. (2012). Deductivism Surpassed: Or, Foxing in its Margins? *Journal for General Philosophy of Science*, 43(1), 125–132. <https://doi.org/10.1007/s10838-012-9177-1>
- Nicholson M. (2020). A Singular Experiment: Frankenstein's Creature and the Nature of Scientific Community. *Science Fiction Studies*, 47(1), 1–29. <https://doi.org/10.1353/sfs.2020.0040>
- Nordmann A. (2012). Another parting of the ways: Intersubjectivity and the objectivity of science. *Studies in History and Philosophy of Science Part A*, 43(1), 38–46. <https://doi.org/10.1016/j.shpsa.2011.10.005>
- Pritchett E. (2013). *The Autodidact: Constantine Samuel Rafinesque and the Limits of the Posthumanities* (3586967) [PhD Thesis, University of Louisville]. ProQuest.
- Schönbrodt F. (2019). Training students for the Open Science future. *Nature Human Behaviour*, 3(10), 1031–1031. <https://doi.org/10.1038/s41562-019-0726-z>
- Sollaci L. B., Pereira M. G. (2004). The introduction, methods, results, and discussion (IMRAD) structure: A fifty-year survey. *Journal of the Medical Library Association : JMLA*, 92(3), 364–367.
- St. Pierre E. A. (2018). Writing Post Qualitative Inquiry. *Qualitative Inquiry*, 24(9), 603–608. <https://doi.org/10.1177/1077800417734567>
- Vogt I. (2016). Italy [Application/pdf]. In O. Kruse, M. Chitez, B. Rodriguez, & M. Castelló (Eds.), *Exploring European Writing Cultures: Country Reports on Genres, Writing Practices and Languages Used in European Higher Education* (Vol. 10, pp. 132–148). ZHAW Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften. <https://digital-collection.zhaw.ch/handle/11475/1056>

Seconda Sezione

I drammi del presente: ricostruire e ricostruirsi

Interventi

Silvia Nanni, Anna Paola Paiano

Gennaro Balzano

Elena Diana, Giulia Franchi, Paola Greganti

Christian Distefano

Paola Greganti

Nicoletta Lorrai, Maria Vittoria Battaglia, Francesco Maria Melchiori

Andreina Orlando

Silvia Zanazzi

I drammi del presente: ricostruire e ricostruirsi¹

Silvia Nanni

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

Anna Paola Paiano

Università del Salento
Ricercatrice
annapaola.paiano@unisalento.it

Abstract

La narrazione risulta una pratica che accompagna la storia dell'uomo occidentale sin dal tempo in cui i Greci coniarono la nota espressione *epimelestai eautou*.

Il dispositivo autobiografico è divenuto uno dei *topoi* della ricerca contemporanea in vari ambiti conoscitivi, non ultimo, quello pedagogico per una ragione in particolare, che cercheremo di spiegare nel presente contributo: come processo di assunzione di responsabilità e "cura di sé", come interrogazione sulla propria identità di soggetto inserito all'interno di un gruppo e di una storia collettiva.

La pedagogia dell'emergenza utilizza il dispositivo narrativo per accompagnare i soggetti investiti dall'insorgere della crisi a riflettere sulle proprie esperienze, ricostruendone il significato e inserendole in un contesto culturale condiviso. In particolare, si analizza l'autobiografia educativa che svolge una duplice funzione epistemica, stimolando processi di elaborazione della memoria e conferendo senso alle esperienze.

La memoria, attraverso fasi come la rievocazione, il ricordo, la rimembranza e il rammentare, diventa un processo pedagogico di iniziazione alla scrittura della propria autobiografia per un ritorno all'educazione alla memoria.

Parole chiave

Pedagogia dell'Emergenza, Narrazione, Memoria.

1 Pur nella totale condivisione di temi e visioni scientifiche del presente contributo, è da attribuire a Silvia Nanni il paragrafo n. 1 e ad Anna Paola Paiano il paragrafo 2.

1. Ricostruire e ricostruirsi attraverso la narrazione. Promuovere agentività

Il concetto di narrazione richiede alcuni chiarimenti preliminari. Il suffisso “-zione” (di narrazione), dal latino *-tione*, consente di ricavare un sostantivo da una base verbale, la cui matrice di provenienza, verbale appunto, fa sì che nel sostantivo derivato si conservi un'intrinseca connotazione dinamica: l'*actione* entra nel nome come parte integrante del suo significato e gli trasmette il tratto peculiare di *agere*, di atto, di azione (Nanni, 2014).

La “narrazione” rispetto al “narrato” espande il suo valore semantico fondativo all’“agito”. Il narrato è di fatto un testo da considerare nelle sue componenti lessicali e semantiche, la narrazione invece si denota come un concetto fondamentalmente da analizzarsi nei suoi plurali aspetti contestuali.

È importante collegare la narrazione al concetto di conoscenza, partendo dall'assunto che narrare significa “far conoscere qualcosa”, *conditio* che distingue la narrazione da un semplice enunciato.. In altre parole le soddisfazioni saranno altre... Il narrare, infatti, implica due corollari: la transitività, per cui si narra sempre qualcosa, e la finalità, per cui si narra sempre per qualcosa o per qualcuno. In altre parole, si narrano storie per trasmettere conoscenza

A tal proposito, secondo Cesare Segre, la narrazione è da considerarsi «una realizzazione linguistica mediata, avente lo scopo di comunicare a uno o più interlocutori una serie di avvenimenti, così da far partecipare gli interlocutori a tale conoscenza, estendendo il loro contesto pragmatico» (Segre, 1980, p. 690).

Nel cuore di questo processo si inserisce la narrazione autobiografica, intesa come assunzione di responsabilità e “cura di sé”, come interrogazione sulla propria identità di soggetto (Cambi, 2002) e come ricostruzione di sé pro-gettandosi prospetticamente verso il futuro.

L'autobiografia, infatti, si presenta come uno strumento che permette di rimandare agli autori – e ai lettori – un senso di *empowerment* e di restituire loro il valore dell'unicità della propria esistenza (Demetrio, 1996).

Come spiega anche Duccio Demetrio, antesignano di questi studi, la narrazione autobiografica è un valido strumento per la ricomposizione della propria identità, un viaggio formativo necessario per accettare sé stessi, un passo decisivo per recuperare il proprio potere personale.

A ragione, quindi, la narrazione di sé è considerata un vero e proprio processo di *Bildung*: è nel ripercorrersi e nel ripensarsi, nel ricostruire e ricostruirsi, che risiede il tentativo auto-formativo – e formativo *tout court* – di cercare un approdo di senso e di prendersi carico di sé stessi.

Proporre testimonianze ed esperienze attraverso la pratica autobiografica al fine di educare anche quegli ambienti lontani dalla cultura ufficiale, vuol dire credere ed attuare un programma pedagogico preciso che includa una riflessione sul problema politico dell'autobiografia, intesa come narrazione del processo di comprensione critica di sé stessi, come narrazione del processo storico in atto, comprensione della propria funzione storica in tale processo ed acquisizione progressiva di autocoscienza e formazione sociale.

Rispetto a questa nostra convinzione ci viene in aiuto Antonio Gramsci (1891-1937) che guarda all'autobiografia come ad una tensione morale costruttiva di sé e del processo storico, che coniuga tensione all'autoeducazione e alla responsabilità morale e alla formazione "molecolare" della personalità (Liquori, Vozza, 2009, pp 57-59).

La narrazione autobiografica promuove l'agentività del soggetto, ne sviluppa la continua attività poetica, ne potenzia l'advocacy. Ed è proprio questo approccio educativo che intende emancipare la riflessione autobiografica dalla mera pratica o dallo psicologismo intimistico per aprire una riflessione sulla funzione e sui risvolti politici del congegno narrativo a due livelli, individuale e sociale.

Attraverso le storie, l'uomo non solo conosce il mondo (nel senso di *gnosis*, conoscenza fattuale) ma letteralmente, prendendo in prestito il termine coniato dal filosofo Merleau-Ponty, "co-nasce" al mondo, si inserisce in un contesto che è composto da significati. È attraverso le narrazioni che l'uomo nel suo sviluppo ottiene le "informazioni" più importanti, i significati; sono le narrazioni a generare valore, ad avvolgere ogni dotazione di senso, ogni percezione.

Approfondendo il concetto di significato, Jerome Bruner colse come la sua costruzione «non fosse semplicemente il prodotto dell'attività cerebrale, qualcosa che il cervello "computa" quando viene fornito l'*input* adeguato piuttosto un'attività interpretativa socialmente condivisibile».

Da questo principio discende una conseguenza fondamentale: la centralità dei significati. Ciò che viene scambiato in una cultura e in ogni contesto sociale è proprio l'attribuzione di significato.

Questo Sé nasce e vive avvolto in una cultura che attraverso il linguaggio propone ai singoli soggetti delle valorizzazioni e lo fa tramite delle narrazioni cariche di significati, le storie appunto.

Diviene chiaro come noi non "scopriamo" noi stessi nella narrazione piuttosto "creiamo" noi stessi nella narrazione stessa.

Il termine "storie" è volutamente utilizzato in maniera ambivalente.

Il discorso vale infatti sia per le narrazioni che ciascuno di noi produce su sé stesso, sia per quelle socialmente condivise da una famiglia (i "miti familiari" per esempio), da una istituzione o da uno Stato, un gruppo, una comunità.

Nel racconto autobiografico i due livelli del dispositivo sono tutt'altro che distinguibili: quello individuale agisce intenzionalmente e opera lo "scarto" da cui la narrazione principia, quello sociale funge da sfondo a volte inintenzionale e da panorama politico di riferimento che contestualizza la scrittura di sé anche in chiave storica.

Il racconto di sé può divenire una narrazione di "resistenza" per realizzare la quale occorre la presa di coscienza del cosiddetto "momento cruciale" che va affrontato riflettendo sul residuo etico e profondo che il soggetto stesso lascia intravedere.

Insomma, co-nasciamo, ci ricostruiamo e ricostruiamo significati e conoscenza affinché diventino humus fertile per una memoria operante sia individuale sia collettiva.

Per il sociologo francese Maurice Halbwachs (2001) la possibilità di trattare la memoria come una funzione psicologica dell'individuo, considerato come un essere isolato, è priva di fondamento. L'idea chiave piuttosto è quella che ricordare sia attualizzare la memoria di un gruppo. L'immagine del passato che il ricordo attualizza non è tuttavia qualcosa di dato una volta per tutte: se il passato si conserva, si conserva nella vita degli uomini, nelle forme di coscienza che a queste corrispondono nel presente.

Bruner sottolinea, infatti, la prospettiva culturale della narrazione in quanto attraverso i racconti è possibile negoziare significati comuni e veicolarli: questo aumenterebbe la coesione del gruppo e la reiterazione del sistema di valori e credenze. Il dispositivo narrativo risulta pertanto particolarmente efficace nella chiarificazione e comprensione di accadimenti, eventi, esperienze, situazioni umane connotate da forte intenzionalità in cui giocano un ruolo centrale i soggetti umani, le loro storie, le opzioni culturali, etiche, valoriali, le loro intenzioni, motivazioni, scelte e le relazioni intersoggettive che intessono sia su un piano cognitivo/culturale sia su un piano affettivo/relazionale (Bruner, 1983).

Attraverso il dispositivo narrativo si riesce a rendere visibili, esplicite, consapevoli non solo le intenzioni e le motivazioni delle azioni indagate e narrate, ma anche le strutture di conoscenza cui i soggetti si riferiscono nel pianificare e realizzare le loro azioni nonché i processi di costruzione delle strutture di conoscenza implicati nell'agire.

Pertanto, attraverso il dispositivo narrativo, l'agire umano viene ad essere collocato in uno specifico tempo e spazio, viene attribuito ad un soggetto individuale e/o sociale, viene dotato di intenzioni e motivazioni, viene iscritto in rapporti di causa/effetto e/o di reciprocità con altre azioni ed eventi; viene, infine, connotato di un significato culturalmente riconosciuto e riconoscibile.

La meta-riflessione pedagogica può e deve raccogliere la sfida – democraticamente orientata – di costruzione e ri-costruzione dei soggetti e delle comunità anche attraverso il portato virtuoso del congegno narrativo come fonte di empowerment individuale e sociale.

2. Ricostruire il Sé: narrazione, memoria e autobiografia come dispositivi pedagogici

Ci sono storie raccontate e storie costruite su immaginari e storie di chi non narra.

È compito della pedagogia restituire ai soggetti e alle collettività la dignità della narrazione, intesa come primo dispositivo interpretativo e conoscitivo che l'uomo e la donna – in quanto soggetti socio-culturalmente situati – utilizzano nella loro esperienza di vita.

È attraverso la narrazione che si attribuisce senso e significato al proprio vissuto e si delineano coordinate interpretative e prefigurative di eventi e azioni, definendo forme di conoscenza utili per orientare i propri sé futuribili.

Spesso, le esperienze umane che non vengono elaborate attraverso il pensiero

narrativo risultano prive di una generazione di conoscenza funzionale per adattarsi a un contesto socio-culturale (Longo, 2012). Al contrario, esse rimangono avvolte da un alone di opacità, diventando difficili da inserire in un quadro di significato, poiché non possono essere interpretate in relazione agli “stati intenzionali dei loro protagonisti” (Striano, 2005). Inoltre, non trovano collocazione nella parte “viva” di una storia, che sia personale o collettiva. Di conseguenza, tali esperienze si presentano come eventi slegati, privi di significato su molteplici livelli, come quello personale sociale e culturale, e pertanto sono destinati a essere effimeri e dimenticati.

Ed ecco che la pedagogia dell'emergenza fa proprio il dispositivo narrativo al fine di consentire ai soggetti, vittime dell'insorgere della crisi, vittime dell'interruzione violenta del proprio quotidiano, di ripensare le proprie esperienze e azioni, ricostruendone il senso ed evidenziandone le possibili prospettive di sviluppo, portando alla luce le intenzioni, le motivazioni, le opzioni etiche e valoriali in esse implicate, inscrivendole all'interno di una rete di significati culturalmente condivisi, rendendole parte di un ecosistema narrativo connotato da direzionalità e senso.

Questo approccio mira a ricostruirne il significato, evidenziando le potenziali prospettive di sviluppo e mettendo in luce le intenzioni, le motivazioni e le scelte etiche e valoriali coinvolte. Le esperienze vengono incluse, quindi, in un intreccio di significati culturalmente condivisi, diventando parte integrante di un quadro narrativo caratterizzato da chiarezza di direzione e significato. In particolare, basandosi sulla prospettiva pedagogica proposta, come nel caso dell'autobiografia educativa (Demetrio, 1997), l'obiettivo consiste nel promuovere una riflessione personale e nel coinvolgere il soggetto nella costruzione di possibili traiettorie esistenziali.

La narrazione autobiografica svolge una doppia funzione epistemica: da un lato, stimola processi di elaborazione, interpretazione e comprensione delle esperienze, e, dall'altro, conferisce senso e significato, collocando individui autodeterminati all'interno di contesti socio-culturali codificati.

Senza un'organizzazione del “mappamondo” narrativo all'interno delle emergenze sarebbe difficile poter lavorare sul costruito di memoria, fondamentale per recuperare dal “territorio ondivago del nostro passato, non pietrificato ma in costante moto” le tracce del passato che possono assumere nuove pregnanze semantiche ed emotive, riconfigurando e, talvolta, destabilizzando le certezze del nostro presente (Demetrio, 2007).

Demetrio affronta direttamente quella dimensione soggettiva che spesso è difficile riattivare. In una prospettiva psicoanalitica, si potrebbe affermare che l'“antico” crea una fessura nella superficie apparentemente liscia dell'Io cosciente, consentendo così l'emergere di una verità che va oltre di esso. Sulla narrazione dell'antico, che non è semplicemente legato a una nostalgia per un passato irrimediabilmente perduto, e mai più recuperato, con il dispositivo narrativo autobiografico si può investigare su quella dimensione esistenziale che spesso rende incompleto il presente perché non in grado di inserire i ricordi nella giusta collo-

cazione narrativa. Demetrio (1997) parla proprio di questa dimensione soggettiva che risulta complessa da riattivare e, potremmo dire, che la memoria o la mancanza di una ricostruzione della stessa è spesso una crepa nella troppo levigata “dell’Io cosciente per far emergere una verità che lo trascende: l’antico non riguarda quindi un rapporto nostalgico con un passato perduto che si cerca di recuperare invano”.

Piuttosto esso costituisce – per la pedagogia – una dimensione esistenziale che rende instabile il presente non solo attraverso i ricordi, ma anche con i desideri e le attese di un passato che non torna.

La memoria, da ciascun individuo, subisce un processo di rielaborazione attraverso distinzioni sequenziali che generano atti cognitivi ed emozionali relativi alle seguenti azioni:

- Rievocare: Questo è il momento dedicato al recupero sensoriale di esperienze presumibilmente dimenticate, riportate alla luce attraverso la rievocazione di oggetti, luoghi, «scene», percezioni e figure. Tale processo avviene mediante trascrizioni sollecitate, le quali attivano autobiografie e, talvolta, prime autobiografie.
- Ricordare: Questo stadio, in relazione all’etimologia della parola, si riferisce alle esperienze che hanno suscitato intensità emotiva. Qui, la richiesta laboratoriale implica la trasfigurazione poetica, epigrammatica e drammaturgica di tali ricordi, al fine di spostare l’emozionalità degli episodi dolorosi o felici, ormai conclusi, verso una rappresentazione sublimante di tono estetico.
- Rimembrare: Questo è il momento che, attenendosi all’etimologia, mira a “rimettere insieme le membra dei ricordi sparsi”. Coinvolge atti cognitivi retrospettivi che cercano di ricomporre in strutture e figure l’intero percorso di vita. Questo processo è come l’architettura che richiede ragionamenti complessivi, olistici e microsistemici sulle forme chiuse o in divenire dell’esistenza (Demetrio, 2007).
- Rammentare: Si tratta del momento in cui emergono dalle narrazioni le situazioni che il soggetto ritiene più significative, spesso collegate a luoghi, circostanze e figure che hanno svolto funzioni “mentoriche”. Queste situazioni contribuiscono a costruire tappe peculiari lungo il percorso di crescita e consapevolezza (Demetrio, 2007).

Questi quattro momenti del ri-memorare complessivo, con la loro diversa musicalità interiore, possono fungere da iniziazione pedagogica alla scrittura della propria biografia, come dispositivo auto-informativo, coinvolgendo la metacognizione.

L’autobiografia, pertanto, diventa azione e pratica completa quando, dalle storie rammentate, si esplorano gli intrecci, gli intrighi e i nodi dell’esistenza, entrando nello spazio dei significati attribuibili alla propria vita attraverso miti, archetipi e simbologie: “in un ritrovamento di sé stessi riconducibile a quelle coscienze collettive che aprono l’autobiografo al mondo dei *topoi* e delle eideticità, recuperando la fenomenologia husserliana, universali” (Demetrio, 1996).

Se la memoria è un processo interiore che mescola il pensiero retrospettivo e introspettivo, portando a riflessioni sul significato delle esperienze, essa si forma, si allena e si custodisce come un bene e un'identità non solo singola ma anche plurale. Grazie al percorso autobiografico di ricostruzione della memoria, le distanze tra gli individui si riducono grazie a un ritorno a sé stessi, spesso scaturito dall'ascolto di storie estranee, lontane.

L'autobiografia diviene, quindi, non solo un atto formativo che utilizza dispositivi narrativi per incoraggiare il ritorno alla scrittura del sé ma anche un percorso di educazione alla e della memoria affinché il soggetto diventi più forte rispetto alla propria situazione di debolezza e di turbamento, per non rimanere immobili "sulle posizioni di una vita. Poter imparare a essere forti significa partire dalla consapevolezza della propria situazione di debolezza e di abbandono e, di qui, scoprire prima le nicchie, poi gli spazi di parola, di contatto, di partecipazione." (Annacontini, 2019, p. 63).

Riferimenti bibliografici

- Annacontini G. (2019). *L'educazione alla memoria: Tra narrazione e autobiografia*. FrancoAngeli.
- Bruner J. (1983). *Alla ricerca della mente. Autobiografia intellettuale*. Armando.
- Cambi F. (2002). *L'autobiografia come metodo formativo*. Laterza.
- Demetrio D. (1996). *Raccontarsi. Autobiografia come cura di sé*. Raffaello Cortina.
- Demetrio D. (1997). *L'autobiografia educativa: Teoria e pratica di un'autobiografia interiore*. Edizioni Lavoro.
- Demetrio D. (2007). *L'isola del tempo fuori luogo: L'autobiografia come viaggio nella memoria*. Raffaello Cortina.
- Halbwachs M. (2001). *La memoria collettiva*. Unicopli.
- Liguori G., Voza P. (Eds.) (2009). *Autobiografia*. In *Dizionario gramsciano. 1926-1937*. Carocci.
- Longo M. (2012). *Il Sociologo e i racconti*. Carocci.
- Nanni S. (2014). *Il Privato è politico. Narrazione autobiografica e formazione*. Unicopli.
- Paiano A.P. (2023). *Pedagogia in emergenza*. Anicia
- Segre C. (1980). Narrazione/narratività. In *Enciclopedia*, vol. 6. Einaudi.
- Striano M. (2005). *Narrare il Sé: L'autobiografia come scrittura della libertà*. Edizioni Scientifiche Italiane.

Dimensione progettuale e educazione alla resilienza: una prospettiva di ricerca in pedagogia del lavoro

Gennaro Balzano

*Professore a contratto
Università degli Studi di Bari "Aldo Moro"
gennaro.balzano@uniba.it*

Abstract

L'interesse pedagogico per la resilienza rinvia da questioni che riguardano la progettualità umana, la responsabilità della scelta, la significazione dell'agire e i contesti prima formativi e poi lavorativi. Proprio questi ultimi possono e devono avere un ruolo all'interno dei curricula scolastici, con l'obiettivo di affinare quelle competenze necessarie alla costruzione di un progetto di vita e alla capacità di reinventarlo al mutare delle situazioni. Sul campo un gruppo di studenti, già avviato ad un lavoro per progetti e obiettivi, è diventato prezioso laboratorio per rilevare se, a seguito di opportuni stimoli, gli alunni abbiano fatto proprio l'habitus della riprogettazione nelle situazioni problematiche, riuscendo a delineare almeno le questioni più importanti per dar luogo ad un cambio di programma nella propria vita.

Parole Chiave

Progettualità, Resilienza, Pedagogia del Lavoro.

1. Introduzione

Il termine resilienza, nel periodo post pandemico, è entrato a far parte del linguaggio comune di molti e ha attivato, in diversi ambiti scientifici, un dibattito denso di significati e foriero di notevoli spunti di ricerca. Sul fronte pedagogico la categoria della *progettualità* (Flores d'Arcais, 1994; Bertolini, 2003; Santelli Beccegato, 2009; Balzano, 2023, pp. 56-58) è stata, in un certo senso, riletta alla luce di un aspetto, la *resilienza*, che ne rilancia le peculiarità più autentiche.

Partendo dal dibattito pedagogico intorno alla *progettualità*, che ha caratterizzato gli ultimi trent'anni a partire dai primi anni novanta del secolo scorso (Flores d'Arcais, 1994), come primo punto si vuole sostanziare teoricamente la prospettiva di una educazione alla resilienza (Balzano V., Balzano G., 2022; Pignalberi, 2022). In seconda istanza, invece, si vuol porre proprio l'educazione alla resilienza alla

base di una proposta pratica sul lavoro, in senso pedagogico, all'interno della scuola (Balzano, 2023, pp. 1192-1195).

Il lavoro deve e può, infatti, avere un ruolo all'interno dei curricoli scolastici; preparazione, strutturazione, conoscenza, anche indiretta, del lavoro quale fondamento per la preparazione dello studente ad un futuro lavorativo. Un lavoro, che già oggi e ancor più domani, sarà precario, imprevedibile, liquido, remotizzato, mutevole in ogni senso, lontano da ogni ipotizzabile lavoro per tutta la vita (Baldacci, Frabboni, Margiotta, 2012, p. 98).

Qui il ciclo si chiude: la progettualità, il suo esercizio (Bertolini, 2003), sono l'unica via per riprendere le fila del discorso pedagogico sulla persona a lavoro (Balzano, 2023, pp. 83-93), partendo dalla scuola, da un nuovo accento sull'educazione alla resilienza, come capacità di reazione e risposta, utile al riprogettarsi, all'esser sempre e comunque, in ogni stagione della propria vita, anche lavorativa, incredibilmente progettuali.

2. La dimensione progettuale dell'educazione alla resilienza

Nell'introduzione si è sostanziato a livello pedagogico un lavoro che in realtà si compone anche di una ricerca sul campo, la quale sarebbe rimasta monca senza una doverosa impalcatura teorica.

Con un gruppo di docenti di scuola secondaria di secondo grado (liceo scientifico pugliese), in cui è attivo un curricolo strutturato per progetti sul fronte digitale, si è condotta un'indagine qualitativa volta a verificare su un gruppo ristretto di alunni, attraverso interviste semi strutturate, se è tangibile il frutto di una *educazione alla resilienza* e, dunque, se gli intervistati hanno fatto propria la *capacità di riprogettarsi*.

La questione, seppur in forma non esplicita o diretta, riguarda il lavoro e il progetto di vita di questi futuri cittadini; con forme lavorative sempre più ibride, duttili, precarie, trasformate e in costante trasformazione, la capacità di reagire e riprogettarsi è una delle specificità umane, una delle competenze che in futuro risulterà maggiormente utile.

L'obiettivo è comprendere se gli alunni abbiano fatto proprio l'*habitus* della riprogettazione nelle situazioni problematiche proposte (riguardanti il lavoro e la vita), se riescono a delineare almeno le questioni più importanti per dar luogo ad un cambio di programma nella propria vita, nella propria vita lavorativa. Ricorda Hannah Arendt (1987) che «a differenza di tutte le altre attività umane il lavoro nasce sotto il segno della necessità, la “necessità di sopravvivere”, come usava dire Locke, o “l'eterna necessità imposta dalla natura” secondo le parole di Marx» (p. 43). Proprio a partire dal primordiale concetto di *necessità*, l'uomo è stimolato a costruire progetti alternativi, a sviluppare la capacità di *reagire* a imprevisti, difficoltà, cambi improvvisi e situazioni problematiche.

La *resilienza*, come risposta alla necessità e come risultato di un agire umano, è capacità educabile.

La resilienza va educata. In famiglia come a scuola. Mentre ci accorgiamo del fatto che tante sono le *educazioni* necessarie [...], non soppesiamo mai abbastanza il fatto che le persone (soprattutto le più giovani) non vengono preparati ad affrontare le avversità della vita. In questo troviamo la complicità: di un'educazione iperprotettiva, tesa ad annullare o ridurre le frustrazioni e dunque la capacità di sostenerle e affrontarle; della tabuizzazione della morte e del dolore; di un clima di benessere che, seppur in sgretolamento sotto i colpi della crisi, ci induce a vivere anche oltre le nostre possibilità. Quando una prova inevitabilmente si presenta, per un individuo diventa necessario reagire per sottrarre alle forze esterne che l'hanno provocata il controllo sulla propria vita e per raggiungere un nuovo equilibrio [...]. L'educazione alla resilienza si fa strada come frontiera pedagogica per dare una lettura innovativa dei processi formativi, all'interno dei quali, tanto nelle situazioni ordinarie quanto in quelle straordinarie, i soggetti continuamente esprimono bisogni legati a un'idea di relazione educativa intesa come *relazione d'aiuto* (Vaccarelli, 2016, pp. 43-45).

È necessario, tuttavia, nel tempo delle crisi e delle transizioni in cui viviamo, aggiungere alla prospettiva della relazione d'aiuto un'educazione alla resilienza che sia elemento strutturale di una naturale dimensione progettuale della persona. Non a caso si è usato il termine latino *habitus*, inteso nel significato più autentico di disposizione ad agire.

3. Dalla teoria alla pratica

Il progetto di ricerca, chiamato *Studenti resilienti*, ha previsto dieci incontri da due ore ognuno con un gruppo di 12 alunni. In tali incontri, dopo la presentazione delle attività e la definizione di come pianificare a breve, medio e lungo termine scelte fondamentali per la vita lavorativa (e non) di ognuno (già a partire dalle scelte che riguardano lo studio), ci si è cimentati, già dal secondo incontro, con un lavoro pratico, in quattro gruppi da tre persone ognuno, su situazioni problematiche pratiche (cambio di percorso di studi, modifica a seguito nuovi interessi, necessità di non poter più seguire il percorso predefinito, imprevisti).

Ecco alcuni degli esempi di situazioni problematiche proposte – ne sono state propinate circa cinquanta durante il percorso –, in accordo tra il conduttore degli incontri, un docente di matematica della scuola, e chi qui scrive, sono state:

- a. Entrando in classe trovi solo tre dei tuoi diciotto compagni. C'è il professore di chimica che interroga e nessuno vuol sottoporsi alla difficile interrogazione. Hai tre ore di tempo prima che arrivi il momento di interrogare, che cosa fai?
- b. Studi Ingegneria a Torino. Ad un tratto i tuoi genitori ti comunicano che non stanno passando un buon momento. Non ci sono soldi. Devi tornare a casa e decidere il da farsi tra mille difficoltà;
- c. Ti piace moltissimo la danza, ne sei appassionata/o da sempre. Hai forse im-

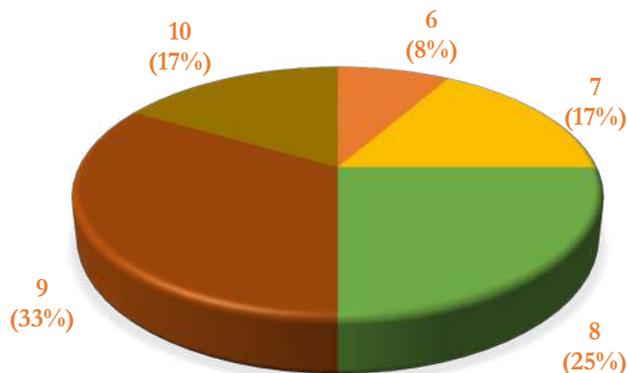
parato prima a ballare e dopo a camminare. A 14 anni la tua grande occasione: un 'sì' a seguito di un provino a Milano e la proposta di trasferirti lì. Dovrai diventare grande in fretta e gestirti da sola/o. Ipotizziamo.

Ad ogni incontro la situazione problematica è diventata più complessa, interessata da altre variabili. Compito degli alunni è stato produrre, singolarmente, ogni volta, almeno un piano alternativo, poi discusso e arricchito da ipotesi e suggerimenti del conduttore degli incontri. Al feedback alla fine di ogni incontro si è aggiunta, dunque, la ricerca vera e propria, strutturata sulle dodici interviste semistrutturate effettuate agli alunni.

4. Risultati

Le interviste agli alunni sono state effettuate a margine del percorso formativo, ossia il giorno successivo al dodicesimo incontro. Tale scelta è stata compiuta in ragione dell'aver disponibile e vicino il ricordo di quanto fatto. In più è stato chiesto di fornire una valutazione sommaria e numerica al conduttore – per ogni alunno, su una scala da 1 a 10, dove il numero più basso indica per nulla capace e quello più alto totalmente capace –, sull'acquisizione della capacità di riprogettazione e ristrutturazione in situazioni problematiche.

Partecipante	Voto
Alunno 1	8
Alunno 2	9
Alunno 3	9
Alunno 4	8
Alunno 5	7
Alunno 6	10
Alunno 7	6
Alunno 8	7
Alunno 9	9
Alunno 10	9
Alunno 11	8
Alunno 12	10



Tre gli *item* su cui sono ruotate le domande e nello specifico:

- se gli alunni abbiano fatto proprio l'*habitus della riprogettazione nelle situazioni problematiche e ne abbiano consapevolezza*;
- se riescono a delineare almeno le *questioni più importanti per dar luogo ad un cambio di programma in caso di necessità*;
- se è almeno in via di sviluppo la *capacità di reagire a imprevisti, difficoltà, cambi improvvisi e situazioni problematiche*.

Un piano di rilevazione focalizzato solamente su tre questioni – in considerazione anche del target, alunni tra i 16 e i 18 anni –, che rappresentano il punto di partenza ma anche un primo punto d'arrivo, ovviamente perfezionabile. Ossia, la possibilità di raccogliere indicazioni utili sull'educazione alla resilienza e sul risvolto pratico di una dimensione progettuale che troppo spesso resta quasi esclusivamente un assunto teorico.

Sorprendenti i risultati ottenuti, che vengono valutati tali da un punto di vista qualitativo. Per il primo *item*, infatti, si è rilevato un elevato livello di consapevolezza in quasi tutti i ragazzi. Frasi esplicite come «sono abbastanza allenata a cavarmela nelle situazioni che possono sembrare problematiche. Credo che i problemi veri siano quelli a cui non c'è rimedio. Io, oggi, ho la consapevolezza di potermi costruire piano A, B e C. Almeno tre opzioni per non restare, come dicevamo spesso negli incontri, *impantanati*» (Alunno 10). Il concetto è più o meno simile in ogni risposta, ma se ne prende ad esempio ancora una, che ha fornito qualche ulteriore spunto: «è stato un percorso forse troppo breve. Lo dico perché l'ho trovato utilissimo. Per me ha rappresentato una cura, quasi una psicoterapia, per curarmi l'ansia. Perché quando sei sul punto di dover riprogettare se non hai la sicurezza per farlo, la capacità e la voglia, ti assale l'ansia. A me è sparita pure quella, altro che consapevolezza» (Alunno 3). Il risultato più immediato è la certezza che si è andati ben oltre la consapevolezza, almeno per 2 alunni su 3.

Nel caso, invece, del secondo *item* avendo ricevuto risposta positiva un po' da

tutti si è voluto approfondire maggiormente il tema e chiedere, nello specifico, un'esemplificazione; ossia, *fammi l'esempio di una situazione problematica e descrivi brevemente "il tuo" cambio di programma*. Precisando che la gran parte ha fatto riferimento alla carriera scolastica e/o universitaria e solo un alunno ad una situazione lavorativa, quasi tutti hanno rappresentato il problema sulla scena di un percorso di studi universitario. Sintomatico come l'Università, la scelta del corso di studi, porti in dote un alone di insicurezza che gli alunni sentono forte e che è stato il primo (e per alcuni l'unico) esempio da citare. *Frequento un corso di studi, ma dopo il primo anno si presenta un problema (difficoltà di superamento esami, ristrettezze economiche, problemi familiari, questioni di salute) e prospetto le alternative*: questo in sostanza il modello ripetuto in 11 dei 12 alunni. Guardando oltre, la spiccata capacità di delineare una via alternativa, strada che ha tenuto conto opportunamente di pro e contro, a dimostrazione di un'ampiamente acquisita competenza progettuale.

Strettamente connesso a quanto detto il terzo *item* preso in considerazione nell'indagine, ovvero se è almeno in via di sviluppo la *capacità di reagire a imprevisti, difficoltà, cambi improvvisi e situazioni problematiche*. A questo quesito gli alunni hanno replicato con un sintetico *si*, risposta alla quale è stato chiesto di offrire ulteriori specificazioni, così da poter comprendere, anche dal punto di vista di chi ha fruito della progettualità, come sia strutturata questa capacità di reagire e in cosa esattamente consista. Riportiamo le due risposte più articolate:

1. «Personalmente la mia capacità di reagire agli imprevisti è fatta di due momenti: innanzitutto, come abbiamo detto più volte anche negli incontri, faccio quasi un'analisi matematica tra punti di forza e punti di debolezza. Poi provo a capire quanto mi costerà il cambio di rotta. Per costo chiaramente intendo a cosa dovrò rinunciare e quindi cosa comporterà esattamente la mia scelta. Faccio un esempio: studiare giurisprudenza a Bologna o, a seguito di una situazione problematica, passare a fare giurisprudenza a Bari, non ha un costo altissimo. Il costo diventa altissimo quando sostituisci il fare giurisprudenza a Bologna con fare giurisprudenza in una telematica, perché hai bisogno di lavorare per mantenerti agli studi e quindi diventa una rivoluzione totale nella tua vita. O peggio quando devi proprio rinunciare a laurearti» (Alunno 12).
2. «Quando devo trovare una soluzione alternativa succede sempre una cosa strana, provo a immaginare quella scelta differente cosa comporterà non al momento ma in futuro. E quando dico futuro penso anche dopo dieci anni, dopo vent'anni. Questa è anche un po' la causa della mia insicurezza ma questo non c'entra molto. Usavamo spesso la parola riprogettare durante gli incontri; io quando devo riprogettare mi faccio mille problemi e penso a tutto ciò che cambia. Ho sviluppato sì la capacità di reagire, il piano B a volte mi riesce anche meglio del piano A, ma poi sei costretto a combattere con il demone che sponsorizzava il piano A e quindi a chiederti più e più volte, almeno questo capita a me, se non c'era un'altra soluzione per comunque portare a termine il piano A. Non so neanche come spiegarlo e come fare un esempio giusto» (Alunno 1).

Quel che traspare, e che crediamo essere uno dei risultati più importanti, è la maturità rilevata a termine di un percorso se vogliamo breve che non aveva in ipotesi un simile risultato. Acquisire la *capacità di riprogettarsi* era più un preoccupante assunto iniziale della ricerca che un reale gradino da salire per gli alunni che, agevolmente, sono arrivati in cima.

Trattandosi di una (prima) indagine di tipo qualitativo è stato importante sottolineare solo gli aspetti rilevanti per le finalità di questa ricerca, tralasciando ulteriori spunti venuti fuori, che potranno essere oggetto di un futuro ampliamento di tale lavoro. Le risposte, per molti, sono state quasi un ‘vuotare il sacco’ sul fronte delle proprie *paure e aspettative* nei confronti di un futuro tinto di *incertezza* (Milani, Ius, Serbati, 2013), del quale la pedagogia e le scienze che si occupano di educazione possono e devono discorrere; criticamente, con rigore, affrontando ermeneuticamente i punti nodali, ma anche animandosi di quel caratteristico spirito euristico, che anche in questa breve ricerca è venuto fuori, nonostante la particolarità del tema.

5. Conclusioni

I presupposti teorici di questo lavoro hanno permesso di fondare ampiamente un progetto che sarebbe risultato moco nelle sue premesse. Il lavoro successivo con gli alunni (anch’esso un piccolo passo), che volutamente non ha visto presente agli incontri chi ha raccolto i frutti di tale ricerca, ha disegnato uno scenario che fa ben sperare e che delinea un ampio spazio di lavoro per l’educazione alla resilienza (Kim, 2020; Raemy, Barabasch, 2022), soprattutto quando questa poggia i propri assunti sulla dimensione progettuale della persona, che diventa condizione, norma, principio.

Non in ultimo la stringente attualità delle questioni dibattute, con gli alunni impegnati in un lavoro del quale si sentirà sempre più bisogno; la necessità di riprogettarsi è infatti direttamente proporzionale alla crescita dei livelli di incertezza, di insicurezza, di precarietà, di alienazione sociale. La pedagogia sociale, nello specifico, è chiamata ad occuparsene e a fornire se non una risposta nell’immediato, almeno una visione ermeutico-interpretativa sul fenomeno; parallelamente le ricerche sul campo (qualitative) – come questa – possono offrire uno spaccato di realismo utile e funzionale ad una interpretazione che non sia frutto di una semplice dinamica causa-effetto, che non si rifugi in ragioni motivate da comportamenti generalizzati, che non resti avvolta dalla negatività e dal pessimismo del nostro tempo (Gargiulo Labriola, 2023).

Educare alla resilienza vuol dire sperare, guardare il bicchiere mezzo pieno, proiettarsi verso un futuro governabile e, dunque, foriero di opportunità.

Riferimenti bibliografici

- Alessandrini G. (Ed.) (2018). *Atlante di pedagogia del lavoro*. Milano: Franco Angeli.
- Arendt H. (1987). *Lavoro, opera, azione. Le forme della vita attiva*. Verona: Ombre corte.
- Baldacci M., Frabboni F., Margiotta U. (2012). *Longlife-longwide learning. Per un trattato europeo della formazione*. Milano: Bruno Mondadori.
- Balzano G. (2023). *Pedagogia del lavoro. Significati, sviluppi e scenari attuali*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Balzano G. (2023). Per umanizzare l'impresa-scuola: lavoratori, docenti, resilienti. In Malavasi P., Rosa A. & Vannini I. (Eds.), *Sistemi educativi, Orientamento, Lavoro* (pp. 1192-1195). Lecce: Pensa Multimedia.
- Balzano V., Balzano G. (2022). Resilienti a lavoro. Riflessioni sulla co-costruzione di innovazione e ben-essere. *Medical Humanities & Medicina Narrativa*, 3(2), 175-185.
- Bertolini P. (2003). *Educazione e politica*. Milano: Raffaello Cortina.
- Flores d'Arcais G. (Ed.) (2014). *Pedagogie personalistiche e/o pedagogia della persona*. Brescia: La Scuola.
- Gargiulo Labriola A. (2023). *La competenza pedagogica. Tra centralità della persona e formazione al lavoro*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Kim Y. (2020). Organizational resilience and employee work-role performance after a crisis situation: exploring the effects of organizational resilience on internal crisis communication. *Journal of Public Relations Research*, 32(1-2), 47-75.
- Milani P., Ius M., Serbati S. (2013). Vulnerabilità e resilienza: lessico minimo. *Studium Educationis*, 14(3), 71-80.
- Pignalberi C. (2022). Il lavoro sostenibile. Una proposta di mappatura delle competenze: dal senso del futuro all'iniziativa individuale. *Medical Humanities & Medicina Narrativa*, 3(2), 147-158.
- Raemy P., Barabasch A. (2022). Promoting Resilience with new Learning Cultures. Perception, Negotiation, Normalisation, and Enactment of Change in Workplace Learning. *Journal of Education and Work*, 35(8), 798-812.
- Santelli Beccegato L. (2009). *Educare non è una cosa semplice. Considerazioni e proposte neo-personalistiche*. Brescia: La Scuola.
- Vaccarelli A. (2016). *Le prove della vita. Promuovere la resilienza nella relazione educativa*. Milano: Franco Angeli.

Dentro la buca. Ripensare gli spazi dell'educazione attraverso gli albi illustrati¹

Elena Diana

Università di Pisa

Dottoranda

elena.diana@phd.unipi.it

Giulia Franchi

Università Roma Tre

Assegnista di ricerca

giulia.franchi2@uniroma3.it

Paola Greganti

Università di Cassino e del Lazio Meridionale

Assegnista di ricerca

paola.greganti@uniroma3.it

Abstract

Il presente contributo si propone di esplorare l'*Outdoor Education* (OE) come una vera e propria risorsa, nonché un'opportunità di sperimentazione educativa e didattica. Si intende evidenziare come l'OE, approccio pedagogico sviluppatosi a partire da esigenze sanitarie sul finire dell'Ottocento, possa essere utilizzato, nella cornice della Pedagogia dell'emergenza, per esercitare la *preparedness*, proposta come modo per anticipare le sfide, promuovere le competenze pratiche e coltivare la resilienza per affrontare il futuro. Attraverso l'analisi di una selezione di albi illustrati, si riconoscono le potenzialità di spazi «altri» rispetto a quelli scolastici strutturati, con l'obiettivo di supportare la formazione del corpo docente e incoraggiare l'utilizzo flessibile degli ambienti educativi, seguendo l'esempio dei bambini e delle bambine protagonisti de "La buca" di Emma AdBåge, libro che ha ispirato il presente elaborato, capaci di immergersi nella buca, avventurarsi sul bordo ed esplorare il mucchio.

Parole chiave

Outdoor Education, Albi illustrati, Preparedness.

- 1 Il presente contributo è frutto di un lavoro congiunto delle autrici. Ai soli fini dell'identificazione delle parti, si specifica che l'attribuzione dei singoli paragrafi è la seguente: Paola Greganti (paragrafo 1 e conclusioni), Elena Diana (paragrafo 2), Giulia Franchi (paragrafo 3).

*Nella Buca si può giocare a qualsiasi cosa:
a mamma orsa, a capanna, a nascondersi, al negozio... a tutto!
Tutti amano la Buca, tranne i grandi.
I grandi odiano la Buca.*
Emma AdBåge

1. Introduzione: *Outdoor Education* e Pedagogia dell'emergenza. Ripensare gli ambienti educativi

Gli ambienti educativi, ovvero i contesti nei quali si svolge il processo di apprendimento, impattano sugli strumenti, i modi e l'organizzazione dell'educare. Attualmente, sotto la spinta di una rinnovata attenzione per i fattori ambientali e contestuali nonché verso la materialità propria delle situazioni educative, la ricerca pedagogica valorizza l'indagine sui contesti e sulle pratiche che grazie ad essi si sviluppano, prendendo consapevolezza della complessità che caratterizza gli uni e le altre.

A seguito della recente emergenza sanitaria, si è diffusa la convinzione che le attività educative e didattiche si possano svolgere anche all'esterno degli edifici scolastici (OECD, 2020), così come si è deliata in modo più netto l'opportunità di avvalersi di collaborazioni tra scuola e realtà presenti sul territorio ("Patti di comunità") e di sostenere l'urgenza "dell'apertura della scuola ai luoghi di prossimità" già presente nelle indicazioni legislative italiane (DPR 275/1999; MIUR, 2012; L. 107/2015; Piano Scuola 2020-2021). Pertanto, si sono moltiplicate nel panorama scolastico italiano sperimentazioni di inedite soluzioni che hanno riscoperto, allestito e ridisegnato gli spazi esterni. L'*Outdoor Education* (OE) si colloca tra gli approcci innovativi che fanno riferimento alla costruzione di contesti d'apprendimento attivi e motivanti in grado di contrastare, in modo efficace, le restrizioni, le limitazioni e i profondi, quando non drammatici, disagi imposti dal distanziamento sociale (Montanari, 2022). Anche le prime esperienze storiche nel nord Europa di didattica *outdoor* istituzionalizzata sono nate da un'esigenza sanitaria e risalgono alla fine dell'Ottocento, quando si sperimentarono scuole per bambini gracili e predisposti alla tubercolosi collocate in ambienti naturali lontani dalle grandi città; ma l'OE appartiene anche alla storia dimenticata dell'istruzione italiana: le scuole all'aperto della penisola si sono diffuse in maniera diversificata tra età giolittiana, fascismo e secondo dopoguerra con un intento sanitario che ha coinvolto medici, igienisti, accademici, politici, amministratori e mondo della scuola, e si sta attualmente diffondendo nuovamente e rapidamente (D'Ascenzo, 2018). Becker (2017) evidenzia come le esperienze all'aperto possano rispondere alle richieste dell'OCSE di ambienti di apprendimento innovativi del XXI secolo, nel ricercare una combinazione tra "apprendimento guidato, apprendimento attivo e apprendimento esperienziale che sostenga un apprendimento autoregolato" (p. 17).

Tuttavia l'OE non può essere ridotta a una semplice ricerca di spazi esterni funzionali a un'esigenza sanitaria, piuttosto si configura come un vero e proprio ap-

proccio pedagogico, nonché una opportunità di sperimentazione educativa e didattica. Le esperienze di *OE* superano l'idea di "uscita didattica" episodica o di collaborazione estemporanea tra scuola e territorio, in quanto "le sortite sul territorio non devono configurarsi soprattutto o esclusivamente come un andare a prendere dall'esterno qualcosa (...) e portarlo a scuola. Anche questo è utile, ma è più profonda l'innovazione se si costituiscono o si usano presidi culturali fuori della scuola secondo modalità diverse da quelle della scuola" (De Bartolomeis, 2018, p. 101, v.o. 1983).

Possiamo constatare, dunque, che le situazioni di emergenza, quella sanitaria, ma anche altre drammatiche contingenze emergenziali come quella del sisma dell'Aquila (Calandra, Gonzalez & Vaccarelli 2016), hanno permesso di riscoprire le inedite o dimenticate opportunità formative offerte dall'*OE* e dalla più generale riflessione sugli spazi dell'educare. A partire da queste esperienze si configura l'ipotesi di inserire la cosiddetta Pedagogia dell'emergenza² in una più ampia riflessione pedagogica che richiede, paradossalmente, un approccio non emergenziale, ovvero non meramente reattivo nell'ottica di una risposta agli effetti di alcuni drammatici eventi imprevisi, bensì un'azione preventiva sulle condizioni, sui contesti, sulla formazione volta a rispondere in modo flessibile alla complessità e all'imprevedibilità proprie del reale. A partire da tali presupposti, pensiamo sia utile una formazione rivolta a insegnanti, educatrici ed educatori mirata a porre degli interrogativi sulla valenza e le possibilità degli spazi educativi, a cominciare dall'osservazione delle classiche aule scolastiche, passando per la scoperta e la riscoperta delle molteplici opportunità del "fare scuola fuori dalla scuola" (De Bartolomeis, 2018) che vengono offerte dalla prospettiva dell'*OE* in ambienti naturali e antropici, fino ad arrivare ad una riflessione sui modelli pedagogici e le pratiche didattiche veicolate da certi tipi di ambienti. Una formazione così orientata permetterebbe altresì di affrontare quegli ostacoli che limitano la diffusione estesa delle pratiche di *OE* nelle scuole di ogni ordine e grado, in particolare il timore degli insegnanti e dei genitori relativamente ai possibili pericoli (Farnè, Bortolotti & Terrusi, 2018) e le difficoltà organizzative nell'armonizzazione tali esperienze con la quotidianità dell'istruzione formale (Antonietti, 2018).

L'auspicio è quello di formare uno sguardo pedagogico capace, come suggerisce Andrea Canevaro, di trasformare intenzionalmente l'ambiente in quanto spazio che ci circonda, ci appare, sta "davanti a noi", in contesto, ovvero luogo intessuto di significazioni e relazioni: "L'ICF chiede di ragionare "per contesti". Perché questo termine non può essere sostituito da "situazioni"? (...) un contesto non è una situazione, ma contiene, o può contenere, elementi che vanno oltre i puri dati

2 Per ricostruire la cornice epistemologica e approfondire le più recenti riflessioni sulla Pedagogia dell'emergenza si vedano le ricerche dell'omonimo gruppo di lavoro all'interno della Siped, coordinato da Giuseppe Annacontini, Alessandro Vaccarelli ed Elena Zizioli.

sensoriali. Un contesto ha un senso complessivo. Lo abbiamo chiamato anche “sfondo integratore”, un costrutto che rappresenta il contesto come spazio ecologico di relazione, espressione, comunicazione, partecipazione (Canevaro, 2013, p.10). In questo modo i contesti, i territori, gli ambienti, gli spazi, possono divenire competenti grazie all’azione delle comunità che li rendono tali nel momento in cui acquisiscono competenze (Bocci, 2021).

Per avviare questo percorso formativo abbiamo scelto un innesco evocativo: utilizzare le potenzialità estetiche e narrative, e, quindi, riflessive, autoriflessive e trasformative, degli albi illustrati che narrano o rappresentano luoghi educativi “altri” rispetto a quelli canonici della scuola. Offrire agli insegnanti e agli educatori la lettura e la riflessione su questi albi scelti può consentire di avviare un processo di ripensamento della quotidianità materiale del fare scuola.

2. L'*Outdoor Education* come risorsa pedagogica per sviluppare la *preparedness* dei bambini e delle bambine

Nel libro “*La buca*” di Emma AdBåge, che ha ispirato il titolo del presente contributo, gli alunni e le alunne di una scuola si immergono completamente nell’ambiente naturale e nello spazio del cortile, abbracciando appieno la filosofia, la pedagogia e la metodologia dell’*Outdoor Education (OE)*. I bambini e le bambine, infatti, esplorano la Buca, il Bordo e il Mucchio, riuscendo a trarre il massimo da questi spazi naturali: si arrampicano, scavano, corrono, organizzano giochi per conto loro, sradicano, costruiscono, si rotolano, immaginano, imparano e creano.

Con questo intervento, si intende esplorare come l’*OE* possa essere effettivamente utilizzato nel contesto dell’emergenza e come allo spazio di apprendimento strutturato dentro gli edifici scolastici venga forse concessa un’importanza eccessiva rispetto ai benefici che potrebbero offrire gli ambienti di vita reali, naturali o urbani, sempre presenti e a disposizione. Prendendo ispirazione dai bambini e dalle bambine del libro sopracitato, possiamo evidenziare quanto possa essere utile la risorsa dell’*OE* come occasione per utilizzare lo spazio esterno in modo flessibile e adattabile, trasformando anche le apparenti buche, bordi e mucchi in contesti educativi ricchi e versatili.

In questa sede potremmo definire l’*OE* come risorsa pedagogica e insieme delle pratiche educative caratterizzate dalla centralità dell’ambiente esterno come luogo di apprendimento, formazione ed educazione³. Le esperienze all’aperto possono favorire la formazione di giovani con una maggiore consapevolezza di sé e del mondo che li circonda, essendo un’offerta formativa orientata a riprendere proposte pedagogiche già presenti nel passato, adattandole ai complessi fenomeni

3 Emerge dalla letteratura scientifica nazionale ed internazionale come il termine *Outdoor Education* riguardi una pluralità di pratiche non definibili in modo univoco (Priest 1986, Bisson, 1996).

socio culturali attuali (Bortolotti, 2019). Possono essere identificate delle caratteristiche sempre presenti nell'ambito dell'*OE*:

- Si svolge in ambienti naturali, urbani o sociali (*out-of-the-door*) coinvolgendo i partecipanti fisicamente e stimolando i loro sensi (Nichols, 1982);
- Accade in contesti dove le azioni hanno conseguenze reali, incoraggiando un apprendimento basato sull'interazione diretta con l'ambiente (Fröbel; 1826);
- È esperienziale e crea un contrasto significativo con l'ambiente chiuso, richiedendo soluzioni innovative alle sfide reali (Dewey, 1925);
- È attiva, centrata sulla persona, relazionale e dialogica, favorisce l'apprendimento continuo attraverso indagine, esperienza, risoluzione dei problemi e riflessione attiva, promuovendo esperienze pratiche, sperimentazione e collaborazione (Kolb, 1984)
- È interdisciplinare, concentrando le relazioni tra persone e risorse naturali e attingendo ispirazione dall'ambiente circostante (Priest, 1986).

Un aspetto fondamentale dell'*OE* è la cosiddetta *Pedagogia del rischio*, ispirata agli studi di Kurt Hahn (1886-1974). Essa si contrappone all'iperprotezione e promuove il diritto dei bambini e delle bambine ad esplorare e sperimentare i contesti e le situazioni, affrontando sfide e *face risks* al fine di favorire la crescita personale, lo sviluppo delle capacità e la resilienza. Hahn, fondatore dell'*Outward Bound*, sosteneva che proprio attraverso le esperienze svolte all'aria aperta, che comportano un certo grado di incertezza, sfide e possibilità di fallimento, è possibile contribuire alla formazione di individui che possono acquisire la capacità di adattarsi a situazioni future (Hahn, 1957). All'azione del rischio può essere integrato, in questo panorama, il principio di Edgar Morin dell'ecologia dell'azione, il quale enfatizza l'importanza delle interazioni con l'ambiente e le conseguenze impreviste delle azioni intraprese, Promuovendo il concetto per cui l'azione è sì, una decisione presa, ma è al tempo stesso una scommessa di fronte all'incertezza (Morin, 1999).

Le esperienze di *OE*, dunque, in cui la flessibilità e l'adattabilità sono fondamentali, possono diventare interessanti nell'ottica in cui questa risorsa educativa può essere utilizzata per lo sviluppo della *preparedness*⁴, preziosa in contesti emergenziali. Nell'articolo "*Situating preparedness education within public pedagogy*" (Kitagawa, 2016) vengono presentati alcuni approcci pedagogici utili per implementare un senso di *preparedness*, evidenziando l'importanza di modelli, ba-

4 Secondo le Nazioni Unite (UN/ISDR, 2008), il termine *preparedness* si riferisce a «capacità e conoscenze sviluppate da governi, organizzazioni di risposta professionale, comunità e individui per anticipare e rispondere in modo efficace all'impatto di eventi o condizioni di pericolo probabili, imminenti o attuali». - UN/ISDR (Segretariato delle Nazioni Unite per la strategia internazionale per la riduzione dei disastri) 2008. Ginevra: ONU/ISDR e Ufficio delle Nazioni Unite per il coordinamento degli affari umanitari (UN/OCHA)

sati su apprendimento, educazione e insegnamento, che possano aiutare a comprendere e interiorizzare il concetto di “preparazione”, spesso delegato a una semplice trasmissione di informazioni. Le *pedagogies of preparedness* vengono considerate tali se sviluppate in spazi e luoghi che esistono anche al di fuori delle scuole. Potremmo, dunque, ipotizzare che momenti di *OE* vissuti lungo tutto l’arco della vita scolastica, potrebbero fornire anche una prevenzione, intesa come “preparazione a dei futuri incerti” (Luhmann, 1996, p. 39) in contesti emergenziali.

I bambini e le bambine del libro “*La buca*” ci mostrano come lo spazio esterno destrutturato possa diventare un contesto educativo ricco e versatile. Promuovendo l’*OE*, con la sua intrinseca pedagogia del rischio, si invita a considerare l’ambiente esterno non come un nemico, ma come un alleato nell’insegnamento e nell’apprendimento, fornendo agli individui non solo conoscenze teoriche, ma anche competenze pratiche, fiducia in sé stessi e una *preparedness* per affrontare gli ostacoli futuri con resilienza e consapevolezza. Crescendo attraverso l’esperienza diretta, si preparano alunni, alunne e insegnanti a navigare con successo le sfide del domani.

3. Spazi di libertà tra le pagine degli albi illustrati

Sulla scorta delle riflessioni sull’*OE* e sulle sue potenzialità nella formazione del corpo docente, anche in un’ottica di *preparedness* ai contesti di emergenza, quello che segue è un possibile percorso di letture tra le pagine degli albi illustrati che guardano agli spazi, alle relazioni e al gioco nel “fuori”, e alla presenza (o all’assenza) adulta in questa dimensione di incontro con la natura e di sperimentazione dell’autonomia e di pratiche di libertà.

Alle storie e al loro racconto per immagini riconosciamo infatti la capacità di restituire a ognuna e ognuno la parola desiderio, anche e soprattutto nei contesti di marginalità ed emergenza (Zizioli, 2018), e guardiamo con Michèle Petit ai libri come “paesaggio”, “come spazio da abitare” e “dove prendere respiro” (Petit, 2023). Così come riconosciamo l’albo illustrato come strumento prezioso di formazione e autoformazione per insegnanti di ogni ordine e grado, capace di offrire in una lettura condivisa, sguardi divergenti e lenti per interpretare la realtà in una prospettiva trasformativa e che consentono di “riflettere su alcune questioni centrali nel dibattito educativo di oggi che possiamo sintetizzare con alcune parole chiave: resistenza/resilienza, empatia, appartenenza, radicamento, solidarietà, rinnovamento, benessere, trasformazione e che lasciano intendere come, accanto alle urgenze di un mondo in movimento e in perenne cambiamento, si snodi un racconto emotivo in grado di riportare al centro del dibattito pedagogico la forza rigeneratrice dell’ambiente naturale nei percorsi identitari individuali e collettivi” (Zizioli, 2022, p. 24).

Questo percorso tra le immagini e le parole, questo tentativo di autoriflessione sugli spazi e sulle pratiche educative, non può non aprirsi con il già citato albo

svedese in cui c'è molto dell'infanzia anticonformista narrata dalla connazionale Astrid Lindgren. La motivazione del prestigioso premio August⁵ ben descrive la forza de *“La buca”*: “Un vitale inno al gioco libero, che trascende le preoccupazioni sulla sicurezza e le sabbie omologate. Con umorismo e un incredibile uso delle immagini, la Adbåge dimostra che la fantasia germoglia nel non sorvegliato, nel selvaggio. Nessun libro sulla grigia vita scolastica è mai stato così colorato!”. A scuola, tra il mondo bambino e quello adulto, va in scena uno scontro aperto e destinato a ripetersi, che si gioca tra gli spazi destrutturati e ricchissimi della buca, del bordo e del mucchio e quello rassicurante della classe, e che ha nell'apertura e nella capacità immaginativa e di adattamento di bambine e bambini il suo fulcro, e nell'educazione al rischio un'efficace possibilità.

Come ben sottolinea Giorgia Grilli, come collettività adulta siamo in perenne ansia per l'infanzia senza che questo comporti uno sguardo attento e un interesse profondo verso di essa: “Possiamo evitare che si sbucci le ginocchia, ma nel frattempo non lasciamo che esista, che sia, che si esprima, quale forma di vita (e di pensiero) che non coincide con la nostra. Quale biodiversità, appunto, che solo nel perimetro – quello sì protetto – della grande letteratura per l'infanzia, solo nella riserva finzionale rappresentata dai migliori libri per bambini, solo su un'isola-che-non-c'è, insomma, paradossalmente è e può essere trovata e riscoperta” (Grilli, 2021, p.164).

La stessa dicotomia la ritroviamo nel rigoglioso albo *“Selvaggia”* dell'illustratrice hawaiana Emily Huges. C'è una natura, rappresentata qui dagli animali, che educa la piccola protagonista, attraversando alberi, fiumi e tane, a parlare, a mangiare, ma anche a giocare in una modalità fuori dalla norma. “Lei capiva, ed era felice”. E c'è un mondo adulto che cerca di ricondurla con violenza alle convenzioni sociali e agli spazi del mondo civilizzato, ignorandone identità, desideri e bisogni. Evidente è il riferimento a Itard e al “ragazzo dell'Aveyron” o al Mowgli raccontato da Kipling, ma per la bambina dalla chioma indomabile, come per il suo “antenato” Cosimo, è un altro il finale possibile: “Tutti ricordarono come se ne andò e tutti sapevano che era la cosa giusta. Perché non si può domare una creatura così felicemente selvaggia”.

Bambini e bambine che sembrano essere radicalmente, intimamente altro, come quelli di *“Nel parco”* che Sara Stridsberg ipotizza vengano da altri pianeti, siano fatti di polvere di stelle e siano caduti sulla Terra da chissà dove. Li vediamo arrampicarsi, nascondersi, camminare sospesi, salire e scendere, pescare, percorrere sentieri, nelle bellissime illustrazioni di Beatrice Alemagna che sembrano prendere il sopravvento sul testo nel raccontare le infinite possibilità di un parco in cui riconoscersi tra simili e vivere liberi momenti di gioco, di condivisione e di crescita,

5 Il Premio August (Augustpriset) è un premio letterario svedese assegnato alle migliori opere di narrativa, saggistica e letteratura per ragazzi. Fondato nel 1989 dalla Swedish Publishers' Association in onore dello scrittore August Strindberg, è considerato tra i riconoscimenti letterari svedesi più prestigiosi. <https://augustpriset.se/>

prima che qualche adulto richiami all'ordine e al ritorno a casa, non comprendendo fino in fondo l'urgenza di quei momenti: "Una volta che ci hanno portati via da qui possono volerci anni per tornare, [...] Dopo può voler dire anni luce."

Il fuori sembra destare timori, prima di tutto tra le persone adulte, "tra un'ideologia della paura che segue le logiche dell'individualismo e del solipsismo egoistico – e che costruisce un'idea di sicurezza tutta "privata" – e una percezione del "rischio", legato agli incidenti e ai "pericoli" sociali, che avanza sottraendo spazi a un'infanzia sempre più sola" (Calandra, Gonzalez, Vaccarelli, 2016, p. 55).

E quel "fuori" che tanto inquieta il mondo adulto diventa invece negli albi una dimensione immaginifica, uno spazio altro in cui tutto può accadere, quella Valle che trova nelle incredibili tavole di Claude Ponti "un saggio di pedagogia dei luoghi e nello stesso tempo del diritto alla narrazione infantile" (Farnè, Bortolotti, Terrusi, 2018, p. 194).

Quando non iperprotettiva e securitaria la presenza adulta è raccontata spesso negli albi come un'assenza che oscilla tra indifferenza e consapevolezza, lasciando margini di sperimentazione e libertà nel mondo esterno. È così in *"Un grande giorno di niente"*, in cui l'elaborazione della noia passa attraverso l'allontanamento dalla casa e dalla figura materna per trovare risposte in una passeggiata all'aperto sotto una pioggia catartica che permette anche di ritrovarsi in una relazione nuova. O in *"Un gioco da ragazze"*, in cui è una nonna ben lontana da un immaginario stereotipato a lasciare tre bambine piccolissime libere di giocare all'aperto vivendo (con pochissime cose a disposizione) avventure straordinarie.

All'esterno anche la dimensione del tempo è un'altra, un tempo lento che si fa processo: lo vediamo scorrere seguendo le attività dei tre piccoli protagonisti di *"Nel mio giardino il mondo"* di Irene Penazzi. Questo bellissimo libro senza parole, brulicante di dettagli, mette a fuoco un'altra caratteristica dell'*OE*, la capacità che hanno i bambini e le bambine di costruire e decostruire, di partire dall'utilizzo inconsueto di oggetti ed elementi naturali, attivando la creatività e il pensiero divergente per dare vita al proprio mondo in continua trasformazione. Una risorsa preziosa nei contesti emergenziali e post-emergenziali.

Chiudiamo questo breve viaggio nella letteratura per l'infanzia spostandoci con *"Jole"* dalla natura alla città, altro spazio "fuori dalla porta", luogo di ostacoli e conquiste, di scoperte e indipendenza, spesso precluso a bambine e bambini a cui è negata la possibilità di imparare a orientarsi nell'ambiente urbano. "Con *Jole*" ci dice Silvia Vecchini "volevo restituire il mistero e la bellezza della prima volta che si percorre una strada da soli, la prima volta che nessuno ti tiene per mano, la prima volta che ti accorgi dei tuoi sensi e li utilizzi alla massima potenza perché sai che sei solo e vuoi farcela da solo, è la tua conquista"⁶.

6 <https://www.topipittori.it/topipittori/jole-e-la-strada-di-casa>

4. Conclusioni

Abbiamo qui iniziato a delineare una possibile prospettiva formativa rivolta a insegnanti, educatrici ed educatori per riflettere sull'*OE* e le sue implicazioni pedagogiche e didattiche attraverso la lettura di alcuni albi illustrati che hanno il pregio di invitare a ripensare alla valenza educativa dei vari luoghi di vita, con uno specifico focus sugli ambienti naturali, e al ruolo svolto dall'adulto nel facilitare l'esplorazione e l'apprendimento dei bambini e delle bambine proprio a partire dagli spazi e dal loro modo creativo e sorprendente di interagire con essi. È il tassello embrionale di un progetto futuro che sta prendendo la forma di una ricerca-formazione di più ampio respiro che nasce dai seguenti interrogativi: gli albi illustrati possono essere uno strumento adatto a promuovere la riflessione degli insegnanti sugli spazi educativi? La riflessione critica sui luoghi dell'educare permette di attivare l'osservazione e la valutazione delle pratiche didattiche e del ruolo dell'insegnante? Il fare scuola in ambienti destrutturati, fuori dagli edifici scolastici, permette agli insegnanti, alle bambine e ai bambini di sviluppare la *preparedness* a situazioni emergenziali?

Non è da sottovalutare la potenzialità della dimensione narrativa e di quella estetica che fanno degli albi illustrati uno strumento formativo efficace anche per le persone adulte, capace di attivare sconfinamenti, di praticare, per dirla con Bergonzoni, lo sport del "salto in *altro*": in spazi educativi inediti, in strade didattiche poco battute, nello sguardo dei bambini e delle bambine come alterità da valorizzare e sulla quale fondare i percorsi di insegnamento-apprendimento.

Riferimenti bibliografici

- Antonietti M. (2018). European preschools in nature. Principles and evidence in international references. *Form@re*, 18(1), 357-367.
- Becker C. (2017). Effects of Regular Classes in Outdoor Education Settings: A Systematic Review on Students' Learning, Social and Health Dimensions. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 14(5), 485-501.
- Bisson C. (1996). The Outdoor Education Umbrella: A Metaphoric Model To Conceptualize Outdoor Experiential Learning Methods. In Association of Experiential Education (Ed.), *Spawning New Ideas: A Cycle of Discovery, Conference Proceedings*, (pp. 52-56). Greeley: University of Northern Colorado.
- Bocci F. (2021). Contesti che apprendono. Una analisi critica dei significati dell'inclusione. In G. Lombardi (Eds.), *Il Team nei processi di inclusione. Come costruire interdipendenze positive nel contesto educativo. Conversando con gli addetti ai lavori*. Lecce: PensaMultiMedia.
- Bortolotti A. (2019). *Outdoor Education: Storia, ambiti, metodi*. Milano: Guerini.
- Calandra L.M., Gonzalez T., Vaccarelli A. (2016). *L'educazione outdoor. Territorio, cittadinanza, identità plurali fuori dalle aule scolastiche*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Dewey J. (1925). *Experience and Nature*. Chicago: Open Court Publishing Company.
- Canevaro A. (2013). Ti accompagno, dall'ambiente ai contesti. *La bottega del possibile*, 1-12.

- D'Ascenzo M. (2018). *Per una storia delle scuole all'aperto in Italia*. Pisa: ETS.
- De Bartolomeis F. (2018). *Fare scuola fuori della scuola*. Roma: Aracne.
- Farnè R., Bortolotti A., Terrusi M. (Eds.) (2018). *Outdoor Education: prospettive teoriche e buone pratiche*. Roma: Carocci.
- Grilli G. (2021). *Di cosa parlano i libri per bambini*. Roma: Donzelli.
- Hahn K. (1957). Origins of the Outward Bound Trust. In D. James (Ed.), *Outward Bound* (pp. 1–17). London: Rutledge.
- Kitagawa K. (2016). Situating preparedness education within public pedagogy. *Pedagogy, Culture & Society*, 25(1), 1–13. <https://doi.org/10.1080/14681366.2016.1200660>.
- Kolb D.A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Luhmann N. (1996). *Sociologia del rischio*. Milano: Mondadori.
- Montanari M. (2022). L'outdoor education come modello didattico inclusivo nell'epoca della pandemia. *Il Nodo*, XXVI, 201-210.
- Nichols D. R. (1982). Outdoor Educators: The Need to Become Credible. *The Journal of Environmental Education*, 14(1), 1-3 <https://doi.org/10.1080/00958964.1982.10801921>.
- Petit M. (2023). *Nous sommes des animaux poétiques. L'art, les livres et la beauté par temps de crise*. Paris: Éditions Sciences Humaines.
- Priest S. (1986). Redefining Outdoor Education: A Matter of Many Relationships. *The Journal of Environmental Education*, 17(3), 13–15.
- Zizioli E. (2022). Natura, narrazioni e percorsi educativi. *Pagine Giovani*, 182(3), 22-27.

Albi illustrati

- Adbåge E. (2020). *La buca*. Camelozampa.
- Alemagna B. (2016). *Un grande giorno di niente*. Topipittori.
- Hughes E. (2015). *Selvaggia*. Settenove.
- Lazzarin A. (2020). *Un gioco da ragazze*. Orecchio Acerbo.
- Penazzi I. (2019). *Nel mio giardino il mondo*. Terre di mezzo.
- Ponti C. (2001). *La mia valle*. Babalibri.
- Stridsberg S., Alemagna B. (2022). *Nel parco*. Topipittori.
- Vecchini S., Vairo A. (2022). *Jole*. Topipittori.

L'Unione dei Comuni della Val di Bisenzio tra criticità territoriali e fragilità educative: per una prima riflessione pedagogica

Christian Distefano

Università degli Studi di Firenze

Dottorando

christian.distefano@unifi.it

Abstract

La Strategia Nazionale Aree Interne ha classificato, dal 2014, l'Unione dei Comuni della Val di Bisenzio (Vaiano, Vernio e Cantagallo, in provincia di Prato) come area interna della Toscana, per le importanti criticità legate a quattro ambiti: sanitario, dei trasporti, del mercato e dell'istruzione/educazione/formazione. In riferimento a quest'ultimo aspetto, la situazione educativo-scolastica risulterebbe particolarmente delicata poiché sarebbe presente un'alta percentuale di studenti con Bisogni Educativi Speciali, a cui si aggiungerebbe una marginalizzazione dei plessi scolastici decentrati, una modesta diffusione di didattica innovativa, difficoltà di integrazione dei molti studenti stranieri ed elevato turn-over dei docenti.

Sulla base di tali criticità è stata attivata, presso l'Università degli Studi di Firenze (dottorato in Scienze della Formazione e Psicologia), una borsa di ricerca (D.M. 351/2022) al fine di analizzare e meglio comprendere i motivi di tali criticità.

Parole chiave

Unione dei Comuni della Val di Bisenzio; Area Interna Toscana; Bisogni Educativi Speciali.

1. Introduzione

Classificare un'area come *interna* significa constatare alcune peculiari caratteristiche socio-territoriali e criticità che potrebbero risultare ostacolanti per la promozione dello sviluppo locale e della qualità di vita dei suoi abitanti.

Rientrano in tale categoria tutti quei territori caratterizzati da fragilità, perifericità e distanza dai centri di offerta dei servizi essenziali, per i quali la *Strategia Nazionale per le Aree Interne* (SNAI), promossa dall'*Agenzia per la Coesione Territoriale* a partire dal 2013, sta cercando di contrastare possibili fenomeni di marginalizzazione e di «*emorragia demografica*» (Strategia Nazionale Aree Interne, 2020).

Tale *Strategia* rientra nella programmazione dei *Fondi strutturali e di Investimento europei per il periodo 2014-2020*, e si colloca come «progetto ambizioso di politica *place based*, che ha sviluppato nuove modalità di governance locale multilivello volte ad affrontare, attraverso l'adozione di un approccio integrato orientato alla promozione e allo sviluppo locale, le sfide demografiche e dare risposta ai bisogni di territori caratterizzati da importanti svantaggi di natura geografica o demografica» (Strategia Nazionale Aree Interne, 2020).

La *Strategia* intende, quindi, realizzare una duplice azione: da una parte la tutela del patrimonio territoriale e comunitario, dall'altra la promozione di azioni di contrasto allo spopolamento, attraverso la creazione di nuove opportunità per gli stessi territori coinvolti, attraverso una selezione di progetti ed interventi empirici che coinvolgono differenti aree e settori locali.

L'iter indicato dalla *Strategia Nazionale* che, dalla selezione delle *aree* giunge sino alla scelta dei progetti locali, si compone principalmente di tre fasi, come di seguito indicato: «*selezione delle aree*, attraverso una procedura di istruttoria pubblica, svolta congiuntamente da tutte le Amministrazioni centrali presenti all'interno del Comitato Tecnico Aree Interne e dalla Regione o Provincia autonoma interessata; *approvazione della Strategia d'area* da parte del Dipartimento per le Politiche di Coesione; *sottoscrizione dell'Accordo di Programma Quadro*, attraverso cui le Amministrazioni Centrali, le Regioni e i territori assumono gli impegni per l'attuazione degli obiettivi definiti nelle Strategie d'area» (Strategia Nazionale Aree Interne, 2020).

Per ciò che riguarda la *selezione*, essa considera come criterio cardine la perifericità di un territorio rispetto ai centri di offerta dei servizi di base, soprattutto del settore dell'istruzione, sanitario e dei trasporti. Per definire un territorio periferico la *Strategia* prevede due momenti: *in primis* l'individuazione di *poli* territoriali, ovvero città con ampia capacità di offerta di servizi essenziali e, successivamente, la classificazione degli altri comuni limitrofi in quattro fasce in base al tempo di percorrenza per raggiungere tali poli: *aree cintura*, *aree intermedie*, *aree periferiche* e *aree ultra-periferiche*.

Le aree nazionali selezionate dalla *Strategia* come *aree interne italiane* sono 72, comprendenti 1060 comuni, su un territorio stimato di 51.000km², con circa 2 milioni di abitanti e caratterizzato da densità della popolazione particolarmente bassa, a cui si aggiunge una forte presenza di anziani ed una minima presenza di giovani, con fenomeni di spopolamento territoriale (Relazione annuale sulla SNAI, 2020).

Per quanto riguarda il contesto regionale della Toscana, sono tre le zone che sono state selezionate come *aree interne* a seguito dell'interesse mostrato durante l'istruttoria pubblica: area del Casentino-Valtiberina; area della Garfagnana e area del Valdarno e Valdisieve, Mugello e Val di Bisenzio.

Facendo riferimento a quest'ultima area, il piano strategico intrapreso – che prende il nome di *VIRERE. Comunità sostenibili per un nuovo sviluppo* (VIRERE, Preliminare di strategia, 2018) – ha sottolineato, tra le varie criticità dei territori in analisi, diverse fragilità principali, legate al settore sanitario, dei trasporti e del commercio. Tra di esse troviamo:

- a. l'inadeguatezza delle strutture sanitarie;
- b. la scarsa integrazione intercomunale dei servizi di trasporto pubblico;
- c. la mancanza di forme di promozione territoriale.

Anche l'ambito dell'istruzione/educazione/formazione risulta particolarmente critico, dal momento che, sempre all'interno del documento, troviamo, tra le altre:

- a. «marginalizzazione dei plessi scolastici decentrati;
- b. percentuali elevate di bambini con disabilità, B.E.S., difficoltà educative e d'apprendimento;
- c. modesta diffusione di forme di didattica innovativa e multidisciplinare;
- d. elevato numero di alunni stranieri, con difficoltà di integrazione;
- e. elevata incidenza del turn-over dei docenti e insufficiente dotazione degli insegnanti di sostegno» (VIRERE, Preliminare di strategia, 2018).

Sulla base di tali considerazioni ed in risposta alle richieste ed ai bisogni espressi direttamente dagli enti territoriali facenti capo all'Unione dei Comuni della Val di Bisenzio (Vaiano, Vernio e Cantagallo, in provincia di Prato), è stata attivata presso l'Università degli Studi di Firenze (dottorato in Scienze della Formazione e Psicologia), a partire dal novembre 2022, una borsa di ricerca (ex D.M. 351/2022) che cerca di indagare e meglio comprendere tale emergenza, focalizzandosi, in particolar modo, sul versante istruzione/educazione/formazione.

2. Dalla domanda alla metodologia della ricerca

Cercare di indagare ed interpretare un fenomeno correlato alla così ampia categoria dei Bisogni Educativi Speciali (comprendente le situazioni di disabilità, i Disturbi Evolutivi Specifici sottolineati e le molteplici possibili situazioni di svantaggio socio-economico, linguistico e culturale) (Ianes, Cramerotti, 2013), rapportando tale macro-definizione ad uno specifico territorio, significa delineare un disegno di ricerca che preveda più strade parallele, in grado di approfondire, in maniera simultanea, differenti questioni.

Considerando le criticità evidenziate dalla *Strategia Nazionale Aree Interne*, la domanda che sottende la ricerca in questione è la seguente: «e vero che, in relazione alla consistenza dei Bisogni Educativi Speciali presenti sul territorio, gli interventi educativo-didattici nel contesto scolastico ed i servizi territoriali attuati nel contesto dell'Unione dei Comuni della Val di Bisenzio risultano essere debolmente funzionali?».

Sulla base di questo presupposto, il disegno della ricerca in questione, di tipo *triangolare convergente parallelo*, si è posto come obiettivo, almeno nella sua prima fase, la delineazione di una *fotografia* quanto più ampia possibile dei territori in analisi, attraverso un approccio metodologico di tipo *mixed method*, che combina

«in modo strutturato approcci tradizionalmente ascrivibili ai filoni di ricerca quantitativa e qualitativa» (Trincherò, Robasto, 2019, p. 5).

Sulla base di ciò, il lavoro condotto durante il primo anno di ricerca è stato strutturato seguendo due binari paralleli:

- attraverso uno *studio di campo* si è cercato di indagare e comprendere le caratteristiche e le peculiarità socio-demografiche delle località in analisi. Per far ciò sono state condotte interviste ad interlocutori privilegiati della zona, per ricevere molteplici informazioni, soprattutto sui servizi e sulle strategie promosse a livello territoriale, scolastico e socio-sanitario a supporto della fragilità educativa, con l'accesso anche ai documenti presenti negli archivi locali;
- attraverso una rilevazione quantitativa, inoltre, si sta cercando di comprendere se il numero effettivo di studenti con Bisogni Educativi Speciali presenti all'interno dei due Istituti Comprensivi facenti capo all'Unione dei Comuni della Val di Bisenzio sia statisticamente superiore (ed in quale percentuale) rispetto sia agli Istituti limitrofi, sia in confronto ai contesti scolastici provinciali e regionali. Per svolgere tale analisi si stanno prendendo in considerazione i dati pubblicati da ciascun Istituto Comprensivo all'interno dei Piani Annuali per l'Inclusività e riferiti all'anno scolastico 2021/2022.

A fare da cornice a queste molteplici azioni di ricerca è stata condotta una *Cumulative Literature Review* relativa alla macro-categoria dei Bisogni Educativi Speciali, con particolare *focus* sulla normativa italiana in materia di inclusione scolastica (Ghirotto, 2020).

Il quadro che emerge dall'analisi dei documenti reperiti risulta essere caratterizzato da fragilità educative che coinvolgono molteplici attori locali, non solo dell'ambito scolastico, ma anche di quello territoriale e dei servizi socio-sanitari.

3. La situazione socio-territoriale e scolastica dell'Unione dei Comuni della Val di Bisenzio

Nella sua fase qualitativa la ricerca ha voluto indagare tre principali ambiti, direttamente coinvolti nel supporto alla fragilità educativa: quello territoriale, quello scolastico ed, infine, l'area dei servizi socio-sanitari.

Per ognuno di essi, a seguito delle interviste con interlocutori privilegiati del territorio, sono stati analizzati i documenti redatti da ciascun settore per comprendere sia l'organizzazione dei vari enti, sia le loro azioni a contrasto del disagio giovanile.

Nello specifico, per l'area territoriale, sono stati approfonditi, oltre alla *Strategia VIRERE*, tra gli altri, anche l'*Accordo di programma quadro della Regione Toscana per l'area interna Valdarno, Valdisieve, Mugello e Val di Bisenzio* ed il Report Intermedio di Progetto del 2021; per il settore scolastico, invece, sono stati esaminati, in particolare i P.T.O.F., i P.A.I. ed i Rapporti di Autovalutazione di entrambi gli

Istituti Scolastici locali (Lorenzo Bartolini - Vaiano - e Sandro Pertini - Vernio); infine, per l'ambito socio-sanitario il *Capitolato Speciale d'appalto dei servizi socio educativi rivolto ai minori* ha offerto una panoramica sulle azioni che la Società della Salute dell'area pratese ha attivato in questi ultimi anni.

Per ciò che concerne le caratteristiche peculiari del territorio dell'Unione dei Comuni della Val di Bisenzio, osservando i dati indicati nella tabella che segue, la quale fa riferimento a quanto pubblicato dal progetto *OpenItaliae* (promosso Dipartimento per gli Affari Regionali e le Autonomie) (OpenItaliae, 2022), è possibile notare l'estrema complessità socio-demografica delle aree interessate:

	Vaiano	Vernio	Cantagallo
Superficie	34,1 kmq	63,4 kmq	95,6 kmq
Densità abitativa	292 kmq	95 kmq	32 kmq
Altitudine	150 m.s.l.m.	257 m.s.l.m.	423 m.s.l.m.
Indice Montano	Parzialmente montano	Totalmente montano	Totalmente montano
Zona Altimetrica	Montagna interna	Montagna interna	Montagna interna
Popolazione (2011)	9.821	6.012	3.102
Popolazione (2020)	9.975	6.038	3.102
Variazione Popolazione 2011/2022	1,6%	0,4%	0,0 %
Grado di urbanizzazione	Scarsamente popolato (rurale)	Scarsamente popolato (rurale)	Scarsamente popolato (rurale)
Stranieri residenti (2020)	735	536	195

La classificazione in *montagna interna*, con indice *parzialmente* o *totalmente montano* (i tre territori, infatti, si collocano ad una altitudine superiore ai 150 metri) si unisce ad una minima variazione percentuale nell'ultimo decennio che oscilla tra lo 0% (Cantagallo) e appena l'1,6% (Vaiano). Per tali motivi tutti e tre i territori vengono classificati con *aree rurali, scarsamente popolate*.

A ciò si accompagnano simili caratteristiche demografiche nei tre Comuni: in tutta la vallata sono presenti, in maggioranza rispetto a tutte le altre fasce d'età, persone di età superiore ai 66 anni. Allo stesso tempo si riscontra una bassa percentuale di giovani di età inferiore ai 18 anni.

Per quanto riguarda il *settore scolastico*, invece, la fragilità educativa è stata posta all'attenzione dei due Istituti Comprensivi del territorio almeno fin dagli anni '90.

È durante tale periodo, infatti, che prese avvio il progetto sperimentale P.I.E.T.R.O. D+D – *Piano degli Interventi Educativi Territoriali per il Recupero e l'Orientamento Disagio+Disabilita* – attraverso l'implementazione di laboratori tematici ed esperti del settore pedagogico, al fine di creare una rete di inclusione

scolastica e sociale su più livelli ed in maniera sincrona su tutto il territorio, attraverso il supporto anche delle molteplici associazioni.

È proprio l'associazionismo una delle caratteristiche peculiari di tali territori, come emerge anche dai P.T.O.F. più recenti dei due Istituti Comprensivi: la presenza di molteplici associazioni (da quelle dei genitori, a quelle sportive, di volontariato, di musica, i circoli e le biblioteche) rappresentano uno strumento importante anche di promozione del senso di appartenenza alla comunità, oltre che di supporto nell'attuazione di prassi educative in grado di collegare l'ambito scolastico a quello extra-scolastico.

Dal *Rapporto di Autovalutazione 2022/2025* di entrambi gli Istituti, notiamo, poi, come, per ciò che concerne la sezione *Inclusione e differenziazione*, sia l'Istituto Bartolini che Pertini abbiano attuato molteplici ed efficaci attività inclusive, rispettando le differenze e la diversità culturali, con una attenta differenziazione e individualizzazione in tutti i plessi scolastici ed una buona relazione con gli enti diagnostici e riabilitativi del territorio (efficacia evidenziata dai punteggi auto-assegnati all'interno del documento: 7/7 per l'Istituto Bartolini e 6/7 per l'Istituto Pertini) (Rapporto di Autovalutazione I.C. Bartolini, 2023; Rapporto di Autovalutazione I.C. Pertini, 2020).

Nonostante tali risultati, risultano essere molte, però, le criticità presenti in entrambi i contesti scolastici e descritte all'interno dei *Piani Annuali per l'Inclusività*.

Nello specifico, per l'Istituto Lorenzo Bartolini (Vaiano) emerge, tra le altre: la «crescente precarietà del personale docente, curricolare e di sostegno, e conseguente difficoltà a garantire la continuità dell'azione didattico-educativa per ciascun alunno; ridotto numero delle risorse di sostegno a favore degli alunni con disabilità; [...] mancanza di una formazione capillare e diffusa, di tutto il personale docente ed ausiliario, sui temi dell'accoglienza e delle pratiche d'inclusività; [...] situazioni di tensione fra i genitori delle classi frequentate da alunni con BES che esprimono comportamenti fortemente disturbanti e/o a rischio» (Piano Annuale per l'Inclusività 2021/2022 - Istituto Comprensivo Lorenzo Bartolini, pp. 2-3).

Nell'istituto Sandro Pertini (Vernio), invece, troviamo: la «necessità di creare e/o ricavare spazi speciali per alunni con gravità; necessità di garantire ore di potenziamento per alunni con bes non certificati; necessità di formazione di tutti i docenti sulle prassi inclusive; [...] necessità di formazione dei docenti curricolari e di sostegno sulla valutazione degli alunni con b.e.s.; [...] necessità di riunire le prassi inclusive dell'Istituto in un Protocollo» (Piano Annuale per l'Inclusività 2021/2022 - Istituto Comprensivo Sandro Pertini, p. 5).

Per quanto riguarda, infine, l'*area socio-sanitaria*, la promozione di servizi volti al benessere della persona, in risposta ai possibili bisogni emergenti è, nel caso specifico della regione Toscana, promossa dalle sedici Società della Salute presenti sul territorio, al cui interno operano professionisti sanitari e sociali, facenti parte del terzo settore e del mondo del volontariato.

È la Società della Salute dell'area pratese ad occuparsi, dunque, degli interventi da attuare all'interno dei territori dell'Unione dei Comuni della Val di Bisenzio,

attraverso una programmazione, implementazione, valutazione e innovazione ampia e complessa che, come sottolineato nella *Relazione di sintesi 2023* coinvolge più piani: «comunale, zonale, AUSL e regionale. Su tutti questi livelli, agiscono una serie di strumenti di programmazione: il PSSIR (Piano Sociale e Sanitario Integrato Regionale) a livello regionale, il PAL (Piano Attuativo Locale) a livello di AUSL, il PAO (Piano Attuativo Ospedaliero) per le AUO, il PIS (Piano Integrato di Salute) e il POA (Programma Operativo Annuale) per le SdS» (Relazione di sintesi SdS area pratese, 2023).

Le azioni attivate nei territori in analisi (seppure con un numero non sempre elevato di destinatari coinvolti) riguardano principalmente quattro interventi a supporto della fragilità educativa: *Servizio Educativo domiciliare e territoriale* (SEDT), che coinvolge gli educatori professionali nel contesto di vita del minore e della sua famiglia; *Servizio Educativo in Gruppo* (SEIG), che cerca di migliorare le problematiche relazionali di più minori; gli *Incontri Monitorati e di Accompagnamento* (IMA) nel caso in cui sia necessario accompagnare gli incontri tra minori e genitori o altri familiari significativi, ed infinite le *attività di accudimento* (ADA) che rappresentano momenti di accudimento del minore, di accompagnamento, di sostegno al genitore nelle cure.

Dall'analisi dei tre ambiti (territoriale, scolastico e socio-sanitario) emerge un quadro sicuramente complesso per la presenza di una elevata fragilità educativa e di caratteristiche territoriali e demografiche delicate. In tale panorama l'approccio pedagogico potrebbe risultare una importante risorsa (nonché sfida) per promuovere interventi ed approcci innovativi (e sperimentali) coordinati da esperti dell'educazione, centrati sul benessere della persona e a supporto dei minori, delle famiglie e del personale scolastico ed extra-scolastico, in linea anche con le peculiarità locali.

4. Conclusioni

Sottolineate le caratteristiche e le criticità principali dei territori in analisi, la ricerca, nelle sue fasi successive, intende costruire *comunità educanti* attraverso un'*ottica sistemica* che interpreti l'individuo correlando i suoi bisogni alle effettive peculiarità/potenzialità del territorio all'interno del quale vive.

È in tale ottica che, considerata la carenza di servizi educativi di supporto, la sfida pedagogica di tale ricerca risiede nell'apportare interventi sperimentali sia all'interno del contesto scolastico sia a livello territoriale nel rispetto di quelle che sono le tradizioni e le peculiarità che fin da sempre hanno caratterizzato Vaiano, Vernio e Cantagallo.

Sulla base di ciò, in linea anche con quanto previsto dal Protocollo d'Intesa sottoscritto tra MIUR e le Associazioni di pedagogia il 27 agosto 2020, il quale cerca di costruire una comunità educante quanto più aperta e attenta ai bisogni di tutti e di ciascuno attraverso la promozione di una professionalità pedagogica interna ai contesti scolastici (Protocollo d'Intesa con le associazioni dei pedagogisti

e degli educatori, del 27 agosto 2020), la ricerca intende sperimentare e promuovere, successivamente ad una analisi di fattibilità, la figura del pedagogo all'interno dei due Istituti Scolastici del territorio.

Se consideriamo il pedagogo come professionista di livello apicale dell'educazione, che attua interventi di supporto e promozione del benessere della persona (Iori, 2018), la sua professionalità potrebbe divenire necessaria all'interno di un contesto scolastico fortemente caratterizzato da bisogni educativi speciali, come quello della Val di Bisenzio, poiché, attraverso la pratica dell'*osservazione* e della *consulenza*, potrebbe sviluppare un ambiente maggiormente inclusivo, promuovendo azioni di *Cura educativa* non solo individuale ma anche per l'intera comunità scolastica (Distefano, 2023; Miatto, 2023).

Riferimenti bibliografici

- Distefano C. (2023). The pedagogist at school as a strategic figure for the promotion of individual wellbeing. *Pedagogia oggi*, 21(2), 242-248. <https://doi.org/10.7346/PO-022023-30>.
- Ghirotto L. (2020). *La systematic review nella ricerca qualitativa. Metodi e strategie*, Roma: Carocci.
- Ianes D., Cramerotti S. (2013). *Alunni con BES. Bisogni Educativi Speciali. Indicazioni operative per promuovere l'inclusione scolastica sulla base della DM 27.12.2012 e della Circolare Ministeriale n. 8 del 6 marzo 2013*. Trento: Erickson.
- Iori V. (Ed.) (2018). *Educatori e pedagogisti. Senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale*. Trento: Erickson.
- Miatto E. (Ed.) (2023). *Il pedagogo nella scuola: sfide e prospettive*. Roma: Studium.
- OpenItaliae – Progetto del Dipartimento per gli Affari Regionali e le Autonomie – Unione dei Comuni della Val di Bisenzio (2022). <https://openitaliae.it/forme-associative/forme-associative-in-dettaglio#schede>.
- Piano Annuale per l'Inclusività 2021/2022 - Istituto Comprensivo Lorenzo Bartolini (2022). <https://www.compensivoaiano.edu.it/wp-content/uploads/2023/04/Piano-Annuale-per-lInclusivita-2022-23-signed.pdf>.
- Piano Annuale per l'Inclusività 2021/2022 - Istituto Comprensivo Sandro Pertini (2022). <https://www.pertinivernio.edu.it/wp-content/uploads/2022/07/piano-annuale-1-signed-1.pdf>.
- Protocollo d'Intesa con le associazioni dei pedagogisti e degli educatori (2020). <https://www.miur.gov.it/-/protocollo-intesa-attivazione-progetti-finalizzati>.
- Rapporto di Autovalutazione – Triennio di riferimento 2022/2025 – Istituto Comprensivo L. Bartolini (2023). https://www.compensivoaiano.edu.it/wp-content/uploads/2023/04/SNV_PubblicazioneRav-POIC80700G.pdf.
- Rapporto di Autovalutazione – Triennio di riferimento 2019/2022 – Istituto Comprensivo S. Pertini (2020). <https://www.pertinivernio.edu.it/wp-content/uploads/2020/01/rav-luglio-2019.pdf>.
- Relazione annuale sulla SNAI (2021). https://www.agenziacoesione.gov.it/wp-content/uploads/2021/11/Relazione-CIPES-2020_finale.pdf.
- Relazione di sintesi SdS area pratese (2023). <https://www.sds.prato.it/it/strumenti-programmazione/programma-operativo/pagina596.html>.

- Strategia Nazionale Aree Interne (2021). <https://www.agenziacoessione.gov.it/strategia-nazionale-aree-interne/>.
- Trincherò R., Robasto D. (2019). *I mixed methods nella ricerca educativa*. Milano: Mondadori Università.
- VIRERE – Preliminare di strategia (2018). https://www.agenziacoessione.gov.it/wp-content/uploads/2021/02/Valdarno-Strategia-Dic_2020.pdf.

L'Outdoor Education e i processi inclusivi: un progetto di ricerca sulle sperimentazioni scolastiche ed educative a Roma

Paola Greganti

Università di Cassino e del Lazio Meridionale

Assegnista di ricerca

paola.greganti@uniroma3.it

Abstract

Il contributo presenta un progetto di ricerca che si propone di coniugare due filoni di riflessione teorica e di esperienze pratiche: le considerazioni pedagogiche e didattiche relativamente ai processi inclusivi e i percorsi di istruzione ed educazione all'aperto (Outdoor Education – OE da qui in poi). Le ragioni di tale proposta sono dettate da vari aspetti che emergono da situazioni emergenziali e da prospettive didattiche innovative. La finalità della ricerca è anzitutto quello di indagare se e come i paradigmi pedagogici sottesi all'OE, e le pratiche didattiche attivate di conseguenza, supportino efficacemente i processi inclusivi e la cultura inclusiva diffusa, di osservare ed elaborare quali sono le esperienze vissute e le rappresentazioni di inclusione degli attori coinvolti in alcuni percorsi significativi di OE attivi sul territorio romano, di analizzare quali costrutti concettuali e operativi favoriscono o ostacolano la costruzione collettiva di una comunità educante inclusiva nei percorsi di OE.

Parole chiave

Inclusione, Outdoor Education.

1. Il progetto di ricerca

Il progetto di ricerca che qui viene presentato si propone di coniugare due filoni di riflessioni teoriche e di esperienze pratiche: i percorsi di istruzione ed educazione all'aperto (*Outdoor Education* – OE da qui in poi) e le considerazioni pedagogiche e didattiche relativamente ai processi inclusivi

Le ragioni di tale proposta di indagine sono dettate da vari aspetti che riguardano da un lato alcune circostanze emergenziali, a volte anche drammatiche, e dall'altro alcune prospettive innovative attraverso le quali è possibile tentare di rigenerare le suddette situazioni critiche.

Innanzitutto possiamo evidenziare come attualmente si ravvisa una scarsità di

opportunità per i bambini italiani di usufruire di esperienze fuori dalle mura scolastiche e domestiche, in contesti naturali plurimi e variegati, che crea generazioni di cittadini digitali iperprotetti (Bertolino et alii, 2012) avvolti da bolle di plastica (Malone, 2007) e affetti da deficit di incontro con la natura (Louv, 2005). Le cause di questa preclusione possono essere ascritte principalmente ai dubbi ed alle remore degli insegnanti su come integrare le esperienze outdoor con la didattica ordinaria (Antonietti, 2018), ed anche alla percezione di pericolo avvertita da genitori ed educatori rispetto agli spazi aperti e destrutturati (Farnè, Agostini, 2014).

La valenza dell'OE, inoltre, è emersa in modo netto in Italia a seguito di due eventi emergenziali: i sismi che hanno colpito la zona aquilana e i territori di Amatrice (Calandra, Gonzalez, Vaccarelli 2016) e la recente situazione pandemica con i suoi risvolti di limitazioni negli spostamenti e nella fruizione degli spazi sociali che hanno colpito soprattutto la vita scolastica, i giovani, le bambine e i bambini con effetti sul benessere emotivo e psicologico ancora ben presenti (Canevaro, Montanari, 2020; Montanari, 2022). Non possiamo non evidenziare come in queste drammatiche circostanze hanno vissuto una condizione ancora più critica e destabilizzante le bambine e i bambini e gli adolescenti con disabilità o in situazioni di marginalità sociale e povertà educativa.

A fronte di questi eventi critici, si è valutata la possibilità di progettare una didattica che utilizza molteplici luoghi fuori dagli spazi scolastici (OECD, 2020). Pertanto, si sono moltiplicate nel panorama scolastico italiano sperimentazioni di inedite soluzioni spaziali che hanno ridisegnato, allestito e riscoperto gli ambienti esterni. È stato pertanto riscoperto il valore dell'OE come approccio educativo innovativo che permette la costruzione di contesti d'apprendimento attivi e motivanti e offre interessanti stimoli su vari fronti di grande attualità pedagogica e politica: dall'innovazione, alla sostenibilità ambientale, all'inclusione sociale, fino alla coesione territoriale.

2. Il quadro teorico di riferimento

2.1 *L'Outdoor Education*

L'OE è un orientamento pedagogico che comprende una grande varietà di esperienze didattiche caratterizzate da un ripensamento radicale degli spazi dell'apprendimento che travalicano i confini fisici della classe e degli edifici scolastici e si svolgono in primis in luoghi naturali (giardini, parchi, boschi, campagna, mare ecc.), ma anche in luoghi urbani (piazze, musei, biblioteche, negozi, monumenti ecc.) nei quali l'ambiente svolge un ruolo educativo attivo diventando sia contenuto che contesto di apprendimento.

Si tratta di un approccio che, a partire dalle implicazioni educative dei contesti, rivaluta e pone al centro in modo più o meno esplicito ben precisi modelli pedagogici, strategie didattiche e contenuti formativi: le pedagogie attive; il modello libertario; l'educazione incidentale; la descolarizzazione; l'educazione diffusa nella

città educante; la didattica esperienziale e progettuale; le potenzialità formative dell'ambiente naturale; il rispetto per il ritmo della natura umana e l'impegno a trasmettere il rispetto per l'ambiente; l'educazione emotiva e socio affettiva; la biofilia e l'apprendimento ecologico; la costruzione di una comunità educante; il protagonismo attivo degli studenti; il rapporto diretto con gli ambienti di vita; il coinvolgimento del soggetto in formazione nella sua globalità; lo spazio come terzo educatore; la progettazione didattica orizzontale per classi aperte; l'apprendimento cooperativo e collaborativo; l'utilizzo della pluralità dei linguaggi; l'interdisciplinarietà e la transdisciplinarietà; l'utilizzo di materiali ed elementi destrutturati; l'apprendimento di competenze in situazioni reali; la valorizzazione delle scelte e del protagonismo.

Inoltre, l'OE in ambiente naturale ha numerosi e molteplici effetti benefici, ampiamente descritti dalla letteratura, sullo sviluppo individuale, sociale, sullo sviluppo motorio e sulla salute e relativamente all'acquisizione di consapevolezza ambientale, sul benessere psico-fisico individuale nonchè sugli apprendimenti in ambito scientifico, sulla memoria a lungo termine, sugli apprendimenti di ordine superiore e sulle capacità di problem solving.

Sul territorio italiano e, in particolare, nel territorio romano, sono attive oggi varie esperienze sperimentali che si collocano, in modo diversificato, all'interno di questo scenario, a partire da progetti oramai consolidati che coinvolgono numerose scuole dell'infanzia, con sperimentazioni sempre più ampie nel ciclo della primaria e in qualche caso anche nella secondaria di primo e secondo grado, oltre a riguardare numerosi servizi educativi non formali diffusi sul territorio e molte esperienze di scuola parentale, che, è bene sottolinearlo, non hanno come obiettivo quello di trasporre semplicemente in ambienti esterni la didattica svolta all'interno, bensì portano con sé sperimentazioni didattiche e modelli pedagogici complessi e alternativi rispetto alle metodologie tradizionalmente diffuse negli istituti scolastici.

2.2 *L'inclusione e la cultura inclusiva*

Attualmente è in atto un processo di trasformazione della pedagogia speciale che progressivamente sta ampliando il proprio campo di interesse aprendosi alla prospettiva della cultura inclusiva in un'ottica universalista che si rivolge alla pluralità delle differenze individuali e alla ampia eterogeneità dei funzionamenti umani che interagiscono reciprocamente con una molteplicità di contesti di vita. Pertanto possiamo parlare di pedagogia inclusiva in senso ampio e di processi inclusivi che riguardano disabilità, BES e la pluralità delle diversità umane in genere.

Nel presente progetto di ricerca, per approfondire il costrutto di inclusione si intende fare riferimento ai più attuali modelli pedagogici quali il Social Model e i Disability Studies, il Capability Approach, il Modello Bio-Psico-Sociale, l'Universal Design for Learning, il costrutto di co-evoluzione. Partendo da tali paradigmi di riferimento è possibile evidenziare alcuni indicatori specifici che

descrivono le pratiche educative pienamente inclusive e sono gli aspetti caratterizzanti di quella cultura inclusiva diffusa (Dovigo, 2017; De Angelis, 2021) a cui aspirano le comunità che possono dirsi inclusive. Parlare oggi di inclusione e implementarla nei contesti educativi significa confrontarsi con l'accessibilità, la capacitazione, la flessibilità, il benessere, i fattori contestuali, la personalizzazione e l'individualizzazione, la partecipazione e il coinvolgimento, l'agency, l'autodeterminazione, i valori inclusivi.

2.3 *L'Outdoor Education e l'inclusione*

Dallo studio della letteratura di riferimento nazionale e internazionale emerge uno scarso approfondimento delle connessioni tra OE ed inclusione, nonostante sia un tema che sollecita interrogativi urgenti agli educatori, principalmente in relazione alla questione dell'accessibilità ad un approccio educativo che, come abbiamo descritto, offre importanti benefici all'apprendimento (Becker, 2017).

Il tema del possibile valore inclusivo dell'OE ad oggi in Italia risulta teorizzato e studiato in modo esiguo (Bortolotti et alii, 2017, 2020; Antonietti, 2019, 2020; Bortolotti, Schenetti, Telese, 2020), mentre in ambito internazionale si rintracciano diversi contributi a riguardo che però hanno una visione abbastanza riduttiva e si pongono soprattutto l'interrogativo su come includere in attività outdoor persone con specifiche disabilità (Kuo et al., 2004; Dillenschneider, 2007; Grenier et alii, 2008; Mata et alii, 2016; Crosbie, 2016; James, 2018) o come rendere gli ambienti di gioco all'aperto inclusivi (Sugerman, 2001; Casey, 2017; Roberts, 2018) o si focalizzano solamente sulle attività svolte nei giardini scolastici (Dyment & Bell, 2008; Johnson, 2012) e solo marginalmente riguardano in senso più ampio i processi inclusivi (Kudlá ek et alii, 2009; Stavrianos, 2016).

3. Domande di ricerca, partecipanti e contesto

Alla luce di queste premesse, l'obiettivo della ricerca è anzitutto quello di indagare se e come i paradigmi pedagogici sottesi all'OE e le pratiche didattiche attivate di conseguenza supportino efficacemente i processi inclusivi e la cultura inclusiva diffusa, di osservare ed elaborare quali sono le esperienze vissute e le rappresentazioni di inclusione degli attori coinvolti in alcuni percorsi significativi di OE attivi sul territorio locale, di analizzare quali costrutti concettuali e operativi favoriscono o ostacolano la costruzione collettiva di una comunità educante inclusiva nei percorsi di OE.

Il progetto di ricerca intende approfondire l'indagine su quelle pratiche didattiche ed educative che nei percorsi di OE permettono la co-costruzione comunitaria di una cultura inclusiva diffusa capace di attivare i processi inclusivi, ovvero di valorizzare la partecipazione, il coinvolgimento, l'agency, il benessere, le capacità e i funzionamenti, l'autodeterminazione di tutti gli attori coinvolti nell'ecosistema

formativo e di ampliare l'accessibilità, l'uguaglianza, la personalizzazione e l'individualizzazione dei percorsi formativi proposti nonché la diffusione e il riconoscimento dei valori inclusivi.

L'interrogativo di ricerca fondamentale è il seguente: quali sono le ragioni teoriche e pratiche che permettono di legittimare la relazione tra OE e processi inclusivi? Inoltre possiamo chiederci: quali esperienze inclusive sperimentano gli attori coinvolti nei percorsi formativi di OE? L'OE permette di diffondere e sostenere la cultura inclusiva? Quali caratteristiche deve avere un percorso formativo all'aperto per dirsi inclusivo? Quali barriere pone il contesto OE alla piena inclusione? Quali facilitatori sono attivati nella pratica dei percorsi educativi di OE? Come i partecipanti ai percorsi di OE percepiscono l'inclusione, considerata in particolare rispetto ai fattori accessibilità, benessere, partecipazione, coinvolgimento, agency, autodeterminazione, personalizzazione e individualizzazione, capacitazione e valori inclusivi? Quali cambiamenti vorrebbero apportare i partecipanti ai percorsi formativi di OE per renderli maggiormente inclusivi?

Il progetto di ricerca intende coinvolgere le studentesse e gli studenti, le e gli insegnanti, gli educatori e le educatrici, gli operatori, i genitori che partecipano a progetti formali o non formali di OE sul territorio romano, in quanto attori di una comunità nella quale dovrebbe essere diffusa una cultura inclusiva, con particolare riferimento a coloro che maggiormente sono esposti alle barriere alla piena accessibilità dell'apprendimento.

4. Quadro metodologico

4.1 *La metodologia e gli strumenti di indagine*

L'approccio di riferimento della ricerca è quello della complessità, che implica uno sguardo sistemico rispetto alla molteplicità delle dimensioni indagate, degli attori coinvolti e delle loro interazioni reciproche. La metodologia di ricerca che si intende utilizzare si inserisce nella cornice fenomenologica di osservazione e descrizione narrativa di vissuti, percezioni, rappresentazioni, atteggiamenti degli attori coinvolti (Bertolini, 1999; Mortari, 2010) che possa rendere conto della multifattorialità complessa del costruito di inclusione, e, al contempo, del ruolo attivo delle significazioni personali e comunitarie nella percezione e nella costruzione di un ambiente inclusivo.

A tal fine si intende valorizzare la forza esistenziale delle biografie e delle intenzionalità individuali, di gruppo e comunitarie, per far emergere, in una prospettiva fenomenologica, le significazioni che informano e co-costruiscono lo specifico contesto di indagine e "per contrastare il congelamento del vivente e la sua cadaverizzazione" (Ferrarotti, 1981, p. 44). Documenti, testimonianze, narrazioni, biografie, identità, storie di pratiche professionali potranno collegarsi facendo emergere l'effettiva vita quotidiana delle realtà educative, la sistematicità e la significatività che assumono nelle proprie comunità educative, con la possibilità

di evidenziare le identità, le antropologie, le storie e le culture, le memorie e i linguaggi. Si seguirà un approccio narrativo ed eco-sistemico in una visione etno-antropologica funzionale alla ricerca per guidare l'orientamento nella scelta dei metodi e delle tecniche di indagine e di analisi dei dati.

Pertanto, si intende portare avanti una ricerca sul campo di tipo qualitativo con un approccio interpretativo, in modo tale da permettere di mantenere uno sguardo che privilegia l'attribuzione di significato secondo gli approcci partecipativo, Student Voice, etnografico, guidata dall'idea di dare voce agli attori direttamente interessati dai progetti di OE con particolare attenzione ai gruppi sociali più emarginati.

Il tentativo è quello di approfondire l'indagine sui processi inclusivi nell'OE attraverso una metodologia che ponga al centro gli strumenti partecipativi, sia come metodi qualitativi di conoscenza sia come riflessi di una prospettiva trasformativa più ampia di costruzione delle comunità educante come comunità di ricerca. L'intento è quello di coinvolgere gli attori dei percorsi di OE in un processo di ricerca partecipata per "evitare di ridurre ad oggetti di studio coloro che dovrebbero invece condividere come soggetti responsabili il compito di interpretare e tradurre gli esiti indagativi" (Santi, 2017, p. 35); perciò, attraverso gli strumenti di ricerca qualitativa e la condivisione del piano di indagine, e a partire dalla valutazione degli stessi attori della propria esperienza, si cercherà di attivare una comunità di ricerca volta a co-costruire conoscenza sui temi di ricerca.

Coerentemente con il quadro metodologico, verranno utilizzati come strumenti di indagine: l'osservazione etnografica, i questionari semi strutturati, le interviste narrative, i focus group, il diario di ricerca. In relazione agli indicatori forniti dal *Profile for Inclusive Teacher Professional Learning* (European Agency of Special Needs and Inclusive Education, 2022), per osservare e far emergere i modelli di riferimento delle pratiche inclusive verranno utilizzate domande semi-strutturate per valutare le conoscenze, l'osservazione e il dialogo narrativo per indagare gli atteggiamenti e le credenze, le interviste narrative per esplicitare ed interpretare teorie e pratiche.

4.2 *L'analisi dei dati*

Per analizzare i dati sarà utilizzata la *Computer Assisted Qualitative Data Analysis* e nello specifico il software di analisi testuale *T-LAB*. Verrà, inoltre, incentivata, in un'ottica di ricerca partecipata, l'autoanalisi dei processi e delle pratiche educative e didattiche in atto volta ad una ricostruzione metacognitivo-riflessiva. L'analisi e la discussione partecipata delle categorie emergenti e dei loro codici permetterà una riflessione sui modelli pedagogici inclusivi sottesi alle esperienze di OE nei contesti di istruzione ed educazione formali e non formali presi in esame e una costruzione attiva di una teoria del rapporto tra OE e inclusione.

Questo tipo di metodologia di raccolta e di elaborazione dati può anche divenire una sorta di ricerca-azione in quanto sembrerebbe essere particolarmente utile

come strumento autovalutativo e di feedback formativo per gli attori coinvolti nel contesto educativo, efficace per lo sviluppo di culture, politiche e pratiche inclusive, così come auspicato nell'*Index for Inclusion* (Booth & Ainscow, 2014). L'utilizzo dell'approccio narrativo e auto-narrativo, infatti, permette di attivare un circolo virtuoso esistenziale ed ermeneutico che dà vita a un processo trasformativo.

4.3 *Le fasi della ricerca*

La ricerca intende prendere le mosse dallo studio delle indicazioni emergenti dalla letteratura per evidenziare i punti di contatto tra l'approccio dell'OE e i processi inclusivi, per proseguire con una ricerca sul campo volta ad indagare i costrutti concettuali e operativi che favoriscono o ostacolano la costruzione collettiva di una comunità educante inclusiva.

FASE 1

1. Studio della letteratura di riferimento:
 - per quanto riguarda l'OE e l'inclusione e i loro punti di intersezione;
 - per quanto riguarda gli strumenti metodologici della Student Voice, della Grounded Theory, della Ricerca partecipata e della Ricerca etnografica in ambito educativo.
2. Avvio della collaborazione con le realtà individuate che si occupano di OE.
3. Osservazione e descrizione del contesto: analisi fenomenologica del contesto educativo di OE oggetto di indagine con particolare riferimento ai processi inclusivi. L'obiettivo è quello di descrivere il fenomeno nel contesto in cui si sviluppa, secondo il metodo etnografico, attraverso l'osservazione di paradigmi diffusi, atteggiamenti, habitus.
4. Esplicitazione del contesto culturale e percettivo del ricercatore: far emergere le anticipazioni, le aspettative e le domande che guidano l'osservazione del ricercatore.

FASE 2

1. Organizzazione sul campo del gruppo di ricerca sull'inclusione: co-costruzione del piano di ricerca e predisposizione degli strumenti di ricerca assieme agli attori coinvolti nei percorsi formativi di OE selezionati.
2. Svolgimento della ricerca partecipata sul campo.

FASE 3

1. Analisi ed elaborazione dei dati raccolti.
2. Descrizione degli esiti della ricerca.

5. I risultati attesi

Ci si attende che la realizzazione del progetto di ricerca apporti un contributo alla sistematizzazione delle esperienze inclusive di OE già in essere e che permetta di far emergere alcuni fattori di qualità e innovazione nella didattica inclusiva per la scuola dell'infanzia, primaria e secondaria di primo grado, messi in atto nella nostra città attraverso le proposte di OE, in modo tale da prospettare anche una fruttuosa contaminazione dei curricula scolastici con esperienze radicate nei territori di appartenenza, per diffonderne poi contenuti e caratteristiche anche in altre realtà locali e nazionali. È auspicato, inoltre, che la ricerca partecipata qui presentata comporti un miglioramento della qualità della cultura inclusiva dell'intera comunità coinvolta nei processi formativi e di ricerca che possa caratterizzare i percorsi biografici personali e professionali e quindi possa avere riscontri sulle attività di educatori e insegnanti e sulla formazione dei cittadini.

Riferimenti bibliografici

- Antonietti M. (2018). European preschools in nature. Principles and evidence in international references. *Form@re*, 18, 1, 357-367.
- Antonietti M. (2019). Esperienze educative all'aperto e inclusione. Una revisione sistematica. In D. Ianes (Ed.), *Didattica e inclusione scolastica. Ricerche e pratiche in dialogo* (pp. 76-102). Milano: Franco Angeli.
- Antonietti M. (2020). Il potenziale inclusivo dell'educazione in natura. In D. Ianes, H. Demo (Eds.), *Non uno di meno. Didattica e inclusione scolastica* (pp. 44-101). Milano: Franco Angeli.
- Bortolotti A., Pasqualotto A., Tomasi P., Venuti P. (2017). Alla "Scuola inclusiva nel Bosco", per essere liberi di crescere assieme. *Italian Journal of Special Education For Inclusion*, 1, 185-199.
- Bortolotti A., Schenetti M., Telese V. (2020). L'Outdoor Education come possibile approccio inclusivo. Una ricerca nei servizi educativi zero-sei del Comune di Bologna. *Italian Journal of Special Education For Inclusion*, 8(1), 417-433.
- Calandra L.M., Gonzalez T., Vaccarelli A. (2016). *L'educazione outdoor. Territorio, cittadinanza, identità plurali fuori dalle aule scolastiche*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Canevaro A., Montanari M. (2020). Inclusione, questioni sanitarie e distanziamento sociale tra bambini. *Nuova Secondaria*, 2, 29-40.
- Casey T. (2017). Outdoor play and learning in the landscape of children's right. In T. Waller et alii (Eds.), *Handbook of Outdoor play and learning* (pp. 362-377). London: Sage.
- Crosbie J. (2016). Disability and outdoors. Some considerations for inclusion. In B. Humberstone et alii (Eds.), *Handbook for outdoor studies* (pp. 378-387). London: Routledge.
- De Angelis B. (2021). Cultura dell'inclusione, contesti educativi e relazione didattica. In P. Botes et alii (Eds.), *Insegnare nei CPIA. Tra teoria e prassi* (pp. 55-89). Roma: Anicia.
- Dillenschneider C. (2007). Integrating Persons With Impairments and Disabilities Into

- Standard Outdoor Adventure Education Programs. *Journal of Experiential Education*, 30, 1, 70-83.
- Farnè R., Agostini F. (Eds.). (2014). *Outdoor Education. L'educazione si-cura all'aperto*. Parma: Junior.
- James M. (2018). *Forest School and Autism*. London: Kingsley.
- Johnson S. (2012). Reconceptualising gardening to promote inclusive education for sustainable development. *International Journal of Inclusive Education*, 16, 5/6, 581-596.
- Kudláček M., Bocarro J., Jirásek I., Hanuš R. (2009). The Czech Way of Inclusion Through an Experiential Education Framework. *Journal of Experiential Education*, 32, 1, 14-27.
- Kuo F.E., Faber Taylor A. (2004). A Potential Natural Treatment for Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder: Evidence from a National Study. *American Journal of Public Health*, 94(9), 1580-1586.
- Montanari M. (2022). L'outdoor education come modello didattico inclusivo nell'epoca della pandemia. *Il Nodo*, XXVI, 201-210.
- Roberts J.W. (2018). RePlacing Outdoor Education: Diversity, Inclusion, and the Microadventures of the Everyday. *Journal of Outdoor Recreation, Education, and Leadership*, 10, 1, 20-32.
- Schenetti M. (2018). La didattica all'aperto in Italia. In J. Robertson, *Sporchiamoci le mani. Attività di didattica all'aperto per la scuola primaria* (pp. 177-185). Trento: Erickson.
- Sugerman D. (2001). Inclusive Outdoor Education: Facilitating Groups that Include People with Disabilities. *Journal of Experiential Education*, 24, 3, 166.

Il ruolo e la misurazione dell'intelligenza emotiva nel post covid-19: studio sulla relazione con ansia, resilienza e motivazione accademica

Nicoletta Lorrai

Università Niccolò Cusano

*Laboratorio di metodologia della ricerca e analisi dei dati per le scienze del comportamento
nlorrai@gmail.com*

Maria Vittoria Battaglia

Università Niccolò Cusano

Dottoranda

mariavittoria.battaglia@unicusano.it

Francesco Maria Melchiori

Università Niccolò Cusano

Professore Associato

francesco.melchiori@unicusano.it

Abstract

L'emergenza pandemica ha determinato la restrizione di alcune libertà individuali con conseguenze evidenti sul distanziamento e isolamento reale delle persone e sull'aumento delle relazioni nello spazio digitale.

Le ricerche post-pandemiche hanno riscontrato tra gli effetti avversi dell'emergenza sanitaria l'aumento dei disturbi depressivi, dello stress e dell'ansia, fattori che nella popolazione degli studenti concorrono all'incremento del rischio di drop out scolastico e si correlano negativamente con l'intelligenza emotiva.

Lo studio verifica l'ipotesi che l'intelligenza emotiva fornisca agli studenti la capacità per fronteggiare situazioni inaspettate ed emergenziali, analizzando le risposte di un campione di 373 studenti della scuola secondaria di secondo grado.

La matrice delle correlazioni tra intelligenza emotiva, motivazione, ansia e resilienza accademica supporta l'affermazione che questo costrutto possa essere una risorsa pedagogica da rafforzare in un'ottica di prevenzione.

Parole chiave

Pedagogia dell'emergenza; Regolazione emotiva; Drop-out scolastico.

1. Introduzione¹

Il mondo educativo si trova oggi ad affrontare gli effetti della pandemia da Covid-19 e delle scelte di gestione necessarie ad arginare la diffusione del virus, tra le quali le più diffuse sono state l'isolamento e il distanziamento sociale.

La situazione pandemica ha portato a un radicale cambiamento degli aspetti della quotidianità, ad esempio relegando le relazioni interpersonali nel mondo digitale, e ha richiesto di fronteggiare situazioni nuove e inaspettate, senza certezze riguardanti gli sviluppi futuri (ANG, 2022). In ambito educativo la chiusura delle scuole e lo spostamento della didattica in uno spazio virtuale hanno avuto effetti avversi sugli studenti dal punto di vista cognitivo, sociale ed emozionale, generando difficoltà nel ricalibrare i rapporti interpersonali (Vicari, Di Vara, 2021).

Le ricerche sugli effetti avversi dell'emergenza sanitaria, soprattutto in ambito educativo-scolastico, hanno portato alla luce la crescita di disturbi psicologici e comportamentali e i significativi aumenti nei livelli di depressione, stress e ansia (Dasor et al., 2023), tutti fattori che concorrono all'aumento del rischio di drop out scolastico.

L'intelligenza emotiva è un costrutto delineato a partire dagli anni '90, definito come la capacità di percepire, capire e regolare le emozioni per interagire con gli altri e con l'ambiente in modo efficace. In letteratura diversi studiosi hanno definito le componenti strutturali dell'intelligenza emotiva: essa è composta dall'insieme delle capacità di riconoscere, percepire, esprimere e regolare le emozioni (Salovey, Mayer, 1990; Goleman, 1996), dalle competenze sociali che aiutano il soggetto a far fronte alle sollecitazioni dell'ambiente, quali la gestione dello stress e l'adattabilità (Bar-on, 1997) e delle abilità interpersonali relative all'empatia e alla gestione delle relazioni sociali (Goleman, 1996).

L'intelligenza emotiva non garantisce, tuttavia, che una persona non proverà stress o ansia ma che grazie alla consapevolezza circa le proprie emozioni e alla capacità di regolarle potrà mostrare un maggiore autocontrollo, una migliore gestione dell'ansia e delle sue conseguenze (Drigas, Papoutsis, 2020). Risulta dunque uno strumento utile per promuovere una regolazione delle emozioni in risposta alle situazioni stressanti e di disagio (Signorelli et al., 2021). A tal proposito, una delle emozioni più frequentemente associate al disagio in ambito scolastico è l'ansia, definita come un alto livello di attivazione collegato a pensieri e vissuti valutati negativamente (Spielberger, 1966). Ciò nonostante, l'ansia può anche essere un utile strumento per lo studente perché determina a una maggiore concentrazione, ma per trarne vantaggio occorre riuscire a regolarla; per questo si può ipotizzare che l'intelligenza emotiva possa aiutare a gestirla (De Beni et al., 2016). Alcuni ricercatori hanno anche indagato la correlazione tra l'intelligenza emotiva degli stu-

1 Nicoletta Lorrai ha elaborato i paragrafi 1, 3, 5; Maria Vittoria Battaglia ha elaborato i paragrafi 1, 4, 5; Francesco Maria Melchiori ha elaborato i paragrafi 2, 3, 5. Tutti gli autori hanno partecipato alla stesura finale del testo.

denti e depressione, stress e ansia, correlazione che è risultata negativa, suggerendo che l'intelligenza emotiva sia una risorsa di coping che può proteggere da tali stati (Dasor et al., 2023).

Nell'ambito di un discorso sulle emergenze educative e sui fattori che concorrono all'intenzione di drop out scolastico degli studenti, è opportuno tener conto anche di un altro costrutto, spesso connesso a quello dell'ansia, ovvero la resilienza, definita come la percezione che gli studenti hanno circa la propria capacità di affrontare gli eventi sfavorevoli – come un brutto voto o un insuccesso scolastico – (De Beni et al., 2014).

Pertanto, un intervento che volesse fronteggiare le emergenze educative, e dunque contrastare burnout, stress, ansia e gli altri fattori collegati al drop out scolastico, deve essere rivolto verso l'obiettivo di fornire agli individui gli strumenti regolatori atti da una parte a ridurre ansia e stress, e dall'altra a incrementare livelli di motivazione e di resilienza, individuando nell'intelligenza emotiva una risorsa pedagogica fondamentale per agire in questa direzione.

Nel presente contributo verrà vagliata l'ipotesi (H1) secondo cui ad un maggiore livello di competenza emotiva corrisponda una maggiore motivazione nelle sue forme più autodeterminate (Regolazione Intrinseca e Identificata) e sia associato (H2) un atteggiamento positivo davanti alle difficoltà valutato in termini di resilienza; verrà inoltre vagliata l'ipotesi (H3) secondo cui ad un minor livello di Intelligenza Emotiva corrisponda un maggiore livello di Ansia e l'assenza di Motivazione (Amotivazione).

2. Quadro metodologico

Campione

La ricerca è stata portata avanti su un campione di 373 studenti appartenenti a 22 classi di 3 Scuole Superiori di secondo grado, due istituti professionali di Genova e un Liceo di Roma.

Strumenti

Ai partecipanti è stato somministrato un questionario suddiviso in una sezione con quattro domande socio-anagrafiche (Genere, Età, Istituto e classe) e una batteria di test composta da tre scale Self-Report per l'Intelligenza Emotiva, la Motivazione, l'Ansia e la Resilienza Accademica.

Per misurare l'Intelligenza Emotiva si è fatto riferimento alla versione italiana (abbreviata) dell'*Emotional Intelligence Scale* (Grazzani Gavazzi et al., 2009), articolata in tre sottocomponenti, "Valutazione e espressione delle emozioni in relazione agli altri", Valutazione e espressione delle emozioni in relazione al Sé" e "Regolazione ed uso dell'emozioni/umore". Per la raccolta dati sulla motivazione si è scelto di utilizzare la traduzione italiana dell'*Academic Motivation Scale* (Alivernini, Lucidi, 2008). Per la valutazione di Ansia e Resilienza, infine, è stato adottato il questionario della batteria di test *Amos - Nuova Versione* (De Beni et al., 2014).

3. Risultati

	EIS Overall	EIS_F1	EIS_F2	EIS_F3
Reg_Intrinseca	,210**	—	,109*	,251**
Reg_Identificata	,186**	—	—	,222**
Reg_Introiettata	—	,118*	—	,121*
Reg_Esterna	—	—	—	0,07
Amotivazione	-,245**	-,116*	-,113*	-,292**
RAI	,241**	,107*	,118*	,291**

** p<.001; *p<.05

Tabella 1. Correlazione Scala e Fattori EIS e Fattori AMS

Relativamente all'ipotesi di ricerca circa l'esistenza di una relazione positiva tra il costrutto di Intelligenza Emotiva e la Motivazione, tale ipotesi si è dimostrata corretta seppure di modesta intensità. È interessante evidenziare che l'associazione positiva più forte è emersa tra la dimensione di "Regolazione e Uso delle emozioni/umore" (EIS_F3) e l'orientamento motivazionale complessivo (RAI) – e in generale con le forme più autodeterminate di motivazione, Intrinseca ($r = .251$) e Identificata ($r = .222$). La correlazione più forte negativa è emersa tra lo stesso fattore (EIS_F3) con l'Amotivazione, ossia con un atteggiamento di disengagement rispetto al contesto educativo scolastico. Alla luce della Teoria dell'Autodeterminazione, presa come modello teorico di riferimento, non sorprende che l'associazione più forte emerga tra queste due dimensioni che implicano la capacità di autoregolazione sia essa emotiva o motivazionale.

Verificando l'ipotesi di relazione tra Intelligenza Emotiva e Ansia è emersa una correlazione negativa considerevole ($r = .390$) con la dimensione (EIS_F2) di "Valutazione e Espressione delle emozioni in relazione al Sé" e l'Ansia, a testimoniare che maggiore è la consapevolezza del proprio stato emotivo e minore l'Ansia vissuta dallo studente. Inoltre, seppur di modesta intensità, è emersa la relazione positiva tra lo stesso fattore (EIS_2) e la Resilienza ($r = .277$).

È stata inoltre verificata l'esistenza dell'associazione tra l'Ansia, la Resilienza e la Motivazione Accademica. È emersa una correlazione considerevole positiva tra la Resilienza e la Motivazione Intrinseca ($r = .377$) e l'orientamento motivazionale complessivo (RAI) ($r = .368$), e negativa (segnalata in rosso) con l'Amotivazione ($r = -.307$). L'ansia invece correla positivamente con l'Amotivazione ($r = .273$). A conferma del modello teorico di riferimento, la Self Determination Theory, è emersa la correlazione positiva, seppur di modesta intensità, tra Ansia e Regolazione Introiettata ($r = .181$).

4. Discussione

Nel presente progetto di ricerca è stata somministrata una batteria di test (*Emotional Intelligence Scale*, EIS; *Academic Motivational Scale*, AMS; *Questionario Ansia Resilienza*, QAR) che segue un'impronta meta-cognitiva in cui lo studente viene stimolato a riflettere e a esprimere un'autovalutazione circa le proprie competenze emotive, il proprio atteggiamento motivazionale rispetto alla scuola e all'apprendimento, il proprio vissuto emotivo e l'atteggiamento di fronte ai momenti di verifica o agli insuccessi, paventati o reali, che si esprimono con ansia o resilienza.

Rispetto all'obiettivo di verifica dell'esistenza di una relazione tra l'Intelligenza Emotiva, la Motivazione, l'Ansia e la Resilienza Accademica, i risultati hanno supportato tale ipotesi.

In particolare, dai risultati di queste analisi è emersa una relazione positiva, pur se di modesta intensità, tra il costrutto di intelligenza emotiva, nello specifico il fattore relativo a "Regolazione ed uso dell'emozioni/umore", la motivazione e la resilienza; di contro, è stata registrata una correlazione negativa tra lo stesso fattore e l'amotivazione, ossia con un atteggiamento di disengagement rispetto al contesto educativo scolastico.

È altresì emersa una correlazione negativa considerevole tra la dimensione di "Valutazione e Espressione delle emozioni in relazione al Sé" dell'intelligenza emotiva e l'ansia, e una relazione positiva tra questo fattore e la resilienza; quest'ultima, inoltre, è risultata essere correlata positivamente alla motivazione intrinseca e all'orientamento motivazionale complessivo, e negativamente all'amotivazione, a sua volta positivamente correlata all'ansia.

Possiamo perciò concludere che gli studenti che esprimono un maggiore livello di Intelligenza Emotiva declinata nelle due componenti di Regolazione e Uso delle emozioni/umore e di conoscenza di sé mostrano anche una maggiore motivazione agli studi espressa nelle forme più autodeterminate del comportamento. Di converso, gli studenti che esprimono una minore competenza emotiva esprimono un maggiore distacco e disinteressamento alla scuola, espresso nei termini di motivazione e un maggiore vissuto d'Ansia Accademica.

Per quanto attiene alle implicazioni che provengono dai risultati della ricerca, la batteria potrebbe essere utilizzata con finalità psicoeducative dal momento che in un contesto non giudicante, lo studente è facilitato nella riflessione sulle proprie capacità e quindi a individuare i suoi punti di forza e aree di miglioramento. Lato personale scolastico potrebbe invece supportare l'adozione di programmi volti a rafforzare la conoscenza di sé dello studente, migliorando la consapevolezza sulle proprie emozioni e la capacità di gestire i propri stati d'animo, favorendo una revisione del sistema di credenze attraverso cui attribuisce un valore a verifiche, successi e insuccessi scolastici che determinano la qualità della sua esperienza emotiva.

5. Conclusioni

L'intento del contributo è di stimolare una riflessione circa il ruolo dell'Intelligenza emotiva in situazioni di emergenza educativa, quali ad esempio gli scenari pandemici, in quanto positivamente correlata alla motivazione e alla resilienza, e associata negativamente all'ansia. Inoltre, la rilevazione è stata utilizzata per sollecitare una risemantizzazione di taluni elementi definitivi di tale costrutto, anche alla luce di alcune debolezze emerse circa le qualità psicometriche dello strumento di misurazione adottato.

È importante, per una corretta interpretazione dei risultati, mettere in evidenza che il modello ha preso in esame variabili che attengono esclusivamente alle risorse interne dello studente, escludendo variabili di contesto, quali il ruolo dell'insegnante e il clima di classe generale, importanti fattori che influenzano sia la motivazione che le dimensioni di ansia e di resilienza dello studente (Becker-Kurz, Morris, 2015). Inoltre, non meno rilevante è la limitazione relativa al fatto che nel presente studio le relazioni tra i costrutti sono state esaminate contestualmente (cross-sectional design), mentre un disegno di studio longitudinale consentirebbe di comprendere meglio gli effetti a lungo termine dell'Intelligenza Emotiva su Motivazione, Ansia e Resilienza Accademica.

I risultati dell'indagine presentata, se da una parte invitano a una maggiore consapevolezza circa l'importanza di una alfabetizzazione emotiva, in quanto essa potrebbe contrastare quegli elementi - quali ansia e stress - che portano a drop-out scolastico, scarso rendimento, e altre situazioni critiche affini, dall'altra sollecitano maggiori approfondimenti e ulteriori studi. In aggiunta, questi risultati invitano anche a studiare sotto una nuova luce lo stesso concetto di intelligenza emotiva, giacché essa è stata definita sino ad ora nell'ottica di una relazione immediata con il sé, con gli altri e con l'ambiente circostante. Tale costrutto, delineato a partire dagli anni '90, è stato definito come la capacità di percepire, capire e regolare le emozioni per interagire con gli altri e con l'ambiente in modo efficace. In letteratura diversi studiosi hanno individuato tra le componenti strutturali dell'intelligenza emotiva le capacità di riconoscere, esprimere e regolare le emozioni (Salovey, Mayer, 1990; Goleman, 1996), le competenze sociali che aiutano il soggetto a rispondere alle sollecitazioni dell'ambiente - gestione dello stress e l'adattabilità - (Bar-On, 1997) e le abilità interpersonali quali empatia e gestione delle relazioni sociali (Goleman, 1996).

Questi elementi sono stati accentuati o messi in discussione dalla recente crisi pandemica, che ha mostrato l'urgenza di concettualizzare la competenza emotiva anche in situazioni di isolamento e distanza fisica. A tal riguardo è opportuno riportare che ricerche effettuate nel periodo del Covid-19 hanno evidenziato dati contrastanti: se alcuni partecipanti hanno registrato punteggi maggiori nella valutazione dell'intelligenza emotiva rispetto ad analoghi effettuati pre-covid, mostrando che tale competenza sia entrata in gioco proprio per fronteggiare una situazione critica e stressante, altri hanno invece evidenziato effetti negativi a causa

delle limitate situazioni sociali e della mancanza di occasioni che potessero richiedere un coinvolgimento emotivo (Goodlet et al., 2022).

In conclusione, pertanto, è opportuno riconoscere, a partire dalle correlazioni con motivazione e resilienza, la centralità del ruolo dell'intelligenza emotiva in ambito educativo, ma al contempo è necessario adeguare la ricerca alle nuove condizioni richieste dalle emergenze educative, nello specifico quella sanitaria recentemente affrontata (Signorelli et al., 2021), indagando come certi costrutti potrebbero – o dovrebbero – essere ripensati.

Riferimenti bibliografici

- Alivernini F., Lucidi F. (2008). The academic motivation scale (AMS): Factorial structure, invariance, and validity in the Italian context. *TPM-Testing, Psychometrics, Methodology in Applied Psychology*, 15(4), 211–220.
- Agenzia Nazionale Giovani, Consiglio Nazionale Giovani (2022). *Generazione post pandemica: Bisogni e aspettative dei giovani italiani nel post Covid-19*. Censis. https://agenziagiogventu.gov.it/wp-content/uploads/2022/10/Giovani-COVID-report_DEF_05.09.22-1.pdf
- Bar-On R. (1997). *The emotional quotient Inventory (EQ-I): Technical manual, Multi-health*. Systems.
- Becker-Kurz B., Morris Z. (2015). The link between class climate and teacher and student emotions: Implications for theory, research and educational practice. In C.M. Rubie-Davies, J.M. Stephens, P. Watson (Eds.), *International handbook of social psychology of the classroom* (pp. 263-272). Routledge.
- Dasor M.M., Jafridin A.A., Azhar A.A., Asma A.A., Manivannan P.C., Bilal S., Yusof N., Sabri B.A.M. (2023). Emotional Intelligence, Depression, Stress and Anxiety Amongst Undergraduate Dental Students During the COVID-19 Pandemic. *Int J Public Health*, 68, 1-10.
- De Beni R., Moè A., Cornoldi C., Meneghetti C., Fabris M., Zamperlin C., De Min Tona G. (2014). *Amos Nuova Edizione*. Erickson.
- De Beni R., Zamperlin C., Fabris M., Meneghetti, C. (2016). *Potenziare le abilità di studio all'università: Linee guida per operatori e attività per studenti*. Erickson.
- Drigas A., Papoutsis C. (2020). The Need for Emotional Intelligence Training Education in Critical and Stressful Situations: The Case of Covid-19. *International Journal of Recent Contributions from Engineering, Science & IT (iJES)*, 8(3), 20–36.
- Grazzani Gavazzi I., Antoniotti C., Ciucci E., Menesini E., Primi C. (2009). La misura dell'intelligenza emotiva: un contributo alla validazione italiana dell'Emotional Intelligence Scale (EIS) con adolescenti. *Giornale italiano di psicologia*, 36(3), 635-656.
- Goleman D. (1996). *Intelligenza Emotiva, che cos'è e perché può rendere felici*. BUR Rizzoli.
- Goodlet K.J., Raney E., Buckley K., Afolabi T., Davis L., Fettekether R.M., Jones M., Larson S., & Tennant S. (2022). Impact of the COVID-19 Pandemic on the Emotional Intelligence of Student Pharmacist Leaders. *American Journal of Pharmaceutical Education January 2022*, 86(1), 32-36.
- Salovey P., Mayer J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.

- Signorelli A., Morganti A., Pascoletti S. (2021). Promuovere l'intelligenza emotiva nel post-Covid. Approcci flessibili per insegnare le competenze sociali e emotive. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 21(3), 41-58.
- Spielberger C.D. (1966). *Theory and research on anxiety*. Anxiety and behavior. New York: Academic press.
- Vicari S., Di Vara S. (2021). *Bambini, adolescenti e Covid-19. L'impatto della pandemia dal punto di vista emotivo, psicologico e scolastico*. Erickson.

Il Servizio di tutorato per studenti con disabilità e con DSA: il pensare autoriflessivo

Andreina Orlando

Università degli Studi Roma Tre

Dottoranda

andreina.orlando@uniroma3.it

Abstract

Il presente contributo si colloca nel contesto dell'Alta Formazione, concentrando la sua attenzione sull'importanza della preparazione degli studenti-tutor impiegati nei Servizi di Tutorato per studenti con disabilità e Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA). Il progetto di ricerca propone un percorso di ricerca-formazione destinato agli studenti-tutor alla pari che operano nel Servizio di Tutorato per studenti con disabilità e DSA presso l'Ateneo di Roma Tre.

Il percorso formativo mira all'assimilazione di teorie e pratiche autoriflessive da parte degli studenti-tutor, al fine di potenziare la loro formazione e, di conseguenza, la qualità delle attività di tutorato svolte con i loro colleghi con disabilità e con DSA.

Parole chiave

Studenti-Tutor, Tutorato Autoriflessivo, Formazione Studenti-Tutor.

1. Introduzione

La proposta qui presentata si colloca all'interno di un'idea progettuale *in progress* che ha l'obiettivo di introdurre una riflessione sulla formazione degli studenti-tutor che operano all'interno dei Servizi di tutorato per studenti con disabilità e con DSA nei percorsi di Alta Formazione. Fornire i Servizi di Tutorato sanciti in Italia dalla legge 17/99 vuol dire operare in una cornice costellata da cambiamenti e da un elevato grado di complessità: da un lato, significa sapersi orientare nell'area dei bisogni formativi degli studenti tutorati, il che comporta la necessità di confrontarsi con esigenze cognitive, emozionali, affettive e relazionali (De Angelis, 2023), dall'altro, la quotidiana presa di decisioni avviene in situazioni e condizioni uniche, manifestandosi in un contesto difficilmente decifrabile e prevedibile, che attiva dinamiche processuali circolari tra teoria e pratica. Si richiede in tale con-

testo, dunque, di aggiungere a un sapere prettamente teorico o tecnico riferito a situazioni anticipabili definite da un andamento di causalità lineare, un sapere prassico che permetta di analizzare e comprendere le esperienze singolari e di decidere quali azioni mettere in atto (Mortari, 2003).

Secondo un'indagine internazionale condotta nel 2021 (Moriña, Biagiotti, 2021) tra i fattori prioritari che determinano il successo formativo degli studenti con disabilità e DSA nell'alta formazione vi sono la presenza dei tutor all'interno dei servizi dedicati, il sostegno da parte del personale docente e tecnico-amministrativo, le relazioni significative con i pari e l'accesso ad attività sociali organizzate. Sulla base di tali premesse l'acquisizione di strumenti operativi per garantire che il processo inclusivo si innesti nella pratica quotidiana di tutorato, gli interventi formativi rivolti agli studenti-tutor, ai docenti e al personale amministrativo rivestono una rilevanza primaria. All'interno dei Servizi universitari per gli studenti con disabilità e DSA, dunque, la qualità pedagogica della progettualità educativa (De Angelis, 2011) costituisce un aspetto centrale per garantire una formazione adeguata agli studenti tutor al fine di fornirgli gli strumenti non solo teorici ma anche pratici per consentirgli di contribuire al soddisfacimento del diritto allo studio degli studenti con disabilità e con DSA e a garantire a tutti gli studenti pari opportunità di apprendimento.

2. L'approccio al tema dell'autoriflessione

Prendere in esame il tema dell'autoriflessione significa mettere al centro dell'attenzione come il professionista, nel nostro caso lo studente tutor per studenti con disabilità e con DSA, apprende e trasforma le proprie prassi educative facendone oggetto di un processo di autoanalisi. Ciò significa che, sulla base di un modello di sviluppo del sapere di tipo empirico-relazionale, il professionista dell'educazione o lo studente-tutor dovrebbe essere capace di sviluppare una prassi di problematizzazione dell'esperienza educativa (Dewey, 1933) e, dunque, di utilizzare un approccio basato sulla postura da ricercatore che, mediante domande generative, interroga la propria pratica di educativa o di tutoraggio. Si parla, non a caso, di razionalità euristico-riflessiva, di paradigma della riflessività che ha delle implicazioni sulla concezione della professionalità educativa e sull'approccio alla formazione: costruire la propria professionalità educativa vuol dire indagare la propria pratica in un processo continuo di indagine facendone oggetto di una riflessione anticipatoria (van Manen, 1993), "in" e "su" (Schön, 1993) l'agire educativo, intendendo il professionista in ambito formativo come un vero e proprio soggetto epistemico. Per quanto concerne il punto di vista dell'approccio alla formazione, posizionarsi sul paradigma della riflessività vuol dire contrapporsi a quello che è il modello della razionalità tecnica, il quale implica che la conoscenza possa essere di tipo formale e proposizionale, cioè che venga prodotta nei luoghi deputati alla costruzione del sapere e poi trasferita nei contesti lavorativi. Secondo un approccio che fa riferimento ad una razionalità euristico-riflessiva, invece, la conoscenza viene

prodotta all'interno dei contesti professionali attraverso un processo dinamico di autoanalisi, di ricerca-azione che implica partecipazione e interazione tra i diversi. In particolare, nell'idea di Donald Schön (1993) le situazioni educative sono situazioni caratterizzate da unicità e indeterminatezza, sono situazioni legate a degli elementi di complessità e di problematicità che non consentono il trasferimento tout court di un sapere teorico prodotto altrove ma implicano quella che egli chiama un'arte della pratica, cioè la produzione di una conoscenza attraverso una conversazione riflessiva con una situazione che è appunto unica e incerta. La riflessività acquista perciò un ruolo chiave, seppure non sia univoca la sua definizione e nemmeno la sua applicazione all'interno di un percorso di formazione delle figure educative e degli studenti-tutor. Nel preparare i professionisti alle richieste della pratica è necessario metterli nelle condizioni di sviluppare mediante la pratica stessa un'"abilità artistica". Di fronte al dilemma tra rigore e pertinenza, i professionisti migliori non seguono il modello della razionalità tecnica ma sviluppano processi cognitivi basati sull'intuizione e sulla creatività. Schön definisce questa pratica come riflessione nel corso dell'azione e ritiene che il dilemma tra rigore e pertinenza possa essere rimosso qualora sia possibile costruire un'epistemologia della pratica che collochi la soluzione tecnica dei problemi all'interno di un più ampio contesto di indagine riflessiva, che mostri che la riflessione nel corso dell'azione può essere rigorosa per propri meriti, e che leghi l'arte dell'esercizio della pratica in condizioni di incertezza e unicità, all'arte della ricerca propria dello scienziato.

3. Un'idea progettuale *in progress*

In questo contributo si intende presentare una proposta di ricerca da attuare nell'Università degli Studi Roma Tre riguardante l'intervento formativo rivolto agli studenti-tutor alla pari del Servizio di Tutorato per studenti con disabilità e con DSA. All'interno dell'Ateneo di Roma Tre la formazione di queste figure, negli ultimi tre anni, si svolge con incontri in presenza ed è gestita a livello d'Ateneo ad opera della Delega della funzione rettorale relativa alle politiche per la disabilità, i disturbi specifici dell'apprendimento (DSA) e il supporto all'inclusione e con il contributo della Referente del Servizio di tutorato del Dipartimento di Scienze della Formazione, di due dottorande (compresa la scrivente) e degli studenti-tutor senior del medesimo Dipartimento. L'azione formativa si snoda attraverso incontri finalizzati all'acquisizione di conoscenze in merito alle diverse forme di disabilità, ai Disturbi Specifici dell'Apprendimento, alle strategie e alle metodologie didattiche più efficaci e innovative per supportare i percorsi formativi degli studenti con bisogni speciali.

Il progetto prende le mosse dal presupposto che l'acquisizione di teorie e pratiche autoriflessive (Schön, 1993; van Manen, 1993) possa contribuire a migliorare la qualità dell'attività di tutorato svolta dagli studenti-tutor in prospettiva del ruolo chiave che gli studenti-tutor ricoprono nel processo di formazione degli studenti

con disabilità e con DSA. Va precisato che gli studenti-tutor hanno il compito di accompagnare gli studenti con disabilità e con DSA non solo nel loro processo formativo ma anche nel loro processo di socializzazione all'interno del mondo accademico. Nonostante l'attenzione normativa sia italiana che internazionale verso la tematica dell'inclusione gli studenti universitari con disabilità sono esposti a un rischio elevato di emarginazione sia dal punto di vista del curriculum di studio che da quello dell'integrazione sociale nell'ambiente universitario (Muttini, Marchisio, 2005) il che può tradursi in impedimenti nel proseguimento degli studi di terzo livello e, successivamente, nell'inserimento professionale (Paribuono, 2013).

4. Il disegno di ricerca e le prospettive future

Allo scopo di contribuire allo sviluppo della conoscenza pedagogico-didattica degli studenti-tutor dell'Ateneo di Roma Tre, di provocare in loro un cambiamento nella azione didattica (Rossi, 2011) e generare un apprendimento trasformativo degli stessi (Mezirow, 2003) si prevede nel corso dell'anno accademico 2023-24 di attivare un processo di ricerca-formazione (Asquini, 2018) articolato in due fasi. La fase di sperimentazione iniziale (fase I) prevede degli incontri di formazione per gli studenti-tutor centrati sulle teorie e le pratiche autoriflessive, alla quale seguirà la fase II di monitoraggio delle attività formative e la valutazione dell'efficacia dell'intervento formativo rispetto alla pratica del tutorato per studenti con disabilità e con DSA. L'approccio che si intende adottare per la raccolta dei dati è di tipo quanti-qualitativo, avvalendosi di quattro distinti strumenti di indagine: un questionario semi-strutturato in entrata, interviste semi-strutturate, focus group e uno strumento autoriflessivo costruito appositamente per il monitoraggio in itinere. Tale metodologia verrà utilizzata allo scopo di condurre una valutazione approfondita e multidimensionale degli elementi in esame.

In termini di risultati attesi l'ausilio principale che il progetto potrebbe fornire è quello di migliorare e adattare programmi futuri di formazione per gli studenti-tutor all'interno dell'Ateneo Roma Tre in chiave autoriflessiva. In particolare, l'esperienza di pratiche autoriflessive potrebbe rendere gli studenti-tutor consapevoli delle azioni di supporto messe in atto e ciò permetterebbe loro di valutare criticamente il proprio ruolo e l'impatto delle proprie azioni nell'ambito del tutoraggio. Tale presa di coscienza, derivante da una riflessione sistematica sulle proprie pratiche, potrebbe favorire una maggiore efficacia nell'adattamento delle strategie di supporto alle esigenze specifiche degli studenti tutorati. La formazione mirata a promuovere la riflessione autoriflessiva potrebbe quindi rappresentare un elemento chiave nel potenziare le competenze dei tutor alla pari, contribuendo a sviluppare una prassi più consapevole, adattabile e orientata al miglioramento continuo. Un ulteriore vantaggio, oltre alla possibilità di sperimentare ciò che si è appreso in teoria e di acquisire competenze professionali partecipando ad una comunità di pratica è quello di poter valutare (ed eventualmente rivalutare) i pro-

pri interessi e le proprie motivazioni e attitudini rispetto all'attività professionale, in particolar modo per gli studenti-tutor provenienti dal Dipartimento di Scienze della Formazione. Grazie all'esperienza pratica, lo studente-tutor potrebbe individuare i propri limiti e potenzialità professionali, può verificare le sue attese e riflettere criticamente sulla sua futura professione.

Inoltre, la ricerca potrebbe agevolare ulteriori confronti, mediante l'adozione di modelli di studio comparativo, riguardo ai programmi di formazione destinati agli studenti-tutor, estendendo l'indagine a contesti universitari diversi all'interno del territorio italiano. È importante sottolineare che, nonostante le peculiarità proprie di ogni istituzione accademica, esistono sfide comuni alle quali ciascun Ateneo è tenuto a rispondere nell'ambito del complesso sistema di tutorato per studenti con disabilità e con DSA.

Riferimenti bibliografici

- Asquini G. (2018). *La ricerca-formazione: temi, esperienze, prospettive*. Milano: FrancoAngeli.
- De Angelis B. (2023). *Il Servizio Tutorato del Dipartimento di Scienze della Formazione per gli studenti con disabilità e con DSA durante l'emergenza COVID-19: riflessioni sull'accessibilità all'apprendimento e la promozione della didattica inclusiva nell'alta formazione*. In: De Angelis B., Carbone V., Pompeo F., Azara L. (a cura di). *Giornata della ricerca 2021 del Dipartimento di Scienze della Formazione*. Roma: Roma Tre Press.
- De Angelis B. (2011). *Progettualità educativa e qualità pedagogica. Una antologia di testi*. Roma: Anicia.
- Dewey J. (1933). *Come pensiamo: una riformulazione del rapporto fra il pensiero riflessivo e l'educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Mezirow J. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina.
- Moriña A., Biagiotti G. (2021). Academic success factors in university students with disabilities: a systematic review. *European Journal of Special Needs Education*, 37(5), 729-746. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1940007>
- Mortari L. (2003). *Apprendere dall'esperienza il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.
- Muttini C., Marchisio C. (2005). *La qualità della didattica universitaria nei confronti del disabile*. In C. Coggi (a cura di). *Domande di qualità. Le istanze degli studenti universitari*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Paribuono C. (2013). *Laureati con disabilità e inserimento lavorativo. Esperienze e prospettive*. In P. Valerio, M. Striano & S. Oliverio (A cura di). *Nessuno escluso. Formazione, inclusione sociale e cittadinanza attiva*. Napoli: Liguori.
- Rossi P.G. (2011). *Didattica enattiva*. Milano: FrancoAngeli.
- Schön D. (1993). *Il professionista riflessivo per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo.
- van Manen M. (1993). *The Tact of Teaching*. Ann Arbor: The Althouse Press.

Rileggere le emergenze della quotidianità. Un approccio metacognitivo per affrontare le crisi comportamentali nei contesti educativi

Silvia Zanazzi

Ricercatrice Senior

Università degli Studi di Ferrara

silvia.zanazzi@unife.it

Abstract

Il termine *crisi comportamentale* fa riferimento a comportamenti dirompenti, caratterizzati da aggressività fisica e verbale, che possono comportare rischi per la persona che li adotta e per gli altri.

Le crisi comportamentali rappresentano, per la persona che le mette in atto, l'unica reazione possibile ad una condizione di disagio, in mancanza delle competenze comunicative e relazionali necessarie per agire diversamente. Nei contesti scolastici e educativi le crisi comportamentali sono fonte di forte ansia e preoccupazione per docenti e educatori. Le pratiche riflessive incentrate sull'analisi condivisa delle esperienze aiutano a "rileggere" gli episodi di crisi comportamentale, assumendo una postura di analisi critica dei propri modi di pensare e agire. Le prospettive che emergono grazie al confronto intersoggettivo e al lavoro metacognitivo consentono di portare alla luce preconcetti disfunzionali alla corretta gestione delle crisi e di apprendere strategie di intervento più efficaci.

Parole chiave

Crisi Comportamentale; Incidente Critico; Metacognizione.

1. L'emergenza comportamentale

*L'albero, radice e forma.
Radice che sogna la forma.
Forma che pensa la radice.
E cielo tra i rami.
Nubi di pensieri nella linfa.
Filigrana del vento.
Ironia del movimento.
Antonio Prete*



Immagine 1: *Albero cresciuto su una frana*

Questa foto è stata scattata durante una passeggiata in montagna.

Essendo cresciuto su un terreno franato, l'albero si presenta inclinato, ma robusto. Le sue radici sono solide e abbracciano con sicurezza un terreno che non è confortevole, ma evidentemente riesce a dare sufficiente nutrimento alla pianta che accetta di "viverlo", di crescere nei suoi anfratti, nella sua complessità.

Questa immagine evocativa assumerà significato nel corso della lettura del capitolo, che intende offrire spunti di riflessione sulle crisi comportamentali nei contesti scolastici e educativi. In molti anni di ricerca, formazione e insegnamento, ho constatato che tali crisi sono vissute dai professionisti dell'educazione con ansia e preoccupazione. È un tema su cui è necessario confrontarsi.

Il termine *crisi comportamentale* fa riferimento a comportamenti dirompenti, caratterizzati da aggressività fisica e verbale, che possono comportare rischi per la persona che li adotta e per gli altri presenti. Le crisi comportamentali nascono dal dolore, dalla sofferenza, dalla frustrazione e rappresentano, per la persona che le mette in atto, l'unica reazione possibile a tale condizione, in mancanza delle competenze comunicative e relazionali necessarie per comportarsi diversamente (USR ER, 2018). Gli studi in materia descrivono i principali fattori che possono determinare l'insorgenza delle crisi comportamentali, alcuni dei quali possono essere connessi a condizioni di disabilità e/o a patologie specifiche: incapacità di ottenere o di evitare qualcosa, scarso autocontrollo, carenti capacità di mediazione/negoziazione, incapacità di riconoscere e gestire le emozioni proprie e altrui, problemi di percezione sensoriale.

Le pratiche riflessive incentrate sull'analisi condivisa delle esperienze aiutano a "rileggere" gli episodi di crisi comportamentale cui si è assistito e/o o nei quali si è intervenuti più o meno correttamente, assumendo una postura di distanza critica e messa in discussione dei propri modi di pensare e agire. Le prospettive che emergono grazie al confronto intersoggettivo e al lavoro metacognitivo consentono, da un lato, di portare alla luce preconcetti disfunzionali alla corretta gestione delle crisi e, dall'altro, di apprendere strategie di intervento più efficaci.

2. Il contributo della letteratura scientifica

Il tema delle crisi comportamentali viene affrontato nella letteratura scientifica con riferimento sia a patologie, disabilità e disturbi certificati (disturbi dello spettro autistico; ADHD – disturbo da deficit dell'attenzione e iperattività; DOP – disturbo oppositivo provocatorio; DC – disturbo della condotta) sia, più in generale, al disagio educativo e alle diverse forme di fragilità che si manifestano a scuola, nei contesti educativi e familiari (Cottini, 2021; Daffi, 2021, Girelli, Bevilacqua, 2018; Nicolodi, 2010). Per spiegare i problemi comportamentali è particolarmente efficace la metafora dell'iceberg: sopra il livello dell'acqua vi sono le manifestazioni visibili (per esempio, l'aggressività auto o eterodiretta), mentre sotto sono rappresentate le varie ipotesi esplicative o i deficit che potrebbero causarle. Gli studi sul campo hanno evidenziato come spesso si tenda ad adottare approcci orientati a eliminare o ridurre i comportamenti problematici, mentre viene dedicata meno attenzione a comprendere l'origine delle crisi e la funzione dei comportamenti messi in atto. L'analisi corretta delle cause dell'evento comportamentale, invece, è il primo passo necessario per impostare interventi finalizzati non solo al contenimento degli atti inadeguati, ma anche all'insegnamento di strategie alternative per soddisfare i propri bisogni, che non implicino rischi o danni per la persona stessa, per gli altri e per l'ambiente.

3. Metodologia di ricerca

Il lavoro di analisi metacognitiva delle crisi comportamentali rientra nella cornice della ricerca-azione, finalizzata a generare processi di cambiamento e miglioramento nei contesti educativi in cui viene realizzata. Teorizzata per la prima volta da Kurt Lewin (1946), la ricerca-azione prevede infatti che l'indagine sia condotta sul campo, sulla base di una stretta collaborazione tra ricercatori e operatori. Il presupposto è che la conoscenza venga elaborata dai soggetti attraverso la pratica e la risoluzione di problemi, nelle circostanze quotidiane che richiedono attenzione, quando "il pensiero inciampa e si ferma" (Sorzio, 2019, p. 144). Si può quindi parlare di "conoscenza esperienziale" (Mortari, 2007, p. 210) o di conoscenza "situazionale" (Sorzio, 2019, p. 151). Le radici dell'approccio della ricerca-azione si possono trovare nel pensiero di John Dewey (1938) e nella sua critica

alla tradizionale separazione tra conoscenza e azione. Il filosofo auspicava che l'estensione dell'indagine sperimentale alla pratica sociale portasse a un'integrazione di scienza e pratica. Presupposti analoghi si ritrovano anche nel pensiero di Paulo Freire (2014) secondo cui l'apprendimento è un processo di sviluppo di consapevolezza critica della propria realtà sociale che avviene tramite la riflessione e l'azione. La coscientizzazione riguarda il rapporto tra il soggetto e il mondo, un rapporto che deve configurarsi come interazione trasformativa con la realtà. Per poter stare "con il mondo" è necessario sviluppare, attraverso l'educazione, una "coscienza transitiva critica" che non si limita ai modi di pensare routinari e standardizzati, ma cerca spiegazioni oltre i confini del conformismo, rivela le contraddizioni e vede i problemi come opportunità per costruire nuove conoscenze.

4. L'incidente critico come strategia metacognitiva

Nel corso degli anni, le attività di ricerca e formazione che ho condotto in ambito scolastico e educativo mi hanno portata ad approfondire il tema delle crisi comportamentali e delle emergenze che esse possono generare. La strategia utilizzata per il lavoro metacognitivo con insegnanti, professionisti e educatori in formazione è stata principalmente quella dell'incidente critico, utile per favorire la riflessione individuale e collettiva sull'azione, nell'azione e per l'azione (Kolb, 1984) aiutando le persone a comprendere, attraverso il confronto con diverse prospettive, i presupposti valoriali che guidano i propri e altrui comportamenti. Il metodo dell'incidente critico è stato utilizzato per la prima volta negli anni Cinquanta in ambito militare, per osservare e identificare i fattori responsabili del successo e del fallimento nell'addestramento dei piloti (Flanagan, 1954). Da allora, è stato ulteriormente sviluppato e applicato nel management, nei servizi alla persona e nelle scienze sociali (Salerni, Zanazzi, 2018; Tripp, 2011).

Gli incidenti critici sono eventi non ordinari e percepiti come problematici, che provocano disorientamento e generano nelle persone che li hanno vissuti il bisogno di fermarsi a riflettere per rielaborarli. Prima dell'incontro formativo o di supervisione si chiede ai partecipanti di riportare per iscritto la situazione critica vissuta descrivendo che cosa è accaduto, le circostanze in cui il fatto si è verificato, come si sono sentiti e come si sono comportati, come hanno agito le altre persone coinvolte, quali sono stati i risultati ottenuti. Successivamente, gli incidenti critici vengono discussi e analizzati in piccoli gruppi per facilitare il confronto tra prospettive diverse, la presa di coscienza dei propri assunti e di come influenzano il modo di agire nelle situazioni educative. Nel caso della crisi comportamentale, ogni gruppo è chiamato a elaborare una analisi degli antecedenti e dei fattori scatenanti la crisi, una riflessione sulle modalità adeguate e corrette di gestione dell'evento e sulle strategie di prevenzione di ulteriori crisi.

L'esposizione delle riflessioni preparate dai gruppi consente di pensare insieme, facilitando processi riflessivi costruttivi. Il confronto intersoggettivo aiuta a portare alla luce presupposti errati e distorsioni cognitive. La domanda chiave a cui si deve

necessariamente rispondere per avviare una discussione a fini costruttivi sull'evento di crisi comportamentale è la seguente: «*Questa crisi viene messa in atto per ottenere o evitare qualcosa. Che cosa?*».

Il modo in cui viene “letta” la crisi comportamentale influenza fortemente le reazioni e le risposte che si decide di fornire e, di conseguenza, l'esito degli interventi realizzati. Di fronte a situazioni complesse come la crisi comportamentale, quindi, la pratica riflessiva costituisce un prezioso strumento di orientamento: un “filo di Arianna” (Zanazzi, Gramigna, 2023) che aiuta a trovare la via d'uscita da un labirinto di problemi tra loro strettamente interconnessi. Il lavoro metacognitivo è essenziale sia per la prevenzione degli episodi di crisi sia per poter fornire risposte efficaci e adeguate quando si manifestano. La risposta deve essere efficace nel garantire la sicurezza e ottenere al più presto una de-escalation dei comportamenti problematici, ma anche adeguata sul piano educativo. Il modo in cui un professionista gestisce una situazione di crisi, infatti, è “sotto gli occhi di tutti” e dovrebbe costituire un esempio positivo di intervento educativo.

5. Risultati

La parola *emergenza* ha in sé la radice del verbo emergere: la crisi comportamentale, infatti, genera nuove conoscenze e informazioni sulla persona che la mette in atto, sulle sue relazioni, sul contesto in cui avviene, sulle altre persone coinvolte. Se si compongono le tessere del mosaico, la crisi può diventare occasione di reciproca comprensione. Non si intende, con questo, minimizzare le difficoltà che essa comporta: la crisi è come una frana. I professionisti dell'educazione, però, possono diventare come l'albero raffigurato in foto.

Il percorso riflessivo di analisi metacognitiva delle crisi comportamentali, condotto in piccoli gruppi, consente di: esplicitare le “letture” delle crisi e i presupposti alla base delle interpretazioni soggettive; condividere e analizzare gli interventi realizzati, o non realizzati, per affrontare l'evento critico; rivedere, se necessario, i propri modi di pensare le crisi comportamentali per apprendere a gestirle, e soprattutto a prevenirle, più efficacemente.

Le *Tabelle 1, 2 e 3* riportate in questo paragrafo sintetizzano le tre tappe fondamentali del percorso riflessivo: narrazione e condivisione, prima lettura individuale e rilettura del gruppo. In particolare, nella *Tabella 1* vengono presentati cinque episodi di crisi comportamentale, raccolti durante incontri formativi e/o di supervisione. La *Tabella 2* presenta le principali “distorsioni” riscontrate in fase di analisi degli eventi di crisi comportamentale, a partire da presupposti errati che hanno come conseguenza pensieri, atteggiamenti, comportamenti di delega, deresponsabilizzazione, colpevolizzazione, abdicazione, talvolta anche derive autoritarie e punitive. Infine, nella *Tabella 3* vengono forniti esempi concreti di facilitazione di processi riflessivi costruttivi, incentrati sull'analisi funzionale dei comportamenti e dei messaggi in essi contenuti. In queste analisi, il sintomo, cioè il comportamento, è solo il punto di partenza.

Il sezione: I drammi del presente: ricostruire e ricostruirsi

Tabella 1: Episodi di crisi comportamentale

<i>Protagonista e condizione</i>	<i>Contesto</i>	<i>Voce narrante</i>	<i>Descrizione sintetica</i>
Gianni (diagnosi: disturbo dello spettro autistico)	Scuola secondaria II grado, classe I, aula polifunzionale	Docente specializzata nel sostegno	Gianni sta svolgendo un compito. L'insegnante gli chiede di correggere un refuso ortografico, lui si rifiuta. La richiesta viene ripetuta. Gianni reagisce lanciando uno zaino, una sedia e una bottiglia di vetro, che si rompe in mille pezzi. Poi, gridando, si spoglia completamente. I compagni vengono fatti uscire dall'aula, la docente con l'aiuto di una collega riesce a contenere fisicamente il ragazzo.
Matteo (diagnosi: disabilità intellettiva)	Centro diurno per persone con disabilità intellettiva	Tirocinante in scienze dell'educazione	Matteo arriva, come tutti i giorni, accompagnato dalla madre. A metà mattina, durante le attività, all'improvviso inizia a manifestare comportamenti gravemente autolesionistici. Gli operatori sono costretti a chiamare il 118.
Anna (diagnosi: sindrome di Down e DOP)	Scuola secondaria II grado, classe IV	Educatrice con funzione di assistente specialistica	Anna manifesta improvvisamente irrequietezza e nervosismo in classe. Chiede di andare in bagno. L'educatrice l'accompagna e rimane fuori ad aspettare. La studentessa sale sul davanzale della finestra del bagno e minaccia di buttarsi. Un collaboratore scolastico vede la scena e interviene, riuscendo a calmare e far scendere la ragazza. L'educatrice rinuncia all'incarico.
Amin (nessuna diagnosi ex L.104/92, BES: svantaggio linguistico)	Scuola secondaria I grado, classe II, aula polifunzionale	Tirocinante in scienze dell'educazione	Amin sta svolgendo alcuni esercizi di lingua italiana con l'aiuto della tirocinante. Improvvisamente chiude il quaderno e grida: "basta!". La tirocinante cerca di convincerlo a continuare, lui le lancia addosso prima il pennarello e, a seguire, l'intero barattolo di latta con le penne, ferendola alla bocca. Poi le grida: "vai via, mai più con te!".
Teresa (nessuna diagnosi ex L.104/92, certificazione DSA)	CFP, corso parrucchiere, I anno	Educatrice con funzione di sostegno per la classe	Teresa durante la lezione si mostra svogliata, non vuole fare gli esercizi. L'educatrice la riprende, lei dopo essersi colorata il braccio di rosso reagisce buttandosi per terra e urlando di essere una vampira piena di sangue. I compagni la deridono e la aggrediscono verbalmente, l'educatrice cerca di difenderla dagli attacchi dei compagni. Teresa si scaglia contro di lei urlando "io mi difendo da sola"!

<i>Tabella 2: Distorsioni cognitive</i>		
<i>Focus ...</i>	<i>Pensieri dell'educatore/insegnante</i>	<i>Conseguenze</i>
... sulla diagnosi	<i>Si comporta così perché è autistico/ha l'ADHD/ha il DOP</i>	Delega agli specialisti (“è compito dello psicologo, del neuropsichiatra” etc.) Deresponsabilizzazione (“non è il mio lavoro”) Abdicazione (“non si può fare nulla”)
... sull'autorità	<i>Si comporta così per sfidare l'autorità dell'adulto</i>	Reazione autoritaria (“il coltello dalla parte del manico ce l'ho io.”) Punizione (“così impari.”) Richiesta di intervento di un superiore Provvedimento disciplinare
... sulla famiglia	<i>Si comporta così perché non è stato educato in famiglia</i> <i>Si comporta così a causa dei disagi che vive in famiglia</i>	Colpevolizzazione dei genitori Delega alla famiglia Deresponsabilizzazione Abdicazione (“se la famiglia non collabora, la scuola da sola non può fare nulla”)
... sulla propria persona, professionalità, competenza o esperienza	<i>Si comporta così con me perché sono solo una tirocinante</i> <i>Si comporta così con me perché non sono un'insegnante</i> <i>Si comporta così quando ci sono io perché capisce che sono debole</i> <i>Si comporta così perché io non ho le conoscenze/competenze tecniche per gestirlo</i>	Delega allo specialista e/o al superiore Deresponsabilizzazione Abdicazione (“tanto non mi ascolterà mai”) Rinuncia alla relazione (“non mi considera, quindi non vale la pena sforzarsi per comunicare con lui/lei”)
... sul “sistema scolastico”	<i>La scuola non è in grado di gestire persone così problematiche</i> <i>Non c'è abbastanza personale, è ovvio che le cose precipitano così</i> <i>La scuola non è un centro di salute mentale</i>	Delega allo specialista Deresponsabilizzazione (“non è il mio lavoro”) Abdicazione (“non si può fare nulla”) Demotivazione, crisi di identità professionale (“io sono un insegnante, non uno psichiatra!”)

Tabella 3: Rilettura costruttiva delle crisi

<i>Punto di partenza</i>	<i>Definizione del problema principale: perché avviene la crisi?</i>	<i>Che cosa si può fare</i>
Diagnosi	Deficit nella sfera sociale, comunicativa, della gestione emozionale, della percezione sensoriale, difficoltà di adattamento alle routine ...	Analisi degli antecedenti Accomodamenti ragionevoli dell'ambiente e/o delle routine Insegnare strategie alternative per comunicare il bisogno
Autorità	Bisogno di entrare in relazione, di essere "visto" e valorizzato	Uscire dal modello autoritario, entrare in una dinamica relazionale Usare comunicazione e rinforzi positivi Insegnare strategie alternative per comunicare il bisogno
Famiglia	Bisogno del ragazzo e della famiglia di essere aiutati e sostenuti	Conoscere e comprendere il contesto familiare Costruire un'alleanza con la famiglia Insegnare strategie alternative per comunicare il bisogno
Persona, professionalità, competenza, esperienza	Saper chiedere aiuto Cercare risorse per la formazione Lavorare sulle relazioni	Condividere i problemi e le ipotesi di soluzione Lavorare in squadra Focalizzarsi sulla relazione (non sul ruolo)
Sistema	Essere consapevoli che ognuno è parte attiva del sistema e può intervenire su di esso	Analizzare l'organizzazione, rilevare le carenze, proporre soluzioni Saper utilizzare efficacemente le risorse disponibili

6. Conclusioni

Le crisi comportamentali sono "emergenze della quotidianità" che insegnanti e educatori devono saper interpretare correttamente. I risultati degli studi scientifici consentono di impostare percorsi e strumenti utili a guidare l'osservazione dei comportamenti, la formulazione di ipotesi sulle loro funzioni, la gestione corretta degli eventi critici, nonché la riflessione in azione, sull'azione e per l'azione (Kolb, 1984).

Le esperienze descritte in questo contributo hanno mostrato la relazione tra la lettura delle crisi comportamentali e le possibili modalità di intervento.

Quando si analizza un episodio di crisi comportamentale, occorre partire dal presupposto che il comportamento problematico è involontario e nasce da una profonda sofferenza. Per poter definire correttamente il problema bisogna chiedersi quale funzione ha il comportamento problematico, "a che cosa serve". Infine, è

fondamentale che l'insegnante/educatore creda di poter aiutare e sostenere chi è in difficoltà. L'obiettivo è ridurre la frequenza e l'intensità delle crisi comportamentali, costruendo solide radici relazionali che affondano e crescono nel terreno della comprensione reciproca, nella complessità dei rapporti tra le persone.

Per gestire al meglio situazioni critiche come le crisi comportamentali è essenziale quindi saper osservare i propri pensieri, seguendo il filo sottile che li lega tra loro, che li intreccia al nostro agire quotidiano e alle relazioni che costruiamo (Zanazzi & Gramigna, 2023). Adottare un approccio metacognitivo significa lavorare in profondità per comprendere e comprendersi. Solo così possiamo far crescere radici solide in un terreno aspro e difficile, radici che “sognano” alberi vitali, resistenti, protesi verso il cielo.

Riferimenti bibliografici

- Cottini L. (2021). *L'autismo a scuola. Quattro parole chiave per l'integrazione*. Roma: Carocci.
- Daffi G. (2021). *DOP – Disturbo Oppositivo Provocatorio. Cosa fare (e non). Guida rapida per insegnanti*. Trento: Erickson.
- Dewey J. (1938). *Logic, theory of inquiry*. New York: Henry Holt and Company.
- Flanagan J.C. (1954). The critical incident technique. *Psychological Bulletin*, 51(4), 327-358. <https://doi.org/10.1037/h0061470>
- Freire P. (2014). *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*. Torino: Gruppo Abele.
- Girelli C., Bevilacqua A. (2018). Leggere le fragilità educative a scuola per intervenire. Una ricerca per sostenere i processi di crescita degli studenti nelle scuole trentine. *Ricercazione*, 10(2), 31-44. <https://doi.org/10.32076/RA10203>
- Kolb D.A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Upper Saddle River: Prentice Hall.
- Lewin K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2(4), 34-46. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1946.tb02295.x>
- Mortari L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia*. Roma: Carocci.
- Nicolodi G. (2010). *Il disagio educativo alla scuola primaria*. Milano: Franco Angeli.
- Salerni A., Zanazzi S. (2018). Riflettere insieme su casi reali per trasformare l'esperienza in apprendimento. Strategie per la formazione dei funzionari giuridico-pedagogici neoassunti. *Formazione Lavoro Persona*, 8(25), 55-69.
- Sorzio P. (2019). *La ricerca-azione*. In L. Mortari, L. Ghirotto (Eds.), *Metodi per la ricerca educativa* (pp. 143- 160). Roma: Carocci.
- Tripp D. (2011). *Critical incidents in teaching: developing professional judgement*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203802014>
- USR ER (Ufficio Scolastico Regionale dell'Emilia Romagna) (2018). *Suggerimenti operativi per la stesura del piano di prevenzione e di gestione delle crisi comportamentali a scuola. Seconda edizione*. <https://www.istruzioneer.gov.it/2018/07/18/prevenzione-e-gestione-delle-crisi-comportamentali-a-scuola-ii-edizione/>
- Zanazzi S., Gramigna A. (2023) (Eds.). *Il filo di Arianna. Metacognizione è relazione*. Ferrara: Volta la carta.

Terza Sezione

**L'educazione inter-trans-culturale nella scuola e nel sociale:
i processi della resilienza**

Interventi

Camilla Boschi

Massimiliano Bozza

Francesca Coin

Gabriel Manuel Colucci

Sabrina Di Giacomo

Elisabetta Faraoni, Federica Gualdaroni, Franco Pistono

Farnaz Farahi

Petar Lefterov

Rosaria Poi

La ricerca pedagogica etnografica nella transcultura

Camilla Boschi

Università di Ferrara

Dottoranda

camilla.boschi@edu.unife.it

Abstract

La riflessione sulla metodologia della ricerca è fondamentale per il raggiungimento degli scopi dell'indagine, per valutarne il processo e gli strumenti di cui necessita. In particolare, l'obiettivo è quello di approfondire le caratteristiche dell'approccio etnografico all'interno di una ricerca di epistemologia della formazione, che ha il fine di comprendere i processi di costruzione della conoscenza nei contesti di differenza culturale. Con Bruner (1986) riteniamo che la realtà 'non la incontriamo', bensì la 'costruiamo' e che la metafora sia una forma organizzativa del sapere che ha una valenza interpretativa. Alla luce di ciò si analizzeranno le strategie utili alla costruzione di un dialogo transculturale che Gramigna (2015) individua in un processo costruttivo di poetiche, sentimenti e azioni che coinvolge il ricercatore e lo *tras-forma*, arricchendolo di competenze utili ad affrontare le emergenze del presente. Si fa riferimento a una epistemologia ermeneutica, a una pedagogia narrativa e a una metodologia qualitativa.

Parole chiave

Etnografia; Metodologia qualitativa; Transcultura.

1. Introduzione

Alla luce delle costanti migrazioni che obbligano moltissime persone nel mondo a lasciare il proprio paese di origine per cercare una vita altrove, in un posto spesso radicalmente differente rispetto al proprio, risulta fondamentale oggi acquisire competenze utili alla costruzione di un dialogo che ci aiuti nella comprensione dell'altro. L'affermazione della società plurale ci obbliga a chiederci come far comunicare orizzonti di senso e paradigmi valoriali diversi, al fine di contribuire alla realizzazione di un contesto che promuova il benessere di tutti. Da oltre trent'anni il laboratorio di ricerca di epistemologia della formazione *Euresis* dell'Università di Ferrara, diretto dalla professoressa Anita Gramigna, fa ricerca presso le popolazioni indigene dell'America Latina, al fine di indagare quali siano i processi di costruzione della conoscenza che si sviluppano nei luoghi di frontiera, in contesti

radicalmente diversi rispetto al nostro. Riteniamo infatti che esplorare il modo in cui culture diverse abbiano costruito nel tempo, alla luce della loro cosmovisione, le risposte agli eventi del mondo e alle emergenze, ci consenta di acquisire strumenti e competenze utili alla comprensione e alla creazione di un dialogo che non sia solo interculturale, ma bensì transculturale. Studiare infatti come funziona la mente nella differenza epistemica, rappresenta l'occasione per avviare prassi metacognitive che promuovano la riflessione sui propri stessi meccanismi di conoscenza, l'esplicitazione delle credenze implicite, quindi l'attivazione di processi di autoermeneusi (Gramigna, 2016).

In quanto segue, si cercherà di comprendere il primo luogo che cosa si intenda per epistemologia della formazione, chiarendo il quadro epistemico a partire dal quale si sviluppano le ricerche del gruppo Euresis, per poi approfondire gli strumenti usati nella pratica della ricerca. La nostra, infatti, è una epistemologia normativa, ovvero fa riferimento a modelli con i quali l'indagine, nella sua messa in pratica, deve avere coerenza e aderenza, prevedendo, quindi, il monitoraggio tra gli obiettivi della ricerca e lo sfondo epistemico di partenza.

2. Il quadro epistemico e l'importanza dei processi

L'incontro con la differenza, ha come obiettivo quello di iniziare un'analisi delle implicazioni epistemologiche educative e formative e quindi ci permette di costruire connessioni utili per orientarci nel mondo plurale nel quale viviamo.

Preliminare al proseguimento di questo discorso, sarà chiarire quale sia il nostro punto di vista in relazione all'approccio con la realtà, quindi il nostro quadro epistemico. Per fare ciò, prendiamo in esame l'indagine svolta da Jerome Bruner (1986) ne *La mente a più dimensioni*. Riflettendo sulla relazione uomo-mondo, Bruner inizia la sua indagine cercando di comprendere i processi di costruzione dell'identità: quanto e come la cultura influisce sull'affermazione di specifici valori? In che misura il i valori, le attitudini e i talenti richiesti da una società influisce sulla costruzione della propria persona? In ultimo, citando il poeta John Keats (1983) "da che distingueranno il danzatore dalla danza"? Venuti al mondo in un mondo pre-esistente al nostro ingresso, con Bruner riteniamo che ci adeguiamo alle "regole di costruzione" della realtà in cui ci troviamo e che acquisiamo, inevitabilmente, nella relazione con gli altri e con l'ambiente circostante. Siamo infatti convinti dell'idea che la realtà noi non la incontriamo, bensì la costruiamo, e che tutto ciò che noi vediamo, ciò che apprezziamo, è tutto costruito da atti mentali, più che incontrato preesistente nel mondo della natura. È la cultura che ci fornisce le regole di costruzione e il senso di un'indagine epistemologica è proprio questo: individuare tali regole, che spesso restano implicite, ci consente di esplorarne la natura, quindi la radici sulle quali si genera la nostra immagine della realtà. In questo senso, Bruner ci insegna l'importanza non tanto dei prodotti della conoscenza, ma piuttosto dei processi: è più interessante *come* siamo giunti a formulare un concetto o una teoria, perché è lì che si colloca lo scarto culturale, quindi l'uti-

lizzo di simboli, metafore, ai quali ogni cultura assegna valori e significati diversi.

L'intento è quello di esplorare un evento di *transculturata* (Gramigna 2022, 2023) che rappresenta, nella nostra analisi, uno spazio di indagine per la riflessione educativa e quindi, di conseguenza, per la proposta didattica. Con questa ricerca, cercheremo di elaborare una proposta educativa alla luce di uno sguardo interculturale. Si tratterà, pertanto, di costruire un dialogo che comprenda la differenza, sforzandoci di uscire dai nostri paradigmi e dai nostri riferimenti. Alla luce di ciò, con quali strumenti posso orientarmi e quindi orientare la ricerca? Come è possibile individuare un percorso di significato se il contesto è nuovo, inesplorato e ancora nebbioso? Per rispondere a questi interrogativi, come punto di partenza facciamo riferimento a quanto Carlo Rosa (2018) riporta rispetto all'esperienza del ricercatore che volesse, per esempio, studiare i procedimenti della cucina tradizionale indigena. Non riuscendo ad identificare delle regolarità (che ci consentono di direzionare la ricerca), o qualcosa che possa essere ricondotto a delle strutture logiche note, una volta assaggiato il piatto esotico, pur assaporando dei sapori nuovi, potrà sentire quella stessa emozione provata di fronte a una cena in famiglia da bambino. "In questo ricordo", prosegue Rosa, "il ricercatore riconoscerebbe un altro livello di indagine che si basa sull'interconnessione fugace che lega la sua emozione a quella dell'altro: una relazione che unisce il ricercatore con il 'soggetto di studio' in una storia comune". L'imprevisto (il ricordo) incoraggia il ricercatore a seguire nuovi percorsi, a riflettere sullo stato della ricerca e sulla metodologia. Questo tipo di 'imprevisti', conduce il ricercatore a farei conti con quello che Zemelman (Rosa, 2018) definisce "il pensiero della soglia o del limite", quindi un pensiero che si sforza di costruire nuove categorie, che ha quindi una forte incidenza non solo sul piano metodologico, ma anche epistemologico. In questo caso, sarà indispensabile aggiungere nuovi parametri per l'interpretazione della realtà, che tengano conto dell'affettivo, del volitivo, dell'immaginario, di tutte quelle caratteristiche hanno a che fare con l'essere umani, piuttosto con l'appartenenza a una o l'altra cultura. L'esempio appena riportato mostra quanto questo tipo di indagine, ci consenta di percepire quella che Gregory Bateson (1976) chiamava "la struttura che connette", oppure, in altri testi (2006), "la sacra unità del tutto". Nella straordinaria avventura verso la comprensione delle forme del pensiero che permettono di costruire una determinata immagine della realtà, indagare i processi sottesi al modo in cui si cerca di spiegare il mondo, coincide con l'esperienza di quel sentimento che fa sentire tutti cittadini e fratelli abitanti di quella che Edgar Morin (1996) chiama "terra patria". Procedere quindi per analogie, fuori dai nostri metodi, fuori dai nostri paradigmi, fuori dai nostri saperi, alla ricerca di regolarità non esteriori ma, bensì, interiori, che hanno a che fare con comuni esperienze emozionali. È a partire da quanto detto che, all'interno della nostra metodologia, è necessario abilitare la *metafora* a strumento di indagine per il raggiungimento dei risultati auspicati dalla ricerca. La metafora è infatti un congegno cognitivo che ci consente di raggiungere gli obiettivi auspicati dalla ricerca, perché ci permette di orientarci in contesti che necessitano l'abbandono dei propri paradigmi di riferimento, azzardando connessioni che ci consentono di ac-

cedere a quella struttura che connette di cui parlava Bateson. Lo scopo è quello di costruire una narrazione, quindi una nostra interpretazione delle culture scelte come oggetto di studio, abilitando lo strumento narrativo come strumento indispensabile per la ricerca scientifica di carattere etno-pedagogico. La metafora, che si esprime nella narrazione è infatti uno strumento indispensabile per, come sosteneva Bruner (*Ibidem*) “scalare la montagna dell’astrazione”, per creare nuove connessioni, nuove associazioni, quindi nuovi significati che si collocano alla base di un dialogo che sia autenticamente interculturale. D’altronde, nella sua distinzione tra pensiero logico-scientifico e pensiero narrativo, Bruner, pur differenziando gli oggetti di indagine, riconosce ad entrambi il fatto che la metafora e la narrazione sono passaggi chiave per il raggiungimento di una dimostrazione matematica, di una teoria scientifica o di un’intuizione. Il risultato è sempre il frutto di una lunga speculazione, solo che spesso ci si dimentica di questo processo. In modo particolare, per quanto riguarda una ricerca di carattere etno-pedagogico, la condizione umana, per il non-detto, per la memoria e l’emozione, sono elementi indispensabili al raggiungimento dello scopo della ricerca: un dialogo interculturale che consenta la realizzazione di prassi educative adeguate a un mondo sempre più plurale. Abilitare tali aspetti come parametri necessari per la ricerca scientifica, rende possibile l’uscita dai propri paradigmi e quindi l’acquisizione di una postura favorevole al cambiamento, alla diversità, alla novità, in costante tensione verso il miglioramento di sé e del mondo.

3. Quali strumenti?

Alla luce di quanto detto, dopo aver quindi chiarito il quadro epistemico, possiamo strutturare la nostra metodologia e stabilire gli strumenti utili al raggiungimento dei nostri obiettivi di ricerca. La scelta metodologica, infatti, deve sempre essere coerente e congruente allo scopo della ricerca ed è proprio qui che si colloca il suo valore etico. Il tipo di indagini proposte dal gruppo Euresis è di carattere etnografico e la ricerca è di tipo etno-pedagogico, quindi prevede uno studio approfondito e duraturo presso il gruppo preso in esame. L’approccio qualitativo ci consente di porre attenzione agli elementi elencati sopra, mantenendo una postura che si focalizzi sulla relazione tra gli oggetti presi in esame, sia tra loro che con il contesto. Gli strumenti utilizzati sono quelli tipici della ricerca antropologica: il diario di campo, interviste strutturate e semi-strutturate, analisi di manufatti artistici, fotografie, documenti, osservazioni, raccolta di testimonianze di fonti orali, che possano raccontare la cosmovisione che costituisce ancora oggi la cornice entro la quale si costruiscono i valori e i principi educativi. Questo tipo di approccio chiede al ricercatore una totale immersione nel contesto e il mantenimento di una postura flessibile, permeabile ai cambiamenti, pur controllando che si conservi la coerenza tra quadro epistemico e prassi, tra obiettivi e strumenti, che ci sia aderenza tra piano teorico e piano pratico. Si darà rilevanza agli aspetti formativi della cultura, su tutti gli elementi che contribuiscono a costruire l’idea dell’uomo che

deve abitare questa terra. Ci si concentrerà sulla cifra identitaria, considerata come rappresentante della formazione. Il singolo verrà quindi inteso come co-costruttore della cultura di appartenenza, testimone di tutto il suo complesso sistema valoriale (Rosa, 2018).

In modo particolare, si darà particolare rilevanza ai miti fondativi che ancora oggi riecheggiano nelle pratiche di ogni giorno e che costituiscono la base della formazione. Perché? In che modo? Per raggiungere gli obiettivi proposti, per realizzare una ricerca di epistemologia della formazione, per coglier la struttura che soggiace e quindi quello che Bateson (1976, p. 117) chiamava “il sapore della cultura”, sarà necessario un approccio che tenga conto della *condizione umana*, tema tipico del racconto e che faccia propri gli strumenti provenienti da diverse discipline, in ragione della necessità di tenere presenti tutti i fattori che contribuiscono alla creazione dell’idea del mondo. Riprendendo quanto sostiene Anita Gramigna in *Il versante onirico della conoscenza* (2019), i miti espressi nelle tradizioni popolari sono scenari molto importanti da studiare e approfondire e richiedono una competenza interdisciplinare, che conduca a una narrazione totale, che unisca le parti e che, in ultimo, ci consenta di percepire la struttura che connette le frammentazioni. All’interno di una prospettiva olistica, la nostra metodologia studia i dati nella loro singolarità simbolica e fenomenologica, ma anche nella dimensione sistemica, quindi in relazione con il contesto, alla ricerca di quel *sentimento mistico*, che individua processi e regolarità tipici sia della struttura di un cristallo che della struttura di una società (Bateson, 1976, p. 109). Facciamo riferimento ad una ermeneutica applicata, nel tentativo di costruire una narrazione, quindi un’interpretazione dell’oggetto di studio. A nostro parere i fenomeni sono insiemi di elementi i cui nessi ci rimandano o ci suggeriscono la loro stessa connotazione, la loro struttura, che è, appunto, relazionale. E infatti, i fenomeni stessi sono più facilmente individuabili se connessi fra loro in percorsi di significato. Raccogliere informazioni secondo i criteri ed i modelli dell’indagine etnografica, alla luce di un’epistemologia della formazione che vede nell’educazione, un processo relazionale, multifattoriale, multidimensionale che fa capo alla responsabilità umana.

Per concludere, riportiamo i punti principali che riassumano il discorso fatto fino ad ora:

- a. Alla luce di una prospettiva costruttivista, riteniamo che la ricerca nel campo dell’epistemologia della formazione sia fondamentale per elaborare prassi di educazione inter e transculturali;
- b. La nostra tecnologia è una ermeneutica applicata che si serve dell’indagine etnografica come approccio fondamentale per la realizzazione di una narrazione che connetta tutti gli elementi del contesto studiato in un’unica trama di significato;
- c. Si dà valore agli aspetti immaginativi, emotivi e relazionali, come ambienti formativi indispensabili per il raggiungimento dello scopo della ricerca: individuare regolarità interiori per la creazione di un dialogo tra paradigmi diversi, reciprocamente arricchente.

4. Conclusione

*Dammi l'acqua
dammi la mano
dammi la tua parola
che siamo,
nello stesso mondo.*

(Chandra Candiani, 2017)

La scelta metodologica determina lo sguardo sul mondo e quindi la sua narrazione. Le linee metodologiche individuate fino ad ora, vogliono promuovere una ricerca che non teme l'abbandono dei propri riferimenti culturali, che azzarda e che si addentra i percorsi ancora nebbiosi e inesplorati. Questo tipo di approccio, che si sviluppa all'interno di una cornice olistica, richiama, in ogni sua fase, *al darsi la mano*, al riconoscersi come facenti parte di uno *stesso mondo*, di una stessa *struttura* e che siamo, quindi, interdipendenti. Esplorare i processi di conoscenza che sottendono i pensieri, quindi le 'regole di costruzione' della nostra immagine della realtà, è un'azione di per sé trasformativa: mentre cerchiamo di capire come pensa l'*altro*, come ragione l'*altro*, siamo costretti a riflettere su come pensiamo noi, su quali credenze poggiano le nostre certezze, quali atti di fede orientano la nostra vita, troppo spesso implicitamente. Ecco che questo tipo di metodologia è un percorso di crescita e di trasformazione del ricercatore stesso.

Per quanto riguarda lo sfondo etico, l'intercultura alla quale pensiamo è un processo costruttivo di poetiche, pensieri, sentimenti, azioni, simboli, estetiche, giudizi morali, saperi che, insieme agli altri e ci coinvolge e ci trasforma. La postura che ci insegna questo tipo di metodologia, alla luce del valore che assegna alla *condizione umana*, è una postura umile, che invita al decentramento, che cambia radicalmente la prospettiva, che promuove la decolonizzazione del proprio immaginario attraverso prassi metacognitive che ci aiutino ad andare oltre la frammentazione e a percepirci tutti esseri interrelati, interdipendenti e co-costruttori: caratteristiche fondamentali per la costruzione di un dialogo che non sia solo interculturale, ma bensì transculturale. Paulo Freire (1970), quando pensava alla trasformazione attraverso la *parola* scriveva: "se non amo il mondo, se non amo la vita, se non amo gli uomini, non mi è possibile il dialogo". Ecco che il motore principale della nostra ricerca non può che essere l'amore, perché è proprio l'amore che ci aiuta a non aver paura del nuovo, del diverso, della perdita delle proprie certezze per liberarci da una narrazione frammentata e che quindi ci divide.

Quando Bruner fa riferimento alle "regole di costruzione" della realtà che acquisiamo a seconda della società in cui cresciamo, ci ricorda però anche il fatto che l'essere umano possiede una caratteristica fondamentale: la capacità immaginativa. L'immaginazione, la creatività, unitamente all'amore, ci danno la possibilità di rompere la regola, di trasgredirla, di metterla in discussione, di affermarne una

nuova. Questo tipo di approccio metodologico lavora sullo scarto tra ciò che c'era, ciò che c'è e ciò che ci potrebbe essere, sperando che sia migliore. Si tratta di un processo di umanizzazione di cui anche la scelta metodologica fa parte. In questo modo è possibile caricare le nostre parole e le nostre azioni di un'energia rivoluzionaria volta alla solidarietà. Crediamo, in ultimo, che questo tipo di approccio nella ricerca, che inserisce l'immaginazione, la creatività, la relazione, l'emozione tra i suoi strumenti, faciliti un processo rivoluzionario, sostenga il cambiamento e il miglioramento di noi stessi e della realtà su cui, ogni giorno, agiamo.

Riferimenti bibliografici

- Bruner J. (2003). *La mente a più dimensioni*. Roma: Laterza.
- Bateson G. (1976). *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi.
- Candiani C. L. (2017). *Fatti vivo*. Torino: Einaudi.
- De Conti M. (a cura di) (2018). *Principi e metodologie della ricerca qualitativa in pedagogia*. Ferrara, Volta la carta.
- Freire P. (2022). *Pedagogia degli oppressi*. Torino: Gruppo Abele.
- Gramigna A., Righetti M. (2001). ...*Svegliandomi mi sono trovato ai margini: per una pedagogia della marginalità*. Bologna: Clueb.
- Gramigna A., Ravaglia A. (a cura di) (2008). *Etnografia della formazione*. Roma: Anicia, 2008.
- Gramigna A. (2015). *Dinamiche della Conoscenza. Epistemologia e prassi della formazione*. Roma, Aracne.
- Gramigna A., Rosa C. (2016) *Il mondo degli incanti. Un'indagine di campo presso la tribù Yaqui del Sonora*, Ariccia: Aracne.
- Gramigna A. (2020). *Fabulario arcobaleno. L'educazione interculturale con i più piccoli*. Ferrara, Volta la carta.
- Morin E., Kern A. B. (1994). *Terra-patria*. Milano: Raffaello Cortina.
- Toledo V. M., Barrera-Bassols N. (2008). *La memoria biocultural. La importancia ecológica de las sabidurías tradicionales*. Barcelona: Icaria Editaria.
- Zeleman H. (2005). *Voluntad de conocer. El sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico*. Barcelona: Anthopos.

Embodied research e dati performativi nella Ricerca Azione Partecipata (PAR) in contesto di vulnerabilità educativa. Studio di casi di applicazione del Teatro Forum e del Teatro Legislativo nella PAR

Massimiliano Bozza

Università del Salento

Dottorando

massimiliano.bozza@unisalento.it

Abstract

L'articolo riguarda il *Teatro dell'Oppresso*, utilizzato come approccio di ricerca drammatica e partecipativa in ambito sociale, condividendo molte somiglianze con la PAR. Descrive i passaggi metodologici usati in tre studi di caso su temi di giustizia sociale come povertà e disuguaglianza sociale. L'*impatto* dei progetti è stato: costruire ponti tra le comunità colpite da problemi sociali, il pubblico e i decisori politici, contribuendo a stimolare il cambiamento sociale. *Partecipazione*: Coinvolge le persone come partner e co-ricercatori in modi attivi e creativi, promuovendo la giustizia sociale e la partecipazione politica. Le *domande di ricerca* sono: (a) Come i metodi del teatro immagine, teatro forum e teatro legislativo possono coinvolgere gruppi emarginati nella ricerca che co-produce conoscenza? (b) Come questi metodi possono essere utilizzati per la ricerca? Si analizzano tre studi di caso. Si presentano esiti di un seminario internazionale con i referenti di due degli studi di caso presentati. Si evidenziano i costrutti pedagogici delle esperienze in esame e del seminario realizzato.

Parole chiave

Dati Performativi, Teatro Legislativo, Teatro Forum, Ricerca Azione Partecipata.



1. Introduzione

Il saggio esplicita e sviluppa l'utilizzo, a livello metodologico, di dati e processi performativi modulati dal metodo di Augusto Boal, fondatore del Teatro dell'Oppresso (TO), e in particolare alcune delle tecniche centrali: il Teatro Immagine e il Teatro Forum, oltre a una delle sue tecniche più recenti, il teatro Legislativo, che consente di avanzare proposte di legge concepite in modo assolutamente partecipativo e bottom up. Analizzeremo gli elementi della prassi pedagogica del Teatro dell'Oppresso, mettendoli in relazione con la PAR, cercando di estrapolare alcuni elementi, quali l'etica e l'esperienza del conduttore, gli obiettivi e gli impatti di progetti realizzati attraverso un connubio tra TO e PAR, e descriveremo tre casi studi che evidenziano tali elementi.

2. Coinvolgimento di gruppi emarginati e co-produzione di conoscenza

I metodi del Teatro Immagine, Teatro Forum e Teatro Legislativo sono strumenti potenti per coinvolgere gruppi emarginati nella co-produzione di conoscenza. Queste tecniche, sviluppate da Augusto Boal, permettono ai partecipanti di esprimere le loro esperienze e idee in un formato visivo e interattivo, facilitando la comprensione e la discussione di temi complessi.

- **Teatro Immagine:** Questa tecnica utilizza immagini statiche create dai partecipanti per rappresentare situazioni di oppressione o conflitto. Le immagini diventano punti di partenza per il dialogo e la riflessione, permettendo ai gruppi emarginati di comunicare le loro esperienze in modo non verbale.
- **Teatro Forum:** invita il pubblico a intervenire in scene teatrali per proporre e sperimentare soluzioni ai problemi presentati. Questo metodo stimola la partecipazione attiva e la co-produzione di conoscenza, poiché i partecipanti sono incoraggiati a esplorare alternative e a riflettere sulle conseguenze delle loro azioni.

- **Teatro Legislativo:** va oltre la rappresentazione e la discussione dei problemi, incoraggiando i partecipanti a sviluppare proposte legislative concrete. Questo processo trasforma le esperienze e le idee in azioni politiche, dando voce ai gruppi emarginati nel processo legislativo.

2.1 *Utilizzo nella Ricerca*

L'impiego di questi metodi nella ricerca offre diverse possibilità:

- **Raccolta di Dati:** Le performance e le discussioni generate forniscono dati qualitativi ricchi di sfumature sulle percezioni e le esperienze dei partecipanti.
- **Analisi Tematica:** I ricercatori possono analizzare le performance per identificare temi ricorrenti e questioni emergenti.
- **Sviluppo di Interventi:** Le soluzioni proposte durante le sessioni possono essere utilizzate per sviluppare interventi mirati a risolvere i problemi identificati.
- **Influenza Politica:** Le proposte legislative co-create possono essere presentate a enti decisionali per influenzare le politiche pubbliche.

La raccolta di dati in un Teatro Forum con un pubblico diversificato avviene attraverso un processo interattivo e partecipativo. Durante una performance di Teatro Forum, il pubblico assiste a una scena che mostra una forma di oppressione o un problema sociale. A questo punto, il pubblico, trasformato in «spett-attori», può interrompere la performance e proporre soluzioni alternative, esplorando come le loro azioni possono portare a risultati diversi.

Dopo la raccolta delle proposte attraverso il Teatro Forum, queste vengono elaborate in proposte legislative. Questo processo può includere la discussione e la riformulazione delle proposte per assicurarsi che siano chiare, praticabili e in linea con i principi legali e politici. Le proposte possono essere poi presentate a enti legislativi o utilizzate per influenzare le politiche pubbliche.

Per quanto riguarda il voto delle proposte, una tecnica comune è l'uso di cartellini colorati. Ogni colore rappresenta un livello diverso di accordo o disaccordo con la proposta presentata.

2.2 *Studi di caso*

La scelta dei casi è stata preceduta da una ricerca sistematica sulle applicazioni coniugate di PAR e TO, in contesto educativo, considerando come variabile principale quella dell'interculturalità, l'applicazione in contesti transculturali, vulnerabili, marginali, o in contesto di povertà educativa.

1. **Participatory Arts and Social Action in Research' (PASAR)** (Inghilterra, 2016-2017), esplora come il teatro partecipativo e i metodi di camminata aiutano a

comprendere i modi in cui le famiglie migranti, alcune delle quali con una conoscenza limitata della lingua inglese, costruiscono il loro senso di appartenenza e partecipazione sociale come pratica di cittadinanza. Questo caso studio è rilevante perché mostra come il teatro partecipativo possa essere usato come uno strumento di ricerca sociale, che coinvolge i partecipanti in un processo di co-produzione di conoscenza, basato sulle loro esperienze, bisogni, desideri e sogni. Inoltre, lo studio (Wrentschur, 2021) mostra come generare dati di ricerca, coinvolgere i partecipanti in un dialogo con altri gruppi sociali, e come questi metodi possono generare un modello per coinvolgere i partecipanti alla ricerca, i decisori politici e i professionisti in modo integrato dalla ricerca, al coinvolgimento e alla diffusione.

2. **Progetto deliberativo “Estudiantes por Empréstito”**, condotto attraverso il teatro legislativo in Portogallo nel 2009-2010, sulla democrazia nell’istruzione superiore, più precisamente sul tema delle borse di partecipazione all’azione sociale e delle quote di iscrizione.
3. Il documento **Bajar del Drama a la Propuesta** descrive dettagliatamente il processo condotto tra il 2011 e il 2014 dal GTO (Gruppo di Teatro dell’Oppresso) di Montevideo attraverso il teatro giornale e legislativo in Uruguay, in collaborazione con la Comisión Nacional No a la Baja, che si opponeva alla proposta di abbassare l’età di imputabilità penale da 18 a 16 anni. Il documento mostra la sistematizzazione delle oltre 50 proposte raccolte attraverso una tournée per nove province dell’Uruguay. I dati sono stati raccolti durante sessioni di Teatro Legislativo, che si sono svolte in forma di tournée per nove dipartimenti in Uruguay. Durante queste sessioni, i partecipanti hanno avuto l’opportunità di esprimere le loro opinioni e preoccupazioni attraverso la performance teatrale. Le proposte elaborate dai partecipanti sono state discusse e votate durante le sessioni. Queste proposte, che spaziavano dalla genesi di nuove leggi a idee per la creazione di strutture o programmi, sono state presentate nel documento nella loro forma originale, senza un formato giuridico formale. Il progetto è stato motivato dal contesto sociale e politico in Uruguay, in particolare dal plebiscito per la riduzione dell’età di imputabilità penale. Le strategie includevano l’utilizzo del Teatro Legislativo come strumento per coinvolgere attivamente i cittadini nel dibattito pubblico e per sensibilizzare sulle questioni relative ai diritti dei minori e alla giustizia penale. Il documento presenta le proposte elaborate dai partecipanti durante il progetto, sia quelle approvate che quelle non approvate. Queste proposte spaziano dalla genesi di nuove leggi a idee per la creazione di strutture o programmi che affrontino specifiche problematiche sociali. Importante notare che le proposte sono presentate nel documento nella loro forma originale, come sono state discusse e votate, senza un formato giuridico formale

Progetto	PASAR	Estudiantes por Empréstimo	Bajar del Drama a la Propuesta
Descrizione	ha esplorato come il Teatro Forum e i metodi di <i>walking</i> aiutino a comprendere il senso di appartenenza e partecipazione sociale delle famiglie migranti	ha utilizzato il Teatro Forum per discutere cambiamenti legislativi necessari nell'istruzione superiore in Portogallo	un'esperienza mista di Teatro Giornale e Legislativo in Uruguay incentrata sul plebiscito per ridurre l'età di imputabilità penale
Utilizzo	Ha combinato metodi di camminata e teatro partecipativo per creare uno spazio per esplorare e documentare processi di appartenenza e costruzione del luogo	Ha coinvolto studenti universitari in sessioni di Teatro Legislativo per affrontare questioni come le tasse universitarie e la precarietà abitativa	Ha realizzato un tour teatrale per nove dipartimenti, coinvolgendo la popolazione in sessioni di Teatro Legislativo
Conoscenze Co-Prodotte	Ha sviluppato un toolkit per formare ricercatori sociali in metodi partecipativi, contribuendo alla pratica della cittadinanza	Ha promosso iniziative legislative e mostrato come risolvere problemi attraverso il teatro dell'oppresso	Ha generato proposte legislative partecipative e ha fornito una piattaforma per il dibattito pubblico e la sensibilizzazione sui diritti dei minori

Un aspetto significativo di questi progetti è che hanno costruito ponti tra i partecipanti o le comunità colpite da un problema sociale, il pubblico sociale e i decisori politici. È emerso che la ricerca drammatica con il Teatro Forum coinvolge le persone, ognuna con la propria area di competenza, come partner e co-ricercatori in modi attivi e creativi. Inoltre, contribuisce in vari modi a iniziare, stimolare e promuovere il cambiamento sociale e la risoluzione dei problemi sociali, specialmente quando si tratta di rendere reale la giustizia sociale e la partecipazione sociale e politica.

I casi studio mostrano come il teatro legislativo possa essere usato come uno strumento di partecipazione politica, che coinvolge i cittadini in un processo di elaborazione e votazione di proposte di legge, basato sulle loro problematiche, aspirazioni e soluzioni. Evidenzia come il teatro legislativo possa creare uno spazio di dialogo e confronto tra i cittadini e tra questi e i rappresentanti politici, stimolando la critica, la creatività, la collaborazione e la cittadinanza attiva. Infine, dimostra come il teatro legislativo possa contribuire alla trasformazione della realtà, non solo a livello individuale, ma anche collettivo, sociale e politico.

Con Jose Soeiro, deputato e sociologo portoghese, e Sabrina Speranza, pedagogista e artista teatrale, si è realizzato il 16 e 17 ottobre, presso l'Università del Salento, un seminario internazionale, dal titolo *Il teatro legislativo come dispositivo di ricerca di azione partecipativa: casi di studio Portogallo e Uruguay*, presieduto dal

prof. Piergiuseppe Ellerani, con la presenza di pedagogisti del dipartimento e attivisti del territorio convocato dai workshop previsti nell'evento.

L'incontro ha occasionato un dibattito specifico sull'uso delle tecniche del teatro legislativo come dispositivo di PAR. Riportiamo nel prossimo paragrafo le conclusioni del dibattito tra i partecipanti:

- **Arte come Costruzione del Sapere:** L'arte non è solo espressione ma anche un potente mezzo per costruire conoscenza, sia personale che collettiva. Attraverso l'arte, possiamo comprendere meglio noi stessi e gli altri, stabilendo relazioni più profonde e significative.
- **Diversità delle Forme di Conoscenza:** La conoscenza si manifesta in molteplici forme, tra cui sensoriale, emotiva, cinestetica, immaginativa e incorporata. Questa diversità arricchisce la nostra comprensione del mondo e ci permette di apprezzare vari tipi di sapere, sia scientifico che popolare.
- **Conoscenza Situata e Narrazioni degli Oppressi:** Ogni conoscenza è radicata in un contesto specifico. È fondamentale valorizzare e far emergere le storie e i punti di vista degli oppressi, sfidando le narrazioni elitiste della storia e della scienza.
- **Co-Costruzione del Sapere:** I soggetti sono co-creatori di conoscenza, non semplici oggetti di studio. Interpretare i fatti insieme alla comunità permette una comprensione più profonda e condivisa della realtà.
- **Doppia Rottura Epistemologica:** È necessario tradurre i risultati e le conoscenze emerse nella comunità in un formato accessibile e piacevole, garantendo che il sapere sia restituito a chi ha contribuito alla sua creazione.
- **Spirale tra Conoscenza e Azione:** La conoscenza deve essere sempre collegata all'azione. L'obiettività non implica neutralità; piuttosto, dovrebbe guidare verso un impegno attivo e consapevole nella società. Questi punti evidenziano l'importanza dell'arte come strumento di conoscenza e l'impatto che può avere sulla società:

3. La Prassi Curinga e la sua valenza pedagogica

Boal denominava *Curinga* i conduttori del metodo. *Curinga* in portoghese vuol dire *Jolly*, e sta a indicare la sua funzione poliedrica, tanto nella conduzione artistica come nell'indirizzo politico da dare al dibattito per adeguarlo al tipo di pubblico. La **Prassi Curinga** è il modo di condurre il metodo del teatro dell'oppresso, che Boal ha elaborato a partire dalle sue esperienze di vita e di teatro. Essa si basa su alcuni principi fondamentali, tra cui:

- Il rispetto per la diversità e la pluralità delle voci, delle opinioni, delle culture, delle identità dei partecipanti.
- La valorizzazione della creatività e dell'immaginazione come fonti di conoscenza e di trasformazione.

- La promozione della partecipazione attiva e critica di tutti i presenti, senza distinzione tra attori e spettatori, tra esperti e non esperti, tra oppressi e oppressori.
- La facilitazione del dialogo e del confronto tra i presenti, stimolando la riflessione, l'empatia, la solidarietà, la responsabilità.
- L'adattamento del metodo alle diverse situazioni, contesti e pubblici, senza imporre una visione o una soluzione predefinita, ma offrendo degli stimoli e delle provocazioni.
- L'orientamento dell'azione verso la trasformazione della realtà, non solo a livello individuale, ma anche collettivo, sociale e politico.

Boal definisce la funzione poliedrica del conduttore del metodo, che deve saper facilitare il rapporto tra la scena e il pubblico, tra la realtà e la finzione, tra l'arte e la politica. Il *Curinga* deve essere in grado di adattare il metodo alle diverse situazioni, contesti e pubblici, senza imporre la sua visione, ma stimolando la partecipazione, la creatività e la critica dei presenti.

L'esperienza e l'etica del conduttore sono elementi fondamentali per la *Prassi Curinga*. Il conduttore deve avere una buona conoscenza del metodo, delle sue tecniche, dei suoi principi, dei suoi obiettivi; avere una buona capacità di adattare il metodo alle diverse situazioni, contesti e pubblici, senza perdere di vista la finalità politica e trasformativa del teatro dell'oppresso. Deve inoltre avere una buona etica professionale e personale, che si basa sul rispetto, sull'ascolto, sulla sensibilità, sulla responsabilità, sulla coerenza, sulla trasparenza, sulla solidarietà. Essere consapevole del suo ruolo di facilitatore, non di leader, non indottrinare né manipolare. Il suo agire è improntato alla **maieutica**, quindi esporre sempre attraverso domande generatrici di senso e significati, che attraverso un processo dialogico, siano appropriabili dal gruppo. I temi generatori, di matrice freiriana, vengono rappresentati attraverso il linguaggio corporale, e riflettono il pensiero simbolico e sensibile degli astanti, l'estetica subalterna, quella non considerata dal mainstream, apportando quindi questa dimensione sensibile ai dati "drammatizzati", rivestiti cioè dal senso e dalla prospettiva di chi vive gli eventi da una posizione subalterna.

La *Prassi Curinga* è una **prassi pedagogica** perché favorisce l'apprendimento e lo sviluppo dei partecipanti, sia a livello cognitivo, che emotivo, che comportamentale. Si basa su una concezione dialogica e critica dell'educazione, che considera il sapere come un processo di costruzione collettiva, basato sulle esperienze, sui bisogni, sui desideri, sui sogni dei soggetti coinvolti. Si propone di sviluppare la coscienza critica, la capacità di analisi, la creatività, la comunicazione, la collaborazione, la cittadinanza attiva dei partecipanti, attraverso il linguaggio teatrale e artistico.

La PAR può incorporare la Prassi Curinga come uno strumento per facilitare la partecipazione e l'azione dei membri delle comunità interessate dalla ricerca. La *Prassi Curinga* può offrire alla PAR un linguaggio espressivo e creativo, capace di stimolare l'immaginazione, l'emotività e la razionalità dei partecipanti, creare spazi di dialogo e confronto, in cui si possono ascoltare le voci degli strati subal-

terni e marginalizzati della società, e co-costruire visioni comuni del mondo basata su nuove prospettive di significato (Mezirow, 2003) anche a livello collettivo. Può infine orientare l'azione verso la trasformazione della realtà, non solo a livello individuale, ma anche collettivo, sociale e politico.

4. Conclusioni

Il teatro di Boal e la PAR possono essere considerati come due modalità complementari di fare ricerca azione partecipata, in quanto entrambi si basano sul coinvolgimento attivo e critico dei soggetti coinvolti, sulla valorizzazione delle loro esperienze e conoscenze, sulla creazione di spazi di dialogo e confronto, sulla sperimentazione di alternative possibili e sulla trasformazione della realtà. Il teatro di Boal può essere usato come uno strumento per facilitare la PAR, in quanto offre un linguaggio espressivo e creativo, capace di stimolare l'immaginazione, l'emotività e la razionalità dei partecipanti. Allo stesso tempo, la PAR può fornire una cornice metodologica e teorica per il teatro di Boal, in quanto offre una visione sistemica e complessa dei problemi, una logica di indagine e di azione, una valutazione continua e partecipata dei processi e dei risultati.

Il rigore metodologico in progetti che utilizzano dati performativi può essere garantito attraverso la chiara definizione degli obiettivi di ricerca, l'uso di protocolli strutturati per la raccolta e l'analisi dei dati, la triangolazione dei dati con altre fonti di informazione e la riflessione critica sul processo di ricerca. Questi elementi aiutano a garantire che i risultati siano validi, affidabili e credibili, contribuendo così alla qualità e all'impatto della ricerca.

L'*embodied research* offre diversi vantaggi rispetto ad altri approcci di ricerca, specialmente quando si tratta di esplorare temi complessi e multistrato come quelli legati all'esperienza umana, alla cultura e alla socialità. Ecco alcuni dei principali vantaggi:

1. **Accesso a Conoscenze Profonde:** L'*embodied research* permette di accedere a livelli di conoscenza che vanno oltre il verbale e il cognitivo, esplorando le esperienze corporee e sensoriali che spesso rimangono inesplorate con metodi più tradizionali.
2. **Espressione di Voci Non Udite:** Questo approccio fornisce una piattaforma per le voci che sono spesso marginalizzate o non ascoltate, permettendo ai partecipanti di esprimersi in modi che rispecchiano la loro realtà vissuta.
3. **Ricchezza dei Dati:** I dati performativi raccolti attraverso l'*embodied research* sono ricchi e multidimensionali, offrendo una comprensione più olistica del fenomeno studiato.
4. **Validità Ecologica:** Poiché l'*embodied research* si basa sull'esperienza diretta, i dati raccolti hanno una forte validità ecologica, riflettendo fedelmente le esperienze dei partecipanti nel loro contesto naturale.
5. **Inclusività e Partecipazione:** L'approccio incoraggia una partecipazione attiva

e inclusiva, coinvolgendo i partecipanti come co-ricercatori e valorizzando le loro esperienze e prospettive.

6. **Potenziale Terapeutico e Trasformativo:** Le attività performative utilizzate nell'*embodied research* possono avere effetti terapeutici sui partecipanti, favorendo la riflessione personale e il cambiamento sociale.
7. **Flessibilità Metodologica:** L'*embodied research* è flessibile e può essere adattato a diversi contesti e popolazioni, rendendolo uno strumento versatile per la ricerca qualitativa.
8. **Promozione del Dialogo e della Comprensione:** Attraverso la performance e la riflessione collettiva, l'*embodied research* promuove il dialogo e la comprensione tra individui di diverse culture e background.
9. **Impatto Visivo e Emotivo:** Le performance e le espressioni corporee possono avere un forte impatto visivo ed emotivo, rendendo i risultati della ricerca più accessibili e coinvolgenti per un pubblico più ampio.
10. **Contributo alla Teoria:** L'*embodied research* può contribuire allo sviluppo di nuove teorie e modelli che tengono conto dell'importanza del corpo e dell'esperienza vissuta nella comprensione dei fenomeni sociali.

In sintesi, l'*embodied research* è particolarmente utile per studiare argomenti che richiedono una comprensione profonda delle esperienze umane, offrendo un approccio ricco e coinvolgente che valorizza la dimensione corporea e performativa della conoscenza.

Riferimenti bibliografici

- Bendelak O. (2016). *Teatro Legislativo. Ejercicio pleno da Cidadania*. Città: Casa Editrice. Disponibile online. (99+) Olivar Bendelak Teatro Legislativo Revista METAXIS CTO 30 anos 16marco2016 | Olivar JS Bendelak - Academia.edu
- Boal A. (1998). *Legislative Theatre. Using Performance to Make Politics*. London and New York: Routledge.
- Erel U., Kaptani E. (2018). *Participatory theatre as a social research method*. National Centre for Research Methods online learning resource. Disponibile online Participatory theatre as a social research method by Umut Erel and Erene Kaptani (ncrm.ac.uk)
- Howe K., Boal J., Soeiro J. (Eds.). (2019). *The Routledge companion to Theatre of the Oppressed*. London and New York: Routledge.
- Kaptani E. et al. (2018). *Participatory Arts: A research practice for convivial interactions*, A paper presented in 'Convivial Tools for Research and Practice' workshop (2016). (Forthcoming). Disponibile online (PDF) Methodological Innovation in Research: Participatory Theater with Migrant Families on Conflicts and Transformations over the Politics of Belonging Methodological Innovation in Research: Participatory Theater with Migrant Families on Conflicts and Transformations over the Politics of Belonging (researchgate.net)
- Kaptani E. et al. (2018). *Participatory theatre in collaborative research for social researchers and arts practitioners*. (Forthcoming). Disponibile online (PDF) Methodological Innovation in Research: Participatory Theater with Migrant Families on Conflicts and

- Transformations over the Politics of Belonging Methodological Innovation in Research: Participatory Theater with Migrant Families on Conflicts and Transformations over the Politics of Belonging (researchgate.net)
- Mezirow J. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Cortina Editore.
- O'Neill M., Erel U., Kaptani E., Reynolds T. (2018). *Participatory Theatre and Walking as Social Research Methods A Toolkit*. Disponibile online Participatory Theatre and Walking as Social Research Methods - A Toolkit - NCRM EPrints Repository
- Speranza S. (2023). *Dale Gas! Teatro del Oprimido y Adolescencia en contexto de encierro*. Montevideo: Astromulo.
- Teatro Legislativo. (2017). *Bajar del drama a la propuesta: Una experiencia de Teatro del Oprimido*. [PDF file]. Disponibile online Bajar del drama a la propuesta: Una experiencia de teatro legislativo (cbb.org.uy)
- Wrentschur M. (2008). *Forum Theatre as A Participatory Tool for Social Research and Development: A Reflection on Nobody Is Perfect: A Project with Homeless People*. In P. Cox, T. Geisen, & R. Green (Eds.), *Qualitative Research and Social Change in European Contexts* (pp. 94-111). New York: Palgrave MacMillan

La resilienza nelle classi multiculturali della scuola di secondo grado: breve analisi dei processi di inclusione linguistica e sociale

Francesca Coin

Università Ca' Foscari di Venezia

Assegnista di Ricerca

francescacoïn.psi@unive.it

Abstract

La presenza di studenti con background migratorio sta spostando il proprio peso dalle prime alle seconde generazioni. Diviene quindi necessario approfondire la conoscenza dei livelli di resilienza e di inclusione in cui si trovano i ragazzi con diversa tipologia di background. I dati, rilevati tramite un apposito questionario somministrato a 150 studenti tra 14 e 18 anni nella provincia di Venezia, dimostrano che chi affronta il progetto migratorio in adolescenza, lo fa con maggior consapevolezza e resilienza, registrando livelli di inclusione più elevati. Al contrario, chi è nato in Italia mostra le fragilità maggiori, fronteggiando difficoltà inattese. Si confermano quindi le parole dell'Osservatorio Nazionale, che ricorda la necessità di non fermarsi alle azioni di prima accoglienza, ma di rivolgere lo sguardo alle nuove generazioni.

Parole-chiave

Resilienza, Multiculturalità, Inclusione.

1. Introduzione

1.1 *Studenti con background migratorio: come stanno cambiando i numeri*

Come ogni anno, il Ministero dell'Istruzione ha emesso il report che monitora le presenze degli alunni con cittadinanza non italiana. Il documento (2022) indica che, per la prima volta, la tendenza è rallentata negli ultimi anni, con ogni probabilità a causa della pandemia, fermando il dato nazionale al 10,3%. Poiché la distribuzione regionale continua ad essere disomogenea, vale la pena sottolineare che il Veneto si conferma terza regione, con il 14,1% di alunni con background migratorio. La costante crescita delle seconde generazioni è una caratteristica cruciale della situazione Italiana, poiché nell'anno scolastico 2020/2021 ha raggiunto

il 66,7%, dimostrandosi l'unica componente effettivamente in crescita della popolazione scolastica. Tale fenomeno è particolarmente sentito in Veneto, dove il 72,3% degli studenti di origine migratoria è nato in Italia.

Un altro cambiamento riguarda i livelli scolastici: per la prima volta rallentano i numeri riguardanti i livelli scolastici inferiori, solitamente impegnati nell'accoglienza degli alunni neoarrivati, mentre la scuola superiore di secondo grado registra un aumento di 13 mila unità (+8%). Tale aumento è dovuto all'avanzare degli alunni che hanno iniziato a frequentare il primo ciclo di studi una decina di anni fa, durante il periodo di maggior espansione. Ad oggi si tratta ancora una minoranza (45,6%), ma è ipotizzabile che a breve diventi la quota maggioritaria. In Veneto, la percentuale di studenti di seconda generazione va dal 84,4% della scuola dell'infanzia al 53,1% della scuola superiore di secondo grado, dati entrambi superiori alla media nazionale.

Questi numeri confermano una situazione chiara già da qualche tempo: la presenza di alunni con background migratorio è un fenomeno ormai diffuso, stabile e consolidato, che non può essere trattato come emergenza, bensì come una realtà oggettiva e condivisa in tutti gli ambienti e livelli scolastici.

1.2 *Le risposte politiche e sociali al fenomeno: come affrontare il cambiamento*

Al cambiamento numerico corrisponde un opportuno cambiamento nelle politiche per affrontare il fenomeno:

I cambiamenti demografici e le modificazioni delle storie degli alunni provenienti da contesti migratori impongono di dare visibilità e risposta ai bisogni culturali e di apprendimento, non limitandosi alle domande di primo livello (accoglienza, inserimento), ma rimettendo al centro il tema dell'educazione interculturale, come prospettiva che tiene conto anche delle nuove generazioni di nati in Italia. (p. 22)

Queste sono le parole con cui l'Osservatorio Nazionale per l'Integrazione degli Alunni Stranieri e l'Educazione Interculturale (2022) dà l'indirizzo alle nuove indicazioni per gli orientamenti interculturali a scuola. Il documento si pone in continuità con le precedenti linee guida, con l'obiettivo di creare una scuola italiana inclusiva e interculturale, ma, a differenza delle passate edizioni, sottolinea come sia necessario tenere "in considerazione delle modificazioni del contesto e dei cambiamenti intervenuti in questi anni" (p. 8). Sono, infatti, cambiate la sensibilità e il concetto di appartenenza: nessuno si stupisce più di avere compagni di banco con lingua, vestiti o colore della pelle differente dal proprio; i ragazzi di oggi sono cittadini del mondo, compagni in classi dove la multiculturalità è la norma.

Ciò non significa che i problemi di integrazione siano superati e la convivenza non incontri difficoltà, ma semplicemente che la questione va affrontata in maniera differente rispetto ai primi tempi. Catarci (2019) ricorda che le differenti opportunità scolastiche e sociali di ragazzi di seconda e terza generazione sono un

tema già affrontato in diversi Paesi europei, mostrando che la questione non riguarda solamente la parte della popolazione direttamente interessata, quanto la complessiva tenuta della coesione sociale dell'intero Paese, la cui democrazia si fonda anche sulla multiculturalità.

Gli studiosi si avvicinano al tema secondo varie prospettive: ci si occupa della formazione interculturale dei docenti (Bove, 2019), di educazione linguistica e italiano L2 (Caon, Carlos, Bricchese, 2019), di metodi didattici più o meno specifici (Zannoni, Sirotti, 2019), di successo formativo (Gargiulo, Dalla Zuanna, 2019), di bisogni educativi speciali (Biasutti, Concina, Frate, 2020), di approccio multiculturale (Feroni, Federico, 2017) e di politiche educative (Migliarini, D'Alessio, Bocci, 2020).

Le normative ministeriali danno un chiaro indirizzo, in linea con quanto previsto dall'Unione Europea riguardo l'approccio multiculturale che la scuola italiana è tenuta ad assumere, ma, allo stesso tempo, lasciano un certo margine di autonomia alle Regioni, le quali hanno la facoltà di sviluppare progettualità mirate sulla base delle caratteristiche che il fenomeno assume negli specifici territori (Fiorentino, 2021).

Lo scopo del presente lavoro è di fornire un contributo, seppur modesto, per conoscere meglio la situazione delle classi multiculturali in alcune scuole superiori della provincia di Venezia.

1.3 *Difficoltà e resilienza: come i ragazzi affrontano il cambiamento*

Sia il Ministero (2022) che l'Osservatorio Nazionale (2022) evidenziano difficoltà permanenti a carico dei ragazzi coinvolti.

I neoarrivati (per la legge sono ragazzi non italo-foni arrivati da meno di due anni), a livello scolastico affrontano: bruschi inserimenti, ritardi e abbandoni, problemi nell'orientamento nella scuola superiore. A ciò si aggiunge la perdita di relazioni, affetti, amicizie, il cambiamento di routine, di stile di vita e, ovviamente, le difficoltà linguistiche.

Le seconde generazioni, al contrario, si scontrano con difficoltà di definizione della propria identità e problematiche legate ai documenti.

I minori stranieri non accompagnati vivono la situazione più complessa: spesso carichi di vissuti traumatici alle spalle, portano il peso dell'aver pochi anni per regolare la loro posizione giuridica, pena l'espulsione dal Paese o l'impossibilità di ricongiungimento familiare. Sono ragazzi costretti a crescere molto in fretta, profondamente diversi, per aspettative, motivazioni e risorse, rispetto ai coetanei italiani (Osservatorio Nazionale, 2022).

Sebbene le difficoltà siano molte, "Da un lato essi sono estremamente vulnerabili ed esposti a molti fattori di rischio, dall'altro, spesso, si dimostrano capaci di reagire con straordinaria forza e determinazione, attivando risorse personali e sociali, agli ostacoli e ai vincoli della loro condizione", ci ricorda l'Osservatorio Nazionale (2022, p. 24). Proprio su questo aspetto ha voluto concentrarsi la nostra

ricerca quest'anno: la resilienza, intesa come una capacità di far fronte allo stress, così come definita da Connor e Davidson, tra i primi a ideare uno strumento per misurarla (2003).

Diverse ricerche internazionali hanno affrontato il tema della resilienza nei giovani con background migratorio, occupandosi soprattutto del loro benessere psicologico e di categorie specifiche, come i minori stranieri non accompagnati. Anche in Italia sono state svolte ricerche analoghe (Verbena, Rochira, Mannarini, 2022; Novara et al. 2023), sempre su ragazzi di prima generazione.

Molto più complesso è il tentativo studiare le seconde generazioni, poiché ogni Stato dispone di regole differenti sull'acquisizione della cittadinanza e questo rende incomparabili le categorie di partecipanti. Si viene a creare un gap nelle ricerche che uniscono resilienza e seconde generazioni, sia a livello internazionale che nazionale. Riteniamo, pertanto, importante operare un confronto in merito alla resilienza di studenti che si trovano in diversi stadi del processo migratorio per conoscere meglio tutte le situazioni che compongono le nostre classi.

2. La ricerca

2.1 *Il contesto*

I dati qui presentati sono stati raccolti nell'ambito del progetto educativo e di ricerca "Guarda... mi racconto", che da ormai cinque anni si svolge grazie alla collaborazione tra l'Università Ca' Foscari di Venezia e le classi del CPIA (Centri Provinciale di Istruzione Adulti) di Venezia.

Il progetto ha come obiettivo aiutare i ragazzi, inseriti in classi multiculturali, ad utilizzare linguaggi verbali e non verbali, come la fotografia, per raccontare sé stessi e condividere il proprio vissuto.

La fase iniziale prevede un incontro conoscitivo, in cui i ragazzi si presentano, anche grazie alla compilazione di questionari appositamente predisposti per indagare, oltre alle informazioni anagrafiche, la tematica, che varia di anno in anno.

2.2 *I partecipanti*

Hanno partecipato alla quinta edizione del progetto 150 ragazzi provenienti sia dalle classi dei CPIA che da ITIS della provincia. La loro età è compresa tra i 14 e i 18 anni (media 15,26). La maggior parte sono maschi (72%) e il rimanente 27,3% è femmina.

65 frequentano un Istituto tecnico indirizzo meccanico-elettrotecnico (43,3%), 47 frequentano un Istituto tecnico per il turismo (31,3%) e 37 sono iscritti presso i CPIA della provincia (24,7%) al corso di alfabetizzazione alla lingua italiana.

La maggior parte dei ragazzi vive in famiglia (65,3%), soprattutto italiani e 2° generazioni; anche se spesso si tratta di famiglie monoparentali (18,7%) italiane.

Una piccola minoranza (4,7%), soprattutto tra i neoarrivati, vive con parenti che non sono i genitori, come zii, cugini e fratelli maggiorenni. Dell'8% che risiede in comunità, sono quasi tutti ragazzi minori stranieri non accompagnati neoarrivati.

Nel gruppo di partecipanti ci sono 52 italiani (34,7%), 7 figli di coppie miste (4,7%), 28 ragazzi di 2° generazione (18,7%), 11 ragazzi di 1° generazione arrivati in Italia da più di 10 anni (gen. 1°a) (7,3%), 12 ragazzi di 1° generazione arrivati in Italia da meno di 10 anni (gen. 1°b) (8%) e 40 ragazzi neo arrivati, ovvero da pochi mesi, al massimo un anno (26,7%).

Tra le diverse nazionalità troviamo: 13 bengalesi, 10 albanesi, 9 moldavi, 6 kosovari, 5 marocchini 4 pakistani e 4 ucraini, 3 guineani e 3 cinesi, 2 egiziani, dominicani, filippini, turchi e singoli individui da Perù, Tunisia, Algeria, Bulgaria, Brasile, Cuba e Sri Lanka, Macedonia e Arabia.

2.3 *Gli strumenti*

È stato utilizzato un questionario creato ad hoc, articolato in due sezioni. La prima, composta da domande aperte a risposta breve, ha lo scopo di raccogliere informazioni anagrafiche, come quelle descritte nel paragrafo 2.2.

La seconda, composta da sei domande a risposta chiusa a scala Likert a 6 livelli, indaga più la tematica della resilienza, con domande ispirate ai lavori di Connor e Davidson (2003) e Wagnild (2003 in Girtler et al., 2010); mostra una coerenza interna più che sufficiente (Alpha di Cronbach 0.663). Seguono sei domande riguardanti l'inclusione: tre sull'inclusione sociale e tre sull'inclusione linguistica. Sebbene siano state suggerite da lavori come quelli di Martin (2012) per la parte linguistica, Kuun (2008), Norton (2000) e Phinney (1992) per la parte sociale, non sono tratte da lavori specifici e non mostrano una coerenza interna sufficiente. Inoltre va considerato che il gruppo di rispondenti è formato sia da studenti con origine migratoria, di prima e seconda generazione, che dai compagni italiani; la diversa provenienza fa sì che ciascuno interpreti il fenomeno da una prospettiva assai diversa.

2.4 *Metodologia*

Il questionario è stato somministrato sia in formato digitale che in formato cartaceo. La lingua utilizzata è l'italiano, ma molti studenti hanno utilizzato gli strumenti di traduzione dei loro smartphone e questo ha permesso un livello di comprensione sufficiente per 135 ragazzi. I rimanenti hanno prodotto questionari incompleti o la cui coerenza delle risposte presentava dubbi sulla loro comprensione, sono pertanto stati esclusi dall'analisi dei dati.

Sono stati utilizzati i test non parametrici di Kruskal-Wallis e di Mann-Whitney per indagare le variazioni nei punteggi medi di resilienza e inclusione al mutare

delle condizioni di: origine (italiani, figli di coppie miste, 2° generazione, 1° generazione in Italia da più di 10 anni, 1° generazione in Italia da pochi anni, neoarrivati da pochi mesi), convivenza (in famiglie regolari, in famiglie monoparentali, con parenti e in comunità), L1 (italiano, lingua straniera, bilinguismo), genere (maschio, femmina, altro), fluenza percepita nell'italiano orale (da 1 a 6), distanza percepita tra le abitudini culturali del proprio Paese e quelle italiane (da 1 a 6).

3. Risultati

L'intero gruppo di ragazzi mostra livelli medi sia di resilienza (4.33 su 6) che di inclusione (4.23 su 6) piuttosto buoni. Vi sono tuttavia delle differenze tra i gruppi di studenti che richiamano un certo interesse.

L'origine, in particolar modo, mostra un'influenza significativa ($p=0.003$) sui livelli di resilienza: i figli di coppie miste nati in Italia mostrano una media inferiore agli altri gruppi (3.73, vs italiani 4.31, $p=0.26$ e neoarrivati 4.74, $p=0.01$), mentre i neo arrivati mostrano una media decisamente più alta (4.74, vs italiani 4.31, $p=0.018$; 2° gen. 4.12, $p=0.01$ e gen. 1°b 4.22, $p=0.04$).

Anche per quanto riguarda l'inclusione, le differenze principali sono a carico dei neoarrivati, che mostrano punteggi più elevati (4.94) rispetto a tutti gli altri gruppi: italiani (4.07, $p=0.00$); 2° gen. (3.82, $p=0.00$); gen. 1° a (3.76, $p=0.00$) e 1°b (4.08, $p=0.02$).

Origine	Num sogg	Resilienza		Inclusione	
		Media	DS	Media	DS
Italiani	48	4,31	0,77	4,07	0,73
Misti	7	3,73	0,31	4,37	0,73
2° gen	26	4,12	0,73	3,82	0,78
1° gen >10 anni	9	4,30	0,80	3,76	0,51
1° gen <10 anni	10	4,22	0,85	4,08	0,99
Neoarrivati	35	4,74	0,79	4,94	0,58

Tabella 1 - Resilienza e inclusione secondo origine

Anche la situazione di convivenza, in famiglia o in comunità, influisce sugli aspetti indagati.

Si rileva una significatività elevata per le scale di resilienza ($p=0.029$) e inclusione ($p=0.00$), con risultati che propendono a favore di chi vive con parenti non appartenenti al nucleo familiare di base (4,9 resilienza, 5,2 inclusione), seguiti da chi vive in comunità (4,7 resilienza, 4,9 inclusione). Più basse, invece, le medie di chi vive in famiglie regolari (4,3 resilienza, 4,1 inclusione) e soprattutto monoparentali (4,0 resilienza, 3,9 inclusione).

Situazione familiare	Num sogg	Resilienza		Inclusione	
		Media	DS	Media	DS
Comunità	10	4,73	0,59	4,96	0,61
Parenti	7	4,90	7,44	5,25	0,68
Monoparentale	25	4,05	0,72	3,97	0,84
Famiglia	89	4,33	0,82	4,13	0,77

Tabella 2 - Resilienza e inclusione secondo situazione familiare

Tale differenza risulta significativa solamente considerando i gruppi in generale, ma non in relazione all'origine dei ragazzi. Ciò significa che in ciascun gruppo di origine chi vive in famiglie monoparentali ottiene punteggi tendenzialmente, ma non statisticamente significativi, più bassi. Il risultato non sembra quindi essere legato ad una condizione particolare, come ad esempio quella di Minori Stranieri Non Accompagnati.

La lingua principalmente parlata influisce solamente sull'inclusione, in quanto le risposte degli studenti non italofoeni (4.49) sono mediamente superiori a quelle degli studenti con italiano L1 (4.05, $p=0.002$) e degli studenti bilingui (3.49, $p=0.007$). I primi si sentono molto più inclusi di quanto i secondi e i terzi immaginano ci si possa sentire nella condizione di "stranieri". Non vi è alcuna relazione tra L1 e la resilienza.

Il livello auto-percepito nella fluenza della lingua italiana, non ha relazione con nessuno dei parametri valutati, così come genere o percezione della distanza tra le abitudini culturali di origine e italiane. Da ulteriori analisi, non sembra emergere alcuna relazione tra livello di inclusione e di resilienza.

4. Discussione

Sebbene il gruppo di partecipanti mostri livelli piuttosto buoni sia di resilienza che di inclusione, ad un'analisi più approfondita emergono delle differenze degne di considerazione. Sembrerebbe che chi si trova a vivere situazioni più complesse, come l'essere arrivato da poco in un nuovo Paese di cui non padroneggia ancora la lingua, vivere in comunità o in situazioni familiari precarie, mostri livelli di resilienza e di inclusione più elevati di chi si trova in Italia da diverso tempo o addirittura ci è nato. Tale dato non riguarda solamente il gruppo di Minori Stranieri Non Accompagnati, solitamente "eletti" dalla famiglia o comunità per la realizzazione del progetto migratorio.

Il risultato inerente alla resilienza, da un lato conferma le parole dell'Osservatorio Nazionale in merito alle grandi capacità di adattamento e reazione alle difficoltà dei ragazzi migranti, dall'altro contraddice quanto rilevato in ricerche precedenti, come ad esempio il lavoro di Longobardi e Agasisti (2012), che denotava livelli di resilienza minori nei ragazzi di prima e seconda generazione. Tale

incoerenza, considerato anche l'anno di pubblicazione della precedente ricerca, potrebbe essere interpretata come conferma dei risultati positivi delle strategie di accoglienza sviluppate dal sistema scolastico in questi anni.

I ragazzi che cambiano Paese in età avanzata vengono, inoltre, spesso resi partecipi del progetto migratorio della famiglia, sono maggiormente consapevoli delle difficoltà che incontreranno e cercano di arrivarvi il più preparati possibile, almeno dal punto di vista della resilienza e delle aspettative.

Le situazioni di maggior fragilità, invece, si riscontrano nei ragazzi figli di coppie miste, che mostrano bassi livelli di resilienza e nei ragazzi nati in Italia o arrivati in tenera età che riscontrano livelli di inclusione minori. Essi hanno probabilmente perso lo slancio di ottimismo iniziale di chi affronta la migrazione con consapevolezza e volontà e subiscono la loro condizione come imposta, prestando molta più attenzione a tutto ciò che li differenzia dai coetanei, anziché a ciò che li accomuna. Allo stesso modo, chi vive in famiglie monoparentali si trova in una condizione di svantaggio a cui non è preparato, ovvero le criticità di una famiglia "incompleta".

Non è possibile operare un confronto tra scuole, poiché i CPIA sono frequentati esclusivamente da ragazzi neo arrivati e i risultati si sovrappongono a quelli relativi all'origine.

5. Conclusioni

La presente ricerca sembra conformarsi a quanto sostenuto dall'Osservatorio Nazionale, dal Ministero e dai diversi autori citati: il fenomeno degli studenti con background migratorio non è più nella sua fase emergenziale, le strategie di accoglienza finora attuate si sono rivelate efficaci ed è bene che vengano mantenute in azione. Tuttavia, esse ormai riguardano una minoranza di studenti, l'attenzione va ora rivolta a coloro che, nati in Italia o arrivati in giovanissima età, soffrono di problematiche meno visibili, ma non meno invalidanti. In diverso modo, dalle canzoni rappate (Zannoni, Sirotti, 2019) alle associazioni attiviste (Catarci, 2019), fino ai dati di questa ricerca, cercano di comunicarci il loro disagio, inviando importanti richieste di attenzione.

Il modo migliore che abbiamo per aiutarli è continuare ad interessarci al loro mondo e studiarlo, nella ricchezza e nella diversità che contraddistingue ogni territorio, realtà locale, classe, se non praticamente ciascuna famiglia. Lungi dal ritenersi esaustivo, il presente lavoro aggiunge solamente un piccolo tassello di conoscenza, a conferma sia delle criticità nelle vite di questi ragazzi che dei risultati finora raggiunti dalle scuole che frequentano. Il campione considerato, sebbene di dimensioni superiori agli anni precedenti, è ancora sottostimato rispetto alle dimensioni del fenomeno. Può considerarsi rappresentativo forse solo di una piccola realtà locale e, data la sua disomogeneità, porta dati che a livello statistico potrebbero assumere valori differenti, come ad esempio nel confronto di genere.

Molti sono ancora i passi da fare su questa strada e molte ancora le ricerche da

intraprendere. C'è una reale necessità di condividere dati ed esperienze per poter individuare velocemente le strategie più efficaci per poter far sentire “tutti a casa”.

Riferimenti bibliografici

- Biasutti M., Concina E., Frate S. (2020). Working in the classroom with migrant and refugee students: The practices and needs of Italian primary and middle school teachers. *Pedagogy, Culture & Society*, 28(1), 113-129.
- Bove C. (2019). Pensare con metodo e logica dell'indagine: la ricerca-azione per la formazione e l'azione nella scuola multiculturale. *Educazione Interculturale. Teorie, Ricerche, Pratiche*, 17(1), 59-75.
- Bristowe A. J. (2013). *The linguistic identities of multilingual adolescents involved in educational enrichment programmes in Johannesburg*. [Phd Dissertation]. Stellenbosch: Stellenbosch University.
- Caon F., Carlos M., Brichese A. (2019). Educazione linguistica accessibile e inclusiva: Promuovere apprendimento linguistico efficace per studenti stranieri e studenti con DSA. *Educazione Linguistica Language Education*, 7, 341-366.
- Catarci M. (2019). Responsabilità pedagogica e scuola multiculturale. Una prospettiva interculturale per l'educazione. *Formazione & insegnamento*, 17(1), 55-66.
- Feroni G. C., Federico V. (Eds.) (2017). *Società multiculturali e percorsi di integrazione: Francia, Germania, Regno Unito ed Italia a confronto* (Vol. 195). Firenze University Press.
- Fiorentino A. (2021). C'era una volta l'alunno straniero: indagine sulle pratiche di insegnamento dell'italiano lingua seconda nelle scuole del Veneto. *Italiano LinguaDue 2*.
- Gargiulo C., Dalla Zuanna G. (2019). I Figli degli immigrati nel Veneto di età 10-18. Fra integrazione e selezione. *Working Paper Series*, 2, Università degli Studi di Padova.
- Girtler N. C. E. F., Casari E. F., Brugnolo A., Cutolo M., Dessi B., Guasco S., ... De Carli F. (2010). Italian validation of the Wagnild and Young Resilience Scale: a perspective to rheumatic diseases. *Clinical & Experimental Rheumatology*, 28(5), 669.
- Küün E. (2008). The ethnic and linguistic identity of Russian-speaking young people in Estonia. *Trames*, 12(2), 183-203. doi: 10.3176/tr.2008.2.04
- Longobardi S., Agasisti T. (2012). Studenti resilienti: quando la famiglia “non conta”. Un'analisi esplorativa della resilienza nella scuola italiana. *Statistica e società*, 1(3), 19-21.
- Martin B. (2012). Coloured language: Identity perception of children in bilingual programmes. *Language Awareness*, 21(1-2), 33-56.
- Migliarini V., D'Alessio S., Bocci F. (2020). SEN Policies and migrant children in Italian schools: micro-exclusions through discourses of equality. *Discourse: studies in the cultural politics of education*, 41(6), 887-900.
- Ministero dell'Istruzione (2022). *Gli alunni con cittadinanza non italiana a.s. 2020/2021*. Report annuale a cura di Carla Borrini. Direzione generale per i sistemi informativi e la statistica, Ufficio di statistica, luglio 2022.
- Norton B. (2000). *Identity and Language Learning: Gender, Ethnicity and Educational Change*. Essex: Pearson Education Limited.
- Novara C., Martos-Méndez M. J., Gómez-Jacinto L., Hombrados-Mendieta I., Varveri L., Polizzi C. (2023). The influence of social support on the wellbeing of immigrants residing in Italy: Sources and functions as predictive factors for life satisfaction levels,

- sense of community and resilience. *International Journal of Intercultural Relations*, 92, 101743.
- Osservatorio Nazionale per l'Integrazione degli Alunni Stranieri e l'Educazione Interculturale (2022). *Orientamenti interculturali: idee e proposte per l'integrazione di alunni e alunne provenienti da contesti migratori*. Ministero dell'istruzione, marzo 2022.
- Phinney J. S. (1992). The multigroup ethnic identity measure: A new scale for use with diverse groups. *Journal of adolescent research*, 7(2), 156-176. <https://doi.org/10.1177/074355489272003>
- Verbena S., Rochira A., Mannarini T. (2022). "A long journey to happiness": the young immigrants' experiences through the Transconceptual Model of Empowerment and Resilience. *Current Psychology*, 1-17.
- Zannoni F., Sirotti A. (2019). Nuovi italiani crescono. La letteratura migrante come strumento didattico nella scuola superiore di secondo grado. *Educazione interculturale. Teorie, ricerche, pratiche*, 17(1), 163-77.

L'epistemologia implicita delle immagini: Decostruire la rappresentazione dell'Altro nei manuali scolastici

Gabriel Manuel Colucci

*Università degli Studi di Ferrara
Laboratorio di Epistemologia della Formazione
gabrielmanue.colucci@edu.unife.it*

Abstract

Queste riflessioni sono il frutto di una ricerca sui manuali scolastici spagnoli dal XX secolo presenti al Ceince.¹

In particolare, si è studiato come viene rappresentato l'indigeno nella prospettiva europea. Entro tale obiettivo i manuali scolastici possono essere considerati dispositivi pedagogici (Massa, 1987). Per comprendere l'implicita ideologia educativa l'ordine del loro discorso deve essere destrutturato (Foucault, 1999). La metodologia di indagine a sfondo etnografico, di carattere qualitativo, è qui intesa come una epistemologia normativa (Gramigna, 2023), con il fine di cogliere i nessi relazionali fra il fenomeno studiato, i suoi elementi ed il contesto. In tale orizzonte semantico, le immagini rivestono un ruolo pedagogicamente rilevante, in quanto “metafore visive” (Contini, 2012) che contribuiscono alla formazione dell'immaginario. L'obiettivo entro una pedagogia interculturale è offrire un contributo umile nel dibattito scientifico in corso.

Parole chiave

Immagini, Decostruzione, Decolonialità.

1. Introduzione

Le immagini dal punto di vista pedagogico rivestono un ruolo di grande importanza nei processi di costruzione della conoscenza. Pur appartenendo ad un codice differente da quello verbale (*stricto sensu*), costituiscono un ruolo narrativo intrinseco di cui è importante essere coscienti. A tal proposito Annamaria Contini (2012) definisce le immagini come “Metafore visive”, ricordandoci che i processi

1 Il Ceince (Centro Internacional de la Cultura Escolar) è un centro internazionale di ricerca che detiene la più grande raccolta di manuali scolastici al mondo. Il centro si trova a Berlanga de Duero (Spagna), sotto la direzione del Prof. Agustín Escolano Benito. Riferimento sito grafico: <https://www.ceince.eu>

metaforici non riguardano esclusivamente il linguaggio verbale, ma che le immagini come tecnologie del pensiero, sono metafore vive per ricordare un'espressione ricoeuriana, che rispondono ai processi della retorica generale. Non possiamo dimenticare entro questo dibattito il lavoro svolto da Farnè (2021) nella sistematizzazione, definizione e costruzione attraverso categorie pedagogiche, di un modello non solo volto alla dimensione didattica, ma fondato epistemologicamente di quella che definisce Pedagogia visuale «dal punto di vista della pedagogia visiva, un'immagine o un repertorio di immagini sono tanto più significativi quanto più si prestano ad esercitare analisi sulla base di categorie pedagogiche. In questo senso, il non detto di un'immagine è ricco proprio perché un'immagine “dice”, o “lascia intendere» (Farnè, 2021 p. 20). Ciò che pare di maggiore rilievo per la questione formativa è la relazione euristica che le immagini intessono con l'immaginario. Se è vero che le immagini si prestano ad una processualità cognitiva importante per il loro potenziale icastico, è anche vero che pur basandosi sul visibile, allo stesso tempo detengono una dimensione invisibile. Ovvero si caratterizzano come un veicolo di trasmissione di ideologie e valori che orientano la percezione entro la rappresentazione narrata. Qui entra in gioco l'importanza di questa relazione ecologica e dinamica tra immagini e immaginario, riconoscendo a quest'ultimo una complessità di elementi non riducibili esclusivamente al linguaggio iconico. L'immaginario detiene un coagulum di sensi e significati che circolarmente ci strutturano e strutturano il mondo, o meglio lo sguardo entro cui osserviamo, narriamo, interpretiamo il reale. Damiano Felini (2015) nel cercare di definire la natura pedagogica dell'immaginario, ci ricorda l'importanza della trasversalità di tale costruito nella processualità formativa, ci presenta magistralmente due piste orientative entro tale bacino di definizione, ossia l'immaginario che educa, e l'immaginario da educare. Se sulla prima gli studi di settore presentano ricerche avanzate e pionieristiche in differenti prospettive, sulla seconda ci pare importante sostare. Se l'immaginario come afferma Gramigna (2023, p. 23) «è lo spazio simbolico di interazione fra il soggetto e le forme simboliche della sua cultura», ci pare necessario entro un paradigma interculturale, comprendere le relazioni di significato che si costruiscono fra differenze. Se la dimensione dominante della pedagogia interculturale si raccoglie entro il nucleo Io-Altro, è anche vero che spesso tale paradigma risulta dualistico e fuorviante rispetto anche alla benevolenza degli intenti, indentificandosi spesso esclusivamente come «il nostro punto di vista sull'altro, e quindi il modo stesso in cui pensiamo la relazione con l'altro» (Burgio, 2023, p.19). La ricerca che sarà presentata sinteticamente nei prossimi paragrafi ha cercato seppur parzialmente di rispondere entro la propria identità epistemica e metodologica alle nuove sfide che avanzano alla riflessione pedagogica interculturale. Burgio (2023) nella sua ultima opera *Pedagogia Postcoloniale*, invita la prospettiva interculturale ad un confronto con la lente postcoloniale, offrendo al termine della sua trattazione alcune delle sfide da accogliere, di cui ne riportiamo tre: a) recupero storico-culturale dell'esperienza coloniale per comprendere la dimensione colonialista in cui viviamo, b) assumere una prospettiva genealogica e di decostruzione dell'identità etnoculturale, c) di pensare a una contemporanea

operazione di decolonizzazione del nostro immaginario. Dentro tali direttrici di intenti e di sfide l'obiettivo della ricerca condotta è stato quello di rispondere preliminarmente alle domande: "Come è stato rappresentato l'Altro nei manuali scolastici? Quale paradigma ha orientato/orienta tale rappresentazione?"

2. I presupposti epistemici e metodologici della ricerca

Alla luce delle note introduttive la ricerca che si intende presentare è stata condotta tra giugno e luglio 2023 presso il Ceince (Centro internazionale della cultura scolastica) a Berlanga de Duero in Spagna, un centro che detiene il più grande archivio scolastico al mondo, guidato dalla direzione del Professore Agustín Escolano Benito. I presupposti epistemici che hanno guidato la ricerca fanno riferimento ad un paradigma ermeneutico (De Conti, 2018), la metodologia è intesa come una epistemologia normativa.

Per metodologia normativa intendiamo una teoria dell'euristica scientifica che chiarisce procedure e tecniche in coerenza con l'impianto teorico, che tuttavia, può essere ampliato e meglio precisato nel proseguo della ricerca. Si tratta insomma di una epistemologia formativa in tutti i sensi, perché impara, ovvero è in grado di inglobare elementi di novità che la perfezionano (Gramigna, 2023, p. 15).

Il metodo prescelto in coerenza con i principi epistemici è di carattere etnografico, rientrando nei principi e negli strumenti aderenti all'approccio qualitativo. La qualità è intesa come relazione fra differenze, entro tale orientamento il metodo etnografico nella sua svolta interpretativa, per la sua dimensione esplorativa, dinamica e aperta alla ricomposizione dei dati si presta positivamente alla ricerca proposta. In particolare, come ci mostra la ricerca condotta da Escolano Benito (2023), l'etnografia nella sua matrice fenomenologica-ermeneutica segna una metodologia qualitativa che si presta ad interrogare la cultura materiale della scuola, interagire con la dimensione dell'*empirium*. Tale approccio richiede una sensibilità estetica che nella sua euristica, mostra la qualità di un metodo interpretativo applicato all'analisi degli oggetti, tanto per individuare gli elementi manifesti, quanto quegli elementi simbolici latenti, in questo scarto le «immagini irradiano sui lettori significati altri e acquisiscono la caratteristica ermeneutica di farsi portatrici di significati molteplici» (Campagnaro, 2012, p. 18). In termini generali potremmo parlare di quel campo che si fa sempre più strada nella ricerca educativa, ovvero di "Etnografia visuale", come descrive Bove (2019, p. 128) «Con questa espressione si indica l'uso di dati visuali nel processo di ricerca etnografica per studiare un fenomeno, un processo, un comportamento. Fare etnografia visuale significa fare etnografia utilizzando le immagini e le loro potenzialità euristiche, rappresentative, descrittive». Dentro questo orientamento, la ricerca si è concentrata sull'analisi della rappresentazione visiva degli indigeni nei manuali scolastici del XX

secolo spagnolo. Entro tale cornice i manuali scolastici rivolti alla formazione di differenti gradi di istruzione, si sono presentati come un complesso strumento pedagogico di formazione. La definizione che è stata assunta per interpretare i manuali è quella offerta da Riccardo Massa (1987), ovvero i manuali sono stati definiti come dispositivi pedagogici, che nella loro dimensione materiale e immateriale, reale e simbolica, hanno strutturato e strutturano l'educazione. Le immagini costituiscono un importante livello narrativo di tale dispositivo, in quanto trasmettono entro tale iconosfera una visione mai neutrale ma bensì orientata e orientante. L'obiettivo è stato cercare di conoscere la conoscenza, ossia cercare di comprendere nelle dimensioni implicite, latenti, nascoste delle immagini quale epistemologia vi sottende, e quindi quale idea dell'altro dal punto di vista europeo viene trasmessa.

Sono stati presi in considerazione trenta manuali (di alfabetizzazione, e di natura prettamente storico-geografico-sociale), e circa ottanta immagini, le fasi che si riportano schematicamente sono state svolte in maniera dinamica e interagente, hanno previsto:

- Esplorazione dell'archivio;
- Catalogazione dei manuali scelti;
- Osservazione dei codici e registri presenti nei manuali (codice iconico, testuale, grafico ecc.);
- Note etnografiche (descrittive e riflessive)
- Isolamento delle immagini rispetto al fenomeno scelto;
- Descrizione e ricostruzione interpretativa delle immagini;
- Analisi delle descrizioni rispetto alle categorie emerse;

Rilettura e riassetamento dei dati alla luce delle analisi svolte, con un andamento induttivo volto a formulare e riformulare per successive approssimazioni le interpretazioni.

3. Descrizioni e analisi dei dati

Le categorie di analisi prese in esame a fronte della descrizione "iconologica", sono quelle di soggetto-corpo, spazio e tempo. Per soggetto-corpo intendiamo la rappresentazione materiale e simbolica del corpo dell'altro, tanto nelle anatomie, quanto nei dinamismi rappresentativi, per la categoria di spazio intendiamo la rappresentazione dell'habitat entro cui gli indigeni sono stati rappresentati, per tempo intendiamo genericamente la dimensione relazionale con le attività e i bioritmi rappresentati. Sinteticamente riportiamo gli elementi salienti che in maniera ricorsiva si sono presentati nelle analisi testuali-descrittive svolte. Prima di addentrarci nella sintesi analitica rispetto alle categorie preposte, si è aggiunto a termine del lavoro come elemento strutturante e strutturale nella rappresentazione dell'Altro, la categoria di razza. Nella maggior parte dei manuali analizzati in particolare

di natura geografico-sociale, le pagine introduttive hanno presentato sempre una rappresentazione di “razze” differenti, al centro si è potuto osservare sempre la rappresentazione dell'uomo bianco, (anche definito indogermanico). In relazione anche ai dati testuali l'uomo (e non l'umano) è categorizzato per razze primarie: bianca, gialla e nera, e secondarie: rame e olivastra (ad indicare la forma meticcica degli indigeni), la cornice di questa categoria si presta rispetto alle descrizioni si accompagna ad una visione creazionista della discendenza umana. In oltre rispetto alle razze come diramazione di tale concetto nelle rappresentazioni si presenta una divisione definita culturale, in popoli colti, barbari e primitivi. L'indigeno dalle rappresentazioni razziali osservate viene inserito entro una rappresentazione folclorica tra le razze secondarie e primitive. Rispetto alla categoria del soggetto corpo: l'indigeno viene rappresentato tendenzialmente nudo, in posizioni marginali e sottomesse, con elementi che contrassegnano una visione folclorica e primitivistica del corpo, il quale viene tendenzialmente sempre rappresentato in via contrastiva al corpo dell'uomo bianco. In molte icone si è potuto osservare la comparazione tra l'uomo bianco generalmente vestito con abiti di lavoro in giacca e cravatta, o con armature e lance in uno spirito fiero e tronfio nel petto, rispetto all'indigeno posizionato a terra, sporco, nudo, con occhi ed espressioni tristi, si sono sempre contrapposti tra gli oggetti simbolici che possiamo considerare come prolungamento del sé corporeo, il libro, la valigia, la pistola, la lancia dell'uomo bianco a bastoni di legno e oggetti rituali nella mani degli indigeni.

Rispetto alla categoria dello spazio si è potuto osservare che l'habitat dell'uomo, ragazzo, bambino bianco sono quelli del lavoro, della scuola, della casa, ovvero di un habitat “civilizzato”, mentre l'indigeno è sempre rappresentato in uno spazio “naturale”, selvaggio, in alcune immagini pare non esserci differenza nella rappresentazione tra animale e indigeno, in ambienti agricoli e pastorali.

Rispetto all'ultima categoria, ovvero quella di tempo emblematica nella rappresentazione dei bambini/e bianchi e quelli indigeni è la rappresentazione del tempo d'infanzia, se i bianchi vengono rappresentati in momenti ludici e di gioco tra libri, colori, macchine e bambole, il bambino indigeno nel suo tempo “ludico” è rappresentato come coltivatore-raccogliitore di banane, oppure gli adulti dedicati ai lavori agricoli o le donne in quelli domestici. Le brevi descrizioni qui riportate seppur sintetiche e in parte riduttive rispetto alle descrizioni fatte, vogliono in maniera emblematica segnare alcuni elementi salienti nella rappresentazione iconica dell'Altro. In sintesi possiamo ricapitolare per punti che:

- a) La figura dell'Altro e dell'indigeno nell'apparato iconografico si definisce per via discendente sul concetto di razza, trovando contrastivamente l'uomo bianco come normativo e normocentrico nelle rappresentazioni;
- b) Il corpo è oggettivato entro una rappresentazione svilente, degradata e svalutante;
- c) L'habitat si riferisce esclusivamente a luoghi naturali selvaggi, e agricoli;
- d) Il tempo della attività e del bio-ritmo dell'indigeno è esclusivamente dedicato al tempo della fatica e del lavoro.

In oltre seppur l'analisi si è concentrata sul codice iconico, si è comunque sempre confrontata contestualmente con tutti i codici che compongono il dispositivo-manuale. In merito possiamo affermare che nella maggior parte dei casi le immagini, il testo e la composizione grafica dello stesso, nella loro dimensione contenutistica erano coerenti e aderenti alle immagini, invece in alcuni casi emblematici di manuali dell'ultimo decennio del Novecento e i primi anni Duemila, seppur il contenuto verbale del testo non presentava caratteristiche che possiamo definire orientate ad una visione "coloniale", presentavano una discrepanza con le immagini, che invece perpetuavano il modello sopra descritta. In questo senso l'immagine costituisce una suasion comunicativa in contrasto con il testo, per meglio indicare tale principio possiamo affermare che le immagini hanno rappresentato in quei casi un meta-livello comunicativo, divenendo uno strumento manipolatorio e orientato ideologicamente. In sintesi per rispondere alle domande che hanno guidato la ricerca: Come viene rappresentato l'indigeno nei manuali europei?

Si può affermare che la rappresentazione iconografica dell'indigeno nelle sue differenti componenti presenta caratteri folclorici, razziali, primitivisti, svilenti, marginali e oggettivizzanti.

La seconda domanda "Quale paradigma implicito sottende a queste rappresentazioni?"

Alla luce dei dati riscontrati per tessere un principio narrativo dell'ordine del discorso, seppur gli elementi soggiacenti sono di carattere razzista, etno ed eurocentrici, in molti casi imperialisti, possiamo sintetizzare tutti questi concetti-categorie, che meriterebbero un approfondimento specifico rispetto alle loro dimensioni storico-sociali-concettuali, entro un paradigma coloniale. Per paradigma coloniale intendiamo sinteticamente una visione, una teoria della conoscenza fondata su una logica di violenza, dominazione, e definizione tanto materiale quanto simbolica dell'Altro.

4. Conclusioni e prospettive

Se la nostra società è pervasa da immagini, e da comunicazioni visive, tanto da definire l'uomo del presente nel neologismo di Sartori (2000) *homo videns*, si rende genericamente necessario entro la riflessione di una pedagogia visuale offrire gli strumenti di riflessione critica su tale materiale che contribuisce alla formazione e de-formazione del pensiero. Per riprendere gli intenti di questa ricerca, che possiamo pedagogicamente definire come una prassi di ermeneutica applicata alle immagini, non posso che fare riferimento al concetto di decodifica esplicitato da Freire nella Pedagogia degli Oppressi. Il processo di decodifica che Freire introduce nel suo metodo problematizzante si associa anche al materiale visuale, intendendo con tale processo:

un atto di conoscenza realizzato da soggetti in esso impegnati, e siccome questo atto ricade sulla rappresentazione di una situazione concreta, essa include anche l'atto interiore, con cui gli stessi individui avevano appreso la stessa realtà. La decodificazione, provocando la percezione della percezione anteriore e la conoscenza della conoscenza anteriore, provoca anche il sorgere di una nuova percezione e lo sviluppo di nuove conoscenze. (Freire, 2022, p. 130).

Tale processo è volto alla formazione di una coscienza reale. L'incubazione di queste riflessioni segnerà anche l'exkursus per la definizione del Teatro degli oppressi. Qui non possiamo non citare Boal (2011) il quale nella sua ultima opera ci sottopone proprio la necessità anche in una visione di ampliamento rispetto al Teatro dell'oppresso, di costruire un'Estetica degli Oppressi, di realizzare quindi gli strumenti cognitivi e intellettuali che l'estetica nella sua multidimensionalità sensibile pone al pensiero, contribuendo alla alfabetizzazione di un pensiero-sguardo critico e liberante. L'estetica tanto nella sua materialità, quanto nella sua processualità sensibile e cognitiva ci indica la strada a mio parere eminentemente educativa, entro e su cui riflettere per affinare lo sguardo, e per procedere ad una formazione "umanizzante". Per concludere, riprendendo le sfide lanciate da Burgio inserite nell'introduzione, pare importante dichiarare che la ricerca svolta risponde a quella necessità archeologica e genealogica di decostruzione del discorso (Foucault, 1999) entro una lente post-coloniale. Per sintetizzare, ciò che questa ricerca vuole promuovere non è la proposta di offrire strumenti per costruire un'Estetica dell'oppresso, ma quanto proporre un'opera di auto-ermeneusi, volta a decostruire le cornici simboliche e culturali che le nostre categorie di pensiero coloniale impongono sull'Altro, e sui mondi. La proposta risiede in un esercizio metacognitivo applicato alle immagini, per tracciare quel filo rosso (Gramigna, 2023) che tesse la trama del nostro pensiero, volto quindi a decolonizzare le menti. Per Decolonizzare il pensiero, pare importante non solo costruire sempre più la strada verso un'estetica dell'oppresso, ma la via che qui si è tracciata come punto di partenza è ricostruire e decostruire pedagogicamente "L'Estetica dell'Oppressore".

Riferimenti bibliografici

- Boal A. (2011). *L'estetica dell'oppresso. L'arte e l'estetica come strumenti di libertà*. Molfetta: La meridiana.
- Bove A. (2019). Il metodo etnografico. In L. Mortari, L. Ghirrotto (Eds.), *Metodi per la ricerca educativa*. Roma: Carrocci.
- Burgio G. (2023). *Pedagogia postcoloniale. Prospettive radicali per l'interculturalità*. Milano: FrancoAngeli.
- Campagnaro M. (2012). *Narrare per immagini. Uno strumento per l'indagine critica*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Cardarello R. Contini A. (Eds.) (2013). *Parole immagini metafore. Per una didattica della comprensione*. Bergamo: Junior.

- De Conti M. (Ed.) (2018). *Principi e metodologie della ricerca qualitativa in pedagogia*. Ferrara: Volta la Carta.
- Escolano Benito A. (2023). *Etnografia della scuola. La cultura materiale dell'educazione*. Parma: Junior.
- Farnè R. (2021). *Pedagogia visuale. Un'introduzione*. Roma: Carocci.
- Felini D. (2015). *Educazione e simboliche culturali: i dispositivi pedagogici dell'immaginario*. *Orientamenti pedagogici*, 53(4), 651-667.
- Foucault M. (1999). *L'archeologia del sapere. Una metodologia per la storia della cultura*. Milano: Rizzoli.
- Freire P. (2022). *Pedagogia degli oppressi*. Torino: Gruppo Abele.
- Gramigna A. (2023). Conoscere la conoscenza nell'avventura della complessità. Il contesto teorico della ricerca e il tessuto epistemico. In S. Zanazzi, A. Gramigna (Eds.), *Il filo di Arianna. Metacognizione è relazione*. Ferrara: Volta la Carta.
- Gramigna A. (2023). *L'educazione immaginativa. Ambienti meta-narrativi per l'infanzia*. Milano: Unicopli.
- Massa R. (1987). *Educare o istruire? La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*. Milano: Unicopli.
- Sartori G. (2000). *Homo videns. Televisione e post-pensiero*. Roma: Laterza.

Stranieri come noi. La scuola oltre la frontiera delle differenze per promuovere valori condivisi e universali

Sabrina Di Giacomo

Università degli Studi di Urbino “Carlo Bo”

Docente a Contratto

sabrina.digiacom@uniurb.it

Abstract

L'intento del contributo è quello di riflettere sul ruolo fondamentale della Scuola nella costruzione di valori condivisi, partendo da un'esperienza educativa per riuscire a tracciare delle precise linee di sviluppo che garantiscano la costruzione di un percorso formativo, in grado di orientare le nuove generazioni ad affrontare le sfide planetarie. Il contributo sottolinea l'importanza dell'educazione, soprattutto interculturale, quale dispositivo per realizzare una coesistenza libera e democratica tra i popoli, proprio riconoscendo alla Scuola un ruolo di primo piano nella costruzione del dialogo tra le differenze.

A tal fine, dunque, è importante intercettare buone pratiche che possano orientare ed essere guida per costruire un percorso di unione, che consenta di ripensare i fondamenti della propria cultura di appartenenza, a favore dell'incontro con le altre culture.

Parole chiave

Educazione Interculturale, Scuola, Frontiere.

1. Introduzione. L'educazione interculturale a scuola per costruire una comunità globale

L'Europa odierna sta attraversando una profonda crisi valoriale e identitaria, conseguenza del crescente fenomeno migratorio, dovuto alle emergenze economiche e sociali provocate dalle guerre, che affliggono numerose regioni del mondo. La presenza di popolazioni extra-europee ha dunque trasformato l'Europa in un mosaico di identità, usi, costumi, tradizioni e lingue, che necessitano di un assetto dialogico per coesistere all'interno di uno spazio che sia di tutti e per tutti, dove la differenza possa tradursi in una vera e propria risorsa. A complicare il dialogo interculturale, si è aggiunta anche la pandemia da Covid-19, unita a una comunicazione del fenomeno migratorio non sempre corretta da parte di alcuni esponenti politici (Vaccarelli, 2021). Tutto ciò, infatti, ha contribuito ad amplificare i

sentimenti di paura e diffidenza verso l'alterità. Per far fronte a questa crisi, che vede coinvolta in prima fila anche l'Italia, soprattutto per via degli sbarchi nel Mediterraneo, è fondamentale che si concretizzi il passaggio dal principio d'identità al principio di alterità, che consenta di ripensare i fondamenti della propria cultura di appartenenza, a favore dell'incontro col mistero dell'altro (Levinas, 1979). Partendo da queste considerazioni e dal presupposto che sia necessario costruire valori universali per una nuova cittadinanza globale (Pinto Minerva, 2002), la Scuola diventa lo spazio fondamentale in cui ogni essere umano fa esperienza di vita in comune, oltre i confini della famiglia. Dove si sperimenta, per la prima volta, la dimensione sociale, entrando in contatto con la ricchezza delle differenze (Morin, 2017).

La Scuola contemporanea vive in prima linea le emergenze che scaturiscono da una società sempre più complessa, dove si incontrano e si scontrano stili di vita, culture e lingue differenti. Tale eterogeneità, inevitabilmente, genera una conflittualità di cui è necessario farsi carico per costruire spazi di condivisione che favoriscano il senso di accoglienza e appartenenza, al fine di costruire una cittadinanza globale fondata su valori condivisi e universali (Santerini, 2010).

Da ciò emerge che ogni essere umano, soprattutto nel periodo di formazione ha necessità di fare esperienza di azioni di cura che possano arricchire la sua esistenza e che tengano conto del suo vissuto (Mortari, 2021). La Scuola, dunque, deve offrire una dimensione curante che accolga studenti e studentesse nella propria totalità di esseri umani, per offrire a ciascuno la possibilità di sentirsi accolto con la propria unicità e nello stesso tempo imparare a dare valore all'alterità. Tale processo si può realizzare solo attraverso un'educazione interculturale, che non è una nuova disciplina che si aggiunge alle altre, ma un punto di vista, un'ottica diversa con cui guardare ai saperi attualmente insegnati (Fiorucci, 2020).

L'origine dell'educazione interculturale è strettamente connessa allo sviluppo dei fenomeni migratori ma, oggi, non si rivolge più ad un gruppo specifico di persone ma si è evoluta in un approccio pedagogico innovatore, sul quale bisogna ripensare al percorso scolastico (Fiorucci, Pinto Minerva, Portera, 2017). In questa prospettiva l'educazione interculturale si potrebbe definire un vero e proprio *dispositivo* in grado di creare un dialogo tra le differenze, partendo proprio dalla scuola. All'interno di questo processo indispensabile per la costruzione di un nuovo umanesimo, è importante che trovino risalto quelle che Cambi (2014) definisce le categorie dell'intercultura, sulle quali fondare la prassi educativa. Esse sono: la *cultura di appartenenza* di ogni popolo, fatta di riti, credenze e tradizioni, che costruisce l'identità di ogni gruppo etnico e che per questo va riconosciuta; *l'alterità e le differenze*: necessarie per prendere atto della varietà dell'umano al fine di tutelare le differenze; il *pluralismo* che deve costituire una vera e propria regola sociale e favorire di un approccio laico ai fenomeni socioculturali, proprio per tutelare le differenti culture; *l'incontro*, che oltre ad essere fisico, deve anche includere uno spazio mentale, di apertura all'altro.

La *tolleranza*, che deve assumere una connotazione di rispetto verso l'altro e non deve invece trasformarsi in un atteggiamento di concessione. E ancora l'*Ac-*

coglienza, che deve diventare pratica sociale; il *Dialogo*, che genera l'*integrazione* tra le differenze. Un'altra categoria fondamentale è costituita dai *diritti*, che devono essere riconosciuti e tutelati. Sono infatti i *soggetti* che diventano protagonisti di una società globale e che possono dare vita a un'*etica* nuova, capace di tenere conto dell'importanza della diversità. In ultimo, la categoria del *metissage* di culture che si scoprono nell'incontro e che costituiscono un'agorà di culture (pp.73-75).

Sicuramente, per poter realizzare un'educazione interculturale partendo proprio dalla comunità scolastica, è necessario che si superi uno degli ostacoli fondamentali che è quello linguistico, poiché solo attraverso una comunicazione efficace è possibile costruire relazioni significative che consentano la costruzione di una comunità globale.

2. Oltre la frontiera linguistica per conoscere la ricchezza della diversità

Le barriere linguistiche rappresentano un vero e proprio ostacolo alla comprensione e all'interpretazione dei contenuti didattici ma, ancor prima, impediscono la partecipazione attiva alla vita scolastica e sociale degli studenti e delle studentesse straniere. Tali criticità linguistiche, purtroppo, non possono essere risolte in tempi brevi e, pertanto, incidono negativamente sui livelli di apprendimento, falsando il rendimento scolastico degli studenti stranieri. Accade così che, detti studenti, demotivati da un rendimento al di sotto delle loro effettive potenzialità, siano indotti a scegliere, prevalentemente, percorsi formativi a carattere professionale senza essere pienamente consapevoli delle loro effettive risorse.

I docenti, soprattutto quelli che lavorano nelle scuole periferiche delle aree metropolitane delle grandi città, devono dimostrare estrema flessibilità e creatività metodologico-didattica allo scopo di offrire a ciascun alunno, con le sue peculiarità, l'uguaglianza delle opportunità, tanto nella scuola quanto nella vita.

Al fine di raggiungere tale obiettivo è fondamentale porre al centro del processo di apprendimento gli studenti e le studentesse, scegliendo una metodologia didattica attiva che possa creare le condizioni favorevoli al processo di apprendimento (Di Giacomo, 2022).

Vi sono, infatti, alcuni aspetti che contraddistinguono il percorso formativo degli studenti e delle studentesse straniere che la scuola non può assolutamente permettersi di trascurare.

Uno di questi è l'identità sempre divisa a metà tra ciò che richiede il contesto accogliente e ciò che, invece, i ragazzi e le ragazze stranieri/e hanno appreso dalla propria famiglia.

Un altro aspetto da non sottovalutare sono gli stereotipi, causati dall'appartenenza alla componente della popolazione immigrata e, all'interno di essa, a determinati gruppi etnici, che può trascinare con sé rappresentazioni sociali sfavorevoli.

Un altro aspetto da considerare è la cultura dei genitori immigrati che, in genere, si riconoscono nella storia del proprio paese di origine, mentre i figli, pur rispettando la cultura d'origine, si sentono divisi a metà tra gli insegnamenti dei

genitori, che non vogliono deludere, e nuovi usi e costumi appresi nel paese accogliente.

Inoltre, non si può trascurare la nostalgia per i luoghi lasciati, che, molto spesso, caratterizza il vissuto di questi ragazzi e ragazze (Favaro, Napoli, 2002).

Dall'analisi di tali aspetti infatti, all'IIS Galilei Luxemburg, di Milano, ubicato nel quartiere San Siro, è nato il Progetto *Stranieri come noi*, con l'obiettivo di creare un dialogo spontaneo tra le differenze che abitano all'interno della scuola.

3. Stranieri come Noi: analisi del contesto

Il progetto dal titolo *Stranieri come noi*, è stato realizzato presso l'IIS Galilei Luxemburg, una scuola superiore di II grado che, oltre ad ospitare numerosi indirizzi tecnici e due percorsi professionali in ottica e servizi sociosanitari, da qualche anno, comprende anche un corso di istruzione professionale della durata di tre anni, gestito in parte dal Ministero dell'Istruzione e del Merito e in parte dalla Regione Lombardia. Il corso di operatore meccanico è frequentato per la maggior parte da studenti stranieri, per lo più da ragazzi, spesso neoarrivati in Italia (detti anche studenti NAI), con una scarsa conoscenza della lingua italiana. Molto spesso, infatti, questi studenti vengono indirizzati alla frequenza di corsi professionali proprio perché presentano delle difficoltà linguistiche talmente importanti da non riuscire a pensarsi all'interno di percorsi formativi più complessi.

Sul piano urbanistico il territorio in cui è ubicato l'Istituto Galilei-Luxemburg è molto eterogeneo: alterna ampie zone verdi ad altre completamente cementificate in cui sorgono alloggi destinati all'edilizia popolare. Sul territorio c'è stato un incremento della popolazione dovuto all'emigrazione di stranieri, per la maggior parte provenienti dal nord Africa, in seguito alle quali, si sono sviluppate attività commerciali, artigianali e di piccola e media impresa, gestite da cittadini extracomunitari, che hanno contribuito a rendere alcune zone del quartiere, multiculturali, in particolare quelle che circondano la scuola.

Per fronteggiare le necessità educative e sociali, la scuola ha costruito un'ottima rete con le associazioni e le cooperative del terzo settore, valido aiuto nella gestione delle emergenze educative e sociali. Infatti, la scuola è polo per l'inclusione proprio perché ha maturato anni di esperienza nell'accoglienza di studenti e studentesse in situazioni emergenziali, che richiedono educative concrete. Proprio per dare una risposta a situazioni di svantaggio, all'interno della scuola è attivo uno sportello psicologico sia per studenti sia per docenti e, ogni anno, vengono organizzati corsi d'italiano L2.

4. I destinatari del progetto, la metodologia didattica e gli obiettivi

Il progetto *Stranieri come noi*, partendo proprio dall'analisi del contesto, si è rivolto, in particolar modo, alle classi del biennio di operatore meccanico, composte

per la maggior parte da studenti stranieri con difficoltà linguistiche importanti, per i quali diventa impossibile seguire una metodologia didattica che si fondi essenzialmente su lezioni frontali e che non tenga conto del loro coinvolgimento emotivo. Pertanto, nell'ottica di un'innovazione didattica, è stato scelto di sostituire il testo d'italiano con il libro dello scrittore e giornalista Vittorio Zucconi, intitolato *Stranieri come noi* (1995), titolo che ha ispirato il nome stesso del progetto. Il libro, che racchiude le avventure di ragazzi stranieri alle prese con l'integrazione in nuovi contesti di vita, è diventato il testo principale per lo studio della lingua italiana, per affrontare sia gli aspetti linguistici (grammatica e comprensione del testo) sia gli aspetti connessi alla sfera emotiva degli studenti, attivando un processo empatico coi personaggi dei racconti. La scelta di adottare un testo più affine con il vissuto degli studenti è nata proprio dalla necessità di entrare in empatia con la situazione di profondo disagio che si prova nell'entrare in contatto con nuovo contesto.

Il primo obiettivo del progetto è stato quello di favorire la lettura condivisa e ad alta voce per affrontare temi attuali, nei quali la scuola è coinvolta in prima linea. Il progetto, partendo dalla lettura condivisa, ha compiuto un ulteriore passo avanti, in quanto si è deciso di far illustrare i racconti di Zucconi a venti allievi stranieri, nell'ambito dell'insegnamento artistico. La metodologia didattica si è ispirata al modello costruttivista secondo il quale la conoscenza è un processo attivo di costruzione di significati, nel quale ogni soggetto che apprende contribuisce alla costruzione della propria conoscenza (Colombo, Varani, 2008). Infatti, la lettura condivisa di un testo che rispecchiasse il vissuto degli studenti e che, nello stesso tempo, stimolasse gli stessi allo studio della lingua L2, ha consentito di renderli protagonisti e parte attiva nel processo di apprendimento. Ciò al fine di raggiungere, oltre che obiettivi puramente legati alla conoscenza della lingua, anche obiettivi di natura socio-relazionale, per creare il senso di appartenenza alla classe, intesa come luogo accogliente e sicuro, in cui potersi esprimere e raccontare.

Nello specifico, il testo è stato letto ad alta voce dalle docenti d'italiano e poi, successivamente, è stato chiesto agli studenti, divisi in piccoli gruppi, di lavorare sul racconto che più gli aveva colpiti, dando vita a riflessioni personale sul messaggio trasmesso. Per chi invece si sentiva maggiormente in difficoltà, è stata introdotta anche una parte più creativa, che prevedeva la traduzione in immagini del racconto preferito. L'utilizzato delle immagini e del disegno, come strumenti di relazione e confronto, hanno indubbiamente favorito lo scambio tra pari. Durante il progetto, è emerso che anche in Egitto, come in Giappone, gli studenti puliscono la propria aula alla fine delle lezioni e che i pezzetti di anguria inseriti nel *cous cous*, che per i ragazzi del nord Africa rappresentavano un errore, sono la normalità per quelli provenienti dalle Filippine. Lezione dopo lezione, attraverso la realizzazione dei disegni, si è aperto un dialogo oltre i confini della conoscenza linguistica, che ha generato cooperazione tra pari.

5. Conclusioni

Da questa esperienza emerge che la scuola può rappresentare un'importante traiettoria di vita, che attraverso la costruzione di una relazione educativa efficace, rende i docenti tutori di resilienza: persone che attraverso il prendersi cura, riescono a sortire un miglioramento nella vita di uno studente o una studentessa, che partono da un'evidente situazione di svantaggio. La Scuola alla quale si fa riferimento, naturalmente, non è quella delle sovrapposizioni normative, spesso generate da politiche scolastiche di discontinuità, che mancano di consapevolezza storica e coscienza critica, perché distanti dalla realtà quotidiana e/o perché incapaci di intercettare un principio unitario interamente coerente con la complessità sociale dei singoli territori, ma è quella autentica, in cui le differenze si raccontano e si scoprono, all'interno di un processo narrativo spontaneo (Baldacci, 2019).

Le attività proposte sono state particolarmente apprezzate dagli studenti coinvolti, perché in linea coi bisogni relazionali ed emozionali degli stessi. Infatti, tali attività hanno sicuramente facilitato lo scambio e favorito il processo di socializzazione, vivendo il primo impatto col nuovo percorso formativo in modo coinvolgente e certamente meno traumatico, perché hanno avvertito vicinanza da parte dei docenti.

Tutto ciò ci riporta all'eredità pedagogica consegnataci da Don Milani, che occupandosi degli ultimi, riuscì a consentire un processo di mobilità sociale. Ed è ciò di cui si percepisce il bisogno oggi, affinché si possa orientare l'essere umano in una società sempre più complessa e bisognosa di valori universali e condivisi (Bocci & Crescenza, 2023).

Riferimenti bibliografici

- Baldacci M. (2019). *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?* Milano: FrancoAngeli.
- Bocci F., Crescenza G. (2023). Né santo, né diavolo. Storicità e attualità di don Milani. In AA.VV., *Ritorno a Barbiana. Scritti critici su don Milani* (pp. 7-31). Roma: Edizioni Conoscenza.
- Cambi F. (2014). Per una pedagogia dell'intercultura. *Studi Sulla Formazione. Open Journal of Education*, 17(1), 71–76. https://doi.org/10.13128/Studi_Formaz-15034
- Colombo M., Varani A. (2008). *Costruttivismo e riflessività. La formazione alla pratica di insegnamento*. Bergamo: Junior.
- Di Giacomo S. (2022). Apprendere la lingua. Un'esperienza laboratoriale. In Di Giacomo S., Guerini I. (Eds.), *Scuola e Inclusione. Riflessioni teoriche ed esperienze di didattica*. (vol. 1, pp. 115-128). Roma: Edizioni Conoscenza.
- Favaro G., Napoli M. (2002). *Come un pesce fuor d'acqua. Il disagio nascosto dei bambini e dei ragazzi immigrati*. Milano: Guerini e Associati.
- Fiorucci M. (2020). *Educazione, formazione e pedagogia in prospettiva interculturale*. Milano: Franco Angeli.
- Fiorucci M., Pinto Minerva F., Portera A. (Eds.) (2017). *Gli alfabeti dell'intercultura*. Pisa: ETS.

- Levinas E. (1979). *Le Temple et L'Autre*. Paris: Edicions Fata Morgana.
- Morin E. (2017). *La sfida della complessità*. Firenze: Le Lettere.
- Mortari L. (2021). *La politica della cura*. Milano: Raffaello Cortina.
- Pinto Minerva F. (2002). *L'intercultura*. Roma-Bari: Laterza.
- Santerini M. (2010). *La scuola della cittadinanza*. Roma-Bari: Laterza.
- Vaccarelli A. (2021). *Razzismo/razzismi. Sfide per l'Educazione interculturale*. In Crescenza G. *Sostenibilità formative. Analisi, riflessioni, proposte pedagogiche ed educative*. Roma: Edizioni Conoscenza p. 145-159.
- Zucconi V. (1995). *Stranieri come noi*. Torino: Einaudi Scuola.

Poesia e pedagogia: un'assonanza amorosa La parola poetica come via per ritrovare e ricostruire noi stessi e l'altro¹

Elisabetta Faraoni

Università "Niccolò Cusano" di Roma

Dottoranda

elisabetta.faraoni@unicusano.it

Federica Gualdaroni

Università "Niccolò Cusano" di Roma

Dottoranda

federica.gualdaroni@unicusano.it

Franco Pistono

Università "Niccolò Cusano" di Roma

Dottorando

franco.pistono@unicusano.it

Abstract

Quale rapporto lega poesia e pedagogia? Come la parola poetica può essere utile per fini educativi, anche in qualità di strumento di benessere e cura? L'articolo presenta una riflessione su questi interrogativi, partendo dal testo di un brano musicale inedito, fino a giungere a una proposta concreta di sperimentazione in ambito sanitario, alla ricerca di una sintesi tra teoria e risvolto pratico. Tutto questo passando attraverso una breve riflessione storica di come la poesia nel tempo si sia dimostrata quale potente mezzo di straordinaria espressione della resilienza umana, trasformando la crisi in opportunità e speranza per un futuro migliore.

Parole chiave

Poesia, Pedagogia dell'Emergenza, Cura.

1 Il contributo è il frutto di un lavoro condiviso tra gli autori: Elisabetta Faraoni ha scritto il paragrafo 5, Federica Gualdaroni il paragrafo 4, Franco Pistono l'introduzione, i paragrafi 2, 3 e la conclusione.

1. Introduzione

Compagna della storia degli esseri umani da sempre, la parola poetica porta con sé caratteristiche che la rendono utile e, ancor di più, necessaria alla pienezza della nostra esistenza, ciò sia in condizioni di “normalità”, sia di crisi.

Il tempo presente, costellato di incertezze, invita a osservarci con attenzione, in quanto soggetti e come collettività, educatori comunque e a qualunque titolo.

In questa temperie, la poesia si offre con le proprie caratteristiche di eccellenza, che vanno dalla brevità alla forza evocativa, dalla polisemia delle parole, le quali spalancano spazi soggettivi di riflessione, alla musicalità, al ritmo e molto altro ancora; essa si qualifica non solo come forma d'arte, ma quale strumento pedagogico d'elezione.

Il rapporto tra poesia e pedagogia è fertile, è una “storia d'amore” che merita di essere riscoperta per costruire nuove narrazioni (nuovi versi) che sappiano anticipare un futuro mondato, se possibile, dalle ombre delle incertezze presenti.

Di particolare interesse, per gli autori, sarà verificare la fondatezza delle proprie riflessioni non solo nella “quieta quotidianità”, bensì in ambito sanitario, dove l'esigenza di attenzioni e di cura (anche pedagogica) è alta; per questa ragione si proporrà uno schema di progettazione che gli autori stessi hanno in animo di sperimentare sul campo, onde valutarne effetti e risultati.

2. La più bella canzone d'amore

La scelta degli autori è stata di focalizzarsi, per preliminari introspezione e meta-riflessione, su un testo poetico inedito, dedicato alla vita, scritto, per musica, da un pedagogista. “La più bella canzone d'amore” - questo il titolo della lirica - è un componimento ispirato non all'amore romantico, bensì all'amore per la vita.

L'invito all'immersione nei versi porta con sé l'emersione di aspetti di rilievo i quali si lasciano al libero sentire del lettore, in coerenza con lo spirito anche della progettazione che si detaglierà in chiusura dello scritto.

La più bella canzone d'amore è un dettaglio felice, tardivo, inaspettato,
è un occhietto a cui annodi il presente, un momento al di là di futuro e
passato.

È un azzardo, un appunto sul palmo, un istante che annoti e smarrisci sgo-
mento,
come fa del tarassaco il fiore, spargendo in un soffio il suo seme nel vento.

È carezza di onda su sabbia che prende e riporta, in un dire infinito,
ogni verso al suo primo pensiero, ogni favola al vero, ogni prora al suo lido.
La più bella canzone d'amore è negar l'evidenza, è ingannarsi, mentire,
ostinandosi, al crescer di un figlio, a tenergli la mano, a volerlo accudire
ignorando, all'andare degli anni, il penoso distacco e l'ingrata fatica
di ingoiare un sussurro – mi manchi... – e lasciarlo levare al suo volo: la
vita.

La più bella canzone d'amore è poterla pensare al cospetto del mare
e sorridere di rime sciocche, inventarne di dotte e saperle evitare
per descrivere il mondo – il tuo mondo – con pari coraggio e stupore dei
bimbi,
che le nuvole gravi di pioggia che offuscano il cielo non chiamano nimbi.

È così che si impara a passare, incompleti boccioli entro mazzi mai porti,
è così che, affilando emozioni, intagliamo la vita indugiando ai suoi bordi,
con al centro uno schizzo, un disegno su arriccio, un abbozzo tentato e in-
compiuto,
a cercar di associare pennelli e colori, scordandoci il tempo perduto;
perché, spesso, l'incanto dei giorni ha l'atroce destino dei fiocchi di neve
di cui, ignaro, calpesti la candida, estrema bellezza, bellezza che l'occhio
non vede.

3. La parola poetica

Scorrendo i versi ci si imbatte in immagini evocative, toccanti e, si può dire, “senza età”. La poesia ci pone dinanzi a un tempo fuori dal tempo, all'eterno ritorno di umane situazioni, sempre diverse e sempre identiche a loro stesse. Essa, al pari di mito e favola, si presenta così come «ripensamento del passato e del passato dell'uomo, non in senso storico e cronologico ma emotivo, emozionale, esistenziale» (Arsena, 2020, p. 101). Diversamente dall'approccio della scienza, la quale «persegue verità irrefutabili, cioè proposizioni coercitive in quanto basate su evidenze che gli esseri umani non sono liberi di rifiutare, la caratteristica delle questioni di significato è quella di non rendere accessibili risposte certe e verificabili» (Mortari, 2008, pp. 2-3); questa è la dimensione, vaga, della poesia.

Come sostiene Arsenà (2020):

Pedagogia e poesia «appartengono alle stesse categorie, ovvero al necessario e all'impossibile; al necessario, perché l'educazione è sostanza della nostra vita, che non è mai solo vita naturale o immediata, ma vita “sensata”, portatrice di senso», all'impossibile perché entrambe «sono legate a “luoghi impossibili” ovvero impossibilitati al ritorno, proprio come i luoghi dell'infanzia, i luoghi dell'origine e i luoghi dei ricordi che non possono ritornare a vivere e ad essere. Essi diventano luoghi metaforici, stati in luogo figurati, compagni effimeri di vita, ombre onnipresenti (Arsena, 2020, p. 13).

La poesia appare così come possibile guida, proprio in virtù della sua “origine divina”. Il poeta, cioè, è fuori di senno, scaturendo i suoi versi da una privazione della facoltà intellettuale. Il dio lo fa suo e lo spinge oltre i confini del sé (Del Soldà, 2009).

4. Tra poesia e storia: una prospettiva pedagogica per l'emergenza

La storia ci offre numerosi esempi di come la parola poetica sia stata utilizzata per l'espressione individuale, specialmente in periodi di crisi o di emergenza. Poeti di diverse epoche, affrontando guerre, cambiamenti sociali o catastrofi naturali si sono serviti della poesia per dare voce alle loro esperienze più intime e per catturare l'essenza dell'umanità in momenti tumultuosi.

La Pedagogia dell'Emergenza è un campo educativo che si è evoluto nel corso del tempo, plasmato da contesti storici di crisi e dalla crescente consapevolezza dell'importanza di preservare l'educazione anche nelle situazioni più complesse. Le crisi umanitarie, come conflitti armati o disastri naturali, possono avere un impatto significativo sulla vita delle persone dal punto di vista fisico, psicologico e sociale. In situazioni di emergenza gli individui spesso affrontano una serie di sfide che possono influire sulla loro identità personale e sociale.

Il terremoto di Lisbona, nel XVIII secolo, fu un evento che sollevò questioni filosofiche e umanitarie. Sebbene all'epoca non esistesse formalmente una "pedagogia dell'emergenza", le riflessioni sulla gestione della crisi influenzarono la percezione dell'istruzione come elemento essenziale per la resilienza delle comunità. Filosofi come Voltaire, Jean-Jacques Rousseau, Immanuel Kant e altri si confrontarono con la questione della sofferenza umana. L'evento non solo sollevò questioni filosofiche, ma pose anche l'attenzione sull'aspetto umanitario e identitario della gestione della crisi. L'idea che la conoscenza e la formazione potessero svolgere un ruolo fondamentale nella ripresa e nella ricostruzione guadagnò terreno. Il terremoto di Lisbona fu una pietra miliare che plasmò il modo in cui la società considerava la gestione delle crisi ed il ruolo cruciale dell'educazione in tali contesti (Tagliapietra, 2004).

La poesia ha giocato un ruolo cruciale anche durante i conflitti mondiali, numerosi poeti registrarono le loro esperienze sul campo di battaglia attraverso versi struggenti. Wilfred Owen, poeta britannico vissuto durante la Prima Guerra Mondiale, diede voce alla disumanizzazione della guerra in poesie come "Dulce et Decorum Est" (Stallworthy, 2013). La sua poesia, insieme a quella di altri come Siegfried Sassoon, rappresenta un poderoso tentativo di comunicare l'orrore della guerra, sfidando le concezioni "romantiche" della glorificazione del conflitto. Nella Seconda Guerra Mondiale, Anne Frank, la giovane autrice ebrea, scrisse il suo diario, che può essere considerato una forma di poesia in prosa. Il suo scritto divenne una testimonianza toccante della persecuzione e dell'orrore della guerra, sottolineando la resilienza e la forza dell'individuo come valori educativi fondamentali anche in circostanze disumane.

La composizione poetica, dunque, si trasforma spesso in un potente mezzo di protesta e di denuncia. Nell'ambito della Rivoluzione Russa, scrittori come Vladimir Mayakovsky usarono versi ardenti per sostenere il cambiamento e la lotta per una nuova società (Brown 2015). In America Latina, Pablo Neruda e Violeta Parra, con la poesia, denunciarono le ingiustizie sociali attraverso le loro opere. (Rodriguez, 2011). Negli anni '60 e '70, un periodo di profondi cambiamenti so-

ciali, la poesia rifletteva l'ansia e l'entusiasmo della controcultura. Allen Ginsberg scrisse un lungo poema "Howl", che divenne un manifesto caratterizzato da una critica sociale radicale e una rivolta contro le norme culturali tradizionali (Ginsberg, 2010). Nel contesto del Movimento per i diritti civili negli Stati Uniti non possiamo poi non menzionare Maya Angelou con il testo "Still I Rise" in cui esprimeva la sua esperienza di riscatto attraverso versi di forte resilienza.

I versi poetici rappresentano una testimonianza storica e un mezzo di espressione individuale straordinariamente potente durante i momenti di crisi, offrendo uno specchio per la comprensione dell'essenza umana e della società in periodi di emergenza. La poesia, con la sua capacità unica di esplorare i recessi più profondi dell'anima umana, si rivela una guida nel processo di ridefinizione della propria identità. Attraverso secoli di storia, i poeti hanno utilizzato la parola per catturare le sfaccettature complesse dell'umanità. Durante periodi di crisi, la poesia è stata un veicolo di espressione individuale, un testimone silenzioso delle lotte e delle trionfanti resilienze umane.

La poesia non solo riflette il nostro sé più autentico, ma ci guida verso una comprensione più profonda di noi stessi e degli altri, contribuendo a tessere il filo ininterrotto di una identità in continua evoluzione. La poesia, risulta dunque essere fondamentale, non solo perché è un riflesso della nostra identità, ma soprattutto poiché risulta uno strumento attivo per la crescita dell'identità individuale e collettiva.

5. La poesia come aiuto nella malattia cronica

Durante l'età evolutiva la malattia cronica si presenta come un accadimento critico che porta con sé tanta sofferenza, paura e delusione.

I ragazzi, sottoposti a cure, si scontrano con cambiamenti nella quotidianità, nel fisico e nelle relazioni sociali, con grande difficoltà nel guardare e progettare il futuro e con la paura che nulla possa più tornare come prima.

Il ruolo della pedagogia si basa sugli strumenti che sarà in grado di fornire per affrontare al meglio, e in maniera costruttiva, questa fase così dolorosa ed inaspettata dell'esistenza, favorendo processi di maturazione che conferiscono consistenza e direzionalità all'esperienza (Siegel, 2001).

Gli aspetti emotivi, cognitivi e sensoriali, dati dalla malattia, costituiscono un unicum dinamico che produce nuove capacità, precedentemente inesistenti, che consentono al dolore di assumere valore educativo attraverso la sperimentazione della speranza e attraverso l'erogazione di approcci complementari alle cure previste dai protocolli validati scientificamente.

In questa prospettiva la poesia si adopererà per suscitare il pensiero creativo dei ragazzi aiutandoli a trasformare i loro sentimenti in versi, attivando una forma di intelligenza che va ad agire sulla consapevolezza degli stati interiori.

Come sosteneva Proust:

esprimere e dare voce alla sofferenza diventa la prima operazione indispensabile all'uomo e alla sua umanità, che proprio attraverso l'esternazione, la condivisione, la partecipazione assume una forma di umanità ancor più definita, oltre che utile per la presa di coscienza di un'emergenza (Proust, 1993, p. 64).

La conoscenza della propria interiorità permette all'individuo di interagire attivamente con il mondo circostante regolando aspirazioni, fiducia e ottimismo.

L'uso della scrittura poetica conduce verso un itinerario di trasformazione, verso il raggiungimento di un benessere personale legato al racconto di una emozione e del mondo interiore (Sommario, 2019) in modo unico.

La poesia consente una comunicazione più intima con l'altro trasmettendo significati ed emozioni, educando alla sensibilità e promuovendo pratiche pedagogiche più umanizzate.

L'avvicinamento alla poesia conferisce valore e consente la manifestazione di desideri e opinioni, è liberatorio, soprattutto quando riesce a dare nuovo significato alla vita educando alla sensibilità e alla affettività rivelando l'animo umano e promuovendo la riscoperta delle parole, ormai astratte dal loro originario significato. È proprio l'ascolto della parola, delle esperienze altrui, che si crea il valore educativo della poesia conferendole dignità pedagogica e consentendo di avere una visione più obiettiva di sé stessi con una autorganizzazione più consapevole. La scrittura poetica insegna ad affrontare senza paura l'inconscio e le emozioni, anzi, aiuta a confrontarsi con l'ignoto per prenderne coscienza e asservirsene quale mezzo di autoeducazione.

La produzione poetica rappresenta un processo di ricostruzione della propria identità e della propria singolarità al fine di potersi mettere in gioco, attribuendo e trasmettendo significati agli eventi che i ragazzi vivono dando senso alle proprie vite e contribuendo alla costruzione di una nuova identità.

Scrivere sull'esperienza di malattia aiuta non soltanto a riflettere su sé stessi ma anche ad avvicinarsi alle esperienze dell'altro, comprendendo sentimenti, ansie e frustrazioni ed entrando in contatto con la propria emotività divenendo sempre più consapevoli della propria condizione. Sarà attraverso un percorso faticoso, e spesso lento, che trova nella condivisione il suo nodo centrale, in cui il testo scritto rappresenterà un insieme di indicazioni capaci di costituirsi come potenziale messaggio, come significato. Nella poesia non è importante solo individuare le idee in essa espresse, ma evidenziare le emozioni che aiutano a riflettere sul modo di vedere la malattia e la messa in atto di strategie per avvicinarsi agli altri (Zannini, 2009).

Quello che di personale viene fuori dalla scrittura poetica diviene condivisione capace di costruire relazioni utili a tirare fuori dalla solitudine, infatti, le parole aiutano a riempire silenzi e ad abbattere le barriere della solitudine permettendo di superare i limiti del linguaggio ordinario, facendoci dono di restituirci ciò che spesso non siamo in grado di dire.

Prendere spunto dalla poesia per avvicinarsi ad una pedagogia capace di comprendere anche ciò che inizialmente potrebbe apparire distante dalla realtà, ren-

dendolo presente e concreto e prendendo atto delle emozioni, della sofferenza e dello smarrimento che nessuno avrebbe mai pensato di vivere.

La poesia diviene forma di auto aiuto non soltanto per curare le ferite ma come via che conduce verso un percorso che rivela sé stesso agli altri chinandosi sulla fragilità del malato cogliendo i segni della debolezza, ristabilendo un equilibrio che va verso l'autoformazione e instaurando un dialogo con il mondo esterno maturando uno sguardo partecipato della realtà (Musaio, 2020).

6. Conclusione

Poesia e pedagogia sono legate da antiche e profonde radici e, sia nella "buona vita", sia nelle condizioni di disagio, possono congiuntamente contribuire al benessere della persona, anzi sono necessarie al sostentamento della nostra umanità. Se nel quotidiano questa proprietà è spesso sottovalutata, nei periodi di sofferenza emergono inedite potenzialità e opportunità, le quali sono non solo da considerare, ma da concretizzare. Il lavoro presentato, con ciò che in futuro da esso emergerà, va in questa direzione.

A tal proposito, la sperimentazione che gli autori si prefiggono è di offrire ad adolescenti ospedalizzati testi poetici di impronta esistenziale, scritti da un pedagogista, per libera lettura e conseguente meditazione, invitando poi - ove possibile, naturalmente - alla stesura di propri componimenti poetici, a scopo di consapevolezza, elaborazione e, in ultimo, sperabile lenitivo e balsamo.

Si prevede, a valle degli interventi, di raccogliere percorso e lavori all'interno di una pubblicazione strutturata.

Riferimenti bibliografici

- Andrade D. M. D. A., Viconotto A. S., Zaponi E. P. G., Coletta M. D., Soragni M., Sartor N. J. D. P. (2016). Do sonho à realidade: a arte de viver, conviver e (re) criar. *Cadernos Brasileiros de Saúde Mental*, 8(20), 195–203.
- Arsena A. (2020). Erminia Fuà Fusinato: quando la pedagogia incontra la poesia. In *Poesia per l'infanzia*. Una voce sottile eppure intensa nella storia della letteratura per l'infanzia. *Rivista di Storia dell'Educazione*, 7(2): 11-20. DOI: 10.36253/rse-9635
- Arsena A. (2020). *Gianni Rodari: un aedo del novecento*. Studi sulla formazione, 23, 93-106, 2020-2, DOI: 10.13128/ssf-11820
- Brown E. J. (2015). *Mayakovsky :A poet in Revolution*. New Jersey: Princeton University Press.
- Del Soldà P. (2009). Verità della poesia e ispirazione divina nello Ione di Platone. *Dialegethai*. Rivista telematica di filosofia, ISSN 1128-5478
- Ginsberg A. (2010). *Urlo* (Vol.111). Milano: Il Saggiatore.
- Mortari L. (2008). *A scuola di libertà: formazione e pensiero autonomo*. Milano: Raffaello Cortina.
- Proust M. (1993). *La ricerca del tempo perduto*. Milano: Mondadori.

- Musaio M. (2020). *Dalla distanza alla relazione: pedagogia e relazione d'aiuto nell'emergenza*. Sesto San Giovanni: Mimesis.
- Rodriguez Ma. (2011). Dos metonimias de Neruda y Parra: el bolero y la cueca. *Revista chilena de literatura*, 79, 145-154. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-229520-11000200008>
- Siegel D.J. (2001). *La mente relazionale. Neurobiologia dell'esperienza interpersonale*, 72. Milano: Raffaello Cortina.
- Sommario G. (2019). Poesia e Terapia. In *officina poetica* (Vol. 2019, pp. 6-9). Corigliano-Rossano: Ferrari.
- Stallworthy J. (2013). *Wilfred Owen*. London: Pimlico-Random House, 301-2.
- Tagliapietra A. (2004). *Sulla Catastrofe. L'illuminismo e la filosofia del disastro*. Milano: Bruno Mondadori.
- Zannini L. (2009). *Medicina narrativa e medical humanities*. Convegno Medicina narrativa e malattie rare, 15-25.

La cura educativa delle famiglie straniere: un'indagine sui servizi dedicati alle famiglie straniere residenti in Toscana e sui loro bisogni formativi

Farnaz Farahi

Università degli Studi di Firenze
Assegnista di Ricerca
farnaz.farahisarabi@unifi.it

Abstract

Nella società contemporanea si pone sempre più la questione dell'inclusione delle famiglie straniere e dei loro figli nella comunità di accoglienza. I servizi volti a supportare e favorire l'inclusione delle famiglie straniere con bambini nella fascia d'età compresa tra 0 e 6 anni rivestono un ruolo cruciale. Le famiglie straniere possono incontrare molteplici ostacoli nell'accesso a servizi adeguati per i loro bambini, come la barriera linguistica, la mancanza di familiarità con il sistema educativo e sociale locale, nonché la mancanza di una rete di supporto. La creazione di servizi inclusivi che rispondano alle loro esigenze specifiche è fondamentale per garantire un'effettiva integrazione. Il presente contributo si propone di inquadrare il problema nel territorio toscano e avanzare alcune ipotesi di ricerca future.

Parole Chiave

Famiglie Straniere, Intercultura, Servizi Inclusivi.

1. Prendersi cura delle famiglie straniere

Educazione di qualità e opportunità di apprendimento permanente sono centrali per garantire una vita piena e produttiva a tutti gli individui e per la realizzazione di un modello di sviluppo sostenibile
Obiettivi di sviluppo sostenibile, dell'Agenda Onu 2030

Nella società contemporanea, caratterizzata da una crescente diversità culturale e dalla presenza di popolazioni migranti, si pone sempre più la questione dell'inclusione delle famiglie straniere e dei loro figli nella comunità di accoglienza. In particolare, i servizi volti a supportare e favorire l'inclusione delle famiglie straniere con bambini nella fascia d'età compresa tra 0 e 6 anni rivestono un ruolo cruciale. I minori stranieri di questa fascia d'età affrontano sfide uniche e specifiche nel loro percorso di crescita e sviluppo. Essi sono in una fase cruciale della loro formazione, in cui le prime esperienze, le interazioni sociali e l'accesso a servizi di qualità possono influenzare in modo significativo il loro futuro.

Le famiglie straniere possono incontrare molteplici ostacoli nell'accesso a servizi adeguati per i loro bambini, come la barriera linguistica, la mancanza di familiarità con il sistema educativo e sociale locale, nonché la mancanza di una rete di supporto. Sayad (1999) descrive l'esperienza vissuta da queste persone: esse si trovano in un limbo, in una doppia assenza da cui è difficile uscire non trovando accoglienza né nel paese ospitante né nel paese di origine. Rispetto alla genitorialità le famiglie possono vivere come temibile e pericolosa la crescita di un bambino "diverso" da loro. La coesistenza delle due fantasie genera messaggi ambigui, difficilmente decifrabili dal bambino, che percepisce una condizione di instabilità. I genitori sono dunque spesso divisi tra la tendenza naturale a riprodurre i modelli già sperimentati su di loro e la progressiva consapevolezza dell'inadeguatezza dei suddetti modelli al nuovo contesto. La ricerca di un equilibrio è difficile e può portare ad una incapacità di scelta nel processo educativo dei figli. In effetti, ciò che caratterizza la situazione dei genitori migranti, è di essere essi stessi soggetti di un processo di cambiamento e di adattamento socio-culturale (Farahi, 2021). Non bisogna però pensare che l'influenza tra minore e famiglia sia unidirezionale. Non è solo la famiglia ad influenzare la costruzione dell'identità e del pensiero interculturale del minore, ma è vero anche il contrario: i figli dei migranti possono influenzare il proprio nucleo familiare specialmente se essi sono appartenenti alla "seconda generazione" o meglio, se sono "nuovi italiani". Da una ricerca di Granata (2011) sulle dinamiche identitarie e sullo sviluppo di competenze interculturali nei figli di migranti emerge che essi svolgono all'interno delle loro famiglie un ruolo attivo di mediatori fra diverse reti di significato, sollecitando il confronto e la messa in discussione di concezioni culturali.

2. Creare servizi inclusivi per le famiglie straniere

La creazione di servizi inclusivi che rispondano a queste esigenze specifiche è quindi fondamentale per garantire un'effettiva inclusione in una logica interculturale (Fiorucci, Pinto Minerva, Portera, 2017). Questi servizi, oltre a offrire un ambiente sicuro e stimolante per lo sviluppo dei bambini, dovrebbero fornire supporto ai genitori, per aiutarli ad affrontare le sfide specifiche dell'educazione dei loro figli in un contesto culturale diverso. Il supporto a queste famiglie deve tradursi in pratiche di ambientamento, di accoglienza e di ascolto attivo dei loro bisogni (Marone, 2012). È necessario tenere a mente la complessità all'interno delle due culture – di origine e di accoglienza – senza dar luogo a riduzionismi ma promuovendo l'intercultura imparando a pensare in modo interculturale (Giusti, 2014, p. 117).

I servizi per l'inclusione delle famiglie straniere con bambini tra 0 e 6 anni devono essere pensati in modo olistico e multidimensionale. Questi servizi possono includere programmi educativi precoci che offrano un ambiente sicuro e stimolante per lo sviluppo cognitivo e socio-emotivo dei bambini. Inoltre, possono fornire supporto ai genitori, attraverso consulenza e orientamento, per aiutarli ad

affrontare le sfide specifiche dell'educazione dei loro figli in un contesto culturale diverso.

La promozione dell'inclusione delle famiglie straniere con bambini nella fascia d'età 0-6 anni richiede un impegno collettivo da parte della società e delle istituzioni. Investire in servizi adeguati e mirati per queste famiglie non solo contribuisce al benessere dei bambini, ma crea anche una società più inclusiva. Si tratta di abbandonare le letture semplificate di integrazione assimilatoria e incoraggiare a ripartire dai punti di forza per tracciare progettualità collettive e corresponsabili (Zoletto, 2019).

Un'ulteriore riflessione riguarda il fatto che il nido e i servizi 0-6 rappresentano luoghi in cui si riflettono - sia pure in maniera contenuta, con un'intrinseca capacità di attenuazione e di contenimento - i conflitti sociali e culturali presenti nelle dinamiche delle relazioni interindividuali e intergruppo che si sviluppano in contesti connotati da multiculturalità (Genovese, 2007). Agire per favorire l'inclusione delle famiglie straniere con e nei servizi 0-6 significa dunque intervenire per favorire un più esteso pensiero interculturale. L'approccio interculturale, infatti, è una vera e propria "rivoluzione copernicana" (Portera, 2013) per ridefinire i rapporti di potere, decolonizzare la mente, produrre forme effettive di inclusione e costruire una reale cultura della convivenza (Langer, 1995).

3. La situazione nazionale e regionale

I bambini stranieri residenti in Italia al 1° gennaio 2023 sono 419365. In Toscana sono 30.891 i bambini stranieri tra 0-6 anni. Come si può vedere dalla Tabella 1, l'Italia si posiziona in sesta posizione dopo la Lombardia, l'Emilia Romagna, Veneto, Lazio, Piemonte per numero di bambini stranieri nella fascia d'età 0-6 anni (ISTAT, 2023).

Regione	Età	Maschi	Femmine	Totale
Piemonte	Totale	18505	17602	36107
Valle d'Aosta/Vallée d'Aoste	Totale	351	316	667
Lombardia	Totale	54289	50875	105164
Trentino-Alto Adige/Südtirol	Totale	4415	4088	8503
Veneto	Totale	23361	21850	45211
Friuli-Venezia Giulia	Totale	4916	4612	9528
Liguria	Totale	6529	6064	12593
Emilia-Romagna	Totale	25820	24346	50166
Toscana	Totale	15898	14993	30891
Umbria	Totale	3212	3163	6375
Marche	Totale	5047	4569	9616
Lazio	Totale	22286	20633	42919
Abruzzo	Totale	3015	2761	5776
Molise	Totale	445	400	845
Campania	Totale	8809	8322	17131
Puglia	Totale	5674	5335	11009
Basilicata	Totale	971	806	1777
Calabria	Totale	3635	3397	7032
Sicilia	Totale	7886	7430	15316
Sardegna	Totale	1351	1388	2739

Tabella 1. *Popolazione straniera per età 0-6 anni Fonte: ISTAT*

La Toscana ha sviluppato diversi servizi e iniziative per promuovere l'inclusione delle famiglie straniere nella regione. Alcuni di questi includono:

- Centri di accoglienza: La Toscana dispone di centri di accoglienza dedicati alle famiglie straniere, che offrono servizi di orientamento, consulenza e supporto legale per facilitare l'integrazione nel contesto sociale, culturale ed educativo della regione.
- Servizi di mediazione linguistica e culturale: Sono stati istituiti servizi di mediazione linguistica e culturale per agevolare la comunicazione tra i membri delle famiglie straniere e le istituzioni locali. Questi servizi aiutano a superare le barriere linguistiche e culturali, garantendo un accesso più equo ai servizi pubblici.
- Programmi di apprendimento precoce: La Toscana promuove l'accesso ai programmi educativi per i bambini stranieri in età prescolare. Questi programmi favoriscono l'apprendimento della lingua italiana, la socializzazione e lo sviluppo cognitivo dei bambini, nonché la creazione di un ambiente inclusivo e multiculturale.
- Corsi di lingua italiana per adulti: Sono offerti corsi di lingua italiana per gli adulti stranieri, al fine di migliorare le loro competenze linguistiche e facilitare la comunicazione e l'integrazione nella società italiana. Questi corsi sono di-

spionibili in diversi livelli e possono essere accessibili attraverso istituti di formazione, associazioni e centri culturali.

- Assistenza sanitaria e sostegno psicologico: La regione offre servizi di assistenza sanitaria accessibili alle famiglie straniere, compresi servizi di consulenza e sostegno psicologico. Ciò mira a garantire che le famiglie abbiano accesso alle cure necessarie e al supporto emotivo durante il loro percorso di integrazione.
- Progetti di inclusione sociale: Sono stati avviati progetti e iniziative che promuovono l'inclusione sociale delle famiglie straniere, come ad esempio attività culturali, eventi comunitari, scambi interculturali e programmi di sensibilizzazione sulla diversità e l'interculturalità.

Sono molti i Progetti Educativi Zonali (PEZ) che sono stati attivati negli ultimi anni per rispondere agli obiettivi di inclusione (per una disamina più approfondita si veda: <https://servizi.toscana.it/RT/pezPubblico/#/formulario-comune/listaRicercaPub>). Quello che però sembra mancare in letteratura è un'indagine sulle attività specifiche messe in campo nei servizi e sull'impatto di questi progetti in termini di inclusione.

4. Proposte di ricerca future

Uno degli obiettivi delle future ricerche potrebbe essere quello di analizzare le prassi messe in atto per rispondere al tema dell'inclusione delle famiglie straniere con bambini 0-6 anni in Toscana, individuarne i bisogni soddisfatti dai progetti già implementati e quelli ancora da soddisfare. Si tratterebbe, in sostanza, di valutare la competenza interculturale (Milani, 2020; 2022) dei servizi rivolti alle famiglie con minori 0-6.

Oltre alla soddisfazione delle famiglie rispetto ai servizi presenti e la rilevazione dei bisogni formativi, sarebbe interessante indagare con le professionalità pedagogiche: la personalizzazione di un Progetto familiare, le prassi pedagogiche adottate, il collegamento alla rete territoriale, la presenza di servizi educativi capaci di offrire risposte diversificate e flessibili, la presenza di azioni di sostegno alla genitorialità.

I partecipanti alla ricerca potrebbero essere, da un lato le professionalità pedagogiche (educatori, insegnanti e coordinatori pedagogici afferenti a servizi educativi 0-6 del territorio toscano), dall'altro le famiglie straniere con figli da 0 ai 6 anni. Per esaminare lo stato dell'arte sui servizi attivi sarà necessario effettuare un'analisi della letteratura e una comparazione fra progetti posti in essere in Toscana e nelle altre Regioni. Per esplorare le metodologie adottate all'interno dei servizi potranno essere utilizzati questionari costruiti ad hoc e interviste rivolte alle professionalità pedagogiche. Per rilevare la soddisfazione rispetto ai servizi in essere e ulteriori esigenze e bisogni formativi potrebbero essere utilizzati questionari costruiti ad hoc e interviste rivolte alle famiglie.

I risultati attesi consentiranno di avere una panoramica più estesa rispetto alle

prassi effettivamente poste in essere al servizio delle famiglie straniere, il grado di soddisfazione rispetto ai servizi ricevuti e di ipotizzare interventi futuri.

5. Conclusioni

I servizi 0-6 rappresentano per queste famiglie un luogo di incontro e confronto tra modelli familiari e pratiche di cura diverse, divenendo un'occasione privilegiata per esprimere e far dialogare le diverse rappresentazioni di genitorialità e di rapporto tra le generazioni (Bove, 2020; Deluigi, 2021). Analizzare lo stato dell'arte delle prassi dedicate alle famiglie straniere a partire dal nido, può essere utile per interrogarsi sull'agire pedagogico posto in essere e sui cambiamenti necessari per rispondere ai bisogni di queste famiglie.

Promuovere l'intercultura già a partire dai servizi per la prima infanzia significa non solo sviluppare un ambiente di apprendimento inclusivo, diversificato e arricchente per i bambini, ma anche occuparsi della loro rete familiare. Il nido e la scuola dell'infanzia sono ambienti, che già a partire dalle proprie configurazioni spaziali e pedagogiche prefigurano semantiche e prossemiche che rivelano, anche nei loro impliciti, nei non detti, chi sia il bambino, cosa ci si aspetti da lui e quali siano i canoni pedagogici della sua educabilità. Tali servizi rappresentano la prima tappa di un processo formativo che accompagna il bambino nell'età evolutiva e oltre, attraverso alcune esperienze fondamentali in grado di determinare la qualità di un primo contatto con il mondo e della costruzione iniziale della propria identità. Essi rappresentano dei veri e propri luoghi di apprendimento anche per le famiglie e come tali possono incidere, attraverso la cultura che li permea, sullo sviluppo di una visione interculturale. Oltre agli specifici servizi per i bambini, sono però necessarie delle azioni specifiche rivolte a supportare le famiglie e per far questo è necessario estendere la responsabilità di promuovere l'intercultura anche a livello d'Istituzioni e di *governance*.

Riferimenti bibliografici

- Bove C. (2020). *Capirsi non è ovvio. Dialogo tra insegnanti e genitori in contesti educativi interculturali*. Milano: Franco Angeli.
- Deluigi R. (2021). Progettare esperienze interculturali nei servizi 0-6: lingue, linguaggi e creatività. In I. Pescarmona (a cura di), *Intercultura e infanzia nei servizi educativi 0-6. Prospettive in dialogo* (pp. 117-125). Roma: Aracne.
- Farahi F. (2021). *Identità e immigrazione. Prospettive pedagogiche e strategie educative*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Fiorucci M., Pinto Minerva F., Portera A. (Eds.) (2017). *Gli alfabeti dell'intercultura*. Pisa: ETS.
- Genovese A. (2007). Le cure educative nei contesti multiculturali. L'immagine sociale del genitore straniero. In *La cura in educazione. Tra famiglie servizi*, a cura di Mariagrazia Contini e Milena Manini (p. 146). Roma: Carocci.

- Giusti M. (2014). Discipline in dialogo alla terza Giornata Interculturale Bicocca: sguardi incrociati su ricerche pedagogiche e linguistiche. *Encyclopaideia*, XVIII, 38(1).
- Granata G. (2011). *Sono qui da una vita. Dialogo aperto con le seconde generazioni*. Roma: Carocci.
- Langer A. (1995). *La scelta della convivenza*. Roma: E/O.
- Marone F. (2012). L'Intercultura al nido. In L. Pati, M. Musello (a cura di), *Pedagogia e didattica della prima infanzia. L'intervento educativo nell'asilo nido* (pp. 97-116). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Milani M., (2020). Possibilità e limiti nella valutazione della competenza interculturale, *Studium educationis*, XXI(2), 66-76.
- Milani M. (2022). Valutare la competenza interculturale: Il potenziale del Service Learning. *Pedagogia più Didattica*, 8, 55-67.
- Portera A. (2013). *Manuale di pedagogia interculturale*. Milano: Laterza.
- Sayad A. (1999/2002). *La double absence: Des illusions de l'émigré aux souffrances de l'immigré*. Paris: Seuil (trad. it., *La doppia assenza: dalle illusioni dell'emigrato alle sofferenze dell'immigrato*, Raffaello Cortina, Milano).
- Zoletto D. (2019). *A partire dai punti di forza. Popular culture, eterogeneità, educazione*. Milano: FrancoAngeli.

Migrazione e dispersione scolastica: una riflessione teorica sull'importanza della formazione degli insegnanti nella scuola primaria

Petar Lefterov

Università degli studi di Milano-Bicocca

Dottorando

p.lefterov@campus.unimib.it

Abstract

I dati statistici evidenziano che l'Italia, rispetto ad altri Stati membri dell'Unione Europea, presenta un tasso di abbandono scolastico superiore alla media europea, con particolare disparità tra studenti italiani e stranieri. Dato preoccupante poiché le scuole italiane presentano un numero sempre più elevato di studenti e studentesse con un retroterra migratorio. Spicca dunque l'importanza di formare gli insegnanti ad accogliere i bisogni e a sfruttare le risorse di questo nuovo bacino d'utenza. A tal proposito, attraverso una scoping review, volta ad esplorare il nesso tra dispersione scolastica e migrazione, è emerso che una formazione che abbracci una prospettiva translinguistica e multilingue possa rivelarsi una strategia vincente per affrontare le sfide della dispersione scolastica.

Parole chiave

Dispersione Scolastica, Migrazione, Contatto Linguistico.

1. Introduzione

L'abbandono scolastico, il rallentamento del percorso formativo, e/o gli apprendimenti non raggiunti, assieme al pregiudizio nei confronti degli studenti stranieri, spesso ritratti come gli "ignavi" della scuola, rappresentano in Italia e in Europa un ostacolo da superare. Ad oggi, da quanto rilevato dall'ultimo report dell'Ufficio statistico dell'Unione Europea, emerge che il raggiungimento dell'obiettivo prefissato dall'Agenda 2030 di ridurre la dispersione scolastica al 9% è ancora tanto lontano, in quanto diversi degli Stati membri dell'Unione presentano un tasso di abbandono scolastico tuttora elevato.

L'Italia si distingue in modo negativo poiché ha un tasso di ELET (*Early Leavers from Education and Training*), ovvero di giovani di fascia d'età 18-24 anni che possiedono al più un titolo secondario inferiore e sono fuori dal sistema di istruzione e formazione, superiore alla media europea. Dai dati più recenti emerge che in

Italia nel 2020 la quota di ELET è al 13,1% (ISTAT, 2021), in leggero calo rispetto al passato ma lontana dal raggiungimento degli obiettivi prefissati. Tuttavia, se venisse presa in considerazione la dispersione implicita, ovvero gli apprendimenti non raggiunti, gli insuccessi ripetuti, la frequenza irregolare ecc., questo dato diventerebbe ancora più preoccupante: Secondo l'ultimo report INVALSI si stima che la dispersione scolastica totale, implicita ed esplicita, superi il 20% a livello nazionale.

Da questi dati quantitativi emerge inoltre che il fenomeno della dispersione scolastica colpisce 3 volte di più gli alunni e le alunne con un retroterra migratorio piuttosto che gli italiani: il 35,4% degli studenti e delle studentesse "stranieri" ha vissuto una qualche forma di dispersione contro il 11% degli autoctoni (ISTAT, 2021). Tendenza che viene riscontrata anche a livello europeo, dove si riscontra un tasso di abbandono scolastico del 24,6% per gli alunni con un vissuto migratorio rispetto all'8,3% degli studenti cittadini del paese referente. Tale dato pare particolarmente allarmante in quanto la contemporaneità, caratterizzata da un intricato panorama sociale in costante evoluzione, dove la migrazione e la diversità in classe sono normalità, genererebbe un numero sempre maggiore di giovani adulti privi di competenze spendibili sul mercato del lavoro. Dunque, in accordo con la già citata Agenda 2030 sarebbe doveroso garantire pari opportunità nell'istruzione a tutti e a tutte, valorizzando la diversità culturale e linguistica di ciascuno e investendo in una formazione continua per gli/le insegnanti di qualsiasi grado scolastico.

2. Dispersione scolastica e migrazione

Come indicato nel paragrafo precedente, la dispersione scolastica colpisce maggiormente gli studenti e le studentesse con un retroterra migratorio, tuttavia, la dissipazione di risorse e potenzialità è difficilmente quantificabile, in quanto i rallentamenti del percorso di studi, i mancati apprendimenti e il non conseguimento del titolo, sono solo alcuni elementi legati alla dispersione (Batini, Bertolucci, 2016). Si tratta di un fenomeno variegato che comprende tutto ciò che si "perde" (Besozzi, 2006), che riguarda la società nella sua complessità (Tuè, 2003), che coinvolge diversi ambiti, quali familiari, amicali, etc. (Morgagni, 1998) e che ha a che vedere con fenomeni di evasione dall'obbligo scolastico, abbandono, insuccessi ripetuti, frequenza irregolare, ritardi rispetto all'età regolare in seguito a ripetenze, trasferimenti e basso rendimento (Zurla, 2004).

Tuttavia, per quanto possa essere difficile riportare un quadro complessivo della portata della dispersione scolastica, diverse ricerche hanno cercato di individuare le variabili che potrebbero portare all'abbandono: l'OCSE distingue fra fattori individuali e sociali, la ricerca a cura di NESSE del 2010, invece, identifica 43 fattori connessi con l'abbandono precoce della scuola e 190 sub-categorie, mentre le ricerche di Ferguson (2005) riducono il numero delle variabili a 22. Trovando supporto anche nei dati statistici, la migrazione pare sia la variabile più citata della

dispersione scolastica. Diversi sono difatti gli autori che associano il vissuto migratorio delle studentesse e degli studenti alla scelta di abbandonare il proprio percorso di studi.

Ciononostante, considerare lo sfondo migratorio come l'unico indicatore che innesci l'abbandono precoce risulterebbe limitante e discriminatorio, poiché, come specificato in precedenza, si tratta di un fenomeno ricco nel quale si intrecciano molteplici variabili individuali e sociali, endogene ed esogene alla scuola. Diversi studi sostengono che i ragazzi e le ragazze provenienti da famiglie con uno status socioeconomico elevato, misurato attraverso indicatori che includono titolo di studio e lavoro del contesto familiare, tendono, nella maggior parte dei casi, ad avere un buon rendimento scolastico e ad essere soddisfatti delle scelte fatte (Bradley, Renzulli, 2011). D'altro canto, nei contesti economicamente svantaggiati le pressioni, implicite o esplicite, di diventare il prima possibile economicamente indipendenti, ostacolano il proseguimento scolastico (ivi). Quest'ultima osservazione, connessa al fatto che gli alunni con un retroterra migratorio spesso sono inseriti in contesti di vita socialmente svantaggiati, suggerirebbe che piuttosto che considerare il vissuto migratorio come fattore che causa dispersione, sarebbe più auspicabile parlare di contesto socioeconomico povero.

Infine, tuttavia, non bisognerebbe imputare tutte le cause per l'abbandono alla variabile socioeconomica, in quanto darebbe il via ad una visione parziale del fenomeno che non riconosce le variabili endogene alla scuola, ascrivendo la colpa sull'individuo o sulla società e non identificando le diverse lacune che, a volte, il contesto classe/scuola possa presentare. Il presente contributo si pone dunque l'obiettivo di arricchire il dibattito accademico e professionale sul tema della dispersione scolastica, ponendo al centro il tema della formazione degli insegnanti in servizio, e fornendo alcuni possibili strumenti che potrebbero essere implementati per poter affrontare il costante flusso migratorio. Nello specifico, attraverso una revisione della letteratura si vogliono indagare da una prospettiva sistemica le variabili che rendono gli studenti e le studentesse con un retroterra migratorio più soggetti al fenomeno della dispersione, e, infine, si vogliono dare alcuni suggerimenti per la formazione futura degli insegnanti.

3. Metodologia

Attraverso una scoping review, volta dunque ad esplorare a livello internazionale e nazionale il nesso tra dispersione scolastica e migrazione negli ultimi 10 anni, è stato possibile individuare 39 contributi. Per la revisione sono stati consultati tre motori di ricerca; due, ERIC e ProQuest, sono stati selezionati poiché specifici del settore pedagogico, didattico ed educativo, e uno, PROMETEO, poiché motore di ricerca dell'Università degli studi di Milano-Bicocca, sede di studio dell'autore.

La prima parte della scoping review ha comportato la consultazione di diversi contributi sul tema. Tale consultazione ha permesso l'individuazione di concetti

chiave e la creazione di stringhe di parole. Una volta scelte le stringhe è iniziata la seconda parte della scoping review, che ha comportato l'individuazione e la selezione dei contributi. Nella selezione dei contributi sono stati scelti soltanto i contributi peer review pubblicati tra il 2012 e il 2023. In questo processo di cernita sono stati esclusi, solo dalla lettura del titolo, i report statistici circoscritti in specifiche aree geografiche, ad esempio “*Lo studio della dispersione scolastica in Canada*”, in quanto troppo legate al contesto di studio, contributi che si soffermano su variabili psico-fisiche, e contributi che trattano il tema della formazione digitale.

Una volta selezionati, i contributi sono stati suddivisi in diverse stringhe testuali, ovvero *verbatim*, che sono state successivamente codificate. Tale categorizzazione è stata utile per la classificazione e il raggruppamento dei nuclei tematici emergenti dalla lettura dei contributi. Per tale processo sono stati utilizzati criteri induttivi e di open coding (Strauss, Corbin 1998): le categorie di classificazione non sono state il risultato di un quadro teorico restrittivo a priori, ma piuttosto l'esito di diverse letture dei dati. Grazie alla codifica è stato possibile analizzare i contributi selezionati sia da un punto di vista quantitativo sia qualitativo.

4. Risultati

Dalla revisione della letteratura è stato possibile individuare e raggruppare in tre nuclei tematici le varie cause che potrebbero portare gli studenti con un retroterra migratorio in una potenziale situazione di dispersione scolastica.

Si osserva che nel 44.1% dei contributi consultati vengono citate le variabili socioeconomiche come la causa predominante dell'abbandono scolastico. Questo tipo di variabili raggruppano fenomeni quali il grado di istruzione dei genitori, in quanto diverse ricerche dimostrano che avere almeno un genitore con un livello di istruzione medio-alto è un fattore protettivo (Rumberger 2011), l'appartenenza a famiglie monogenitoriali, che possono portare a maggiori difficoltà economiche, le quali possono spingere i ragazzi e le ragazze ad abbandonare il percorso di studi per poter diventare economicamente autonomi, e, infine, la segregazione geografica, in quanto i bambini e le bambine immigrate che vivono in enclaves linguistico culturali rischiano di essere potenzialmente ostacolati da un'esposizione limitata alla lingua del paese ospitante.

Successivamente, nel 32.4% dei contributi selezionati, si fa riferimento alle variabili endogene alla scuola, con un'attenzione particolare alle relazioni con i pari, alle interazioni con gli insegnanti e alla struttura scolastica (Wolley, Kol, Bowen, 2019). Dunque, i contesti scolastici caratterizzati da dimensioni ridotte rappresentano un fattore protettivo. Emerge chiaramente che le relazioni positive con i coetanei e con gli insegnanti, insieme a una struttura scolastica più contenuta, potrebbero giocare un ruolo significativo nel promuovere un ambiente accogliente e sostenere il benessere degli studenti.

Infine, con una ricorrenza del 23.5% sono state individuate le variabili individuali, quali salute mentale, assenza di impegno (Rumberger, 2011) e disturbi spe-

cifici dell'apprendimento (Dinh et al., 2013). Questi aspetti individuali possono influenzare direttamente il rendimento e il benessere degli studenti all'interno dell'ambiente scolastico, sottolineando l'importanza di una valutazione completa che tenga conto di queste variabili.

Tuttavia, per poter affrontare l'emergenza della dispersione scolastica bisognerebbe dissociarsi da questa prospettiva polarizzante e assumere una visione sistemica che riuscisse a tenere unite sia le variabili endogene al contesto scolastico, sia quelle socioeconomiche, sia quelle individuali. A tal proposito la lingua pare essere una possibile variabile che forse riuscirebbe a unificare i tre macro-gruppi. Difatti, si tratta di una variabile trasversale, che non a caso viene citata nel 38% dei contributi, che viene sia associata alle variabili individuali, a quelle socioeconomiche, e alle endogene alla scuola.

Se in passato il numero di studenti e di studentesse con competenze linguistiche limitate era ridotto, l'aumento dei flussi migratori ha arricchito la diversità linguistica dell'Italia aumentando tuttavia anche la percentuale di ragazzi e ragazze con difficoltà linguistiche. L'integrazione dei ragazzi e delle ragazze con una cultura e una lingua diversa è un compito difficile al quale gli insegnanti non sono del tutto preparati (Lamonica, Ragazzi, Sella, 2020). Spesso, gli alunni migranti sono comunemente inseriti in programmi di L2, che alle volte sono carenti del rigore necessario per il successo degli studenti, e che isolano i ragazzi immigrati dai loro compagni di classe. Tale segregazione viene vissuta a scuola ma anche fuori, dato che i quartieri ad alto tasso di immigrazione creano un forte sentimento di appartenenza etnica che può rivelarsi nociva per l'acquisizione linguistica del paese ospitante, e per il successo scolastico.

5. Riflessioni conclusive

La difficoltà di accogliere e gestire i bisogni degli studenti neoarrivati e di accompagnarli nel modo adeguato nel percorso scolastico suggerirebbe dunque la necessità di disporre percorsi di formazione adeguati. Percorsi formativi che riescano a dare anche agli insegnanti in servizio gli strumenti essenziali per poter sfruttare al meglio tutte le risorse degli studenti con un retroterra migratorio.

A questo proposito, in linea con una prospettiva deweyana, che vede il fulcro dell'apprendimento significativo nell'esperienza del singolo individuo (Dewey, 1938), piuttosto che predisporre percorsi formativi di didattica dell'italiano L2, forse sarebbe auspicabile dare ascolto e valore alle varie raccomandazioni nazionali e internazionali, e fornire percorsi di formazione multilinguistica. Le Raccomandazione del Consiglio dell'Unione europea sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente del 2006, che hanno contribuito allo sviluppo di un'educazione e di una formazione su misura per le esigenze dei cittadini della società europea, con l'aggiornamento del 2018 sono passati da una prospettiva monolingue a una nuova plurilingue: Il punto 1, *Competenze nella lingua materna*, è diventato competenza alfabetica funzionale, e il punto 2, *Comunicazione nelle lin-*

gue straniere, è diventato comunicazione plurilingue. Inoltre, la Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricoli per una educazione plurilingue e interculturale, la “*Guide for the development of language education policies in Europe*” e il Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue, a livello europeo, e le 10 tesi per una educazione linguistica democratica del 75 del gruppo GISCEL a livello nazionale, sottolineano quanto sia centrale garantire un'educazione linguistica che tenga conto delle varietà linguistiche di ciascun apprendente per poter promuovere un percorso scolastico di successo.

Tuttavia, la varietà linguistica valorizzata è quella degli ex paesi colonizzatori, quali l'inglese e/o il francese, oppure delle attuali potenze economiche, il cinese mandarino per esempio. Mentre i gruppi linguistici marginalizzati, quali ad esempio le diverse lingue rom o sinti, o le lingue dei bambini e delle bambine neoarrivate in Italia, vengono associati a discorsi politici e sociali che discriminano e scoraggiano l'uso di quella determinata varietà linguistica (Carbonara, Scibetta, 2020). Si assiste perciò a una visione di plurilinguismo colonizzatore, che vede la valorizzazione e la spinta ad un utilizzo di massa del repertorio linguistico occidentale e lo scoraggiamento dell'uso di qualsiasi altra varietà reputata socialmente non valida.

Per contrastare questa visione polarizzante, promuovere una postura di accoglienza che sappia valorizzare i vari repertori linguistici presenti nelle classi, e favorire il successo scolastico dei bambini con un retroterra migratorio, sarebbe auspicabile formare gli e le insegnanti alla pedagogia translinguistica (Williams, 1996; Carbonara, Scibetta, 2020). Il *translanguaging* sfida l'idea tradizionale di separare rigidamente le lingue e promuove invece un approccio più flessibile e interconnesso all'uso delle lingue. Questo approccio sfrutta al massimo le competenze linguistiche degli studenti e favorisce una comprensione più profonda e inclusiva, che favorisce uno svolgimento funzionale del percorso scolastico.

In conclusione, la gestione efficace delle esigenze degli studenti neoarrivati richiede la creazione di percorsi formativi mirati per gli insegnanti, affinché possano sfruttare appieno le risorse linguistiche degli studenti. In linea con l'apprendimento esperienziale, si suggerisce di adottare approcci multilinguistici anziché limitarsi a percorsi monolingui, abbracciando dunque la pedagogia translinguistica, che sfida le barriere linguistiche tradizionali e favorisce una comprensione più profonda e inclusiva per tutte e tutti.

Riferimenti bibliografici

- Batini F., Bartolucci M. (Eds.) (2016). *Dispersione scolastica. Ascoltare i protagonisti per comprenderla e prevenirla*. Milano: Franco Angeli.
- Besozzi E. (2006). *Società, cultura, educazione: teorie, contesti e processi*. Roma: Carocci.
- Bradley C.L., Renzulli L. (2011). The Complexity of Non-Completion: Being Pushed or Pulled to Drop Out of High School. *Social forces*, 90(2), 521-545.
- Carbonara V., Scibetta A. (2020). *Imparare attraverso le lingue. Il translanguaging come pratica didattica*. Roma: Carocci.

- Dewey J. (1938) *Esperienza e educazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Dinh K. T., Weinstein T. L., Tein J. Y., Roosa M. W. (2013). A mediation model of the relationship of cultural variables to internalizing and externalizing problem behavior among Cambodian American youth. *Asian American Journal of Psychology*, 4(3), 176.
- ISTAT (2021). Ciclo di audizioni sul tema della dispersione scolastica. https://www.istat.it/it/files/2021/07/Istat-Audizione-Dispersione-scolastica_18-giugno-2021.pdf
- Lamonica V., Ragazzi E., Sella L. (2020). Including adolescent migrants in school through VET approach: evidence from a pilot action in Italy. *Empirical Research in Vocational Education Training*, 12(6), 1-14.
- Morgagni E. (1998). *Adolescenti e dispersione scolastica*. Roma: Carocci.
- Rumberger R. W. (2011). *Dropping Out: Why Students Drop Out of High School and What Can Be Done about It*. Harvard: Harvard University Press.
- Strauss A., Corbin J. (1998). *Basics of qualitative research. Techniques and procedures for developing grounded theory*. New York: SAGE.
- Tué P. (2003). *La dispersione scolastica: un'indagine sui percorsi formativi irregolari nelle scuole medie superiori in provincia di Milano*. Milano: Franco Angeli.
- Williams C. (1996). Secondary Education: Teaching in the Bilingual Situation. In C. Williams J., Lewis C., Baker, *The Language Policy: Taking Stock* (pp. 193-211). Lan-gefni: CAI Language Studies Center.
- Woolley M. E., Kol K.L., Bowen G. L. (2009). The Social Context of School Success for Latino Middle School Students: Direct and Indirect Influence of Teachers, Family, and Friends. *The Journal of Early Adolescence*, 29(1), 43–70.
- Zurla P. (2004). *Volti della dispersione scolastica e formativa: un'indagine in provincia di Forlì-Cesena*. Milano: Franco Angeli.

La lezione pedagogica emersa dall'emergenza Covid: essenzialità e innovazione

Rosaria Poi

MIUR- Istituto Comprensivo Franco Maria Ricci di Fontanellato e Fontevivo (PR)

Docente di Scuola Primaria

rosaria.poi@fontanellato.istruzioneer.it

Abstract

I protagonisti del mondo scolastico dell'Istituto Comprensivo di Fontanellato e Fontevivo, Parma, al termine del biennio in cui la Pandemia COVID ha modificato l'accesso alle scuole, e le modalità pedagogiche e didattiche del lavoro in aula hanno ritenuto importante fare una riflessione approfondita sulle innovazioni introdotte dalla Didattica Digitale Integrata, sui nuovi aspetti relazionali emersi tra alunni, genitori e docenti e sulle nuove metodologie pedagogiche che si imponevano con maggiore rilevanza. Docenti, genitori, alunni, collaboratori scolastici e il dirigente scolastico hanno discusso in vari incontri l'importanza di fare un'indagine qualitativa per avere un quadro generale delle innovazioni e delle nuove consapevolezze emerse. È nata così la presente ricerca basata su dieci interviste in profondità agli attori privilegiati del periodo pandemico a Fontanellato e Fontevivo.

Parole-chiave

Pandemia COVID, Essenzialità, Innovazione.

1. Introduzione

Al termine del biennio in cui la pandemia da Covid 19 ha modificato l'accesso alle scuole e le modalità pedagogiche e didattiche del lavoro in aula, i protagonisti del mondo scolastico dell'Istituto Comprensivo di Fontanellato e Fontevivo hanno ritenuto importante fare una riflessione approfondita sulle innovazioni introdotte dalla Didattica Digitale Integrata, sui nuovi aspetti relazionali emersi tra alunni, docenti e genitori e sulle nuove metodologie pedagogiche che si imponevano con maggiore rilevanza. I docenti, i genitori degli alunni, il personale ausiliario e il Dirigente Scolastico hanno discusso in vari incontri dell'importanza di fare un'indagine qualitativa, con i vari protagonisti della Pandemia COVID, per avere un quadro generale delle innovazioni, delle riflessioni sul fare pedagogico- didattico quotidiano, delle nuove consapevolezze emerse dalla fase di emergenza.

2. Le ricerche di riferimento in Italia

Nella ricca bibliografia sul periodo del Covid sono interessanti due ricerche, la prima, di Lorella Giannandrea (2020), si è svolta su un vasto campione di docenti da parte dell'U.S.R. Marche, la seconda di Barbara Ciurnelli e Diego Izzo (2020) è stata promossa dall'Università di Perugia ed è stata rivolta a docenti, studenti e genitori.

La ricerca di Giannandrea (2020) ha riguardato i dati forniti dai docenti che avevano svolto l'anno di formazione nel territorio marchigiano nel giugno 2019. I dati raccolti da un questionario on line riguardavano circa 890 docenti neo assunti, nei vari ordini di scuola delle Marche, nell'a. s. 2019-2020. I cambiamenti nelle relazioni di classe, sono stati sintetizzati in tre categorie: nuovi percorsi pedagogico - didattici e utilizzo delle nuove tecnologie, modifica delle relazioni docenti-alunni e della organizzazione scolastica, modifica del setting delle proposte della Didattica a Distanza e della Didattica Digitale Integrata.

Il quadro degli esiti emersi dalla ricerca di Giannandrea (2020), è importante per fare una comparazione sulle tre categorie analizzate e sulle risposte ricevute dagli intervistati.

La ricerca di Ciurnelli e Izzo (2020) ha analizzato il contesto scolastico durante l'emergenza sanitaria COVID attraverso le voci dei principali attori: insegnanti, genitori e studenti.

L'indagine nasce da un gruppo di ricerca della cattedra di Pedagogia Sperimentale dell'Università di Perugia che ha proposto un questionario on line a docenti, genitori e studenti di Toscana e Umbria. Al questionario, proposto ai vari ordini e gradi di scuola, hanno risposto in 256 soggetti. Le tematiche dell'indagine on line erano presentate attraverso domane aperte e chiuse che riguardavano le modalità della didattica digitale on line e la frequenza di somministrazione, i criteri di valutazione degli elaborati svolti on line e una considerazione sulla positività e sulla criticità delle lezioni di Didattica a Distanza.

Le tematiche affrontate dalla ricerca di Ciurnelli e Izzo (2020) sono, in parte, state considerate anche nelle interviste in profondità svolte nella ricerca di Fontanellato.

Entrambe le ricerche presentano motivazioni, scopi e obiettivi di indagine analoghi a quelli di Fontanellato e sono stati studi importanti per una comparazione di dati e di risultati.

3. L'indagine qualitativa e lo scopo delle interviste

L'indagine, che qui si presenta, muove dal confronto tra colleghi. È una ricerca di analisi qualitativa basata su interviste in presenza, rivolte ai diversi protagonisti della pandemia: docenti di scuola dell'Infanzia, Primaria e Secondaria I grado, al dirigente scolastico, ad un collaboratore scolastico e ad alcuni genitori. Le interviste sono state in totale dieci.

Lo scopo di questa indagine è stato quello di far emergere le considerazioni e le riflessioni maturate dai diversi attori intervistati, durante l'emergenza del periodo Covid. Le imponenti limitazioni subite dai docenti nel rapporto di insegnamento e apprendimento con gli alunni e l'adozione forzata della nuova didattica digitale hanno fatto maturare una nuova visione generale. Dal quadro complessivo delle interviste emerge una nuova consapevolezza, una visione nuova, oserei dire "rivoluzionaria" del modo di pensare la scuola nelle sue diverse dimensioni. Dimostrare che nel periodo dell'emergenza Covid la scuola aveva realizzato, tra le tante dimensioni esperite, una forma di crescita sia culturale, sia valoriale in termini generali, è stato un altro scopo di questa ricerca.

L'indagine dei docenti di Fontanellato si propone di analizzare diversi obiettivi:

- a. rileggere in un'ottica weberiana di "razionalizzazione" eccessiva le proposte didattiche agli alunni come dice Fusaro (2009) *La gabbia d'acciaio*, infatti nella didattica attuale tutto è "in ordine" e nulla sfugge alla presa della razionalità ed anzi ogni nuovo progetto la implementa;
- b. togliere tante "sovrastutture" non essenziali all'insegnamento e semplificare i progetti adottati dalle scuole;
- c. rivedere la validità dei rapporti valoriali tra docenti, alunni e genitori;
- d. implementare l'autonomia degli alunni nel processo di apprendimento, partendo dalla Scuola dell'Infanzia;
- e. riscoprire la validità dei tempi lenti di apprendimento, rispettosi dei ritmi biologici degli alunni;
- f. rivedere gli spazi interni ed esterni (aule didattiche all'aperto) agli edifici scolastici;
- g. introdurre l'innovazione tecnologica attraverso una Didattica Digitale Integrata nelle attività d'aula in presenza e da remoto;
- h. introdurre in modo sistemico una nuova metodologia pedagogica, già parzialmente in uso quale *Cooperative Learning*, *Flipped Classroom*, *Peer to Peer*, in cui il docente sia il *regista* delle attività in classe e non più il docente *ex cathedra*.

4. Gli attori privilegiati e le interviste

Il metodo utilizzato dalla presente ricerca è stato quello dell'indagine sociologica qualitativa in profondità, attraverso interviste a dieci attori privilegiati: docenti di diversi ordini di scuola, un collaboratore scolastico, il Dirigente Scolastico e due genitori. Con riferimento alla ricerca qualitativa in profondità la documentazione è avvenuta attingendo principalmente alle seguenti opere: *Metodologie e tecniche della ricerca sociale* di Corbetta (1999) e *Fare Ricerca Qualitativa, Prima Guida* di Richards e Morse (2009).

Le interviste sono state raccolte in presenza nel periodo giugno- settembre 2021 in un ufficio della scuola e sono state realizzate delle registrazioni audio.

Non è stato adottato uno schema di intervista strutturata, ma una volta identificato il tema dell'incontro i soggetti intervistati hanno svolto conversazioni libere. L'esperienza personale ed individuale dei protagonisti del biennio di Pandemia Covid era di fondamentale importanza per un'analisi in profondità del periodo indagato e per una lettura dello stesso da diverse prospettive. Ogni testimone poteva dire *quello che sapeva lui* e quindi dare un contributo inedito all'analisi del periodo e dei fenomeni considerati.

5. Il metodo della raccolta dati

Il metodo di raccolta dei dati nell'indagine qualitativa è importante e facendo riferimento a Richards e Morse (2009) per l'indagine si è scelta il metodo etnografico, in quanto capace di definire una cultura vivendo *con* e *come* le persone che la condividono e costruendo un rapporto diretto con gli attori sociali. I protagonisti intervistati hanno vissuto a fianco dei colleghi intervistatori l'esperienza della pandemia Covid e pertanto la raccolta dati idonea era quella *dell'osservazione partecipante* con interviste libere e audio registrate. Il tema di trovare, da parte del soggetto che raccoglieva i dati, una giusta distanza dai fatti osservati e dai dati rilevati e analizzati è stato risolto nell'individuare un punto di equilibrio tra coinvolgimento e distacco, facendo riferimento alla teoria del *marziano* e del *convertito* di Davies (1973). È stato seguito scrupolosamente il principio *della fedeltà* della registrazione.

6. I risultati della ricerca attesi

I risultati attesi sono una profonda riflessione individuale e collettiva sul nostro modo di fare e vivere la scuola. Una visione completamente capovolta, rivoluzionaria, che metta in discussione tutte le convinzioni consolidate dai docenti e ci riporti alla consapevolezza di dover recuperare un'essenzialità dei saperi fondanti, del *far scuola*, che nel recente passato è mancata, sepolta sotto una caterva di *razionalissimi* progetti arricchenti il curriculum. La richiesta di tempi di apprendimento più *lenti*, più distesi e più consoni ai bioritmi dei bambini e ragazzi, ispirati alla *Slow Pedagogy* e anche luoghi più idonei ad una metodologia pedagogica che si svolga nei laboratori, nelle aule all'aperto, sono altri risultati che si attendono dall'indagine. L'innovazione multimediale sistematica, ormai è indispensabile nella didattica d'aula sia in presenza sia in remoto, unita ad una innovazione metodologica e pedagogica generale. Questi risultati attesi emergono anche dalle domande dei questionari di ricerca di Giannadrea (2020), Ciurnelli e Izzo (2020).

7. I risultati della ricerca emersi nelle parole dei testimoni privilegiati

I risultati emersi dalle interviste in profondità, ricalcano i punti dei risultati attesi, sono in primo luogo quelli di una visione capovolta e rivoluzionaria del *far scuola*, basata sull'essenzialità del fare pedagogico -didattico e che nasceva anche da una prima reazione emotiva dei docenti all'evento pandemico. L'adozione della Didattica a Distanza in un primo tempo, nella primavera del 2020 e l'adozione della Didattica Digitale Integrata, nel secondo anno di pandemia 2020-2021, ha investito gli insegnanti di un nuovo ruolo, quello di regista di classe che organizza i collegamenti on line e propone attività digitali idonee alle diverse età degli alunni, dalla scuola dell'Infanzia, alla Primaria alla Secondaria di primo grado. La metodologia pedagogica e didattica ha subito un capovolgimento, in quanto in primo luogo ha dovuto creare dei *contatti e legami* con i bambini e i ragazzi, in secondo luogo ha dovuto richiedere una attiva collaborazione con le famiglie, che è sempre stata presente, e poi ha dovuto creare dei contenuti digitali innovativi, ma non troppo complessi. In generale il percorso di apprendimento in tutti gli ordini di scuola nel biennio 2020-2021 ha avuto un buon andamento.

Il Dirigente Scolastico ricorda che:

nella prima fase della pandemia diciamo che una prima sensazione è stata un po' quella di sbigottimento. [Non si pensava] di rimanere chiusi per tutto il resto dell'anno scolastico. Le attività didattiche si sono svolte a distanza...progressivamente gli insegnanti si sono dati da fare. Le famiglie hanno pazientato rispetto alla situazione...nella gestione della didattica digitale abbiamo cercato di far capire alle famiglie quali erano i nostri limiti e quali potevano essere le risorse da mettere in campo a vantaggio dei ragazzi e i risultati raggiunti sono ostati complessivamente soddisfacenti (Poi, 7 luglio 2021).

Un'insegnante della Scuola Primaria racconta:

Nella prima fase della pandemia Covid 19 avevo un senso di paura e di impotenza, di angoscia Per quel che riguarda invece la scuola...c'è stato un momento di grande destabilizzazione. [Noi insegnanti] abbiamo sentito il dovere di proporre una cosa che si avvicinasse il più possibile alle attività tradizionali. E' stato faticoso non tanto per l'immensa mole di lavoro, ma per la mancanza di quel contatto umano. Ci sono stati grossi problemi, l'Istituto ha fornito a tutte le famiglie che non avevano i dispositivi, i pc, per cui ogni bambino dell'Istituto è riuscito a collegarsi ed è riuscito a procedere con la didattica a distanza. Durante al DaD le famiglie hanno risposto in maniera molto collaborativa per il 90% dei casi. (Poi, 6 luglio 2021).

Un insegnante della Scuola dell'Infanzia di Fontevivo parla dell'inizio della pandemia e della didattica digitale afferma:

La prima fase della pandemia ha creato in me un momento di incredulità seguito poi da ansia e angoscia. [Questa sensazione] ha creato la necessità di interagire con le nuove tecnologie con le quali noi della scuola dell'Infanzia non abbiamo tanta dimestichezza e quindi l'ansia dei colleghi... L'idea è stata quella di portare avanti la nostra programmazione annuale. Nel secondo anno scolastico. E' stato aperto Google Classroom, ci siamo aggiornate e abbiamo iniziato a lavorare on line. (Poi, 6 luglio 2021).

Altri risultati emersi dalle interviste sono stati la consapevolezza di dover adottare tempi di apprendimento più *lenti* e più consoni ai bioritmi dei bambini e dei ragazzi, ispirati alla *Slow Pedagogy*. E' emersa dalle interviste agli insegnanti di tutti i tre ordini di scuola, Infanzia, Primaria e Secondaria 1° grado e dai genitori l'esigenza di una rinnovata metodologia pedagogica che vede gli insegnanti dare maggiore spazio alle relazioni con gli alunni, maggiore attenzione ai loro stati d'animo e dare loro un costante supporto nelle attività scolastiche. L'apprendimento in presenza o a distanza con la Didattica Digitale non funziona senza una forte e positiva relazione tra insegnante e alunno.

Un'altra conferma nei risultati emersi dalle interviste è stata l'esigenza di allestimenti di nuovi setting d'aula o di spazi scolastici, più idonei ad una metodologia pedagogica laboratoriale, in cui il docente funga da coordinatore delle attività diversificate previste dall'adozione di nuove modalità di gestione degli apprendimenti, quali *Cooperative Learning*, *Flipped Classroom*, attività *Peer to Peer* e *lavoro a piccoli gruppi*.

Infine è emerso anche l'esigenza di implementare le attività all'aperto e per questo sono state allestite aule all'aperto nei giardini dei diversi plessi scolastici. Questi ambienti sono utilizzati quotidianamente.

La Didattica Digitale Integrata emerge dai risultati che è stata una risorsa importante per le classi della Scuola Primaria e della Scuola Secondaria 1° grado che hanno continuato ad adottarla per arricchire l'Offerta Formativa del Curricolo nei corsi on -line anche con scuole straniere. Diverso è il panorama alla Scuola dell'Infanzia dove emerge che la Didattica Digitale non funziona perché il contatto diretto insegnante -bambino è fondamentale. Il digitale può essere un'attività proposta in presenza tra le altre, ma non può sostituire le attività d'aula.

Un' insegnante della Scuola dell'Infanzia parla degli aspetti positivi introdotti dalla pandemia.

«Anche se è paradossale dirlo ci sono molti aspetti positivi, la Scuola dell'Infanzia ha ritrovato la sua dimensione di scuola a misura di bambino e che fa forse meno proposte, però più rispondenti ai loro bisogni [dei bambini], quindi più giochi, soprattutto motori all'aperto con materiali di psicomotricità e giochi con il corpo all'interno, quindi meno materiali e più vissuto del bambino.» (Poi, 6 luglio 2021).

La stessa insegnante conclude: «Per quanto riguarda invece l'aspetto della Didattica a Distanza il mio pensiero è che nella scuola dell'Infanzia non funziona, nella scuola dell'infanzia c'è proprio bisogno della relazione.» (Poi, Poi, 6 luglio 2021).

Il punto di vista dei genitori emerge dalle loro interviste e rimarca la difficoltà iniziale dovuta allo shock e all'incredulità della diffusione della Pandemia Covid e all'incapacità iniziale a capire che la scuola sarebbe rimasta chiusa fino al termine delle lezioni, immediatamente dopo la preoccupazione delle famiglie è stata l'isolamento domestico dei bambini e dei ragazzi e di come fare per mantener il contatto con gli amici e la classe. La preoccupazione e la difficoltà dei genitori è emersa anche in ordine prima alla Didattica a Distanza e poi alla Didattica Digitale Integrata, nel secondo anno di pandemia. Le principali questioni e difficoltà emergono in merito ai collegamenti on line, ai devices non sufficienti in famiglia quando sono presenti più figli o un genitore deve lavorare in *smart working*, alla difficoltà di far seguire ai figli le lezioni on line dei docenti, che si basavano su una didattica innovativa sconosciuta ai genitori. L'impegno e lo sforzo delle famiglie, per non far perdere le lezioni ai propri figli, sono stati notevoli. E' emerso con chiarezza che la scuola nel periodo della pandemia COVID si è costantemente rinnovata e che i genitori hanno preso coscienza della difficoltà di gestione delle classi e dei percorsi di apprendimento complessi che affrontano gli insegnanti. I genitori hanno sottolineato che dall'esperienza della Pandemia COVID è emersa l'importanza dei legami scuola – famiglia, dei legami interni alle famiglie e dell'importanza dei rapporti di amicizia.

Una genitrice della Scuola Secondaria primo grado ricorda:

È arrivata la notizia ed è iniziata la paura di sapere che questa malattia era sempre più vicino a noi, subito dopo è arrivata la notizia che le scuole sarebbero state chiuse. Questa chiusura ci ricorda la difficoltà di approcciarci [noi genitori] un modo nuovo, a una didattica nuova, e a un metodo nuovo per fare scuola. Piano pian i genitori hanno dovuto imparare con mille perplessità questa nuova metodologia di scuola e come affrontare i compiti. Il problema [per i genitori] era anche il lavoro che non si riusciva a far coincidere queste due cose. Si sono create anche delle situazioni di conflitto. Penso che per quanto questa malattia sia stata devastante sia stata utile, sia servita a capire l'importanza della famiglia. I rapporti familiari e di amicizia dal mio punto di vista si sono rafforzati tantissimo. (Poi, 14 luglio 2021).

8. Conclusione

La conclusione del periodo della Pandemia COVID delle due annualità scolastiche 2019- 2020 e 2020-2021 la ricerca ha rilevato chiaramente che i docenti che avevano già utilizzato la didattica digitale nelle attività didattiche hanno acquisito nuove competenze, attraverso corsi on-line, video, tutorial e letture. Le nuove competenze digitali hanno favorito l'intervento della didattica digitale nei progetti estivi, finanziati dal Ministero MIUR e programmati dalle scuole per recuperare le lacune emerse durante i due anni scolastici.

A conclusione della mia ricerca qualitativa posso dire che le acquisizioni fatte dai docenti, dagli alunni e dalle famiglie nei due anni di pandemia, in una situa-

zione di emergenza, sono diventate uno strumento utile, sia sul piano relazionale, sia sul piano di una significativa innovazione metodologica didattica e quindi sul piano del setting scolastico, sia sul piano della revisione dei curricula didattici, basati ora su una maggiore semplificazione ed essenzialità. Questa nuova visione della scuola, basata su nuove competenze emerse nel periodo pandemico, ha delle potenzialità che davvero possono essere a vantaggio degli apprendimenti dei ragazzi.

La ricerca ha fatto emergere dalle interviste tanti aspetti positivi e negativi, che rimodulano in senso innovativo il *fare scuola*, basati principalmente su due aspetti: essenzialità e innovazione. I bisogni raccolti dal contesto nazionale e locale, da varie indagini, sono stati recepiti nei progetti del PNRR, che mette a disposizione fondi significativi per le innovazioni nel campo dell'apprendimento.

Riferimenti bibliografici

- Corbetta P. (1999). *Metodologia e tecnica della ricerca sociale*. Bologna: il Mulino.
- Curnelli B., Izzo D. (2020). L'impatto della pandemia nella didattica: Percezioni, azioni e reazioni dal mondo della scuola. *Lifelong Learning*, 16(36), 26-43.
- Fusaro D. (2009). La gabbia d'acciaio: Max Weber e il capitalismo come destino. *Koinè*, 16 (1-3), 1-16.
- Giannandrea L. (2020). La scuola e l'emergenza. In G. Laneve (Ed.), *La scuola nella pandemia: Dialogo Multidisciplinare* (pp. 66-76). Macerata: EUM.
- Poi R. (2021, 6-7 -14 luglio). Interviste [non pubblicate].
- Richards L., Morse J.M. (2009). *Fare Ricerca Qualitativa, Prima*. Milano: FrancoAngeli.

Quarta Sezione

**Le prospettive della pace: la decostruzione delle retoriche
sociali, la proposta del principio epistemico solidale**

Interventi

Claudia Cirella

Mariella Di Lallo

Rosa Indellicato

Tiziana Iaquinta, Marianna Vaccaro

Valentina Pagliai

L'io tessitore e il dialogare per ricostruire e ricostruirsi tutori di resilienza

Claudia Cirella

MIM - Ministero dell'Istruzione e del Merito

Insegnante

claudiacirella98@gmail.com

Abstract

Nel palesarsi di un evento paranormativo, la rilevanza che l'incidenza dell'esperienza traumatica ha nella vita del singolo provoca il crollo delle certezze e promuove la presa di consapevolezza della caducità dell'esistenza umana. L'acquisizione di un'adeguata competenza resiliente favorisce lo sviluppo delle difese immunitarie del singolo e della comunità per fronteggiare l'emergenza, per tanto urge una progettazione che delinei in ottica preventiva interventi di formazione, che prediligano il metodo autobiografico narrativo, per i genitori, gli insegnanti e gli operatori educativi, allo scopo di favorire in ciascuno di loro la ricostruzione del proprio sé e del proprio percorso di vita, nella ricerca di senso e nell'attribuzione di significato alle loro esperienze traumatiche, rintracciando le abilità e le risorse attivate e impiegate per il superamento della difficoltà, al fine di essere tutori di resilienza per i bambini e gli adolescenti.

Parole chiave

Emergenza, Risorse, Resilienza.

1. Introduzione

Nel XXI secolo più che mai ci si trova di fronte a difficoltà individuali, locali e globali, che evidenziano la fragilità quale dimensione connaturata, nonché costitutiva dell'uomo. Non solo vi è la necessità di affrontare gli eventi paranormativi del comun vivere, tra i quali vi possono essere il lutto o la malattia, ma vige pure l'urgenza di trovare una risposta all'emergenza che incide incontrollatamente sulla quotidianità del nostro tempo.

Numerose crisi stanno scuotendo giorno dopo giorno la normalità che tanto è cara all'uomo, poiché l'essere umano si trova a dover guardare la realtà, il suo divenire, il suo frenetico dinamismo, il suo imprevedibile corso e soprattutto il suo impatto sul mondo, delineato, dal punto di vista scientifico, tanto dai geologi, che hanno definito il periodo attuale Era dell'Antropocene, a causa di un'antro-

pizzazione indiscriminata che modifica i processi strutturali e climatici del pianeta sino ad avere ripercussione sui processi geologici, quanto dalla prospettiva tecnica e tecnologica, per la quale Morin (2018) ha parlato di un'Era Planetaria, in cui la Terra è metaforicamente rappresentabile come una navicella spaziale che, spinta da quattro motori propulsori, quali la scienza, la tecnica, l'industria e il profitto, si muove alla velocità della luce verso l'ignoto, che potrebbe celare, dietro l'angolo del progresso, le due più gravi minacce: la nucleare e l'ecologica. Per di più, l'emblematica espressione società liquido-moderna (Bauman, 2005), descrive la precarietà nella quale si esperisce il camminare sulle sabbie mobili, insieme all'ansia incontrollabile del vivere come se si stesse per perdere un treno in corsa, che a tutta velocità trascina via con sé persino l'apparenza stessa della certezza, minata dalla mancata attenzione, cura e premura per il proprio presente, per l'ambiente e per il prossimo. Tutto ciò delinea una crisi antropologica, biologica, economica e della civiltà (Morin, 2020), dato che l'apparente globalizzazione rivela la reale assenza di solidarietà e interdipendenza tra gli uomini, con inevitabili e inarrestabili ripercussioni sugli ambienti, sugli ecosistemi e sulla complessità degli stessi. Gli esseri umani sono organi di un unico corpo, in cui la qualità della relazione tra le varie cellule e la loro competenza resiliente denotano il suo stato di salute, nonché il suo ben-essere, per tanto è evidente l'importanza inalienabile dello sviluppo della resilienza, difesa immunitaria della società, per fronteggiare le emergenze che si abbattano nel corso della vita del singolo e dell'intera comunità: occorre sviluppare gli anticorpi per resistere e superare le crisi che fanno tremare la quotidianità, quindi educare ad essere resilienti di fronte all'emergenza.

2. *Resilience o desilience?*

Nel linguaggio internazionale delle scienze umane, il termine *resilience* è entrato nel dizionario psicopedagogico nel momento in cui, indagando sotto diversi punti di vista la fragilità e la vulnerabilità dell'individuo, gli svariati campi disciplinari hanno individuato il bisogno per l'essere umano di sviluppare abilità e competenze per fronteggiare eventi imprevisi e avversi. Tale vocabolo è stato rintracciato nella più lontana letteratura all'interno dei grandi classici antichi, ove la resilienza è definita l'arte di risalire su una barca rovesciata, e in ambito metallurgico, un materiale resiliente è resistente ad una prova d'urto, ma è solo a partire dagli anni Settanta, con risvolti significativi per lo più in seguito alla Seconda Guerra Mondiale e ai campi di concentramento della Germania Nazista, che sono nati dei filoni di ricerca psico-pedagogica, che hanno portato con i loro studi alla sua definizione di costruttore generatore e prospettiva evolutiva, dunque di organizzatore di senso per il soggetto che subisce un evento traumatico. Gli studi più recenti affermano che l'acquisizione della competenza resiliente è un processo complesso, dinamico e flessibile, biologico, psicoaffettivo, sociale, educativo, culturalmente determinato, che permette di riprendersi in seguito a vulnerabilità strutturali ed eventi traumatici, in relazione agli ambienti di appartenenza e alle figure di rife-

rimento (Malaguti, 2020). Essere resilienti vuol dire tirar fuori la forza d'animo e la tenacia, il coraggio e la creatività, raccogliere tutte le proprie conoscenze, abilità e competenze in una situazione complessa, inaspettata e solitamente tragica, e reinventarsi, accettando la difficoltà imprevista e superandola nel miglior modo possibile, facendo leva sulle basi sicure costituite dallo stile di attaccamento sicuro nel rapporto genitori-figli sin dall'infanzia, dal poter contare sul sostegno sia familiare sia socio-culturale e dal raggiungimento di un adeguato livello di autoestima, insieme ad un consolidato *locus of control* interno, essendo consapevoli della propria autoefficacia. Insieme a questi fattori positivi, che promuovono e favoriscono l'utilizzo di ottime strategie di *coping*, di resistenza e lotta, nonché un adeguato *appraisal*, l'interpretazione e la valutazione della situazione-problema è sicuramente non solo sufficiente, ma anche strettamente necessaria all'ottimismo e ad un'alfabetizzazione in grado di incrementare e potenziare le abilità dell'intelligenza emotiva del bambino, sterile se piantata nel deserto emotivo (Cyrułnik, 2014) che rende vulnerabili, eppure fertile se radicata nella terra accogliente, protettiva, affettuosa e comprensiva, nel cuore dei suoi *caregiver* e della comunità. Tali abilità sono sottese alla competenza resiliente, connesse allo *status* in cui sono sospesi il singolo e il gruppo nel periodo che segue l'imprevisto traumatico, poiché, se si perdono l'orizzonte di senso, la propria autoefficacia e i pilastri fondamentali che supportano il processo resiliente, la conseguenza potrebbe essere l'innescarsi di una dinamica involutiva di *desilience* (Malaguti, 2020), dato che vissuti psichici e questioni socio-territoriali, insieme a qualità delle relazioni familiari e di prossimità richiedono un cambiamento migliorativo, che si interessi al senso della prospettiva individuale e comunitaria, all'identità personale e sociale e ad un progetto che possa dirsi a tutti gli effetti resistente, tenendo presente che negli individui la sofferenza dovuta al subire eventi di natura traumatica può essere la medesima, mentre l'espressione del tormento e la rivisitazione emotiva che ne fa il soggetto dipendono fortemente da ciò che la cultura e l'ambiente, inteso quale comunità, offrono alla persona e alle modalità con le quali si tutela il suo processo di resilienza (Cyrułnik, 2009).

3. Un'alleanza resiliente, la co-progettazione scuola-famiglia

La resilienza si delinea quale processo evolutivo multidimensionale e multifattoriale fra la persona, le relazioni familiari e di prossimità, la comunità e l'ambiente, per cui un processo interdipendente tra l'individuo e il suo contesto che si sviluppa secondo quattro dimensioni (Malaguti, 2020): l'intra-soggettiva, per la qualità del funzionamento intra-psichico; l'inter-soggettiva, riguardo la qualità dei legami e delle relazioni con uno o più tutori di riferimento, tra i quali si annoverano genitori, amici, educatori e insegnanti; sociale e culturale, costituita da stereotipi e pregiudizi, da risorse interne e dall'organizzazione del contesto socio-politico di riferimento; educativa, quindi progetti e programmi mirati per inclusione sociale e scolastica. Oltre a tener conto del grande fattore dello stile di attaccamento si-

curo, occorre sottolineare quali aspetti peculiari, affinché l'individuo possa divenire resiliente, i significati culturali e i contesti sociali, interconnessi nella comunicazione reciproca tra la famiglia e l'ambiente. In aggiunta, per poter acquisire la competenza resiliente, gli obiettivi primari, nonché prerequisiti essenziali, sono: il pieno sviluppo delle componenti emotive, relazionali, socio-affettive, motorie e cognitive dell'individuo, promossi da un allenamento alla tolleranza per l'emozione negativa e sperimenti per prove ed errori, anche la gestione dell'imprevisto e dell'imprevedibile, esercitando il pensiero divergente e il *problem solving*. A tal proposito, è doveroso ricordare il celebre detto *in medio stat virtus*, visto che oggi molti sono i *modi educandi* che minacciano lo sviluppo di tali abilità e competenze, eliminando loro l'ostacolo, sollevandoli dalla fatica e dallo sforzo, cancellando dalla vita il lutto, mettendo a tacere ogni competizione, ignorando che ogni azione educativa non può pretendere di salvare la vita dei propri figli con il mondo reale e che proseguendo con queste modalità vi è la progressiva scomparsa dell'infanzia, sostituita dal bambino Abarth (Crepet, 2006), efficiente, competitivo e performante, che cresce in fretta e si modella in base alle aspettative dell'adulto, adattandosi ad una società che investe nel capitale umano (Baldacci, 2014). Come poter intervenire?

Per «crescere un bambino ci vuole un intero villaggio», recita un proverbio africano, quindi un primo passo è il superamento dell'indifferenza e della delegittimazione vicendevole delle due principali istituzioni educative, la scuola e la famiglia, demolendo le *school barriers* (Pati, 2019), gli ostacoli culturali legati ai pregiudizi e agli stereotipi reciproci, spesso favoriti dalle aspettative e dai desideri che entrambe ripongono nel figlio e nell'alunno, la costruzione di un *metamodello* che influisca fortemente e positivamente sull'azione educativa per le relazioni e interconnessioni che sistematicamente, insieme, possono intrecciare tra il *micro-meso e macrosistema* (Brofenbrenner, 1979). La duplice azione sinergica della scuola, che mentre istruisce educa, e della famiglia, che mentre educa istruisce, permette, grazie alla *co-progettazione* (Dusi, Pati, 2011) nella pratica educativa, didattica e organizzativa, in ottica preventiva, emergenziale e post-emergenziale, di operare in ottica preventiva per lo sviluppo della competenza resiliente nei bambini, affinché essi possano apprendere per la vita e rimbalzare, ribaltando con il loro agire il dramma esistenziale che si vive oggi per il benessere del singolo, della società e dell'intera comunità globale.

4. Tutori di resilienza

Nel palesarsi di un evento paranormativo, che sia un lutto, una malattia, oppure una calamità naturale, la rilevanza che l'incidenza dell'esperienza traumatica ha nella vita del singolo è il drammatico strappo del cielo di carta pirandelliano, in cui si manifesta la frammentarietà della propria identità nella precarietà dell'esistenza liquido-moderna. Il crollo delle certezze promuove la presa di consapevolezza della caducità dei beni materiali e dell'immenso valore dell'affetto e

dell'amore dell'Altro, verso il quale si è spinti dal bisogno impellente di dialogare, di ricostruire e riscostruirsi per mezzo della parola. Si diventa cercatori inquieti del proprio Tu per essere Io, narratore e protagonista della propria storia, *continuum* della vita che si radica nel passato, si dirama nel presente e vuole germogliare nel futuro.

Per poter agire mettendo a frutto la competenza della resilienza, tornando ad essere persona da spaventapasseri (Cyrułnik, 2009), simulacro dell'essere umano che subisce e vive il trauma, l'uomo deve *in primis* raccogliere i frammenti della propria identità, costruendo per mezzo della narrazione di sé la propria chimera, integrando il passato e il presente, le proprie esperienze e risorse, nella progettazione e riprogettazione di se stesso nel futuro, vivendo un processo di significazione dell'evento traumatico favorito dal temperamento individuale, dallo stile di attaccamento sicuro, nonché dai significati culturali e dai contesti sociali. Il peso del trauma che il singolo non potrebbe portare, privo delle opportune competenze, potrebbe essere alleggerito intervenendo sul singolo, sul gruppo e sulla comunità, in modo da creare una rete di supporto che possa supportare l'individuo, così che egli possa auspicabilmente trasformare il suo esperire in insegnamento di vita: le ferite provocate sul soggetto dall'urto dell'imprevisto costituito dall'evento paranormativo possono cicatrizzarsi se la comunità stessa diviene *tutore di resilienza* (Cyrułnik, 2002).

Il motore primo che può favorire l'acquisizione della competenza resiliente sicuramente è il *team* composto dalla famiglia e dalla scuola. Genitori, insegnanti, educatori e tutti gli operatori in ambito formativo, sociale e socio-assistenziale, a partire dalla prima infanzia sino all'età adulta, nonché alla terza età, attraverso una formazione, non unicamente teoretica, basata su conoscenze e competenze socio-psico-pedagogiche, ma anche, e soprattutto, laboratoriale, potrebbero essere incoraggiati ad acquisire in prima persona le abilità sottese alla competenza resiliente, quali autostima e senso di autoefficacia, sentimento della base sicura e supporto sociale, *appraisal*, strategie di *coping*, *locus of control* e ottimismo, per poi metterle in campo nei ruoli che rivestono ogni giorno negli ambienti di vita, in particolar modo nelle dimensioni domestica e scolastica, allo scopo di seminare con l'esempio quanto appreso per generare generazioni resistenti, ovvero in grado di padroneggiare la resilienza, auspicabilmente sin dalla tenera età. La formazione dei tutori di resilienza dovrebbe essere progettata in risposta ai bisogni e alle peculiarità del soggetto che subisce l'emergenza, quali sono la frammentarietà del sé e la chiusura in se stessi, affinché si possa compiere un percorso personale, con se stessi, e uno sociale, con l'Altro, e il tutore di resilienza possa essere l'io tessitore (Demetrio, 1996) del proprio sé e interlocutore che abilmente intreccia un dialogare resiliente, nell'intersecarsi dei due processi complementari: il raccontarsi, per ricostruire la propria identità, grazie all'utilizzo del metodo autobiografico, e il dialogare con l'Altro, per ricostruirsi nella relazione significativa con il proprio Tu. Nella ricostruzione dell'unità perduta della propria identità si dà vita ad un nuovo autoritratto, che si configura quale luogo euristico privilegiato per indagare nel profondo del proprio essere.

La metodologia più adatta a tale lavoro interiore, auspicabilmente guidato dall'unione delle competenze della psicologia e della pedagogia, è l'autobiografia narrativa, poiché è cura di sé, in quanto nel raccontarsi l'io si specchia introspettivamente nella pagina d'inchiostro, ossia il suo *alter ego*, si guarda dal di dentro e dal di fuori, in un viaggio formativo in sé e da sé, nel quale l'io tessitore ricerca il senso della propria vita e della vita stessa. Nel rileggersi, l'io è al contempo maestro e allievo di sé all'interno del suo spazio rituale: l'esperienza è un'aula segreta nel proprio essere, in cui esercitare la libertà nella propria singolarità e ripetere la marcia comune dell'esperire vissuto condiviso. Raccontandosi si compie un percorso auto-formativo, per cui si apprende da se stessi e si diventa l'io tessitore, dunque si recuperano i fili della propria esistenza e si mettono insieme, tessendo una tela sulla quale poi si possono ricomporre, reinventare e ricostituire tutti i frammenti del proprio essere (Demetrio, 1996) per rintracciare le risorse presenti in sé e intorno a sé, quelle che potrebbero essere attivate, e impiegarle strategicamente per il superamento dell'evento traumatico, dato che la possibilità di scrivere le proprie esperienze positive o negative che siano, il loro intrecciarsi e di poterle rileggere, in particolar modo se espresse sotto forma di diario, offre l'opportunità di lavorare sulla propria *agency*. Inoltre, nessuno si salva da solo: un secondo passaggio che si compie, emergendo dalla pagina di carta, è quello in cui, dopo il ricostruirsi, vi è l'incontro con l'Altro, ovvero il ricostituirsi nel dialogo e nella relazione con sé e con il prossimo, giacché nell'annodarsi dell'ascolto reciproco e del confronto, vi è la ricerca di senso e significato, una rilettura di quanto ciascuno ha esperito e una progettazione congiunta per il futuro, che promuove un agire pro-sociale, ossia per il benessere del singolo e della società (Cottini, 2019).

5. Conclusioni

È evidente l'importanza fondamentale che la competenza della resilienza riveste in un clima storico sociale, politico, che stiamo vivendo al giorno d'oggi, che possa essere sviluppata e potenziata nei bambini sin dalla tenera età e nei ragazzi sin dalla loro adolescenza, e comunque che si possa intervenire in ottica preventiva. Educare alla resilienza è un bisogno educativo-pedagogico che passa attraverso la propria storia personale, familiare e sociale, attraverso la parola con sé e con l'Altro, il raccontarsi e il dialogare. È proprio questo il fulcro della formazione che si auspica per i genitori, per gli insegnanti e per coloro che si occupano di formazione ed educazione, il poter essere tutori di resilienza, affinché si possa fare della competenza della resilienza una cura per se stesso, per il proprio gruppo e per la propria comunità.

Non si può imparare dai libri ad affrontare una difficoltà, è nel battesimo del fuoco del vivere che si può acquisire, anche e soprattutto grazie all'esempio e alla guida dei tutori di resilienza, facendo affidamento al proprio vissuto quale *magister vitae*, l'arte di navigare sui torrenti, espressione cara a Cyrulnik, e di risalire la corrente come i salmoni, con tutte le proprie forze, perché essere resilienti è rimettere

insieme i cocci della propria identità creativamente, nel raccontarsi, e ridefinire un luogo ove confrontarsi, trarre forza e rifugiarsi, ove essere Tu dell'altro, per tanto dono unico e irripetibile, nel dialogo con l'Altro. Proprio per queste peculiarità, tale competenza è definita un'*ordinary magic* (Masten, 2015), perché nel momento in cui vi è una piccola o grande incertezza, un piccolo o grande momento di paura, legato ad un trauma, al crollo delle certezze, dal semplice evento paranormativo, come il lutto, fino ad una catastrofe naturale, è importante che l'individuo possa agire come l'ostrica (Cyrulnik, 2000): quando nell'ostrica entra un granello di sabbia essa secerne un inchiostro che leviga il granello e lo rende una perla che, una volta trovata, risplende, porta luce e gioia come un tesoro prezioso.

In conclusione, è auspicabile che si prenda in considerazione la possibilità di formare genitori, insegnanti, educatori e tutti coloro che si occupano di tali ambiti, affinché si possa far sì che i piccoli granelli di sabbia, o i grandi, possano non rimanere quali nemici ostici e la ferita possa non rimanere aperta, ma tessuta, ricucita, dunque che si possa prendere consapevolezza dell'importanza di questa e si possa creare una catena in cui il singolo, divenuto tutore di resilienza, possa a sua volta trasferire quanto appreso nella comunità e per la comunità, agendo in ottica pro-sociale e preventiva, perché si possa ridurre la stessa incidenza dei cambiamenti legati all'uomo, all'antropizzazione, all'industria, alla tecnica e al profitto, quanto ai cambiamenti legati ad una società che oramai è più digitale e più fluida che mai.

Riferimenti bibliografici

- Annacontini G., Vaccarelli A., Zizioli E. (Eds). (2022). *Sesto atto: Prospettive per una Pedagogia dell'emergenza*. Bari: Progedit.
- Bauman Z. (2005). *Vita liquida*, tr.it. Bari: Laterza.
- Baldacci M. (2014). *Per un'idea di scuola: Istruzione, lavoro e democrazia*. Roma: Franco-Angeli.
- Brofenbrenner U. (1979). *The Ecology of human development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge (USA): Harvard University.
- Cottini L. (Ed.). (2019). *Universal Design for Learning e Curricolo Inclusivo*. Firenze: Giunti.
- Cyrulnik B. (2000). *Il dolore meraviglioso: Diventare adulti sereni superando i traumi dell'infanzia*. Torino: Frassinelli.
- Cyrulnik B. (2002). *I brutti anatroccoli: Le paure che ci aiutano a crescere*. Torino: Frassinelli.
- Cyrulnik B. (2009). *Autobiografia di uno spaventapasseri: Strategie per superare un trauma*, tr. it. Milano: RaffaelloCortina.
- Cyrulnik B. (2014). *Morire d'infanzia: Uno studio sul fenomeno del suicidio infantile*, tr. it. Torino: Codice.
- Demetrio D. (1996). *Raccontarsi: L'autobiografia come cura di sé*. Milano: RaffaelloCortina.
- Dusi P., Pati L. (2011). *Corresponsabilità educativa*. Brescia: La Scuola.

IV sezione: Le prospettive della pace: la decostruzione delle retoriche sociali, la proposta del principio...

Malaguti E. (2020). *Educare in tempi di crisi: Resilienza, pedagogia speciale, processi inclusivi e intersezioni*. Fano: Aras.

Masten A. S. (2015). *Ordinary magic: Resilience in development*. New York: Guilford.

Morin E., Ciurana É., Motta R. D. (2018). *Educare per l'era planetaria: Il pensiero complesso come metodo di apprendimento*, tr. it. Roma: Armando.

Pati, L. (2019). *Scuola e famiglia: Relazione e corresponsabilità educativa*. Brescia: Scholé.

Percorsi sperimentali di cittadinanza scientifica. La bussola che non c'è

Mariella Di Lallo

MIM - Liceo scientifico G. Galilei di Lanciano (CH)

Insegnante

marielladilallo@yahoo.it

Abstract

Oggi è possibile descrivere tecnicamente, in modo completo e suggestivo, i cicli dell'acqua, del cibo, delle risorse energetiche, di quelle minerarie, ma è scientificamente accettabile presentare o spiegare questi cicli sganciati dalle "storie" economiche, sociali, antropologiche, di cultura-civiltà, di cui essi sono parte? Pensiamo ai fenomeni migratori, alle gravi violazioni dei diritti umani legati allo sfruttamento delle risorse minerarie indispensabili per la transizione energetica e l'Hi-tech, alle guerre legate alla conquista di territori ricchi di questi metalli preziosi, alle guerre dell'acqua, ai cambi climatici. Nello scenario così delineato l'insegnamento scientifico non può rimanere confinato al ruolo di ri-produzione ai fini dell'apprendimento di ciò che è noto e definito, rimanendo estraneo al cammino delle scienze, fatto di incertezze, complessità, non linearità, con le relative implicazioni politiche, etiche, sociali con le quali si devono fare quotidianamente i conti.

Parole chiave

Cittadinanza Scientifica, Responsabilità Sociale, Diritti Umani e del Pianeta.

1. Introduzione

Le discussioni sui cambi climatici, sulle energie alternative, sulla gestione dell'acqua e delle materie prime, sulle terapie geniche, sulla sicurezza alimentare, sui vaccini, sulle nanotecnologie, sono solo alcuni esempi che mostrano l'urgenza di formare studenti e studentesse capaci di comprendere e decidere consapevolmente su questioni scientifiche controverse. Appare quanto mai necessario avere futuri cittadini scientificamente alfabetizzati, che non si abbandonino ad atteggiamenti catastrofistici, ma che siano in grado di coniugare l'esigenza di sviluppo della società con la tutela dell'ambiente, in nome di uno sviluppo sostenibile nel rispetto dei diritti

umani e del pianeta. Una esperienza recente in tal senso si è avuta in occasione del Covid-19 dove è emersa in modo drammatico la difficoltà di far valere il punto di vista della scienza per prendere decisioni individuali intorno alla salute propria nel rispetto della tutela e dei diritti degli altri. Si è dovuto ancora una volta constatare come le opinioni degli “imbonitori” avessero un livello di credibilità pari o a volte superiore a quello della comunità scientifica.

Eppure, se è vero che non è procrastinabile, soprattutto nella società democratica che si fonda sulla libertà e sulla responsabilità di scelta del cittadino, dotare le nuove generazioni degli adeguati strumenti critici per muoversi con sufficiente consapevolezza sulle grandi questioni che riguardano la salute, la salvaguardia dell'ambiente e i temi legati alla difesa dei diritti, il curriculum scientifico in uso nelle scuole continua ad essere dominato da obiettivi e contenuti di apprendimento basati su conoscenze disciplinari avulse dai contesti concreti e socialmente rilevanti.

Il modello dell'insegnamento scientifico in Italia è ancora molto disciplinarista, e questo comporta che i docenti siano di conseguenza ancora molto centrati sulle conoscenze, preoccupati principalmente a fornire un bagaglio di contenuti funzionali a preparare gli studenti verso le carriere scientifiche. Probabilmente questa esigenza può trovare una giustificazione nel triennio della scuola superiore, ma i tempi della formazione sono ben più distesi e tali da consentire una educazione sui temi della cittadinanza scientifica partendo dalla scuola primaria, con una particolare attenzione al biennio della scuola superiore di secondo grado, prima che la didattica si orienti più marcatamente su saperi e competenze specifici, come avviene in particolar modo nell'istruzione tecnica e professionale.

Diversi studi, a livello internazionale, hanno tuttavia rilevato che i docenti di discipline scientifiche non si sentono ancora preparati ad affrontare argomenti socio-scientifici controversi (Levinson, 2006) che richiedono anche una forte interazione tra discipline scientifiche ed umanistiche (Saunders, Rennie, 2013).

È evidente, del resto, che la trasmissione tradizionale di saperi rigidamente disciplinaristici non consente di privilegiare una didattica per problemi, né di favorire l'esercizio di autonomia e senso critico, che costituiscono l'espressione più propria del cittadino da formare.

La cittadinanza scientifica si pone, così, come un paradigma all'interno del quale confluiscono i temi tradizionali dell'educazione civica e quelli più direttamente legati alle questioni scientifiche, per rispondere a quelle urgenze educative che richiedono un approccio olistico in grado di sviluppare le interconnessioni e favorire la formazione di un pensiero trasversale e multialfabeta (Margiotta, 1997, p.15). La contaminazione dei diversi linguaggi e della pluralità dei punti di vista è una delle direttrici da seguire per sviluppare la dimestichezza ad affrontare e risolvere i problemi complessi che la nostra società liquida solleva quotidianamente. Servirebbe una nuova bussola per orientare le scelte di politica scolastica o anche i nuovi orientamenti pedagogici degli insegnanti che abbiano l'ardire di navigare nel mare della società liquida affrontando il fascino e l'avventura dell'insegnamento delle nuove competenze di cittadinanza proprie di una società a rapido sviluppo

tecnico e scientifico. La bussola per orientare la navigazione è la formazione, che va ripensata alla luce di quanto si è detto, perché il cambiamento dei paradigmi pedagogici deve necessariamente passare attraverso una profonda revisione delle modalità di insegnamento.

Occorre, nel nuovo contesto, che il docente si avventuri verso nuovi cammini, rompendo gli schemi e le chiusure disciplinaristiche, perché lo studente deve diventare soggetto che pensa, che discute, che ricerca e si confronta con i suoi pari, ma anche col mondo che vive e in cui è immerso fin dalla nascita. È necessario che i problemi del mondo globale si congiungano, in un itinerario di ricerca che mai finisce, ma che segna strade, tracce, cammini che costituiscono direzioni di marcia non univoche, fatte di connessioni, intrecci mai completamente agibili. È in questo groviglio di strade e percorsi che vive il cittadino, chiamato ad orientarsi e ad essere protagonista di un mondo complesso e plurale (Morin, 2017).

L'educazione formale è una partita persa se vive scollata dai contesti reali, se non si confronta con le educazioni informali, se non recupera la sua funzione sociale, quella così ben tratteggiata da Don Milani, misurandosi con le vecchie e nuove forme di esclusione, sempre più difficili da combattere.

Naturalmente sarebbe velleitario pensare di partire da zero. A livello internazionale il dibattito sui contenuti socio-scientifici è già piuttosto ampio e articolato (Kolstø, 2001).

Il movimento SSI (Socio-Scientific Issues), nato negli USA nel 2002 e sviluppatosi rapidamente in Europa, con l'idea di creare un raccordo più forte tra mondo della scienza e della scuola per educare alla cittadinanza scientifica, è ancora poco noto in Italia negli ambienti scientifico-pedagogici. Ralph Levinson, docente presso l'University College London Institute of Education, ha contribuito molto ad elaborare un modello pedagogico innovativo per affrontare le questioni socio-scientifiche (Levinson, 2010) privilegiando una didattica partecipativa, coevolutiva, che offra agli studenti e alle studentesse laboratori di apprendimento e progetti formativi che, partendo da questioni autentiche, diano vita a iniziative concretamente finalizzate a mostrare i forti legami tra scienza, cittadinanza e responsabilità sociale.

Si favorisce, così, la realizzazione di una proposta didattica di cittadinanza attiva, sorretta dall'informazione e dalla motivazione ad agire in vista di uno sviluppo socioeconomico che tuteli i diritti umani e la pace. Levinson è attualmente responsabile del progetto europeo PARRISE, *Promoting Attainment of Responsible Research and Innovation in Science Education* (www.parrise.eu), in cui diversi paesi europei (assente l'Italia) sperimentano il modello pedagogico *Socio-Scientific Inquiry-Based Learning* (Levinson, 2023).

A conferma della crescente attenzione intorno ai temi della cittadinanza scientifica è la recente riforma del curriculum scientifico entrata in vigore in Norvegia, in cui tutti i curricula nazionali, dalla scuola dell'obbligo alla secondaria superiore, sono stati rinnovati nel 2020-2022 declinandoli anche verso i valori sociali. Questa riforma sta offrendo spunti di discussione e suggerimenti che saranno di supporto anche per altri paesi (Mork et al., 2022)

L'Agenda 2030, con i suoi obiettivi concreti e l'ampiezza delle sue tematiche, può costituire un orizzonte didattico, una vera e propria road map entro la quale muoversi. Se questo può valere per i contenuti, sul piano didattico occorre attivare un processo di circolarità tra le acquisizioni teoriche e i comportamenti pratici attraverso la realizzazione di esperienze concrete che valorizzino la creatività, la socialità e il protagonismo dei giovani che saranno chiamati a realizzare un prodotto finale (sito web, app, brochure, video, giornalino scolastico, rappresentazioni teatrali), utile anche per raccontare la loro esperienza. Gli approcci metodologici più efficaci per questa didattica sono la tecnica cooperativa del Jigsaw, la flipped classroom, i giochi di ruolo, oppure lo storytelling che attiva processi metacognitivi.

È evidente, tuttavia, che una didattica rinnovata, orientata sui temi di scienza e cittadinanza, presuppone, al di là delle metodologie, una forte e non scontata relazione tra discipline, per favorire l'integrazione di punti di vista, ponendo il nucleo dell'attenzione sulle diverse modalità di interazione degli umani con i loro habitat (fisici, sociali, culturali, geografici) e le relative implicazioni (ecologiche, politiche, economiche). È un modo per superare la storica dicotomia tra la cultura scientifica e quella umanistica e per favorire la creazione di un nuovo paradigma di alfabetizzazione culturale, incentrato su una cultura scientifica umanistica, come la definiva Freire (Dos Santos, 2008), caratterizzata dalla scoperta di nuove relazioni tra le discipline per ricomporre il reale attraverso una pluralità di punti di vista.

Per fortuna anche in Italia sono maturate, dal basso, diverse esperienze didattiche ispirate ai temi della cittadinanza scientifica (Di Lallo, 2015). All'interno di questo contributo se ne presentano tre, a titolo puramente esplicativo, ma sempre con l'attenzione sperimentale al variare dei contesti sociali, economici e culturali, oltre che delle fasce d'età degli studenti e delle studentesse. In ogni caso si è cercato di stimolare il coinvolgimento attivo dei ragazzi che si è manifestato con la realizzazione di un compito di realtà finale.

2. Oikos. Abbiamo una terra di scorta?

Muovendo da un modello di 'teatro partecipato' come motore di esperienza culturale condivisa, il progetto teatrale/multimediale *Oikos. Abbiamo una terra di scorta?* è consistito nell'organizzazione di un percorso di riflessione artistico-culturale sulla nostra Casa Comune/Oikos, la "nostra Madre Terra la quale ci sustenta e governa". Si è trattato di un progetto rivolto agli studenti e alle studentesse della classe seconda di un istituto tecnico abruzzese sui temi legati al rapporto tra Scienza e Cittadinanza veicolati dal linguaggio teatrale e dai linguaggi multimediali, quali il video, la fotografia, la musica e finalizzato alla scrittura e alla drammatizzazione di un testo originale contaminato da estratti letterari e poetici (S. Benni, E. De Luca, Enciclica sulla Cura della Casa Comune di Papa Francesco). L'uso di diversi registri linguistici, a partire da un approfondimento supportato da basi rigorosamente scientifiche, ha fatto nascere nei ragazzi la necessità di esplo-

rare nuove dimensioni intorno al rapporto tra uomo e natura, tra l'uomo e il suo contesto di vita. A stimolare il lavoro di stesura del copione scritto dagli studenti è stata la lettura di "Equicosmo" di Stefano Benni e del libro di Paul Creutzen, premio Nobel per la chimica nel 1995, "Benvenuti nell'antropocene".

Il protagonismo, il coinvolgimento emotivo, che sembrano appartenere poco alla sfera dell'insegnamento delle discipline scientifiche, sono diventati la chiave per contribuire alla crescita e allo sviluppo di una coscienza civica e ambientale indispensabile per produrre un mutamento negli stili di vita e di consumo a tutela dei diritti umani e del pianeta.

3. Dall'alfabeto della chimica alla sintassi della dignità umana

La tavola periodica degli elementi, argomento simbolo presente in tutti i programmi di scienze, non è molto amata dagli studenti, e questa non è una peculiarità "italiana" (Osborne et al., 2003). Simboli, gruppi, periodi, numeri di ossidazione, valenze ..., tutto affollato in un piccolo spazio fisico, con tante informazioni da imparare senza che i ragazzi siano in grado di coglierne né la finalità generale, né tanto meno eventuali implicazioni operative, dentro o fuori la scuola.

La Tavola Periodica è stata presentata contaminandola con la letteratura. Si scopre così che essa ha affascinato e ispirato tanti autori come Primo Levi, per il quale gli elementi chimici diventano segnave della sua vita e Oliver Sacks che, in *Zio Tungsteno*, dipinge la tavola periodica come un giardino incantato. Si scopre così che gli "elementi chimici" non sono gli abitanti di un mondo astratto, ma entrano profondamente nella vita degli umani, in una interazione fatta anche di spinte e modalità che riflettono le regole del mercato.

Attraverso un percorso di studio e di rielaborazione personale e di gruppo, gli studenti e le studentesse di una classe quinta e prima di un liceo scientifico tecnologico abruzzese hanno collocato l'attuale composizione della Tavola Periodica nella loro stessa vita, hanno avuto modo di verificare come tanti elementi hanno un impiego fondamentale nelle due aree della tecnologia (Hi-tech e green economy) considerate, oggi, trainanti (e perciò critiche) per lo sviluppo economico, e per l'impatto sul vivere concreto di individui e popolazioni (Pitron, 2023). I compiti di realtà presentati sono stati una risposta concreta al loro percorso di indagine: consumare meno, riciclare per compiere azioni globali a tutela dei diritti e della pace. La classe quinta ha predisposto una brochure informativa sulla transizione energetica con lo scopo di presentare il centro di raccolta dei cellulari usati, la classe prima, invece, ha realizzato una "t-shirt green", risultata vincitrice di un concorso grafico, promosso all'interno della scuola, per sensibilizzare ragazzi e ragazze sui temi della sostenibilità ambientale. Entrambi i percorsi didattici sono stati realizzati all'interno del progetto *Roots&Shoots* della Fondazione Jane Goodall (<https://www.janegoodall.it/index.php/2022/10/21/5f-liceo-galilei-lanciano/>, <https://www.janegoodall.it/index.php/liceo-galilei-lanciano/>).

4. Dalla formazione alla sperimentazione: abitare il mondo in modo nuovo

Su questo tema è stato portato avanti un percorso di formazione sulla cittadinanza scientifica proposto all'interno della piattaforma educativa CivicAttiva, sviluppata dall'Associazione Robert F. Kennedy Foundation of Italy ONLUS (RFK Italia), ente formatore riconosciuto dal Ministero secondo la Dir. 170/2016, con due istituti superiori di Sesto San Giovanni, nell'hinterland milanese. Si tratta dell'IIS Altiero Spinelli e del Centro di Formazione professionale Afol Metropolitana. Sono state coinvolte due classi prime. Il tema individuato per l'UDA di educazione civica riguardava l'economia circolare. I docenti responsabili dell'attività didattica erano rispettivamente di scienze e di italiano. Dopo una serie di incontri on line, per meglio conoscere il contesto classe e individuare le discipline e l'argomento intorno al quale lavorare, sono state programmate le fasi dell'azione didattica.

Le caratteristiche delle due prime classi sono risultate molto differenti. I ragazzi del Centro di Formazione Professionale AfolMet (tutti di sesso maschile) frequentavano corsi di manutenzione e riparazione di varie tipologie di veicoli a motore e presentavano una notevole eterogeneità per livello di nazionalità (50% stranieri), grado di conoscenza della lingua italiana (a cinque di loro quasi sconosciuta), livello di provenienza scolastica (non solo da medie ma anche da altri istituti e non sempre con studi fatti in Italia), livello di capacità di apprendimento e di bisogni educativi (4 BES e 5 Dsa).

I ragazzi della prima liceo scientifico tecnologico provenivano, invece, da un contesto socio-culturale medio-borghese, proiettati verso gli studi universitari e aperti a nuove esperienze didattiche.

Appariva evidente che con la classe di Asfol occorreva essere molto flessibili per incidere sulla formazione di un contesto culturalmente e socialmente povero. Si è deciso, quindi, di partire dalla loro area di interesse principale, ossia i motori, per poi individuare contenuti e strategie coerenti con l'insegnamento di chimica. Nel primo incontro la presenza della docente e degli esperti esterni ha rappresentato già di per sé un momento nuovo, sicuramente stimolante. Dopo un brainstorming sulla tavola periodica, sono stati presentati dei brevi video che mostravano le miniere dove venivano estratti alcuni metalli strategici per il funzionamento delle batterie, dei microchip, ma anche dei loro telefonini. Dopo un primo atteggiamento piuttosto annoiato e poco interessato i ragazzi, colpiti dalle immagini di sfruttamento dei bambini nelle miniere a cielo aperto di Coltan nella Repubblica democratica del Congo, hanno sollevato molte domande sulla collocazione geografica e tecnologica di questi minerali. Un episodio, questo, di apprendimento situato che è risultato rilevante per motivare i ragazzi, lavorare su un sapere di senso. Il percorso è andato avanti, i ragazzi, ciascuno con le proprie abilità e capacità, hanno contribuito ad elaborare il compito di realtà finale, ossia realizzare un contenitore per raccogliere i cellulari, ma che riportava tante informazioni di carattere scientifico, geografico (collocazione delle miniere) e riflessioni sui diritti umani. Il prodotto finale è stato un video, presentato presso un teatro di Sesto

San Giovanni, che ha rappresentato, attraverso le immagini narrate dai ragazzi, una sintesi dell'intero percorso.

Il lavoro svolto nel primo liceo, in collaborazione con la docente di italiano, è partito dalla lettura della città di Leonia, la città dove un oggetto dura solo un giorno per diventare rifiuto (Calvino, 1972) che ha consentito di introdurre il senso e l'importanza dell'economia circolare. Si è aperta una bella discussione in cui sono stati affrontati gli aspetti più squisitamente scientifici legati allo sviluppo sostenibile, alla green economy, alla transizione energetica. L'evento stimolo in questo caso è stata la proiezione dell'andamento dell'overshoot day nel mondo, ossia del sovrasfruttamento della terra. È partita quindi una lunga attività didattica con i docenti del gruppo classe. All'evento finale i ragazzi e le ragazze hanno presentato un video incentrato sui legami tra scienza, tecnologia, responsabilità sociale e diritti.

5. Conclusioni

Gli esempi di sperimentazioni didattiche dal basso mostrano che sia i docenti che gli studenti avvertono la necessità di nuovi modelli di apprendimento-insegnamento, di una maggiore permeabilità dei programmi scolastici alle tante questioni che il mondo globale solleva e che devono diventare oggetto di indagine e discussione nella normalità delle attività didattiche.

Prima ancora che maturino i tempi di una rivisitazione dei curricula, occorrerebbe muovere le basi di un processo organico di formazione sulla pedagogia dell'urgenza, volta a promuovere nuove forme di didattica, in cui l'insegnante si pone come un "registra" aperto ad accogliere le istanze che provengono dalla società e a tradurre questi elementi di "disturbo" in occasioni di crescita.

Solo così si può sperare in una guarigione ecologica che richiede alla nostra società di riorientarsi verso uno sviluppo qualitativo, guardando oltre quegli stili di vita consumistici, e quindi quantitativi, imposti dalle logiche di mercato (Eisenstein, 2023).

Riferimenti bibliografici

- Calvino I. (1972). *Le città invisibili*, Torino: Einaudi.
- Di Lallo M. (Ed.). *L'impronta umana. Percorsi formativi di scienze e cittadinanza*. www.as-sdvideorecchioni.org/wp-content/uploads/2022/01/Limpronta-umana-Associazione-Davide-Orecchioni.pdf
- Dos Santos W. L. P. (2009). Scientific literacy: a freirean perspective as a radical view of humanistic science education. *Science Education*, 93, 361-382. <https://doi.org/10.1002/sce.20301>
- Eisenstein C. (2023). *Climate. A new story*. North Atlantic Books - Berkeley, California <https://www.yumpu.com/en/document/read/63594580/read-the-pdf-climate-a-new-story>

- Kolstø S.D. (2001). Scientific literacy for citizenship: tools for dealing with the science dimension of controversial socioscientific issues. *Science Education*, 85 (3). 291–310. <https://doi.org/10.1002/sce.1011>
- Levinson R. (2010). Science education and democratic participation: an uneasy congruence? *Studies in Science Education*, 46, 69-119. <https://doi.org/10.1080/03057260903562433>
- Levinson R. (2006). Teacher's perceptions of the role of evidence in teaching controversial socio-scientific issues. *The Curriculum Journal*, 18(3), 247-262. <https://doi.org/10.1080/09585170600909712>
- Levinson R. (2018). Introducing socio-scientific inquiry-based learning (SSIBL). *School Science Review* https://www.academia.edu/82199420/Introducing_socio_scientific_inquiry_based_learning_SSIBL_?f_r=1736
- Margiotta U. (Ed.) (1997). *Pensare in rete. La formazione del multialfabeta*. Bologna: CLUEB.
- Morin, E. (2017). *La sfida della complessità*. Firenze: Le Lettere.
- Mork S.M., Haug B.S., Sørborg Ø., Subashini Parameswaran R., Erduran S. (2022). Humanising the nature of science: an analysis of the science curriculum in Norway. *International Journal of Science Education*, 44(10), 1601-1618. <https://doi.org/10.1080/09500693.2022.2088876>
- Osborne J.F., Simon S., Collins S. (2003). Attitudes towards Science: A Review of the Literature and its Implications. *International Journal of Science Education*, 25(9), 1049–1079. <https://doi.org/10.1080/0950069032000032199>
- Pitron G. (2023). *La guerra dei metalli rari. Il lato oscuro della transizione energetica digitale*. Roma: Luiss.
- Saunders K. J., Rennie L. J. (2013). A Pedagogical Model for Ethical Inquiry into Socio-scientific Issues. *Research in Science Education*, 43(1), 253-274. <https://doi.org/10.1007/s11165-011-9248-z>

Per una pedagogia della pace

Rosa Indellicato

Università Telematica Pegaso

Ricercatrice

rosa.indellicato@unipegaso.it

Abstract

Quali sono le radici culturali a noi più vicine e più attinenti alla costruzione della pace, della giustizia internazionale, della comunità mondiale? I valori etici e di educazione civica possono essere vissuti oggi per una nuova messa a punto della coesione sociale e civile? E in che modo?

Quale strategia per un'economia solidale senza sperequazione fra paesi ricchi e paesi poveri? Da questi interrogativi, e dalle risposte che ciascuno e tutti sapremo dare, anche nel nostro piccolo, dipende il futuro della civiltà. In tal senso faremo riferimento alle testimonianze di vita e di pensiero esemplari e certamente importanti per indicare percorsi educativi di pace e di nonviolenza che salvaguardano la dignità della persona e i suoi diritti inviolabili. Educare alla pace oggi comporta, *in primis*, un forte impegno educativo che non deve ridursi a pura teoria, ma diventare prassi, testimonianza personale per prevenire e respingere ad ogni costo la guerra, tanto più oggi, quando cioè guerra significa distruzione atomica.

Parole chiave

Educazione, Pace, Dialogo.

1. Educare alla pace: una sfida epocale

Ragionare oggi intorno al tema della pedagogia della pace significa interrogarsi in modo costruttivo sul crescente individualismo, sulla mancanza di ideali, sul tramonto della coscienza civile, sul senso profondo dell'emergenza educativa, della crisi delle idee, valori e relazioni che il nostro paese vive, sui bisogni e le sfide umane del nostro tempo (Aiello, 2010, pp. 55-76).

Una serie di nodi irrisolti si intravede oltre l'emergenza: giudizi storici e auto-critici da condividere, vocazioni appassionate da suscitare, laboratori di discernimento etico-pedagogico da elaborare per stili di comportamento eticamente responsabili, attitudini dialogiche e cooperative da mettere alla prova, per ripensare l'educazione e stimolare un forte e consapevole desiderio di apprendere fin dalla

piccola età, che Maria Montessori esplicita in modo chiaro: «Ma se la mente del bambino durante questo periodo viene trascurata, o frustrata nelle sue esigenze, essa diventa artificialmente ottusa e si opporrà in seguito all'insegnamento di qualsiasi azione» (Montessori, 2000, p. 17)¹.

La riflessione di Montessori che, proprio per l'educazione alla pace (Montessori, 2004), si è molto spesa, indica una sfida cruciale per la società: l'oscuramento delle coscienze in uno stato di ottusità artificiale, che affonda le radici nell'incuria educativa e nella disinformazione, fenomeno che va inquadrato in una lettura critica e attenzionato nel legame tra ideologia, idolatria e nichilismo.

Tutto ciò chiama in causa la necessità non solo di produrre consapevolezza e conoscenza, ma di operare concretamente, dal punto di vista educativo, in forma comunitaria per avviare processi di cambiamento nelle nostre vite, nelle nostre relazioni, nelle istituzioni, per promuovere opportunità formative e un'etica politica alla base di un cosmopolitismo che può evolvere verso una nuova cultura plurale dei diritti umani e un'educazione alla legalità, in cui non ci sia spazio per la guerra, le discriminazioni sociali, razziali e di genere in nome dell'appartenenza all'unica famiglia.

Il pedagogista Giuseppe Vico (2009) in un bel saggio dal titolo *Emergenza educativa e oblio del perdono* mette in evidenza come l'emergenza educativa compendia a sua volta una nutrita serie di sottotematiche legate tra loro, come ad esempio, rapporto tra generazioni, incapacità di ascolto, violenza, atrofia del desiderio, lotta tra rassegnazione e speranza, tutte problematiche meritevoli di essere attenzionate dalla riflessione pedagogica, proprio perché alla base di queste molteplici derive si trova lo smarrimento di una comunicazione autentica. Perché l'educazione alla pace possa avere ricadute positive nella prassi e nei confronti di tutti i soggetti in formazione sono necessari una pensosa pazienza, una testimonianza esemplare e la capacità di ascolto, di incontro e di dialogo, la gentilezza, la mitezza, il rispetto, l'amore, il prendersi cura e i piccoli gesti che, messi in pratica, possono nutrire la speranza della pace e affermare il diritto alla pace.

Da parte degli educatori penso sia necessario innanzitutto "ascoltare con pazienza per capire" ed essere disponibili a cogliere ciò che di positivo è contenuto nell'argomentare del giovane; e, quindi, apprezzare, dialogare senza tuttavia adulare l'interlocutore; l'adulazione del giovane non è meno deleteria che l'adulazione dei potenti. Occorre quindi coniugare la pazienza e l'ascolto con la testimonianza della propria vita, a cominciare dal discernimento non polemico degli argomenti che i giovani ci propongono, cercando di ricomporre il discorso ad un livello più alto e operando quasi una *Aufhebung* (Hegel), nella complessità del dialogo tra giudizi e comprensione.

1 Scrive Aristotele: «Non è una differenza da poco il fatto che subito fin dalla nascita veniamo abituati in un modo piuttosto che in un altro ma, al contrario, è importantissimo o meglio è tutto» (Aristotele, *Etica Nicomachea II,1*, 1103b 23-25). Ed ancora: «Bisogna essere guidati in un certo modo, subito fin da piccoli [...] a godere e a soffrire di ciò che conviene». (Ivi, II,3, 1400b 11).

L'emergenza educativa è un problema costante, nasce da una crisi salutare di rinnovamento. Diciamo pure che la crisi costituisce un elemento inevitabile della condizione umana, non è certo un elemento negativo, ma una significativa riorganizzazione di una differente visione del mondo. In tal senso siamo vicini alla nozione hegeliana di *Aufhebung*, che non è la mera negazione, ma negare per riprendere a livello più alto.

Per fronteggiare la sfida educativa e costruire una convivenza pacifica Vico (2009, p. 85) insiste su quattro armi fondamentali:

1. resistere alla tentazione di svendersi;
2. costruire ponti tra generazioni;
3. mettere in evidenza la visione della vita come dono, che trova nel perdono la sua manifestazione più alta;
4. oltrepassare il punto di arresto tra conoscenza e deriva problematica.

Educare al perdono è un impegno etico che la famiglia e la scuola, *in primis*, devono assumere nella consapevolezza che il perdono può costituire una possibile risposta all'emergenza educativa e alla costruzione della pace.

Scriva Vico: «Il perdono viaggia con noi e ci conferma sul fatto che è impossibile procedere a lungo senza pensarne valore e significato in ordine all'agire morale (...). Il perdono è l'avamposto della nostra perfettibilità personale» (Ivi, p. 102).

Il perdono si presenta come testimonianza di un sovrappiù di senso, capace di dare origine ad un profondo cammino di conversione, le cui tappe possono essere mostrate dalle molteplici differenti espressioni: come gesto umanitario, segno di una guarigione interiore, attuazione di un desiderio profondo, capacità di vivere la solidarietà e la comunione, nei suoi aspetti pubblici ed ecclesiali (Ivi, pp. 143-145).

2. La scuola come luogo di pace e di inclusione

La cultura della «pace positiva», della pace come progetto ed impegno nasce nel cuore dell'uomo, si trasferisce nella società e deve essere considerata nella pratica educativa e nell'azione politica degli stati e delle istituzioni politiche che devono tendere ad essere portatrici di una cultura di pace.

L'apprendimento e la pratica dell'azione per la pace e la non violenza devono essere finalizzati all'acquisizione del senso di responsabilità etica e devono contribuire all'educazione e al rispetto dell'altro nell'ottica di una dialettica del reciproco riconoscimento.

La scuola, proprio perché luogo di comunione e di sviluppo di relazioni interpersonali, deve riscoprirsi come prezioso spazio di educazione alla pace, come palestra della non violenza, come luogo di esercizio critico nei confronti di tutto ciò che minaccia il valore della pace e che porta alla maturazione di uno «stile di vita», di un «*modus vivendi*», che non si apprende solo attraverso lo studio astratto di

particolari discipline, ma che si «assorbe per contatto», perché si è immersi in un «clima di vita e di apprendimento» in cui i valori della pace, del rispetto dell'altro, delle regole, della libertà, della giustizia, dell'amicizia, «dello star bene insieme» sono vissuti quotidianamente e costituiscono la base essenziale per la formazione di cittadini responsabili, consapevoli non solo dei diritti ma anche dei doveri, la cui pratica attuazione porta a migliorare la qualità dell'esistenza personale e ad accrescere la capacità di partecipare ai processi decisionali nel contesto della vita sociale, culturale ed economica del Paese.

Sarebbe opportuno oggi ripensare e ripartire dal progetto «La pace si fa a scuola» già avviato nel 2006 dalla cooperazione tra il Ministero della Pubblica Istruzione, il Ministero della Difesa e le associazioni ed enti che operano per progetti di educazione alla pace e cooperazione allo sviluppo su tutto il territorio nazionale ed europeo.

L'obiettivo prioritario del progetto è quello di diffondere e sviluppare nelle giovani generazioni l'educazione alla pace, alla cooperazione, alla solidarietà, all'accoglienza, al rispetto dell'ambiente, della differenza delle altre culture, valori sui quali dovrà fondarsi la società di domani, dando così pratica attuazione a un nuovo itinerario educativo-formativo che aiuti i giovani a far propri i valori autenticanti la soggettività umana e a procedere non sui sentieri dell'indifferenza, ma su quelli delimitati da orizzonti di valori, che diano senso e dignità all'esistenza, sui quali e per i quali sia bello vivere e costruire il futuro.

In tal senso potrebbe essere utile che in ogni scuola venga istituito un *Laboratorio Permanente di Ricerca ed Educazione alla pace*, pensato come realtà di un processo più ampio che miri a coinvolgere il territorio e le agenzie educative al fine di costruire una maggiore conoscenza reciproca, e quindi capace di organizzare una vera e propria *Fiera dell'educazione alla pace*, da svolgersi in più giornate, come significativa occasione di incontro tra giovani di vari paesi e in cui sono protagonisti non solo gli istituti scolastici, ma gli stessi enti locali, gli uffici scolastici regionali, le Università. La *Fiera* diventa così positivo momento di incontro, confronto e formazione per tutte le realtà impegnate in progetti di educazione alla pace, alla legalità e alla mondialità.

L'intento deve essere quello di attivare direttamente i ragazzi o con laboratori o coinvolgendoli in processi di cooperazione, gemellaggi con scuole del Sud del mondo e con la progettazione di appositi percorsi formativi, coerenti con le peculiarità territoriali, da porre in essere con le famiglie e con altri soggetti ed istituzioni presenti a livello locale.

Penso che ogni istituzione scolastica dovrebbe avere un referente alla pace e dotarsi di un "Laboratorio permanente di Ricerca ed Educazione alla pace" aperto a coinvolgere anche il territorio e tutte le altre agenzie educative al fine di promuovere l'attenzione verso la tematica della pace e, in particolare, costituire il luogo dove dare visibilità, attraverso un ampio spazio positivo, alle realtà e alle proposte che in tale direzione sono già disponibili sul nostro territorio.

A tale scopo potrebbe essere formativo la creazione di un apposito sito dove poter consultare e confrontare tutte le esperienze prodotte e vissute e le diverse

iniziative riguardanti l'educazione alla pace, sicché il sito stesso possa diventare di fatto una Fiera virtuale permanente, un portale al servizio dell'educazione alla pace sul territorio, un luogo in cui documentare le proposte della Fiera e dare continuità alla rete di relazioni che da questa prende vita. Realizzare un network sociale per la pace fra le tante realtà presenti sul territorio sarebbe un'operazione educativa strategica molto importante perché darebbe spazio e opportunità di esprimersi a molte voci: sia per congiungersi in un deciso rifiuto della guerra ovunque nel mondo, sia per avviare progetti e processi concreti al fine di realizzare quella giustizia politica e sociale, senza la quale ogni pace resta un'utopia. In questo modo sarà possibile sviluppare stili di vita improntati a rapporti interpersonali positivi, di solidarietà, di accoglienza e di rispetto per la diversità, in cui è possibile pensare la gratuità, cioè la fraternità solidale, come un essenziale punto di riferimento della condizione umana. La fraternità non si consuma dentro lo stretto arco dell'*io-tu*, ma pervade quello del *noi* fino ad entrare nello spazio della tenda planetaria. Scrive Papa Francesco (2020): «Abbiamo bisogno di costituirci un 'noi solidale' che abita la Casa Comune» (p. 35). L'affermazione dell'esigenza che finalmente maturi un 'Noi solidale', universale e pacifico, sul risveglio della sapienza del cuore, della cultura del dono e di una nuova consapevolezza storica, evidenzia la direzione educativa verso cui una proposta pedagogica di educazione alla pace, concreta e valoriale, deve guardare. Al centro dell'impegno educativo, sociale, politico ed economico deve esserci l'eliminazione delle logiche e delle pratiche di esclusione, non la costruzione di muri, ma di ponti riconoscendo che più l'altro è vulnerabile, marginale e persino impossibilitato a farsi valere e più ne siamo responsabili, specialmente quando il fragile non è "qualcosa" ma "qualcuno", come ci insegna Ricœur. È necessario oggi, per promuovere una vera cultura della pace, riappropriarsi dell'etica, della dimensione autentica del fare politica e ripensare il diritto internazionale per assumersi concretamente la responsabilità nei confronti di chi risulta "terzo", cioè per chi da una logica di potere resta escluso o ignorato e che è incatenato nella società dai poveri, dagli ultimi, dai fragili. Senza questa disponibilità a farsi carico dell'accoglienza, della solidarietà, della giustizia, della cura per l'umanità e per la Casa Comune, non ci può essere alcuna tutela per il bene comune più prezioso: la pace.

3. Pace e cultura del dono

Il dono autentico, affermando il primato della relazione, del legame intersoggettivo sul bene donato, dell'identità personale sull'utile deve poter trovare spazio di espressione ovunque, in qualunque ambito dell'agire umano e particolarmente in quello educativo.

La cultura del dono, generata dall'amore autentico, e che vede nella persona stessa il dono che si fa dono, è l'amore capace di stabilire legami stabili, condivisi fondati sulla *concors communio* (*De Civitate Dei*, 19, 24) per dirla con Agostino.

La concordia, fondata sul rispetto e sull'amore reciproci, è la capacità di speri-

mentare nella comunità scolastica, familiare, nella *civitas* un cuore che batte all'unisono, vale a dire condividere un amore comune: condizione che deve trovare nel diritto una sua qualche codificazione. Il vero rapporto «dell'io al tu è l'amore, con cui la mia persona (...) si decentra e vive nell'altro pur possedendosi e possedendo il suo amore. L'amore, prosegue Mounier, è l'unità della comunità come la vocazione è l'unità della persona. L'amore non si aggiunge alla persona come un di più, come un lusso: senza l'amore la persona non esiste. Bisogna procedere oltre: senza l'amore la persona non arriva a divenire tale» (Mounier, 1935, p. 197).

L'amore, inoltre, insegna a "entrare" nell'ordine della giustizia, diventando principio generatore di convivenza virtuosa ed eticamente responsabile e attivando esperienze comunitarie capaci di correggere le ineguaglianze in forme esemplari.

Come scrive Ricœur (2002), «l'amore obbliga a una giustizia educata all'economia del dono» (p. 137) e a ritrovare della stessa giustizia le sue mire universalistiche. Ed ancora Ricœur afferma che bisogna destabilizzare una concezione puramente utilitaria della giustizia per connotarla «al di sopra della semplice delimitazione sospettosa del mio e del tuo e così elevarla verso un'idea di cooperazione» (Ricœur, 1995, p. 150).

Tutta l'umanità nutre la speranza che il desiderio di pace possa realizzarsi nel cuore di ogni uomo. Oggi in Europa ci rendiamo conto di quanto poco scontato sia questo profondo desiderio umano, e ci chiediamo «che cosa possiamo fare» e come possiamo diventare «operatori di pace».

La giustizia, dunque, è la via della pace (*pax opus iustitiae*) e per questo ciascuno, grazie a un percorso educativo, che deve iniziare sin dalla scuola dell'infanzia, può dare il proprio contributo alla creazione di una cultura di pace non solo per prevenire nuove guerre, ma anche per trovare un modo di rispondere alle tante domande che emergono, per esempio, dalla tragica esperienza della guerra in Ucraina. Da sempre, tale giustizia ha trovato la sua più originaria concretizzazione nella dimensione di un diritto originario, naturale e umano, considerata di norma superiore per gli stati e la loro politica: per tale nesso l'enciclica *Pacem in terris* di Giovanni XXIII (1963) considera il riconoscimento universale dei diritti umani come presupposto indispensabile per la pace.

Anche Giovanni Paolo II (1995) affermò che è possibile intendersi sulle questioni di ordine socio-politico su una base comune condivisa perché «la legge morale universale scritta nel cuore dell'uomo è quella sorta di «grammatica» che serve al mondo per affrontare la discussione circa il suo stesso futuro» (p. 732).

Al centro dell'azione educativa deve rimanere ogni educando col suo nome proprio, con la sua esigenza di relazionarsi volto a volto, con la sua capacità e volontà di attivare rapporti intersoggettivi informati ad amicizia, a cooperazione, coniugando il «principio di solidarietà», che è un principio di organizzazione sociale che tende a rendere uguali i diversi, e «il principio di fraternità» che consente agli uguali di affermare la propria diversità.

In forza dell'ampiezza e ricchezza delle positive relazioni interpersonali è possibile costruire quel «Noi di partecipazione», quale forma di sintonizzazione con persone e situazioni di vita sociale e politica più ampia. Per perseguire questo coinvolgimento, ci si deve preoccupare della formazione delle competenze sociali. Di

questo deve rendersi conto una “vera scuola di cultura” come “scuola di vita e di pace” e non semplice “cultura scolastica”. È dunque necessario che la famiglia e la scuola diventino i luoghi dove si sperimentano le relazioni, i luoghi in cui i valori e i diritti umani non devono essere solo proclamati, ma soprattutto vissuti e testimoniati perché hanno la loro origine nella dignità della persona, che va liberata dai condizionamenti di ordine naturale e sociale che la opprimono, altrimenti «si afferma invano la dignità e la vocazione della persona umana se non si lavora a trasformare le condizioni che la opprimono» (Maritain, 1973, p. 58), per far così fiorire la speranza di una convivenza pacifica e democratica di cui ha tanto bisogno il nostro tempo.

È necessario che la scuola e, prima ancora, la famiglia diventino laboratori di pace in cui educare alla legalità, al rispetto dell’ambiente e delle diversità resta un compito fondamentale, anche per leggere queste ultime non come innaturali e disturbanti da eliminare, ma come differenti forme dell’essere della persona da comporre e realizzare. In questo modo sarà possibile costruire una comunità di pace, di convivenza democratica dove la cooperazione e la solidarietà ci consentiranno di uscire dalla logica della separazione e dell’esclusione e dalla consequenziale diffidenza e indifferenza, facendo così emergere quella dimensione che Paul Ricœur (2001) delinea come “potere in comune” ossia come «capacità dei membri di una comunità storica d’esercitare in modo invisibile il loro vivere insieme» (p. 321).

Riferimenti bibliografici

- Agostino. (413-426). *De Civitate Dei*, XIX, 11.
- Aiello A.R. (2010). Educare alla pace, educare alle relazioni: due sfide interconnesse. In A.R. Aiello (Ed.), *Nel mondo con gli altri. Il cammino dell’educazione alla pace* (pp. 55-76). Messina: CESV.
- Aristotele. (335-322 a.c.). *Etica Nicomachea II*, 1, 1103b 23-25.
- Aristotele. (IV a.c.). *Metafisica*, Libro I, 928a, 17-18.
- Giovanni Paolo II. (1995). *Insegnamenti di Giovanni Paolo II*. Città del Vaticano: Libreria Editrice Vaticana.
- Maritain J. (1973). *Umanesimo integrale*. Torino: Borla.
- Montessori M. (2000). *Come educare il potenziale umano*. Milano: Garzanti.
- Montessori M. (2004). *Educazione e pace*. Roma: Edizioni Opera Nazionale Montessori.
- Mounier E. (1935). *Révolution personaliste et communautaire*. In *Cœuvres* (1961-63) I. Paris: Éditions du Seuil.
- Mounier E. (1936). *Manifeste au service du personalisme*. In *Cœuvres* (1961-63) I. Paris: Éditions du Seuil.
- Papa Francesco. (2020). *Fratelli tutti. Sulla fraternità e l’amicizia sociale*. Brescia: Morcelliana.
- Ricœur P. (2001). *Sé come un altro*. Milano: Jaca Book.
- Ricœur P. (1995). *Giustizia e amore*. Roma: Studium.
- Ricœur P. (2002). Un’obbedienza che ama. In A.LaCocque & P.Ricœur (eds.), *Come pensa la Bibbia. Studi esegetici ed ermeneutici* (p. 137). Brescia: Paideia.
- Vico G. (2009). *Emergenza educativa e oblio del perdono*. Milano: Vita e Pensiero.
- Wojtyła K. (1977). *Segno di contraddizione*. Milano: Vita e Pensiero.

L'uso del Nudge per concedersi una pausa durante l'apprendimento

Teresa Iona

*Department of Medicine and Surgical Science, University of Magna Graecia
Iona Teresa, iona@unicz.it*

Paola Vaccaro

Department of Medicine and Surgical Science, University of Magna Graecia

Martina Bollo

Crocetta Clinical Center, C.so Galileo Ferraris, 110, Turin (TO)

Daniele Coco

Department of Education, University "Roma Tre", Rome, ITALY

Patrizia Tortella

Department of Education, University "Unikore", Enna, ITALY

Tiziana Iaquinta

Department of Medicine and Surgical Science, University of Magna Graecia

Marianna Vaccaro

Psychotherapist, Psychologist, Asl TO3

Abstract

La ricerca nasce come esperimento di applicazione del Nudge per ridurre l'uso dello smartphone nei momenti destinati alla didattica e all'apprendimento attraverso la creazione di un contesto decisionale intuitivo, che faciliti l'abbandono temporaneo dello smartphone e spinga in modo gentile le persone a interagire con il docente e a fornirgli la propria attenzione mediante l'applicazione di tecniche di nudging quali salienza e norme sociali. La ricerca si è protratta per circa quattro mesi, precisamente da gennaio 2023 a maggio 2023, e ha interessato la regione Piemonte. I risultati della fase sperimentale hanno mostrato una riduzione della frequenza di utilizzo dello smartphone nel gruppo sperimentale rispetto a quello di controllo, nelle classi coinvolte nei momenti di apprendimento scolastico, guidando il comportamento degli studenti nelle loro scelte, in modo efficace e sostenibile, senza imporre costi o punizioni a chi sceglie di emettere comportamenti alternativi.

Parole chiave

Apprendimento, Nudge, Smartphone.

1. Apprendimento e smartphone

Essere costantemente connessi, durante il giorno, in qualsiasi momento, grazie alla presenza e all'uso dello smartphone, crea frequenti interruzioni e distrazioni e comporta una diminuzione della capacità dell'uomo di mantenere un'attenzione sostenuta e riflettere sulle cose (Wajcman, Rose, 2011). Essere multitasking, ovvero essere capaci di svolgere più azioni contemporaneamente è una delle capacità sviluppate dall'uomo in seguito alla diffusione dello smartphone nei diversi contesti di vita quotidiana (ad esempio, parlare o mandare sms mentre si è impegnati alla guida, si cammina, si fa shopping o si guarda la televisione) e la tendenza emergente è credere che tale strumento possa facilitare il contatto con le persone, coordinare le attività quotidiane e portare ad un aumento della produttività (Lenhart et al., 2010).

Essere multitasking tramite lo smartphone crea l'illusione di risparmiare tempo ma al contrario, ricerche recenti hanno evidenziato che le conseguenze dello spostamento dell'attenzione tra compiti diversi hanno valenze negative, in quanto risultano un costo in termini di tempo, di energie, di impegno e di efficacia durante l'elaborazione delle informazioni.

La convinzione di riuscire a svolgere più attività contemporaneamente senza costi cognitivi aggiuntivi sembra non avere fondamento, in quanto nella maggior parte dei casi dividere l'attenzione tra più compiti rende il processo più lento e più complesso, oltre a diminuire la qualità dell'elaborazione e la quantità delle informazioni apprese. Lo smartphone è spesso presente nel contesto scolastico e l'uso dello stesso è stato associato a una riduzione delle prestazioni scolastiche (Lepp et al., 2015).

Nello studio condotto da Ugur e Koc (2015) l'intero campione pari a 349 studenti, ha riferito di essere in possesso di uno smartphone e il 99,1% ha dichiarato di portarlo in classe. Il 98% degli intervistati ha dichiarato di ricevere o inviare messaggi mentre aspetta di iniziare la lezione, il 95% ha ammesso di farne uso durante la lezione almeno una volta o due e il 32% lo fa ogni giorno. Il 51,6% degli studenti mette il telefono in modalità vibrazione, il 44,4% in modalità silenzioso, l'1,7% in modalità suoneria e solo il 2,3% lo spegne. La maggior parte degli studenti (77,8%) usa il proprio smartphone per controllare l'ora e il 54% come calcolatrice. Il 56,9% dichiara di usarlo per controllare whatsapp, il 41% per inviare messaggi, il 32,9% per utilizzare Facebook e il 22% per navigare in internet. Riguardo alle ragioni che spingono gli studenti a emettere questo comportamento, il 13% riferisce di utilizzare lo smartphone perché permette di rimanere "connesso" con il mondo, un altro 13% perché si diverte a giocare, ma la maggior parte (60%) perché si annoia durante la lezione. Solo il 14% degli studenti riferisce di usare lo smartphone solo in casi di emergenza.

L'uso della messaggistica istantanea, social network e giochi online porta oggi la letteratura a parlare di dipendenza da smartphone (Cha, Seo, 2018).

Se da un lato l'uso dello smartphone e dei social media ha spinto le persone verso un cambiamento positivo nell'ambito dell'apprendimento, permettendo loro

di partecipare a corsi di formazione online, essere costantemente aggiornati sulle offerte formative e di scambiare informazioni, dall'altro lato, un numero maggiore di ricerche è concorde sull'impatto negativo che l'uso dello smartphone ha nel contesto scuola, nello specifico sulla performance scolastica in quanto riduce la concentrazione degli studenti e comporta una riduzione nella ritenzione delle informazioni, nel tempo ed efficienza dell'esecuzione di un compito o di un'attività. Gli stessi studenti oggi percepiscono più aspetti negativi che positivi nel loro utilizzo dello smartphone durante le attività didattiche. Si definiscono "troppo attaccati" ai loro dispositivi e "rallentati" nell'affrontare le richieste immediate della società (Kibona, Mgaya, 2015).

Le attività mediate da smartphone nelle ore scolastiche correlano negativamente con la media scolastica degli studenti (Sánchez-Martínez, Oter, 2009). La presenza costante dello smartphone nel contesto scolastico ha permesso agli studenti di utilizzare il dispositivo come strumento utile per non relazionarsi con le attività svolte in classe, allontanarsi da quello che ritengono noioso o poco importante; l'essere disattenti e coinvolti in altre attività che esulano da quelle scolastiche, forniscono una possibile spiegazione del loro insuccesso scolastico. L'individuo nel momento in cui vede il proprio dispositivo è spinto ad utilizzarlo in quanto in quel momento non si sente parte dell'ampio mondo dei social network, pertanto la presenza dello smartphone interferisce potenzialmente con la performance del compito, specialmente quando si è coinvolti in compiti complessi in cui è importante partecipare agli stimoli rilevanti per la realizzazione del compito stesso. È più facile infatti, mantenere l'attenzione orientata sul compito quando ci sono meno stimoli presenti che possono evocare pensieri estranei al compito in sé (McVay, Kane, 2010).

Finora gli interventi utilizzati dal contesto scolastico si sono concentrati su un sistema educativo punitivo, ovvero l'uso del dispositivo in ambiente scolastico viene totalmente vietato o sanzionato attraverso una nota sul registro (White, 2013). Sono emerse App che permettono all'utente di gestire e monitorare il tempo impiegato nell'uso del proprio smartphone, nonché di concedersi delle "pause". Nello studio condotto da Sánchez-Martínez e Otero (2009) questa modalità appare fallimentare in quanto metà del campione da loro intervistato ha riferito di portare i dispositivi elettronici a scuola e di averli lasciati accesi durante le lezioni. A tal proposito si è scelto di utilizzare una modalità educativa differente per orientare il comportamento degli studenti in una riduzione del proprio smartphone durante le attività scolastiche.

Il Nudge, forma di modificazione comportamentale diffusa in Italia grazie alla pubblicazione del libro "La spinta gentile" di Sunstein e Thaler (2008) ha catturato nel tempo l'attenzione di ricercatori e responsabili della pubblica amministrazione, spingendoli gradualmente all'applicazione dei principi e delle procedure in diversi contesti di vita quotidiana, al fine di modificare il comportamento umano, spingendolo verso comportamenti utili e funzionali per sé, nel breve termine e per l'intera collettività, nel lungo termine.

Il Nudge, termine tradotto in italiano come "spinta gentile" (Thaler, Sunstein,

2008), indirizza le persone a fare scelte il meno distorte possibile da quegli errori sistematici che ogni giorno commettiamo, creando un contesto che suggerisca dei comportamenti più favorevoli al benessere dell'individuo, senza l'uso di incentivi economici o punizioni e senza precludere la libertà di scelta delle persone. Negli ultimi anni l'efficacia del Nudge si è diffusa a macchia d'olio a livello nazionale e internazionale, dalle politiche pubbliche e sociali a quelle sanitarie. Sostenibilità e basso costo sono peculiarità dell'approccio. In letteratura numerosi sono gli interventi di nudging esistenti che spaziano dalla politica sociale al rispetto per l'ambiente, perché si adatta ad essere utilizzato in moltissime situazioni. Fornire informazioni chiare e semplici sul comportamento che si vuole venga emesso, permette di rendere più salienti alcuni comportamenti, così come modificare l'opzione predefinita nell'ambito della ristorazione potrebbe portare a una riduzione dello spreco alimentare o al consumo di cibi alternativi e salutari.

2. Campione e Metodologia della ricerca

La ricerca condotta in un Istituto Comprensivo del Piemonte ha visto l'uso del Nudge per ridurre la frequenza di utilizzo dello smartphone durante l'orario scolastico, previo consenso del dirigente scolastico e disponibilità dei docenti. La rilevazione dei comportamenti si è protratta per circa quattro mesi, precisamente da gennaio 2023 a maggio 2023, suddivisa in due fasi: una fase di controllo e una sperimentale. Nello specifico le osservazioni sono state svolte nella seconda e terza ora della mattinata (dalle 9:00 alle 11:00).

Il campione ($n=275$) erano adolescenti di età, sesso ed etnia diversi (gruppo sperimentale $n=131$ e gruppo di controllo $n=144$). Le osservazioni sono state effettuate durante l'orario scolastico da due osservatori indipendenti.

L'unità statistica scelta per l'analisi dei dati si riferisce al numero consecutivo di osservazioni degli alunni seduti nei banchi di scuola. Per il gruppo sperimentale sono state utilizzate cinque scatole di legno a forma di parallelepipedo con sei separatori interni, collocate in forma sparsa sulla cattedra. Sul lato frontale un'etichetta riportava l'immagine di un dispositivo mobile e uno slogan "Sei davvero social? #posalo".

Gli sperimentatori hanno osservato e valutato i comportamenti delle persone ai banchi, tramite griglie di osservazione create ad hoc per ogni fase della ricerca.

Per entrambe le fasi sono state inserite delle caselle composte da 12 colonne e 30 righe, per registrare il numero di persone presenti in aula e il numero di quelle che interagivano con lo smartphone, sulla base di un esperimento Nudge svolto in precedenza (Vaccaro & Bisagni, 2021). Nella griglia sperimentale, era presente inoltre una casella relativa al numero di dispositivi presenti all'interno di ciascuna cassetta di legno. Un file audio scandiva ogni 5" il numero del banco di scuola da osservare, tarato per l'osservazione di sei banchi di scuola.

Obiettivo principale dell'esperimento era cogliere i comportamenti prolungati come effettuare o ricevere chiamate e sms, controllare internet, ora, notifiche, gio-

care, ecc.. Il metodo scelto in tutte le osservazioni, per registrare il comportamento delle persone, è il Momentary Time Sampling (TMS), tramite cui l'osservatore registra se un comportamento si verifica alla fine di un intervallo di tempo preimpostato. Esso è efficace per osservare un gruppo di individui, infatti, l'obiettivo dello studio condotto era osservare un campione di persone il più ampio possibile. Inoltre, è meno intrusivo rispetto ad altri metodi per registrare il tempo in cui si verifica un determinato comportamento, per cui si evita che lo sperimentatore influenzi il comportamento dell'alunno o venga notato. Infine, richiede meno energie agli osservatori rispetto ad altri metodi di campionamento temporale, visto che era richiesto un tempo prolungato per l'osservazione dei soggetti seduti ai banchi.

Sia per la fase di controllo che per la fase sperimentale, sono stati calcolati la mediana e il valore medio di persone che utilizzavano il cellulare durante l'osservazione.

Il disegno sperimentale è del tipo *between groups*, con una variabile indipendente e due gruppi indipendenti con misure ripetute sulla variabile dipendente. La variabile dipendente è la frequenza di utilizzo dello smartphone all'interno dei due gruppi. La variabile indipendente è la scatola riponi smartphone. L'ipotesi nulla era che non ci fosse differenza tra frequenza d'uso nel gruppo sperimentale e nel gruppo di controllo.

Il test U di Mann-Whitney è stato adottato per confrontare su due gruppi indipendenti variabili ordinali o variabili intervallari/razionali caratterizzate da una distribuzione non-normale. Il gruppo di controllo e quello sperimentale sono stati considerati indipendenti pur essendo formati dagli stessi individui, perché il confronto non è avvenuto sui singoli partecipanti, ma a livello di utilizzo complessivo da parte del gruppo. Tutte le analisi sono state realizzate con la versione 20.0 di SPSS del 2009. Infine, un punteggio $p < .050$ è stato considerato statisticamente significativo per tutte le analisi realizzate.

L'accordo tra osservatori (IOA), ovvero il grado in cui due o più osservatori indipendenti riportano la medesima osservazione dopo aver misurato lo stesso evento, era valutato sia nella fase di controllo sia in quella sperimentale.

3. Risultati

Dai valori ottenuti rispetto alla frequenza di utilizzo dello smartphone si evince un'attendibilità statisticamente significativa dell'accordo tra gli osservatori (controllo: 97.6% -100% e sperimentale: 96.9% -100%), il che permette di considerare validi i dati ottenuti. La mediana della percentuale di smartphone presenti nella scatola per ogni unità statistica durante la fase sperimentale è risultata pari a 91.67% (distanza interquartilica=7.29%; media=84.57%). Statisticamente, la probabilità di non utilizzare lo smartphone è risultata essere significativamente più elevata nel gruppo sperimentale rispetto al gruppo di controllo: χ^2 (1, N=9029)=199.655, $p=.000$ [$p < .050$]. La percentuale di tempo in cui nessuno

dei soggetti inclusi in una specifica unità statistica interagiva con il proprio smartphone era significativamente più elevata ($U=6545.000$; $p=.000$) nella fase sperimentale (mediana = 77.78%; distanza interquartilica = 20.14%; media = 76.82%), rispetto a quella di controllo (mediana = 69.57%; distanza interquartilica = 26.26%; media=65.73%). Il massimo periodo di tempo consecutivo all'interno di una specifica unità statistica in cui nessuno dei soggetti interagiva con il proprio smartphone era significativamente più elevato ($= 6884.500$; $p=.000$) nella fase sperimentale rispetto a quella di controllo. La percentuale della frequenza di utilizzo dello smartphone all'interno di una specifica unità statistica era significativamente più elevata ($U=5570.000$; $p=.000$) nella fase di controllo (mediana = 15.48%; distanza interquartilica = 15.58%; media = 17.84%) che in quella sperimentale (mediana = 7.89%; distanza interquartilica = 8.58%; media = 9.48%).

4. Conclusioni

Lo smartphone è spesso presente in molteplici contesti tra cui il contesto scolastico. Una ricerca condotta negli Stati Uniti dimostra come il controllo quotidiano del dispositivo mobile sia diventato un comportamento di routine in quanto trova nelle informazioni acquisite, nelle risposte di sms e chiamate un rinforzo che comporta un aumento della frequenza di emissione del comportamento. Una persona tenderebbe a consultare il proprio device in media circa ogni 16 secondi, pari a 2.000 volte al giorno, contro le 150 volte rilevate soltanto quattro anni fa (Oulasvirta et al., 2012). Tutto questo ha un impatto nella performance umana, pertanto occorre attivare un cambiamento nell'ambiente scolastico per permettere agli studenti di diminuire l'utilizzo dello smartphone. La modalità con cui gli stimoli del contesto vengono presentati ha una notevole influenza nel processo decisionale e di scelta delle persone. Il Nudge è una forma di modificazione comportamentale diffusa in Italia grazie alla pubblicazione del libro "La spinta gentile" di Sunstein e Thaler (2008) che ha catturato nel tempo l'attenzione dei ricercatori e si sta diffondendo a macchia d'olio, anche se a rilento, in diverse regioni dello stivale. I risultati condotti in un Istituto del Piemonte hanno consentito di rifiutare l'ipotesi nulla, e reso possibile affermare che il Nudge è risultato efficace nel diminuire la frequenza d'uso dello smartphone nei contesti didattici e di apprendimento. Creare dei contesti che permettono di fare delle "pause ad intermittenza" dall'uso del dispositivo fa bene alla salute e contribuisce al benessere intellettuale ed emotivo delle persone; l'uso di stimoli salienti, permette infatti al cervello di coglierli, elaborarli e memorizzarli in modo automatico, guidando il comportamento in una scelta prevedibile (Kahneman, Treisman, 1984). L'intervento ha confermato che gli individui sono sistematicamente influenzati dal contesto in cui prendono le proprie decisioni e che sia il modo in cui l'opzione viene presentata che le scelte di gruppo sono elementi che condizionano le scelte delle persone (Kahneman, 2012; Iona et al., 2022).

Spingere gli studenti a non utilizzare il proprio dispositivo durante le ore sco-

lastiche in un'epoca in cui l'essere online vuol dire mantenersi in contatto con il mondo ed essere continuamente aggiornato non è semplice, anche se si è consapevoli che lo smartphone riduce l'attenzione sul compito e le prestazioni scolastiche. Oggi si parla di dipendenza da smartphone (Cha, Seo, 2018), pertanto è fondamentale lavorare in diversi contesti, in primis l'ambiente scolastico, per ridurre l'utilizzo. L'uso di piccoli e semplici interventi di nudging potrebbero aiutare gli istituti a sensibilizzare i propri studenti sulla problematica, invitando loro, senza punizioni o incentivi a ridurre la frequenza di utilizzo nelle ore scolastiche.

Riferimenti bibliografici

- Cha S. S., & Seo B. K. (2018). Smartphone use and smartphone addiction in middle school students in Korea: Prevalence, social networking service, and game use. *Health psychology open*, 5(1), 2055102918755046. <https://doi.org/10.1177/2055102-918755046>
- Iona T., Vaccaro M., Vaccaro P., Bollo M., Masala D. (2022). Using message emoji to understand emotions and opinion in athletes. *Giornale Italiano di Educazione alla Salute, Sport e didattica inclusiva* vol. 4, ISSN: 2532-3296.
- Kahneman D. (2012). *Pensieri lenti e veloci*. Edizioni Mondadori.
- Kahneman D., Treisman A. (1984). *Changing views of attention and automaticity*. In R. Parasuraman & D.R. Davis (Eds.), *Varieties of attention* (pp. 29-61). Orlando: Academic Press.
- Kibona L. (2015). Smartphones ' Effects on Academic Performance of Higher Learning Students . A Case of Ruaha Catholic University – Iringa, Tanzania. *J. multidiscip. eng. sci. technol.* (Online) ISSN: 3159-0040
- Lenhart A., Purcell K., Smith A., Zickuhr K. (2010, 3 February). Social Media & Mobile Internet Use among Teens and Young Adults. Millennials. *Pew internet & American life project*.
- Lepp A., Barkley J. E., Karpinski A. C. (2015). The Relationship Between Cell Phone Use and Academic Performance in a Sample of U.S. College Students. *SAGE Open*, 5(1). <https://doi.org/10.1177/2158244015573169>
- McVay J. C., Kane M. J. (2010). Does mind wandering reflect executive function or executive failure? Comment on Smallwood and Schooler (2006) and Watkins (2008). *Psychological bulletin*, 136(2), 188–197. <https://doi.org/10.1037/a0018298>
- Oulasvirta A., Rattenbury T., Ma L. et al. Habits make smartphone use more pervasive. *Pers Ubiquit Comput* 16, 105–114 (2012). <https://doi.org/10.1007/s00779-011-0412-2>
- Sánchez-Martínez M., Otero A. (2009). Factors associated with cell phone use in adolescents in the community of Madrid (Spain). *Cyberpsychology & behavior : the impact of the Internet, multimedia and virtual reality on behavior and society*, 12(2), 131–137. <https://doi.org/10.1089/cpb.2008.0164>
- Thaler R.H., Sunstein C.R. (2008). *Nudge: Improving Decisions about Health, Wealth, Happiness*. New Haven, CT: *Yale University Press*.
- Ugur N. G., Koc T. (2015). Time for digital detox: Misuse of mobile technology and phubbing. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 195, 1022-1031.
- Vaccaro M., Bisagni M. (2021). Are you Really Social? Put your Smartphone Down.

Using Nudge to Reduce the Frequency of use of Smartphones in Pub and Restaurants.
Ergonomics International Journal, vol.5 (4).

- Wajcman J., Rose, E. (2011). Constant Connectivity: Rethinking Interruptions at Work. *Organization Studies*, 32(7), 941-961. <https://doi.org/10.1177/0170840611410829>
- White T. R. (2013). Digital Social Media Detox (DSMD): Responding to a Culture of Interconnectivity. In B. Pătruț, M. Pătruț, & C. Cmeciu (Eds.), *Social Media and the New Academic Environment: Pedagogical Challenges* (pp. 414-430). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-4666-2851-9.ch020>

Seminare il dialogo, coltivare la pace, raccogliere umanità. Attività partecipative per l'educAzione alla cittadinanza globale

Valentina Pagliai

Università Cattolica del Sacro Cuore

Dottoranda

valentina.pagliai@unicatt.it

Abstract

Gli ultimi anni sono stati caratterizzati da un repentino cambio di vita imposto dalla pandemia e dall'angoscia generata dallo scoppio degli ultimi due conflitti in Ucraina e Medio Oriente. I contesti formativi -formali, non formali e informali- sono chiamati ad affrontare il dibattito sull'importanza di costruire una cultura di pace e del ruolo-chiave giocato dalla scuola per promuovere tale valore. Il conflitto presenta varie declinazioni già in ambito scolastico: la comunità pedagogica è chiamata a riflettere sulle strategie utili affinché si riesca a formare una vera e duratura cultura della pace. Il contributo verte sull'efficacia delle attività partecipative inerenti la gestione del conflitto e il valore della mediazione in ambito educativo. In particolare si analizzano gli effetti che il lavoro sulla mediazione, declinato in gioco di ruolo, possono avere sugli studenti nella costruzione della consapevolezza che la pace sia l'unica strada possibile.

Parole chiave

Pace, Gioco, Mediazione.

1. Settant'anni di pace?

Dal termine del secondo conflitto mondiale l'Europa, con la sola eccezione della guerra nella ex Jugoslavia, ha vissuto più di settant'anni di pace. Contestualmente, la nascita delle Nazioni Unite e dell'Unione Europea ha contribuito non solo a evitare altri conflitti su scala mondiale, ma a stimolare la cooperazione tra Stati.

Il legame tra democrazia e diritti umani, del resto, è stato forte, benché non sempre coerente, fin dal XVIII secolo, quel secolo dei Lumi che, anche in Italia, introdusse la riflessione sull'importanza di non disumanizzare le persone. Fu soprattutto nelle costituzioni delle moderne democrazie che i diritti trovarono il momento giuridico più significativo, in cui vennero innalzati a principi fondamentali

e fondativi di quella democrazia che si era raggiunta e si voleva radicare nel modo più duraturo possibile. La fine del Settecento è caratterizzata da grandi rivoluzioni culminanti in Dichiarazioni i cui precetti diventeranno, di lì a pochi anni, il *corpus* delle costituzioni che Stati Uniti e Francia indicheranno a tutto il mondo come possibili modelli, sebbene non sempre – si veda il caso della Francia col periodo del Terrore- esse abbiano garantito regimi politici che ne rispettassero i principi (Flores, 2008, pp. 263-264). Come osserva la filosofa tedesca H. Arendt “la dichiarazione dei diritti dell’uomo alla fine del XVIII secolo segnò una svolta nella storia. Essa significava che d’allora in poi l’uomo, e non il precetto divino o gli usi consacrati alla tradizione, sarebbe stato la fonte del diritto. Incurante dei privilegi assicurati dalla storia a certi strati della società e a certe nazioni, documentava l’emancipazione del genere umano da qualsiasi tutela, la sua condizione di maggiore” (2009, pp. 402-403). La grande ondata di democratizzazioni di fine Novecento è stata caratterizzata dall’approvazione di costituzioni che, in larga parte, si richiamavano ai principi scaturiti dalla consapevolezza delle aberrazioni compiute durante la Seconda Guerra Mondiale e che le Nazioni Unite avevano codificato nella Dichiarazione Universale dei Diritti Umani del 1948.

Se la Dichiarazione Universale dei Diritti Umani del 1948 e la Carta dei Diritti Fondamentali dell’Unione Europea del 2000 danno un preciso quadro di riferimento valoriale su tematiche quali i diritti, l’inclusione, la collaborazione tra stati e il mantenimento della pace, tradotti in linee guida educative che, in Italia, sono state recepite nella Legge 20 agosto 2019, n. 92 sull’educazione civica, dall’altra il contesto geopolitico internazionale, unitamente allo scenario sociale, economico ed emotivo scaturito dalla pandemia da Covid-19, rischiano di allontanare le nuove generazioni da un coinvolgimento diretto nella costruzione di comunità sostenibili, inclusive e pacifiche.

2. Il gioco è una cosa seria

Il Learning Framework 2030 “The future of education and skills” pone al centro della formazione scolastica il concetto di *agency* dei soggetti, ovvero la loro capacità di intervenire sia sul proprio contesto di riferimento, che sull’ambiente, trasformandoli in funzione delle proprie anticipazioni e previsioni rispetto ad eventi futuri (Organisation for Economic Co-operation and Development, 2018). L’*agency* si sostanzia in una progettualità a lungo termine, che faccia leva sulle potenzialità dei singoli e sulla capacità decisionale per modificare le proprie condizioni di vita. Già J. Dewey (1938) aveva descritto le caratteristiche e le qualità che i percorsi esperienziali devono avere per co-costruire un apprendimento profondo e duraturo. Per J. Dewey il principale problema di un’educazione basata sull’esperienza è quello di selezionare il tipo di esperienze che avranno un peso a livello creativo e generativo su quelle che verranno successivamente, basandole sui principi di continuità, crescita e interazione. Nel pianificare le “situazioni” di apprendimento, l’educatore deve rispettare i principi di continuità e di sviluppo mettendo in con-

nessione passato, presente e futuro, perché tutte le esperienze portano in sé qualcosa di quelle che le hanno precedute e gettano le basi di quelle che le seguiranno e deve connettere il soggetto col proprio contesto affinché l'esperienza formativa sia collettiva. Tali percorsi, connessi, duraturi, generativi, basati sull'interconnessione tra gli esseri umani, sono in grado di instillare nelle generazioni presenti e future la consapevolezza di vivere in un mondo globale in cui le azioni dell'uno ricadono sulla vita dell'altro. La paralisi dei rapporti sociali verificatasi con la pandemia, che ha sospeso sia il normale scambio tra coetanei, così esiziale durante il periodo di formazione dell'*io*, sia le normali attività scolastiche presenziali e ricreative, ha allontanato le nuove generazioni e non solo dalle urgenze del nostro tempo, relegandole ai bisogni impellenti dell'era pre-pandemica.

Nazioni Unite, Consiglio d'Europa e non ultimo il Ministero dell'Istruzione e del Merito esortano il mondo della scuola ad attingere dagli altri contesti educativi -non formali e informali- buone pratiche e collaborazioni per lavorare sia sulle tematiche sottese ai diritti, alla sostenibilità e all'inclusione, sia sulle competenze di base e trasversali. L'Associazione Robert F. Kennedy Foundation of Italy Onlus (RFK Italia), ente formatore riconosciuto dal Ministero secondo la Dir. 170/2016 e attiva nel capo dell'educazione ai diritti umani dal 2007, ha sviluppato una piattaforma educativa dal titolo CivicAttiva rivolta ai docenti delle scuole di ogni ordine e grado e, attraverso di loro, agli studenti. La piattaforma CivicAttiva è uno strumento formativo che mira a fornire spunti e metodologie utili per lo svolgimento delle 33 ore annue di educazione civica attraverso video lezioni di esperti soprattutto provenienti dal terzo settore. Il fine ultimo è quello di creare collaborazioni tra le scuole e le associazioni presenti sui territori che possano coadiuvare i docenti nella costruzione di una cittadinanza veramente attiva e pronta a farsi carico delle sfide del presente.

La metodologia che RFK Italia utilizza nelle scuole è quella del gioco di ruolo e dell'apprendimento situato, al fine di stimolare negli studenti l'empatia verso l'altro da sé. In particolare con lo scoppio della guerra in Ucraina e il conseguente ingresso di bambine e bambini ucraini nelle scuole italiane, è stato riscontrato un crescente interesse da parte dei docenti nei confronti di attività sulla gestione del conflitto. RFK Italia, già all'indomani dell'invasione russa del febbraio 2022, si è attivata insieme all'organizzazione Colors for Peace per portare beni di prima necessità al popolo ucraino, coinvolgendo altre organizzazioni sul territorio toscano -dove entrambe le realtà hanno sede- alle cui attività hanno partecipato anche scuole nell'ambito dei Percorsi per le Competenze Trasversali e l'Orientamento (PCTO). Nel mese di maggio 2022 una classe V della scuola primaria facente parte dell'Istituto Comprensivo "Compagni-Carducci" di Firenze ha richiesto a RFK Italia la realizzazione di un laboratorio sulla gestione del conflitto che è stato realizzato sulla base di un'esercitazione utilizzata alle Nazioni Unite, al quale è seguito un collegamento con una scuola di musica ucraina della cittadina di Apsa de Jos nella regione della Transcarpazia, che accoglieva diversi sfollati interni.

Dopo un brainstorming sulle cause dei conflitti in ambito internazionale, legate per lo più alle risorse, la classe è stata divisa in due gruppi, delimitati da una linea

che simboleggiava il confine territoriale, al centro della quale è stata posta una cesta con delle spillette colorate che rappresentavano le risorse. La possibilità di visualizzare le risorse, sotto forma di un gadget di loro gradimento, ha stimolato nei partecipanti all'attività il desiderio di conquista e, parallelamente, una forma di controllo dell'istinto di sopraffazione sull'altro: le spillette, infatti, erano in numero maggiore dei partecipanti e, attraverso l'osservazione, i bambini e le bambine hanno potuto riflettere su come sia importante considerare che la disponibilità di determinate risorse sia sottesa alla volontà di una suddivisione quanto più equa possibile al fine di evitare un'escalation della violenza. A ogni gruppo è stato chiesto di identificare un leader, dopo aver dibattuto sulle sue caratteristiche (empatico, disposto ad ascoltare le istanze dei singoli membri del gruppo, sicuro ma non arrogante): i leader sono stati scelti senza troppa esitazione e tra i dati significativi si rileva che entrambi i gruppi hanno scelto una bambina, riconoscendole quindi quelle doti che fanno del leader una persona credibile. È stato poi fatto un sorteggio per decidere quale delle due squadre dovesse detenere il controllo delle risorse: la squadra vincitrice si è riunita per formulare delle proposte di co-gestione delle risorse, tenendo presente che la proposta avrebbe dovuto soddisfare i propri bisogni garantendo anche la sopravvivenza dell'altra squadra. Il dibattito si è svolto in maniera serrata ma composta, in cui la classe ha manifestato una spiccata capacità di ascolto nei confronti delle istanze delle controparti e ha saputo attingere dalle indicazioni dei partecipanti al gioco per la formulazione di proposte che hanno portato a un "accordo di pace". Dopo lo svolgimento del gioco, i facilitatori di RFK Italia hanno svolto un momento di debriefing in attesa del collegamento con la cittadina ucraina. Il particolare momento storico vissuto dalla classe, unitamente all'attesa del collegamento con coetanei che, nello stesso momento, stavano facendo esperienza diretta delle atrocità della guerra, ha stimolato le studentesse e gli studenti a una riflessione approfondita sulla necessità di costruire una cultura di pace a partire dalle comunità di appartenenza, ma anche l'importanza di sperimentare le difficoltà del mantenimento della pace in determinate situazioni, come con la co-gestione delle risorse. L'attività ha permesso ai partecipanti di comprendere le variabili sottese al rapporto tra stati confinanti, anche alla luce delle vicissitudini storiche e politiche, nonché alla particolare conformazione geografica dell'area presa in considerazione, permettendo ai docenti che hanno partecipato al progetto di lavorare sulle competenze trasversali e sulla metacognizione. Il progetto è culminato con lo scambio virtuale tra le due istituzioni scolastiche che hanno firmato un accordo di "fratellanza". Un'attività ludico-didattica, permessa invero dal particolare momento storico, ha permesso quindi alla classe di mettere in atto le conoscenze e le competenze acquisite in ambito scolastico insieme allo stimolo dell'empatia, al fine di sviluppare ulteriori strumenti atti alla decodificazione della realtà circostante.

Ricorda P. Malavasi come "la validazione epistemologica del gioco quale fondamentale emblema teorico e strumento formativo rivolge la riflessione pedagogica verso l'attenta considerazione della categoria dell'interpretazione ludica per insegnare l'umano" (2020, p. 48). Attività come quella descritta, inoltre, sono forte-

mente consigliate dal Consiglio d'Europa per l'acquisizione di *soft skills*, quali la comunicazione interpersonale, l'empatia, la capacità di individuare, comprendere, esprimere, creare e interpretare concetti, sentimenti, fatti e opinioni, attingendo a varie discipline e contesti (Brander, De Witte, Ghanaea, Gomes, Keen, Nikitina, Pinkeviciute, 2012).

3. Studenti attori del cambiamento

Lupus est homo homini (Plauto, *Asinaria*, a. II, sc. IV, v. 495): sembra che ancora oggi questo antico detto conservi il suo valore di pragmatica descrizione della realtà, ovvero che l'uomo sia ancora il più feroce predatore dei suoi simili. Ad un'analisi più profonda constatiamo però come questa affermazione confligga sia con la morale cristiana, che vede nel prossimo l'emanazione del bene che vogliamo per noi stessi, sia con una riflessione filosofica che, a partire dalla seconda metà del XX secolo, ha accompagnato la costruzione di un "umanesimo" che promuove azioni orientate al bene comune.

Nel I paragrafo della *Vita activa*, saggio scritto da H. Arendt nel 1958, la filosofa tedesca spiega cosa intende per condizione umana: essa si esplica attraverso tre attività fondamentali, ovvero il lavoro, l'operare e l'agire, intese come le condizioni di base in cui la vita sulla terra è stata data all'uomo. Se l'attività lavorativa è connessa allo sviluppo biologico del corpo umano e la sua finalità e il suo prodotto è la vita stessa e l'operare è "l'essere nel mondo", perché produce un mondo artificiale distinto da quello naturale, ecco che l'agire è l'unica attività che mette in relazione gli esseri umani col mondo naturale senza la mediazione di cose artificiali. La facoltà dell'essere umano di non essere concentrato esclusivamente sui propri bisogni naturali gli permette di contribuire alla costruzione del mondo come spazio sociale e di relazione inter-soggettiva.

Una delle forme della responsabilità per H. Arendt è quella di evadere dalla ciclicità naturale per individuarsi come uomo, per rinascere nella condizione umana fondamentale, quella politica e quindi *inter homines esse*. Questo separarsi dalla natura per contribuire fattivamente alla costruzione della comunità umana, con i suoi interessi e i suoi meccanismi artificiali, costituisce la forma principale della condizione umana: la socialità, ovvero costruire il sé attraverso la relazione con gli altri (Arendt, 2022, p. 40).

In questo saggio del 1958 si ravvisano quei principi che -secondo il pensiero etico-politico dell'autrice- devono essere alla base della vita pubblica, della democrazia, della libertà e della giustizia sociale. L'importanza della filosofia politica di H. Arendt per la comprensione della necessità della formazione civica risiede nella sua distinzione tra il concetto di lavoro, quello di opera e quello di azione: le prime due attività non potrebbero contribuire al rinnovamento del mondo comune se non fossero accompagnate dall'azione, ovvero un'attività intenzionale e trasformativa che permette di creare un reale cambiamento a livello sociale e politico, nonché di far sentire l'essere umano non più come ente a sé stante, ma come parte di un tutto.

In continuità col pensiero di Arendt vi è quel processo naturale e sociale di *lifewide learening*, costruito in contesti sempre più variegati di formazione ed esperienza, che è composto di azioni, rappresentazioni e significati che hanno sempre uno spessore cognitivo e un colore affettivo ed emotivo. La dimensione cognitiva e quella affettivo-emotiva, collegate tra di loro, permettono di co-costruire, a livello individuale e di comunità, storie e identità con valore di legame e apprendimento profondo (Dozza, 2017, pp. 327-328) di cui l'attività laboratoriale della scuola fiorentina è stata una manifestazione. Del resto il concetto di cittadinanza da sempre si associa ad un insieme complesso di diritti e doveri esplicitabili sulla base di una comune appartenenza riconosciuta e condivisa. I tantissimi progetti realizzati dalle scuole italiane in ambito europeo dall'inizio del Millennio sottolineano come la scuola italiana abbia già sperimentato concretamente i valori di cittadinanza, condividendo obiettivi e attività di lavoro con altre scuole comunitarie: è l'orizzonte di una cittadinanza inclusiva fondata sul riconoscimento del valore delle culture altre e che si sviluppa sulla base di una pluralità di appartenenze (Giunta La Spada, 2004, p. 7).

A. Sen, economista e filosofo indiano, Premio Nobel per l'economia nel 1998, ha teorizzato l'importanza del *capacity-building* e dell'*empowerment* delle persone legandoli al tema della giustizia e della libertà: i problemi dello sviluppo si legano a quelli giuridici e alle disparità di condizioni di partenza tra Nord e Sud del mondo. Secondo A. Sen l'*empowerment* si riferisce alla capacità di un individuo di prendere decisioni e di assumere il controllo sulla propria vita, mentre il *capacity building* riguarda l'investimento che gli Stati fanno nelle capacità e nelle competenze dei cittadini. Sia l'*empowerment* che il *capacity-building* sono, per A. Sen, strumenti essenziali per favorire il progresso umano, l'uguaglianza e il benessere sociale. Nell'ottica del *lifewide learning*, dunque, la possibilità delle scuole di interagire e attingere dalle esperienze e dalle professionalità offerte dai legami coi territori può condurre all'elaborazione di percorsi di educAzione alla pace, in cui la teoria si sposa con una pratica capace di stimolare quell'empatia con l'altro da sé che può condurre ad azioni generative e orientate al miglioramento del clima scolastico e di comunità.

4. Conclusioni

Per E. M. Anderman nell'apprendimento generativo, il soggetto deve costruire attivamente il significato attraverso la generazione di "associazioni semantiche e distintive idiosincratice tra stimoli e informazioni memorizzate", facendo leva su processi attentivi, motivazionali e mnemonici (Dario, 2014, p. 85): è così che le attività di apprendimento situato possono rispondere a tali bisogni e stimolare la generatività dell'atto educativo.

Seminare, coltivare e raccogliere sono verbi che richiamano l'operosità degli antichi mestieri, quel lavoro e quell'opera a cui si riferisce H. Arendt nella *Vita activa*. Sono verbi che richiamano anche il valore dell'attesa che segue la semina,

spesso funestata dalle avversità. L'osservazione diretta della diversità, che richiama il "giardino d'infanzia" di froebeliana memoria e che mette in atto una cura individuale per ogni singolo elemento, che viene così valorizzato, rispettato nei bisogni e nelle potenzialità, permette una raccolta ricca e generativa, i cui soggetti sono capaci di trasferire quel senso di cura all'ambiente che li circonda, incarnando l'agire che, per Arendt, è il nucleo della partecipazione civile. È ancora una volta la metafora ambientale che ci aiuta a fare dell'osservazione diretta della realtà e della natura uno stimolo per intercettare i bisogni, mettere in atto prassi educative volte alla generatività e creare un impatto positivo sulla classe e sulla comunità di appartenenza.

Riferimenti bibliografici

- Arendt H. (2009). *Le origini del totalitarismo*. Einaudi. [ed. or. (1951). *The origins of totalitarianism*. Schocken Books].
- Arendt H. (2022). *Vita activa. La condizione umana*. Bompiani. [ed.or. (1958). *Vita activa. The human condition*. University of Chicago Press.
- Brander P., De Witte L., Ghanea N., Gomes R., Keen E., Nikitina A., Pinkeviciute J. (2012). *Compass. Manual for human rights education for young people*. Council of Europe.
- Dario N. (2014). Sul concetto di generatività. *Formazione& Insegnamento*, XII(4), 83-94.
- Dewey J. (2014). *Esperienza e educazione*. Raffaello Cortina. [ed. or. (1938). *Experience and Education*. Kappa Delta Pi.
- Dozza L. (2017). Per tutta la vita: crescere e fare riserva di esperienze e di storie. In M.L. Iavarone, P. Malavasi, P. Orefice, F. Pinto Minerva (Eds.), *Pedagogia dell'ambiente 2017. Tra sviluppo umano e responsabilità sociale* (pp. 327-341). Pensa MultiMedia.
- Flores M. (2008). *Storia dei diritti umani*. Il Mulino.
- Giunta La Spada A. (2004). L'educazione alla cittadinanza nelle scuole in Europa. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca Direzione Generale per le Relazioni Internazionali dell'Istruzione Scolastica Indire – Unità Italiana di Eurydice (Ed.). *I Quaderni di Eurydice*, 4.
- Malavasi P. (2020). *Insegnare l'umano*. Vita e Pensiero.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (2018). *The Future of Education and Skills*. [https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf).
- Nazioni Unite (1948). *Universal Declaration of Human Rights*. https://www.ohchr.org/sites/default/files/UDHR/Documents/UDHR_Translations/itn.pdf.
- Panerai A., Nicola M., Vitaioli G. (Eds.). (2012). *Manuale di educazione alla pace: Principi, idee, strumenti*. Junior.
- Parlamento Europeo (2000). *Carta dei Diritti Fondamentali dell'Unione Europea*. https://www.europarl.europa.eu/charter/pdf/text_it.pdf.
- Sen A. (1992). *Risorse, valori e sviluppo*. Bollati Boringhieri. [ed. or. (1984). *Resources, Values, and Development*. Harvard University Press].

Quinta Sezione

**Le avanguardie educative:
la gravidanza teorica e la concretezza prassica**

Interventi

Vito Balzano

Vincenzo Nunzio Scalcione

Francesco Lavanga

Adriano Pantaleo, Mario Giampaolo

Gerardo Pistillo

La categoria morale della solidarietà come costrutto epistemico nella costruzione di nuove politiche di welfare

Vito Balzano

Università degli Studi di Bari Aldo Moro

Ricercatore Senior

vito.balzano@uniba.it

Abstract

Siamo immersi in un tempo che è proprio dell'umanesimo, nel quale la dignità della persona riveste un ruolo primario nella vita sociale e più di ieri domanda d'essere riconosciuta e rispettata in tutte le forme di espressione. La crescente sensibilità per le violazioni dei diritti umani fondamentali e l'esigenza di salvaguardare o promuovere beni come la pace, lo sviluppo, la solidarietà, l'identità di un popolo diventano i tratti caratteristici che connotano il piano sociale; di qui la necessità di ripensare il concetto stesso di dignità in chiave pedagogica, in una quotidianità che troppo spesso mette da parte la riflessione sulla persona, sul suo senso civico, a beneficio di letture sommarie e superficiali che sfociano nella crisi di valori a più riprese denunciata dalle scienze dell'educazione.

Il presente contributo, attraverso un'analisi teoretica, mira a recuperare la categoria morale della solidarietà quale elemento costitutivo e indispensabile per una nuova idea di welfare nel tempo dell'oggi.

Parole chiave

Educazione, Solidarietà, Persona, Comunità, Welfare.

1. Alcune brevi premesse

La scienza pedagogica è chiamata oggi ad affrontare diverse emergenze, dalla domanda di dignità della persona alla crisi del contesto familiare e scolastico, dal concetto di "cittadinanza sociale" (Marshall, 1964) alla proposta di una nuova idea di welfare partecipativo fondato sulla categoria morale della solidarietà; nuclei tematici di riflessione critica che, giocoforza, la pedagogia sociale è chiamata a fronteggiare con particolare urgenza. Il concetto di cittadinanza, analizzato in chiave squisitamente educativa, diventa riferimento imprescindibile di riflessione pedagogica e anima il dibattito scientifico sulla *solidarietà* e sulla centralità della *persona*, quali supporti per una nuova riforma delle politiche sociali e dei modelli di welfare moderni. Come ci ricorda Wringer l'elemento principale per una citta-

dinanza globale responsabile consiste, infatti, nel “*ensuring that the collective arrangements to which we give our assent do not [...] secure the better life of some expense of a much worse life for others*” (1999, p. 6). Questo, però, non significa ridurre la cittadinanza globale a una generica *solidarietà internazionale*, ma piuttosto capire ed essere in grado di influenzare i processi decisionali a livello mondiale e i loro effetti sulle vite delle persone per perseguire interessi comuni.

La modernità, oggi più che in passato, poggia sulla convinzione di aver finalmente scoperto la chiave in grado di aprire tutte le porte della conoscenza e il segreto per assicurare all’umanità una convivenza pacifica. Comte aveva impresso una forte accelerazione in tal senso con la formulazione della legge dei tre stadi. Secondo questa legge l’umanità, al pari della psiche umana, passa attraverso tre stadi: quello *teologico*, quello *metafisico* e quello *positivo*. Mentre nei primi due stadi gli eventi umani, naturali e sociali vengono giustificati mediante l’intervento di agenti soprannaturali, o spiegati a opera di idee e forze astratte, nello stadio positivo “lo spirito umano, riconoscendo l’impossibilità di ottenere conoscenze assolute, rinuncia a domandarsi qual sia l’origine e il destino dell’universo, quali siano le cause intime dei fenomeni, per cercare soltanto di scoprire, con l’uso combinato del ragionamento e dell’osservazione, le loro leggi effettive, cioè le loro relazioni invariabili di successione e di somiglianza” (Chiosso, 2023, pp. 10-11).

Altro elemento di profonda riflessione per la pedagogia sociale oggi, risiede in quella capacità del passato, della società occidentale, di rifornirsi di materie prime soprattutto nei paesi africani e asiatici, attraverso una penetrazione coloniale pianificata a livello di spartizioni di aree di intervento da parte delle grandi potenze della politica internazionale e funzionale alle necessità dell’incipiente sviluppo, tema questo che sembrava garantire un futuro senza problemi. In realtà, la pedagogia di fronte a questa situazione, è stata la scienza che più di ogni altra si è impegnata nella realizzazione di una modernità, nella misura in cui accetta di considerare l’uomo non per quello che può o deve essere, ma per quello che di fatto questi risulta sulla base delle analisi biologiche e sociali. La pedagogia deve perciò rinunciare ad elaborare valori individuati oltre l’esperienza umana ed affidarsi evidentemente alle leggi dettate dalla scienza sperimentale. Secondo questo principio, l’educazione si sostanzia, in termini positivistici, come un fatto naturale e in questa naturale filosofia d’origine, la persona diviene elemento sostanziale, imprescindibile per uno sviluppo futuro. Di qui l’importanza di una categoria morale come la solidarietà che garantisce lo sviluppo, in base al proprio costruito epistemologico, di una nuova idea di persona agganciata ai valori propri della comunità.

2. La solidarietà come categoria morale: un costruito epistemologico essenziale

L’educazione oggi si trova a fronteggiare numerosi interrogativi, alcuni cruciali, come quelli che guardano alla natura del rispetto umano, alle norme in base alle quali costruire l’obbligo di rispettare la vita umana e se la dignità può continuare

a essere valore oggettivo e intrinseco alla persona. In questa sede stiamo provando a riconsiderare la *solidarietà* quale concetto che, esprimendo una socialità naturale per l'essere umano, implica il riconoscimento che, per il proprio sviluppo, il soggetto non può non essere costantemente relazionato agli altri, in vista del raggiungimento di obiettivi che trascendono la mera necessità di sopravvivenza. Uomo, persona e dignità sono tre termini che racchiudono intrinsecamente il macro problema di lettura e di decifrazione della pedagogia, dentro una storia di espressioni risemantizzate proprio sul piano della progettualità pedagogica, declinate in relazione ai significati originari delle molte forme empiriche, pragmatiche e utilitaristiche dell'uomo e della sua vita relazionale (Tarozzi, 2021). *L'agire solidale*, quindi, permette al singolo di realizzare una prassi che tenga conto dei benefici che ne conseguiranno per se stesso e per gli altri. Provando per un attimo a riconsiderare il pensiero di Kant è possibile affermare che quando si tenta di riconoscere uguale valore propositivo a opposte idee e convinzioni sull'uomo e sulla sua possibilità d'essere al tempo stesso centro e periferia della vita, dell'organizzazione sociale e civile, si giunge a riconoscere validità teorica e pratica al criterio dell'antinomia e si riconosce legittimo progettare l'educazione sia attraverso l'ottica antropologica di valore dell'uomo e della sua vita e sia come risposta a sollecitazioni di adeguamento dell'uomo all'evoluzione scientifica, tecnologica, alla ragione utilitaristica dell'organizzazione sociale ed economica. Di qui il carattere debole e plurale delle affermazioni moderne riguardanti l'uomo, la sua dignità, il suo fine, il suo progetto di umanizzazione e di perfettibilità, le quali assumono la complessità antinomica del nostro tempo e, dentro alla complessità, disegnano molti e contrastanti orizzonti di legittimazione delle molte e contrastanti scelte educative dell'oggi, quale che sia il contesto sociale e culturale in cui queste si realizzano.

La solidarietà, in questo senso, va riletta quale 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, 2017). 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. Di fronte a questo tema, il costruito epistemologico della categoria della solidarietà ci invita ad adottare un punto di vista capace di integrare criticamente le posizioni. In primo luogo, concentra la sua attenzione a partire dal riconoscimento della centralità e della globalità dell'essere umano: l'attenzione pedagogica in breve si caratterizza per mantenere e coltivare una visione unitaria della persona umana che è considerata, sempre, come un fine in sé e mai come un mezzo per fini di altra natura. In secondo luogo, attraverso l'azione educativa, la pedagogia mira al miglioramento dell'uomo completo, evitando qualsiasi esito riduzionistico: ciascun essere umano, infatti, può essere considerato come un lavoratore, ma al contempo anche come un cittadino e come un soggetto con proprie peculiarità personali da promuovere. Queste diverse dimensioni difficilmente sono tra loro separabili e

nella vita di ciascun essere umano sono sempre strettamente intrecciate tra loro. Proprio per questo l'educazione dell'uomo non è riconducibile alla somma dei processi specifici che riguardano particolari ambiti: per la prospettiva pedagogica tali parti si coagulano attorno alla dimensione unitaria della persona. Inoltre, porre al centro dell'attenzione un'idea di uomo completo come fine dell'educazione può essere considerato un tratto costitutivo della riflessione pedagogica: a questa idea si richiamano, ad esempio, le concezioni classiche di *paideia* greca o di *humanitas* del mondo romano o il concetto di *Bildung* sviluppato in Germania nell'Ottocento. È questa, inoltre, la prospettiva condivisa, seppure con eccezioni differenti, dal personalismo di Mounier e Maritain oppure dall'idea di unilateralità di certa pedagogia marxista (Zamengo, Valenzano, 2022).

In un contesto come il nostro, nelle fasi storiche di crisi economica, politica e sociale, nonché educativa e formativa, che stiamo attraversando, il costruito epistemico della solidarietà può tornare utile a una certa riflessione pedagogica, quella stessa che vede nello sviluppo di un nuovo welfare relazionale lo spiraglio di convergenza tra la pedagogia e la politica (Margiotta, 2015). La filosofia contemporanea racchiude in sé diversi e molteplici filoni tra i quali, sempre più attuali, risultano essere proprio quelli ascrivibili alla categoria pedagogica della solidarietà (Musaio, 2020). Da qui muove una riflessione, in verità già incanalata nei percorsi di ricerca educativa ormai da diversi anni, che vede nell'analisi e nella riproposizione di nuovi modelli di welfare la chiave di volta di una elaborazione teorica e pratica della democrazia liberale. Gli attuali scenari della pedagogia in Italia e in Europa sono contrassegnati da profondi mutamenti strutturali concernenti lo stato di benessere e il passaggio dalla concezione di uno Stato assistenziale all'idea di Stato sociale attivo. Da questa prospettiva emerge il concetto di società attiva fondata sulla libera scelta e sulla responsabilità della persona; l'accento è, quindi, sulla centralità del soggetto umano in quanto singolo (Mariani, 2022). 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. 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).

3. Una nuova cultura del lavoro quale chiave di sviluppo prospettico del welfare moderno

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 dal-

l'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'incertezza che caratterizzano la vita quotidiana. I fini dell'educazione non riescono ormai a far presa sugli uomini se non sono traguadati e vissuti come impegno costante e duraturo che accomuna genti, religioni, concezioni della vita (Minello, 2020). La ripresa della riflessione sull'etica sta a significare che gli imperativi morali si giocano anche e soprattutto nell'incontro di ogni uomo con la propria ricerca della verità, con la conoscenza e l'amore per l'altro, con la determinazione di dar vita ad una cultura che cresca e si impegni per il rispetto dell'armonia della natura, con una fede, religiosa o laica che sia, presupposto di ogni progetto, con la persona come un tutto aperto alle comunicazioni della conoscenza e dell'amore, come un universo che si apre e si protende nella sua unità e integralità. La persona, in questo senso, deve tendere alla propria pienezza fino alla trasparenza dei propri vissuti e delle proprie aspirazioni ultime all'essere degli altri, condizione essenziale per la realizzazione dialogica della socialità secondo scelte di bene in virtù delle quali ci si orienta o si progettano non cose ma un mondo secondo un'ideale. Inoltre, prendere il volto dell'altro, nelle sue emergenze, urgenze, e nella sua normalità immanente, testimone ora tragico, ora grottesco, ora di semplice esistenza quotidiana, un destino che, nella sua natura teologica misteriosa, non sfugge alla pur dubbiosa, perplessa, poco riflessa coscienza. La tendenza alla cultura, nel suo valore di espressione creativa di libertà dello spirito umano in sintesi perenne su se stesso, sugli altri, sulla natura, sul mondo, sul rapporto uomo-Dio e di bilancio progettuale; al dialogo tra fede religiosa e fede laica, nella prospettiva della considerazione e del rispetto prioritario della persona, protagonista di storicità e testimone di fede, garanzia di un itinerario individuale sul senso ultimo della vita; a una fenomenologia ermeneutica della persona, fine a se stessa e apertura all'oltre se stessa; al senso di Dio, come idea che attira, come bene che coinvolge e come orizzonte ultimo di senso.

Se il fine dell'educazione è quello di costruire un *cittadino responsabile*, diventa essenziale provare a capire come si possa inserire all'interno del mercato del lavoro. Da questo punto di vista, l'educazione ha quindi finalità pratico professionalizzanti, ovvero è tutta orientata alla formazione del futuro lavoratore. Questa idea apre la riflessione a ciò che più di ogni altra questione sta diventando urgente nella riflessione pedagogica: quanto l'educazione possa mutare le pratiche lavorative oggi. Nella società pluralistica in cui viviamo è indubbiamente compito di processi educativi formare cittadini in grado di comprendere le dimensioni multiculturali e sociali del mondo attuale e di partecipare in modo costruttivo e responsabile alle attività della comunità umana. Ma sarebbe parziale ridurre i fini educativi a questa sola dimensione. Da questa prospettiva, infatti, la dimensione personale della formazione del soggetto è posta da un lato, come ad esempio la possibilità di coltivare i talenti; da un altro lato, invece, ci sono le finalità connesse alla dimensione professionalizzante o quelle legate agli aspetti squisitamente culturali dei saperi e dei linguaggi. 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 (Cerrocchi, Dozza, 2007).

Il futuro del lavoro, però, può essere diversamente concepito e aprire a scenari che di certo non minimizzano o, comunque, ridimensionano la persona: “alla pedagogia del lavoro si impone un compito basilare in vista della promozione di una personalizzazione dell'esperienza lavorativa e di un'umanizzazione effettuale dei contesti produttivi. In vista, cioè, dell'attestazione certa della centralità manifesta, nella quotidianità lavorativa, del valore della persona e della persona come valore in sé e per sé; dunque, del diffuso avverarsi delle condizioni della sua educabilità, esprimibile attraverso interazioni significanti in termini apprenditivi e di socialità, e del conseguente ascolto dei suoi appelli educativo-formativi” (D'Aniello, 2011, p. 140). Da qui si parte per poi ristrutturare anche il rapporto tra persona e impresa, teso a porre in essere una modificazione di determinati approcci organizzativi al fine di evitare la sicura esclusione dal mercato di imprese restie a comprendere che il proprio destino è appeso al filo dell'indissolubilità che unisce la crescente cognitivizzazione delle “mansioni” a puntuali premure formative, che trovano espressione piena solo se si prospetta e si progetta pedagogicamente e fattivamente una differente cultura del lavoro, il cui senso risieda in logiche dell'umano e non in equazioni dell'utile.

Muove da questi costrutti l'idea di un nuovo welfare, moderno, che intraprende un percorso tracciato già in passato ma non completamente esplorato. È noto, infatti, come un sistema di welfare ponga la persona al centro; tuttavia, interessa qui vedere la persona nella sua dinamica trasformativa e osservare se e come questo sia possibile, ricorrendo alla pedagogia non più in senso ampio, ma attraverso la categoria della responsabilità che ci permette, al più, di osservare la dimensione relazionale e gli spazi espansivi nella loro globalità (Balzano, 2020). Un sapere pedagogico, quindi, che ci permette di riformulare una idea nuova e diversa di welfare generativo e, soprattutto, una nuova lettura del volontariato inteso non più semplicemente come terzo settore ma come supporto e aiuto all'azione dello Stato in campo socio-politico. 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. Passaggi fondamentali che descrivono una diversa visione del significato di pratica di solidarietà, in una fase storico-culturale nella quale è saltato il meccanismo che regola il rapporto tra diritti e doveri, tra possibilità di desiderare e il riconoscimento dei limiti che la realtà e le relazioni ci chiedono, lasciando la persona in una nuova dimensione di differente riconoscimento della funzione comunitaria e generazionale dell'educazione (Elia, 2012, p. 181).

4. Conclusioni

L'idea di provare a pensare a nuove pratiche di welfare di stampo pedagogico era viva già in passato, ed è riassumibile in quel concetto che lo legge come un soddisfacimento momentaneo di istanze particolaristiche: il welfare è diventato, sostanzialmente, vittima del suo stesso successo poiché c'è stata un'esplosione della domanda sociale e lo Stato, da solo, non è stato più in grado di essere l'unico garante del soddisfacimento dei bisogni sociali. Il sistema di welfare relazionale tradizionale, fondato su rapporti interpersonali sempre più forti, ha posto le basi per l'evoluzione della moderna idea di welfare *relazionale* e di *comunità*, lì dove lo spazio educativo, il luogo dove si sviluppa il progetto educativo, diventa terreno fertile per comprendere e interpretare, in chiave pedagogica, i moderni rapporti caratterizzanti la società liquida. Realizzare oggi una pratica di *solidarietà* richiede, in sostanza, un ritorno al passato, a quella pratica dell'incontro, intesa come un rapporto educativo che guardi a due persone nella loro umanità: solo così educare diventa un dare e un ricevere nel medesimo tempo, perché educare è incontrare l'altro, qualsiasi altro, conoscerlo e rispettarlo, stimolandolo a dare forma autentica alla sua umanità. Non si può educare estraniandosi umanamente dall'incontro: nel rapporto educativo si è almeno in due, ognuno con il proprio esserci e con il proprio essere-così. "Chi educa dona una parte di sé, e chi si presta a favore d'altro si dona non solo materialmente, ma anche, e soprattutto, moralmente, in una dimensione di solidarietà e di riconoscimento delle differenze come principio di uguaglianza. Questa fitta relazione genera un luogo, un contesto, utile allo sviluppo di successive e altre relazioni; quella comunità, in sostanza, che è lo spazio adatto dove far crescere le diverse età dell'umano" (Balzano, 2020, pp. 101-102), fronteggiando le sfide che le evoluzioni del mondo contemporaneo propongono.

Nelle concrete relazioni educative, perciò, il valore e il senso sono definiti nell'orizzonte culturale proprio della comunità storica alla quale apparteniamo; la ricognizione empirica, con l'ausilio delle indagini psico-sociali, ci aiuta a farne un primo inventario, minimamente adeguato. L'esperienza dello scacco e il dubbio esistenziale fanno emergere nella sua essenzialità il problema pedagogico: l'ideale etico di umanità trasmesso come un valore e cespite di senso per l'esistenza, negli schemi culturali in cui si è concretato (Bellingeri, 2007). In sostanza, tale questione intorno alla verità dell'impegno e della pratica educativa è il momento genetico della pedagogia razionale, perché assumerla in tutta la sua portata significa scegliere di percorrere la via della realtà e della ragione, e quindi intraprendere un itinerario di ricerca che problematizzi la nostra precomprensione, mettendone in questione le idee fondanti; per ricominciare di nuovo tutto da zero, cercando di vedere come stanno le cose e, con la forza dell'argomentazione, dire perché non possono stare altrimenti. Una riflessione epistemologica, dunque, sulla struttura specifica e sul significato proprio della pedagogia, come sapere intorno all'educazione, pertanto insieme teorico e pratico, deve tenere uniti il problema della realtà dell'educazione e quello della forma di razionalità adeguata. Lo scopo, in questa sede, è stato quello di provare a costruire, nel senso di rendere pienamente deci-

frabile, il modo di procedere della pedagogia, nel vedere e intendere l'oggetto proprio e adeguato che essa ha come scienza pratica e, allo stesso tempo, progettuale. Ecco perché l'idea di un welfare relazionale, ancorato ai tratti costitutivi della pedagogia sociale, diventa terreno fertile per far germogliare una nuova idea di comunità, altra rispetto alla visione classica che il mondo moderno ha sviluppato, specie nella seconda metà del Novecento. Agire in senso pratico, quindi, per donarsi tanto materialmente quanto eticamente al prossimo, all'altro, al diverso.

Riferimenti bibliografici

- 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.
- Cerrocchi L., Dozza L. (2007) (Eds.). *Contesti educativi per il sociale. Approcci e strategie per il benessere individuale e di comunità*. Trento: Erickson.
- Chiosso G. (2023). *Novecento pedagogico e nuovo Millennio*. Brescia: Scholé.
- D'Aniello F. (2011). Il lavoro produttivo oggi tra fattori critici ed "eu-topia" pedagogica. *Education Science and Society, Competenza e professionalità*, II(1), Gennaio-Giugno. Roma: Armando.
- Elia G. (2016). *Prospettive di ricerca pedagogica*. Bari: Progedit.
- 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.
- Margiotta U. (2015). *Teorie della formazione. Nuovi orizzonti della pedagogia*. Roma: Carocci.
- Mariani A. (2022) (Ed.). *La relazione educativa. Prospettive contemporanee*. Roma: Carocci.
- Marshall T. H. (1964). *Class, Citizenship and Social Development*. New York: Doubleday.
- Minello R. (2020). *I dilemmi dell'educazione*. Roma: Armando.
- Musaio M. (2020). *Dalla distanza alla relazione. Pedagogia e relazione d'aiuto nell'emergenza*. Milano: Mimesis.
- Tarozzi M. (2021) (Ed.). *Piero Bertolini. L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*. Milano: Guerini Scientifica.
- Wringe C. (1999). Issues in Education for Citizenship at National, Local and Global Levels. *The Development Education Journal*, VI(1).
- Zamengo F., Valenzano N. (2022). *L'occhio pedagogico. Dalla pratica alla teoria, dalla teoria alla pratica*. Milano: Mondadori Università.

Il valore aggiunto nei sistemi scolastici: uno strumento di analisi della qualità

Vincenzo Nunzio Scalcione

Università degli Studi della Basilicata

Ricercatore

vincenzo.scalcione@unibas.it

Abstract

La ricerca valutativa sulla qualità prevede l'analisi di modelli sistemici finalizzati alla pianificazione di programmi ed obiettivi, competenze di ricerca che hanno l'intento di ottimizzare le procedure in funzione dell'esito atteso. Il controllo della qualità si sposta così dall'accertamento della conformità dei risultati ad obiettivi-standard, alla verifica esplorativa delle condizioni che assicurano coerenza ed allineamento degli interventi formativi con il processo di valutazione.

Il controllo della qualità lascia emergere, difatti, questioni legate al valore aggiunto che le singole scuole producono in termini di accrescimento dei livelli di apprendimento dei discenti. Il saggio proposto intende evidenziare, quindi, la relazione esistente fra l'utilizzo di simili modelli organizzativi e didattici ed il conseguente impegno gestionale.

Parole chiave

Qualità, Controllo, Valutazione, Valore Aggiunto, Efficacia Scolastica.

1. Introduzione

Negli ultimi decenni si è posto molto interesse verso la valutazione dei sistemi di istruzione all'interno di contesti educativi caratterizzati dal passaggio da un governo burocratico e centralizzato, ad uno incentrato sul concetto di un'autonomia protesa alla verifica dei risultati in base ad obiettivi stabiliti ed alla definizione di specifiche modalità per soddisfare esigenze di utenti e contesti (Rosa, 2013).

Sono andati così definendosi modelli organizzativi finalizzato al conseguimento di un'efficacia ed efficienza sempre maggiore, da parametrare sull'accertamento dei risultati conseguiti.

Si è così giunti alla elaborazione di sistemi di misurazione degli apprendimenti attraverso il confronto di risultati medi prodotti da ogni scuola, o classe, durante la somministrazione di prove standardizzate. Tali sistemi prevedono l'utilizzo di

punteggi medi e l'elaborazione di una graduatoria; i punteggi grezzi non si presentano depurati dall'impatto di variabili in grado di influenzare l'apprendimento, e non controllabili dalla scuola. Tali graduatorie riproducono quindi un numero relativo di informazioni reali in merito all'efficacia dell'azione formativa (Ricci, 2008).

Tutto ciò è reso possibile dal calcolo dell'effetto scuola, o valore aggiunto, la cui misurazione può essere effettuata secondo differenti modi:

- “con la differenza tra il punteggio medio grezzo della scuola e quello medio generale di un certo territorio;
- “mediante la misurazione dei progressi medi che gli allievi realizzano in un determinato arco di tempo (guadagni cognitivi);
- “per mezzo della differenza media tra i punteggi osservati ed i punteggi attesi, in relazione alle caratteristiche degli allievi (condizione socio-economico-culturale, attitudini, ecc.)”;
- “mediante il guadagno cognitivo medio netto rispetto a tutti i fattori di contesto che non sono controllati dalla scuola” (Ricci, 2008, p. 4).

La misurazione del valore aggiunto avviene attraverso procedure tecnico-statistiche complesse che prendono dunque in considerazione aggregazioni di studenti (classe o scuola). “La determinazione del punteggio atteso si ottiene calcolando la regressione del rendimento in uscita rispetto a variabili che lo condizionano ma sulle quali la scuola non può incidere, come il livello delle competenze iniziali dello studente e il suo status socio-economico. Il valore aggiunto è il residuo di tale regressione, ovvero la differenza tra il rendimento osservato e quello atteso” (Corsini, 2008, pp. 29-30).

La misurazione attraverso il valore aggiunto permette di ottenere dati sul contributo fornito da un istituto alla formazione dei suoi studenti. Per misurare il valore aggiunto è necessario che la scuola posseda informazioni sul rendimento di ogni singolo allievo, ma anche sulle caratteristiche di questo (Corsini, 2008).

2. La misura del valore aggiunto

Dal punto di vista statistico, la misurazione del valore aggiunto avviene attraverso lo studio dell'effetto scuola ed insegnanti, che rappresentano le variabili indipendenti, sul rendimento degli studenti, mentre invece la somministrazione di prove standardizzate di profitto rappresenta la variabile dipendente. Le variabili si inseriscono in un contesto relazionale ancora più ampio nel quale ve ne sono altre, che determinano relazioni ed influenze, da tenere in debito conto (Silva, 2016).

In realtà, un controllo ampio di queste variabili si presenta difficoltoso, ed è per tale ragione che durante le procedure di misurazione si adopera una scelta delle variabili significative, in grado di incidere maggiormente rispetto ad altre.

Come variabili antecedenti si utilizzano il rendimento scolastico precedente ed il livello socio-culturale dell'allievo.

La relazione tra il rendimento di uno studente ed il suo rendimento pregresso si misura attraverso una regressione lineare semplice, che offre la possibilità di “stabilire in quale misura la variabile indipendente influisce su quella dipendente o, più tecnicamente, rilevare l'intensità dell'effetto esercitato dalla variabile indipendente su quella dipendente” (Silva, 2016, p. 39).

Questa relazione viene poi espressa attraverso l'equazione lineare della retta:

$$\hat{Y}_i = \alpha + \beta X_i + \epsilon_i$$

dove: \hat{Y}_i =rendimento in uscita atteso dallo studente i ;

α =intercetta o costante (valore assunto da Y quando X è uguale a zero); β =coefficiente di regressione (variazione media di Y associata a una variazione unitaria di X);

X_i =rendimento in entrata dello studente i ;

ϵ_i =residuo della regressione (differenza tra Y_i e \hat{Y}_i , cioè tra rendimento osservato e rendimento atteso).

L'effetto delle scuole e delle classi per mezzo del valore aggiunto sarà quindi espresso come la parte di varianza non spiegata, ovvero la somma dei residui della regressione aggregati a livello di scuola e di classe. “Se in questa formula si includono le variabili rilevate relative al livello socio-culturale degli studenti, così come la letteratura ampiamente consiglia, occorrerà riferirsi piuttosto ad una forma di regressione lineare detta multipla o multivariata” (Silva, 2016, p. 39).

$$\hat{Y}_i = \alpha + \beta_1 X_{i1} + \beta_2 X_{i2} + \epsilon_i$$

dove: \hat{Y}_i = rendimento in uscita atteso dallo studente i ;

α = intercetta o costante (valore assunto da Y quando X_1 e X_2 sono uguali a zero); β_1 = primo coefficiente di regressione (variazione media di Y associata a una variazione unitaria di X_1 tenendo costante X_2 , cioè al netto del suo effetto);

X_{i1} = rendimento in entrata dello studente i ;

β_2 = secondo coefficiente di regressione (variazione media di Y associata a una variazione unitaria di X_2 tenendo costante X_1 , cioè al netto del suo effetto);

X_{i2} = livello socio-culturale dello studente i ;

ϵ_i = residuo della regressione (differenza tra Y_i e \hat{Y}_i , cioè tra rendimento osservato e rendimento atteso)” (Silva, 2016, p. 39).

“I due regressori sono quindi indicati con 1 e 2, ad indicare l'incidenza delle due variabili di controllo: rendimento pregresso e livello socio-culturale. A livello teorico il valore aggiunto è definito come la differenza tra risultato osservato e risultato atteso: in questa equazione, il concetto è espresso dal punto di vista statistico dalla differenza tra Y e i . Questa differenza è detta anche residuo della regressione e rappresenta quindi la parte di Y che non può essere spiegata dai regressori considerati nel modello” (Silva, 2016, p. 40).

Si pone attenzione anche all'aggregazione dei residui della regressione i . Questi possono essere aggregati a livello di classe o scuola e si possono così ottenere indicatori medi di valore aggiunto o sottratto che raffigurano l'efficacia o al contrario l'inefficacia delle stesse.

Nel momento in cui la misurazione avviene a livello di classe si determinerà l'efficacia degli insegnanti. Quando questa avviene per porre attenzione al progresso degli studenti, la misurazione avverrà a livello di classe, al contrario, nel momento in cui si debba mettere in atto una rendicontazione dei risultati, si procederà a livello di istituto (Corsini, 2010).

2.1 Valore aggiunto: risultati e fattori

Nel calcolo del valor aggiunto dobbiamo considerare come alcuni fattori possano essere misurati, mentre altri no; nel momento in cui si vuole attuare la misurazione attraverso tale modello occorrerà quindi porre attenzione anche ai fattori analizzati.

I risultati di valore aggiunto variano in base al modello che viene adottato, e la loro presentazione si modifica in base agli elementi presi in esame. Espresso numericamente, il valore aggiunto può essere presentato in modi differenti, secondo il *database* utilizzato e la tipologia di analisi.

Per osservare gli esiti conseguiti attraverso il calcolo del valore aggiunto nelle differenti realtà scolastiche, si procede utilizzando modalità volte ad identificare i cambiamenti intercorsi istituzioni scolastiche e creando degli *standard*; in seguito si adoperano i media per la pubblicazione dei dati ottenuti.

3. Il valore aggiunto come indicatore di efficienza ed efficacia scolastica

Al fine di consentire di tenere conto della natura gerarchica dei dati, ai modelli di regressione lineare semplice si sono aggiunti i modelli di regressione multilivello¹.

Si tratti di strumenti che si caratterizzano per la capacità di osservare la natura gerarchica delle istituzioni (Minello, 2012); considerano, inoltre, l'effetto e l'influenza dell'ambiente sull'individuo e sul rendimento scolastico, prendendo in considerazione le caratteristiche socioeconomiche.

Nel modello di regressione lineare "classico" per misurare l'efficacia di un istituto si realizza una formula che deriva dalla "relazione tra il rendimento di uno studente (variabile dipendente Y) e il suo stato socio-economico (variabile indipendente X):

$$Y_i = \alpha + \beta X_i + e_i$$

- α corrisponde al valore medio di Y quando X ha valore nullo;
- β è il coefficiente di regressione e indica la variazione media di Y associata ad una variazione unitaria della variabile X;
- e_i , il residuo della regressione, è dato dalla differenza tra il valore Y effettivamente osservato e il corrispondente valore di Y calcolato sulla base dell'equazione di regressione (e quindi atteso).

1 L'applicazione dei modelli di regressione multilivello venne proposta per la prima volta nel 1986 in un lavoro di Aitkin e Longford.

La presenza di un residuo indica che il rendimento dello studente è dato dal suo stato socio-economico più un residuo (positivo o negativo). Il residuo è dunque la parte di Y non spiegata in base alla conoscenza del solo stato socio-economico. Secondo questa formula, l'efficacia di un istituto è data dalla media dei residui del rendimento degli studenti che lo frequentano (Corsini, 2008, p.17).

Nei modelli di regressione multilivello la precedente formula viene estesa al caso di dati organizzati gerarchicamente, in cui lo studente i viene considerato unità di primo livello e le scuole j unità di secondo livello:

$$"Y_{ij} = \beta_{0j} + \beta_{1j}X_{ij} + e_{ij}"$$

- Dove β_{0j} corrisponde al valore medio della prestazione all'interno della scuola frequentata dall'individuo i ;
- $\beta_{1j}X_{ij}$ è il valore della variabile X all'interno della scuola.

Nella formulazione gerarchica, il rendimento di uno studente è dunque funzione della prestazione media della scuola, dell'effetto della relazione con lo stato socio-economico all'interno della sua scuola e del residuo della regressione.

In tal modo le analisi multilivello possono, come sottolineano Bernardi, e Zaccarin, perseguire con maggiore precisione i due obiettivi fondamentali nella ricerca SER:

1. "Stabilire gli effetti "netti" di ciascuna delle variabili in gioco, vale a dire al netto dell'influenza esercitata dalle altre variabili considerate che incidono sulle prestazioni degli studenti.
2. Tentare di identificare, tenendo "sotto-controllo" le caratteristiche degli studenti e quelle di contesto, le variabili scolastiche (quelle che potremmo definire variabili di processo: organizzazione, clima relazionale, modalità di insegnamento, ecc.) che hanno un'influenza significativa sui risultati" (Corsini, 2008, p.18).

4. La stima del valore aggiunto e prove INVALSI

Le esperienze sviluppate nei diversi paesi per valutare l'efficacia del proprio sistema di istruzione hanno condotto all'elaborazione di modelli di valore aggiunto differenti.

In Italia, per stabilire abilità, conoscenze e competenze da rilevare, l'INVALSI si è occupata di produrre dei Quadri di Riferimento, per l'elaborazione di specifiche prove.

Le prove INVALSI vengono somministrate basandosi su traguardi per lo sviluppo della competenza e su obiettivi di apprendimento stabiliti e previsti dalla normativa per gli studenti.

Considerando i documenti sopra menzionati, le prove prevedono una suddivisione relativa alle disciplinari Italiano, Matematica e Inglese, oltre che ad aspetti inerenti la cittadinanza².

È possibile suddividere l'esito di una prova standardizzata in parti differenti, ovvero:

- “Una parte dipendente da condizioni esterne sulle quali la scuola non può intervenire direttamente (contesto sociale generale, origine sociale degli studenti, preparazione pregressa degli allievi, ecc.), ossia dipendente dai cosiddetti fattori esogeni;
- “Una parte determinata dall'effetto scuola, ossia dall'insieme delle azioni poste in essere dalla scuola per la promozione degli apprendimenti (scelte didattico-metodologiche, organizzazione della scuola, ecc.)”³.

L'effetto scuola, ovvero il valore aggiunto, deriva da quella parte di risultato di una prova che non dipende dai fattori che non sono sotto il controllo della scuola. Tutto ciò consente di Questo è un valore molto importante per l'INVALSI poiché permette di stimare il contributo di una scuola all'evoluzione delle competenze di ogni singolo allievo, relativamente ad uno specifico anno scolastico.

L'efficacia degli istituti scolastici, ovvero la capacità di raggiungere gli obiettivi prestabiliti, può essere interna o esterna e utilizza indicatori anch'essi interni (livelli di apprendimento raggiunti) o esterni (i diplomati che intraprendono un percorso lavorativo). La misurazione può avvenire sia considerando risultati assoluti o grezzi (osservati) oppure su risultati “filtrati” da variabili che influiscono nel contesto educativo (netti). Queste variabili vengono chiamate esogene poiché non possono essere controllate dalla scuola e di conseguenza la comparazione tra scuole e classi deve considerare tali variabili.

L'INVALSI ha provveduto a restituire i risultati delle scuole, in termini di valore aggiunto, dal 2016⁴. Il modello di valore aggiunto di cui l'INVALSI si serve per la misurazione dell'efficacia scolastica delle scuole italiane è basato su due livelli, ovvero studenti e scuola.

“L'equazione diventa la seguente: $Y_{ij} = \gamma_{00} + \gamma_{01}Z_j + \gamma_{10}X_{ij} + u_{0j} + e_{ij}$ ”⁵

Dalle rilevazioni del 2018 sono stati realizzati modelli differenti in base alle aree disciplinari (Italiano e Matematica), oltre che alle ultime due classi del grado 5 e 8. Per le scuole secondarie di secondo grado vengono utilizzati modelli separati per aree disciplinari e per le differenti tipologie di istituti scolastici.

La variabile dipendente per ogni grado scolastico è il punteggio su scala *Rasch*.

2 <https://www.invalsiopen.it/prove/cosa-misurano-le-prove/>

3 https://invalsi-dati.cineca.it/2016/docs/effetto_scuola_2016.pdf

4 Il codice SIDI viene assegnato dal MIUR ad ogni alunno all'ingresso del sistema scolastico e dal 2013, l'INVALSI si è occupata di raccogliere questi codici.

5 <https://invalsiareaprove.cineca.it/docs/2019/Rapporto%20Valore%20aggiunto%202018.pdf>

Le variabili riferite ai due livelli (scuola e studenti) spiegano la variabilità della variabile dipendente. Nella tavola 1, di fianco alle variabili di tipo categoriale, viene indicata la classe considerata nelle analisi (genere studente). Le variabili di livello 2 si ottengono grazie al principio dell'aggregazione dalle variabili di livello 1. Nelle scuole secondarie di secondo grado viene inserita la percentuale delle studentesse nell'istituto poiché spesso vi è uno squilibrio nella popolazione studentesca. Le variabili di livello 1 vengono stimate sulla media di un gruppo e quindi degli istituti scolastici al contrario di quelle di livello 2. Si rileva la mancanza della variabile che si riferisce al risultato degli alunni nel grado precedente e questo conduce spesso a non poter effettuare la stima del valore aggiunto.

Nome variabile	Descrizione
Variabili di livello 1: studenti	
Punt. Ing. I	Punteggio d'ingresso in Italiano o Matematica ⁸
Femmina	Genere dello studente (<i>Maschio / Femmina</i>)
Immigrato I o II gen.	Cittadinanza dello studente (<i>Italiano / Straniero di prima generazione / Straniero di seconda generazione</i>)
ESCS_i	Status socio-economico-culturale
Ritardo	Regolarità nel percorso degli studi (<i>Regolare o in anticipo / In ritardo</i>)
Freq. Sc. infanzia	L'alunno ha frequentato la scuola dell'infanzia (<i>No/Sì</i>)
Altra lingua	Lingua parlata in casa dallo studente (<i>Italiano / Altra lingua</i>)
Dialetto	Lo studente parla in casa il dialetto (<i>No/Sì</i>)
Variabili di livello 2: scuole	
Punt. Ing. sc	Media dei punteggi in Italiano o in Matematica degli studenti della scuola all'ingresso
Dimensione	Numero di alunni della scuola del grado scolare interessato
ESCS_sc	Status socio-economico-culturale medio degli studenti della scuola
% stranieri	Percentuale di stranieri di I e II generazione della scuola
% ritardatari	Percentuale di alunni in ritardo della scuola
% femmine	Percentuale di femmine nella scuola (solo scuola secondaria di secondo grado)
% ass. alla prova	Percentuale di assenti alla prova d'Italiano o di Matematica (solo scuola secondaria di secondo grado)

Tavola 1: Variabili inserite nei modelli di valore aggiunto

5. Conclusioni

Valutare l'efficacia di una scuola permette di determinare quanto una realtà educativa sia in grado di incidere sul miglioramento di ogni singolo studente. Ne consegue che nel momento in cui si valuta l'efficacia di una scuola si farà anche riferimento all'operato di chi ne fa parte. Il valore aggiunto permette di chiarire ulteriormente quest'ultimo aspetto, poiché elabora informazioni consentendo di discernere i risultati conseguiti dagli studenti rispetto a fattori su cui la scuola non può esercitare un controllo. Le riforme scolastiche hanno avuto un forte impatto per rimodulare i sistemi di valutazione che hanno adottato il calcolo del valore aggiunto (Creemers et al, 2007).

Ciò ha consentito di far emergere aspetti della valutazione in grado di orientare gli interventi educativi verso il miglioramento della scuola, oltre che di consentire ai numerosi *stakeholder* di riflettere sugli esiti prodotti dai processi formativi nei sistemi scolastici.

Riferimenti bibliografici

- Corsini C. (2008). *Il valore aggiunto in educazione: un'indagine nella scuola primaria*. Roma: Nuova Cultura.
- Corsini C. (2010). L'impiego del Valore Aggiunto nella valutazione dell'efficacia scolastica. Problemi e prospettive. In Domenici G., Semeraro R. (Eds.), *Le nuove sfide della ricerca tra saperi, comunità sociali e culture* (pp. 605- 615). Monolite.
- Creemers B.P.M., Stoll L., Reezigt G., ESI team. (2007). Effective School Improvement - Ingredients for Success The Results of an International Comparative Study of Best Practice Case Studies. In *International Handbook of School Effectiveness and Improvement*. Springer International Handbooks of Education.
- Minello R. (2012). Educational Effectiveness Research e politiche educative. L'evoluzione del quadro teorico, *Formazione & Insegnamento*, 10 (2), 215-237
- Ricci R. (2008). La misurazione del valore aggiunto nelle scuole, *Programma education fga working paper*, 9, 4.
- Rosa A. (2013). *Il valore aggiunto come misura di efficacia scolastica, un'indagine empirica nella scuola secondaria di I grado*. Roma: Nuova Cultura.
- Silva L. (2016). *La misura dell'efficacia scolastica per mezzo del valore aggiunto, un'indagine longitudinale nella scuola secondaria di primo grado*. Roma: Nuova Cultura.

Sitografia

- <https://invalsiareaprove.cineca.it/docs/2019/Rapporto%20Valore%20aggiunto%202018.pdf>
- https://invalsi-dati.cineca.it/2016/docs/effetto_scuola_2016.pdf
- <https://www.invalsiopen.it/prove/cosa-misurano-le-prove/>

Adolescenti *onlife*: formarsi con le chatbot AI e il bisogno dell'AI literacy

Francesco Lavanga

Università di Firenze

Dottorando

francesco.lavanga@unifi.it

Abstract

Viviamo in un ecosistema sempre più intriso di tecnologie. I nuovi scenari del rapporto tra essere umano e macchina stanno innescando riflessioni scientifico-umanistiche utili a sviluppare nuovi paradigmi di interpretazione di una *realtà estesa* che ibrida il mondo fisico e quello virtuale. Lo sviluppo digitale si sta intrecciando sempre di più con la dimensione dell'apprendimento e dell'insegnamento e siamo solo all'inizio di questo processo trasformativo epocale dell'umanità. L'utilizzo delle chatbot AI (es. ChatGPT, Bard) si sta diffondendo in tutto il globo, specialmente tra le giovani generazioni; parallelamente emerge con forza la necessità di comprendere a fondo, regolare ed usare con consapevolezza e spirito critico tali strumenti. L'ecosistema pedagogico non può sottrarsi dalle nuove sfide del XXI Secolo e ha il dovere di rendersi protagonista del cambiamento in atto, intercettando i nuovi bisogni formativi degli adolescenti.

Parole chiave

Adolescenti; Intelligenza Artificiale; Chatbot AI.

1. Essere adolescenti nell'ecosistema ipertecnologico

L'umanità, eccetto alcune comunità sparse nel mondo che fanno eccezione, sta vivendo un'era storica intrisa di tecnologie, dove l'impiego delle ICT (Information and Communications Technologies) è in costante crescita in ogni ambito del quotidiano e l'ecosistema digitale diventa sempre più pregnante nelle vite degli esseri umani. Gran parte delle generazioni nate nello scorso millennio hanno vissuto gli anni dell'adolescenza in un mondo ancora poco digitalizzato rispetto al presente. Lo stesso non si può dire per una parte dei millennials, la generazione Z e la generazione Alpha. Basti pensare che il primo smartphone touch screen, che sarebbe poi diventato di massa, è stato presentato nel 2007. Lo smartphone è un dispositivo molto rappresentativo del processo di digitalizzazione. I dati indicano che at-

tualmente soltanto poco più di un ottavo della popolazione mondiale non possiede uno smartphone (Statista, 2023). Tuttavia, le previsioni mostrano come già nel 2028 questo gap potrebbe ridursi drasticamente (Statista, 2023). Nelle società occidentali immaginare un adolescente senza smartphone risulta difficile ad oggi. Tale strumento è silenziosamente diventato il protagonista dell'accessibilità all'informazione anche grazie alla diffusione capillare dei social network. Allo stesso tempo tutte le tecnologie che hanno reso possibile questo processo si sono evolute ad una velocità inimmaginabile soltanto agli inizi del XXI Secolo. Per quanto riguarda la connessione ad alta velocità la diffusione del 5G in pochi anni potrebbe diventare lo standard per l'utilizzo dei servizi internet (Ericsson Mobility Report, 2023). La rapida crescita dell'ecosistema digitale ha reso possibile lo sviluppo di un ambiente ipertecnologico all'interno del quale siamo avvolti, la cosiddetta *infosfera*. Coloro che nascono e crescono all'interno di questo scenario, il quale sta guidando ad un cambiamento profondo anche nella dimensione dell'ipseità, del modo in cui si socializza, si concepisce la realtà e si interagisce con quest'ultima (Floridi, 2017). L'essere umano si proietta sempre di più in una dimensione *onlife*; ne conseguono quattro trasformazioni: la sfocatura della distinzione tra realtà e virtualità; la sfocatura della distinzione tra essere umano, macchina e natura; l'inversione dalla scarsità all'abbondanza delle informazioni e il passaggio dal primato delle cose, delle proprietà e delle relazioni binarie a sé stanti, al primato delle interazioni, dei processi e delle reti (Floridi, 2009). La costante presenza della tecnologia nell'universo adolescenziale non è semplicemente un fenomeno periferico, ma un mutamento paradigmatico che ridefinisce le modalità con cui le giovani generazioni si avvicinano al mondo, apprendono e costruiscono la propria identità. All'interno di questo ecosistema ipertecnologico gli adolescenti navigano in un oceano di informazioni e interconnessioni che si estendono ben oltre i confini tradizionali dell'apprendimento formale, informale e non formale. Dal punto di vista psicologico, l'adolescenza è un periodo di significative trasformazioni cognitive ed emotive; un tempo in cui l'identità personale si sviluppa soprattutto attraverso l'esplorazione e l'interazione sociale (Mancaniello, 2018). Gli ambienti digitali da una parte offrono opportunità ineguagliabili per l'esplorazione e l'espansione dei confini dell'io, dall'altra espongono gli adolescenti a dinamiche sociali inedite, come il cyberbullismo, la dipendenza da internet e l'erosione della privacy. Le neuroscienze hanno fatto passi in avanti straordinari recentemente e supportano la riflessione educativa con scoperte che aiutano ad orientare la comprensione dei processi di apprendimento in adolescenza. Le evidenze scientifiche dimostrano come il cervello affronta processi di trasformazione enormi durante questa età della vita, i quali vedono ridotta la propria intensa attività in media intorno ai 25 anni, proseguendo tuttavia per tutto il corso della vita (Crone, 2012; Siegel, 2014). Nonostante ciò, da un punto di vista sociale è abbastanza evidente come oggi la condizione adolescenziale dell'individuo si possa protrarre per molto più tempo per motivi di natura diversa in base alle diverse culture e paesi di provenienza. La plasticità neuronale in questo periodo di vita rende il cervello particolarmente recettivo alle esperienze, le emozioni e la dimensione affettiva (Lucangeli, 2020), le

quali si intrecciano inevitabilmente agli impatti dell'ambiente tecnologico, sia fisico che virtuale. Ad esempio, un'eccessiva stimolazione digitale può influenzare la capacità di attenzione, la memoria e persino le competenze socio-emotive di un individuo. Le dinamiche sociali innescate dai social network hanno già dimostrato come possono cambiare il corso della storia e trasformare il panorama professionale e la dimensione relazionale degli esseri umani. Nell'ambito della pedagogia e delle tecnologie dell'apprendimento l'ecosistema ipertecnologico apre le porte a modalità didattiche innovative, promuovendo l'apprendimento personalizzato, inclusivo e collaborativo. Tuttavia, è essenziale che educatori e formatori siano consapevoli delle sfide inerenti a questo nuovo contesto e sappiano guidare gli adolescenti nell'uso consapevole e critico delle tecnologie, equilibrando le immense possibilità offerte dal digitale con le necessità di sviluppo emotivo e cognitivo dei giovani. Non si tratta soltanto di una questione di adattamento a nuove strumentazioni, ma è necessario un profondo ripensamento degli approcci pedagogici. In particolare, le ultime innovazioni guidate dall'intelligenza artificiale stanno rivoluzionando e rivoluzioneranno profondamente anche i modelli di apprendimento, quelli educativi e quelli didattici. In questo senso, tutto il mondo accademico e della ricerca deve farsi trovare pronto e vincere questa scommessa dell'umanità.

2. L'uso delle chatbot AI nei contesti educativi

L'intelligenza artificiale (IA) non è una tecnologia di nuova generazione, bensì affonda le sue radici negli anni Cinquanta del Novecento soprattutto grazie al lavoro di Alan Turing. La caratteristica *generativa* e quella *conversazionale* dell'IA hanno reso possibile, a partire dal 2022, la diffusione al grande pubblico dell'utilizzo delle *chatbot AI*, come ad esempio ChatGPT o Bard. Una delle differenze sostanziali con il passato risiede nella facilità di utilizzo di tali strumenti, la loro versatilità rispetto ai compiti più disparati e la loro capacità produttiva. Inoltre, la cosiddetta "esperienza utente" è stata semplificata a tal punto che chiunque, anche senza competenze o conoscenze pregresse, può utilizzare questi tipi di software, al netto di possedere un dispositivo digitale connesso a internet per la navigazione in rete. In futuro le modalità di interazione con tali tecnologie potranno essere molteplici e saranno sviluppate nuove funzionalità di interazione essere umano-macchina; nei reparti ricerca e sviluppo di molte compagnie tech si lavora sodo per trovare nuove soluzioni sempre più *invisibili* (Lavanga, Mancaniello, 2022). Le società di gran parte del mondo sono solo agli arbori di un lungo percorso che pare guidare l'umanità verso una trasformazione epocale paragonabile all'invenzione della ruota. Venerdì 8 Dicembre 2023 è stato un giorno storico per l'Europa, data in cui è stato raggiunto l'accordo tra Consiglio e Parlamento Europeo sull'*AI Act*, ossia il riferimento legislativo che fa da stella polare alla regolamentazione sullo sviluppo e l'utilizzo dell'intelligenza artificiale. Questo atto fa da spartiacque per tutte quelle aziende che stanno lavorando sull'innovazione attraverso questa tecnologia, le quali adesso cominceranno ad avere un concreto orizzonte di riferimento per sviluppare

consapevolmente i nuovi prodotti e servizi, quantomeno all'interno del mercato continentale. L'augurio è quello di vedere presto redigere e concordare un patto di simile portata specifico per i contesti educativi, ma la strada pare ancora molto lunga. Esiste già molta documentazione europea su questo tema, ma al momento si tratta chiaramente solo di orientamenti e linee guida per un utilizzo consapevole. Il tema dell'IA nei contesti educativi è presente in letteratura scientifica internazionale (*AIEd – Artificial Intelligence in Education*) già da qualche anno, ma attualmente acquisisce un'importanza assoluta nello sviluppo del settore della formazione. Si tratta di un campo di ricerca giovane e in continua crescita, ma che potrà sostenere in futuro la costruzione di un framework di riferimento condiviso e adeguato al binomio IA e contesti educativi. Il fenomeno dell'utilizzo delle *chatbot AI* nei contesti educativi ha sollecitato l'attivazione di molte istituzioni accademiche e scolastiche in tutto il mondo. Quest'ultime hanno sviluppato regolamenti interni generali che toccano solo la superficie rispetto alla questione dell'adozione e delle modalità di utilizzo di questi strumenti. In Italia si è osservato qualche rapido intervento a livello accademico e una scarsa partecipazione di tutti gli altri livelli dell'educazione formale. Le aree in cui i contesti educativi formali possono trarre beneficio dall'adozione delle *chatbot AI* sono principalmente tre: il sostegno allo studente, all'insegnante e al sistema, inteso come il contenitore di tutti quei processi amministrativo burocratici che incidono sui processi educativi. Per quanto riguarda studenti e studentesse è assai rilevante la possibilità di personalizzazione dei sistemi di IA, soprattutto rispetto ai differenti bisogni, stili e ritmi di apprendimento di ogni individuo. In quasi tutti i contesti educativi il rapporto insegnante-studente è uno a molti e proprio per questo motivo spesso vengono messi inevitabilmente in secondo piano alcuni bisogni educativi individuali sui quali invece si può intervenire con l'utilizzo delle *chatbot AI*. Avere un assistente da poter integrare nel proprio metodo di studio mette in condizione ogni studente di poter ricevere un feedback in tempo reale e in qualsiasi momento rendendo così più fluida e ingaggiante l'esperienza di apprendimento. L'accessibilità alle informazioni e la loro reperibilità attraverso le *chatbot AI* possono agevolare non poco anche studenti e studentesse con disabilità o difficoltà di apprendimento, come già dimostrato in alcuni studi e ricerche riguardo agli *ITS (Intelligent Tutoring Systems)*. In questo senso, è opportuno monitorare che l'utilizzo di massa dell'IA non aumenti il divario digitale, bensì contribuisca a diminuirlo. Da una parte ci sono *chatbot AI* gratuite che possono essere sfruttate da tutti, mentre dall'altra, come al solito, ci sono soluzioni di utilizzo a pagamento che richiedono uno sforzo economico importante per poter accedere ad un alto livello di performance. Gli insegnanti non solo possono trarne beneficio in termini di formazione personale, ma anche al fine di portare a termine svariati compiti che richiedono molto tempo e competenze specifiche per essere svolti in maniera efficiente ed efficace. Questo può essere il caso della produzione dei contenuti per le lezioni o per le verifiche e gli esami. Allo stesso tempo può offrire un'alternativa didattica che può essere sfruttata creativamente per costruire nuovi metodi e strategie educative. Per quanto riguarda il sistema scuola invece le possibili applicazioni che possono far rispar-

miare tempo ed energie degli addetti ai lavori riguardano una molteplicità di attività con un potenziale inespresso e ancora inesplorato. Indubbiamente, l'utilizzo delle *chatbot AI* interessa di più studenti e insegnanti, mentre per quanto riguarda il sistema possono essere più efficaci altre applicazioni dell'intelligenza artificiale. Tuttavia, l'impiego dell'IA nel campo educativo non è privo di inconvenienti. Ci sono diverse questioni che ancora devono essere discusse per non rischiare di ripetere errori già commessi in precedenza con altre tecnologie.

3. 'AI literacy': una competenza necessaria per rispondere all'emergenza educativa

Il proliferare e la rapida diffusione dei sistemi di *chatbot AI* generativi, conversazionali e multimodali ha messo immediatamente in crisi l'ambito educativo, una circostanza dovuta spesso alla scarsa conoscenza e competenza delle tecnologie basate su dati, algoritmi e potenza computazionale da parte dei professionisti della formazione, oltre che a una ridotta capacità di investimento dal punto di vista economico. Tale scenario ha reso necessario una particolare attenzione verso la regolamentazione di un corretto utilizzo e sviluppo dell'intelligenza artificiale. Il documento *AI and Education Guidance for policy makers* pubblicato dall'UNESCO nel 2021 costituisce a livello globale un faro da seguire sulla questione dell'utilizzo dell'intelligenza artificiale nei contesti educativi. Il testo prodotto raccoglie un lungo impegno profuso dalle Nazioni Unite che hanno dato vita a molteplici tavoli di lavoro dedicati al tema dell'IA in educazione. Tale guida affronta molti aspetti didattici legati all'apprendimento e la valutazione degli studenti e il ruolo dell'insegnante, riportando alcune esperienze costruite attraverso interessanti sperimentazioni empiriche. Di pari passo lo sforzo europeo nella regolamentazione delle questioni legate al digitale è sempre stato ammirevole se confrontato con tutto il resto del mondo. Come già visto, anche nel campo dell'IA l'Europa primeggia nella tempestività verso una legiferazione condivisa all'interno dei propri Stati. La cosiddetta *AI literacy* è una competenza che comincia ad emergere con forza nel dibattito europeo attraverso la pubblicazione nel 2020 del *White paper on artificial intelligence*; in campo educativo è stato invece il *Digital Education Plan 2021-2027* il documento che ha raccolto insieme le principali istanze europee sull'argomento, nonostante l'attenzione sul tema fosse già rilevabile, seppur frammentata, tra alcune comunicazioni precedenti come ad esempio il *DigCompEdu* del 2017, ossia il framework delle competenze digitali per gli educatori con riferimento anche a tutti gli stakeholder del settore educativo. Tuttavia, la regolamentazione da sola non può bastare senza un serio impegno individuale nei confronti di questa causa. Affrontare le novità che stanno animando e animeranno il XXI Secolo significa necessariamente prestare attenzione e investire sulle risorse umane al fine di alfabetizzare i soggetti sul tema dell'intelligenza artificiale. Ulteriori orientamenti per i professionisti della formazione sull'uso dell'IA e dei dati nell'insegnamento e nell'apprendimento sono stati disseminati dalla Commissione Europea nel 2022. Tali indicazioni mettono al centro a mio avviso la più importante questione legata

all'IA, ossia quella etica. Adottare scelte ponderate e condivise oggi suona più che mai come un imperativo per tentare di garantire un futuro equo e sostenibile guidato dal pensiero critico e governato consapevolmente dagli esseri umani. Ci sono altre questioni importanti sull'IA come quella dell'affidabilità delle informazioni fornite dalle *chatbot AI*. I contenuti prodotti da questi sistemi contengono in molti casi alcuni bias cognitivi che derivano di fatto da quelli esistenti tra gli umani, in quanto i set di dati su cui sono allenate e attraverso cui imparano le *chatbot AI* sono prodotti proprio dagli umani stessi; è stato dimostrato come in alcuni casi arrivano persino alla discriminazione razziale (Boulamwini, 2023). Un altro aspetto da monitorare con particolare attenzione è la produzione e la diffusione delle fake news. Oggi più che mai, è possibile creare contenuti di qualsiasi tipo senza particolari competenze e con una velocità disarmante. Sono ancora moltissimi gli aspetti su cui riflettere e trovare un terreno comune di condivisione, ma per affrontare con coscienza il cambiamento è fondamentale ripartire dalla fiducia e dagli investimenti nei contesti educativi per formare le nuove generazioni e renderle padrone della trasformazione in corso senza subire passivamente le strategie scorrette che le aziende più influenti del settore tecnologico a livello mondiale hanno già intrapreso in passato. Consapevolezza, pensiero critico, conoscenze e competenze legati all'IA sono una necessità educativa prioritaria per il momento storico che stiamo vivendo. Questa rivoluzione digitale influenzerà tutti i settori produttivi mondiali e all'interno di questo quadro l'alfabetizzazione di massa sull'intelligenza artificiale risulta l'unica via possibile per trarre più benefici che ritorsioni dall'impiego di tali strumenti.

Riferimenti bibliografici

- Boulamwini J. (2023). *Unmasking AI: my mission to protect what is human in a world of machines*, Random House.
- Commissione Europea (2020). *White paper on Artificial Intelligence: a European approach to excellence and trust*. Retrieved from: https://commission.europa.eu/publications/-white-paper-artificial-intelligence-european-approach-excellence-and-trust_en
- Communication from the commission to the european parliament, the council, the european economic and social committee and the committee of the regions (2020). *Digital Education Action Plan 2021-2027 Resetting education and training for the digital age* (COM/2020/624 final). <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=CELEX:52020DC0624>, consultato il 12/12/2023.
- Crone E. (2012). *Nella testa degli adolescenti*. (Sala, V. B., Trad.), Feltrinelli (Opera originale pubblicata nel 2008).
- Ericsson Mobility Report (2023). Retrieved from: <https://www.ericsson.com/en/reports-and-papers/mobility-report/reports/november-2023>, consultato il 12/09/2023.
- Fengchun M. et al. (2021). *AI and education. Guidance for policy makers*, (Book, ED505), UNESCO, <https://doi.org/10.54675/PCSP7350>, consultato il 13/12/2023.
- Floridi L. (2009). *The onlife manifesto: being human in a hyperconnected era*. Springer Open.

- Floridi L. (2017). *La quarta rivoluzione. Come l'infosfera sta trasformando il mondo*. Raffaello Cortina.
- Lavanga F., Mancaniello M. R. (2022). *Formazione dell'adolescente nella realtà estesa. La pedagogia dell'adolescenza nel tempo della realtà virtuale, dell'intelligenza artificiale e del metaverso*. Libreriauniversitaria.it.
- Lucangeli D. (2020). *A mente accesa. Crescere e far crescere*. Mondadori.
- Mancaniello M. R. (2018). *Per una pedagogia dell'adolescenza*. Pensa Multimedia.
- Redecker C. (2017). *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu* (EUR 28775 EN). Publications Office of the European Union.
- Siegel D. J. (2014). *La mente adolescente*. (Marchetti, C., Trad.), Raffaello Cortina (Opera originale pubblicata nel 2013).
- Taylor P., Statista (2023). *Number of smartphone mobile network subscriptions worldwide from 2016 to 2022, with forecasts from 2023 to 2028*. Retrieved from: <https://www.statista.com/statistics/330695/number-of-smartphone-users-worldwide/>, consultato il 09/12/2023.

La *gamification* per mitigare la percezione della persuasione coercitiva

Adriano Pantaleo

Università degli Studi di Siena

Dottorando

adriano.pantaleo@studiummediation.it

Mario Giampaolo

Università degli Studi di Siena

Professore Associato

mario.giampaolo@unisi.it

Abstract

Tra le avanguardie educative, la *gamification* è una metodologia *game-based* che inserisce elementi ludici in contesti educativi, lavorativi, formativi e di vita quotidiana. Una caratteristica fondante di qualsiasi metodologia *game-based* consiste nella possibilità di fallire senza ripercussioni. Sebbene i risultati delle ricerche empiriche siano contrastanti, sono riconosciute alcune tendenze positive legate al miglioramento della *performance*, al coinvolgimento nelle attività e alla motivazione. Tali caratteristiche e tendenze lasciano ipotizzare un effetto positivo della *gamification* nell'apprendimento organizzativo caratterizzato da una percezione di persuasione coercitiva. Alla luce di questa ipotesi, il presente contributo descrive assunti e strumenti di ricerca sull'uso della *gamification* per mitigare la persuasione coercitiva percepibile durante esperienze di formazione nei contesti organizzativi.

Parole chiave

Gamification, Formazione, Persuasione Coercitiva.

1. Introduzione¹

Promuovere esperienze formative a carattere facoltativo nei contesti organizzativi può produrre un atteggiamento evitante da parte di chi dovrebbe parteciparvi: se la formazione è tecnica, la si vuole evitare per un possibile aggravio di incarichi e responsabilità; se la formazione è trasversale, si cerca di evitarla per una spesso in-

1 Primo autore: Adriano Pantaleo. Secondo autore: Mario Giampaolo.

consapevole resistenza al cambiamento. D'altro canto, promuovere un'esperienza formativa in un contesto di apprendimento organizzativi porta ad instillare nei partecipanti la percezione di una "persuasione coercitiva" (Schein, 1999).

Il sociologo Schein definisce la persuasione coercitiva (*coercive persuasion*) come il grado di costrizione percepito dai formandi-dipendenti nel sentirsi incastrati nell'esperienza di apprendimento a causa delle manette dorate o altre tipologie di costrizione professionale. Seguendo il suo ragionamento, l'apprendimento organizzativo può comportare una persuasione coercitiva e ne porta un esempio: per qualcuno che ha impiegato una vita lavorativa in un circolo di competizione individualistica venire a sapere dopo anni che quanto acquisito come concetti e comportamenti non sono più adeguati, che ora bisogna comportarsi come un "compagno di squadra", condividere le opinioni, aiutare i pari, fidarsi del superiore e impegnarsi anima e corpo per il bene dell'organizzazione, potrebbe risultare un cambiamento straordinario, fuori di senno. Oppure ancora, è interessante la questione che solleva in merito alle organizzazioni formalizzate basate su dinamiche lavorative gerarchiche e posizionali, per le quali appare paradossale l'inserimento di dinamiche professionali orizzontali, come lavorare per progetti tra gruppi interdipendenti dove *leader* e membri dovrebbero scambiarsi incarichi/ruoli.

Prosegue Schein spiegando che la partecipazione a questa tipologia di esperienze formative può essere concretizzata solo grazie ad un'attenta gestione delle due motivazioni principali verso un apprendimento organizzativo: l'ansia di apprendere e l'ansia di sopravvivenza. L'ansia di apprendere si genera dalla paura di non riuscire ad imparare, di apparire poco competente o dal timore di dover abbandonare abitudini radicate. Questo tipo di ansia è definita come irremovibile, l'unico modo per ovviare all'ansia da apprendimento è che sussista una maggiore ansia di sopravvivenza. L'ansia di sopravvivenza scaturisce dalla percezione di un pericolo, come la perdita del lavoro, o di concorrenza che porta ad ambire a premi significativi.

Una delle soluzioni proposte da Schein per mitigare la persuasione coercitiva percepita ed evitare l'ansia di sopravvivenza come principale motore motivazionale verso l'apprendimento consiste nel creare un ambiente che risulti psicologicamente sicuro.

La creazione di un ambiente di apprendimento sicuro è una caratteristica fondante qualsiasi metodologia *game-based*. La *gamification*, nello specifico, propone di utilizzare meccaniche e dinamiche di gioco per rendere un'esperienza di apprendimento coinvolgente, motivante, piena di *feedback* immediati (Kapp, 2012), creando un ambiente "*no shame – no blame*", senza colpe o vergogna, o anche cosiddetto, "*safe-to-fail environment*", un ambiente sicuro per fallire. Il termine anglofono *gamification* indica un processo di riprogettazione di un'esperienza d'apprendimento basato sull'utilizzo e l'integrazione di meccaniche e dinamiche che caratterizzano diversi contesti di gioco (Kapp, 2012). Khodabandelou et al. (2023) realizzando una revisione sistematica della letteratura sulla *gamification* applicata in sessioni formative in contesti organizzativi notano come nella maggioranza degli studi consideranti questa metodologia si abbiano avuto effetti positivi

sulle prestazioni professionali, sugli apprendimenti acquisiti, sul coinvolgimento e sulla motivazione.

La *gamification* potrebbe, dunque, essere una metodologia utile a mitigare il senso di persuasione coercitiva e l'ansia di sopravvivenza per esperienze di apprendimento condotte in contesti organizzativi.

2. *Gamification* e persuasione coercitiva: un percorso di ricerca

Si descrive di seguito un futuro percorso di ricerca-formazione che mira a coinvolgere del personale amministrato da grandi organizzazioni, come il personale impiegato nelle Forze Armate, in sessioni formative progettate con una metodologia *game based*. Si determina così una prima argomentazione sui possibili limiti pratici e teorici dal punto di vista del primo autore, quale capitano dell'Esercito Italiano attualmente coinvolto in un percorso di dottorato. Si offre infine un *focus* su uno strumento di raccolta dati quantitativi utilizzabile come *screening* iniziale per la progettazione di esperienze d'apprendimento ludicizzate in contesti organizzativi.

La prima fase della ricerca-formazione prevede la somministrazione di un questionario per raccogliere dati quantitativi sulle motivazioni e sulle preferenze verso esperienze di gioco. I risultati del questionario permettono di individuare le meccaniche di gioco più affini al gruppo di partecipanti.

In una seconda fase, precedente all'esperienza formativa, la realizzazione di interviste singole per raccogliere dati qualitativi sulla persuasione coercitiva percepita dal personale invitato alla formazione. Nella conduzione delle interviste è di cruciale importanza tener conto del procedimento di "invito a partecipare" tramite cui tendenzialmente opera un'amministrazione pubblica. Questo a rimarcare quanto nelle interviste possa non essere utile tenere in considerazione la tipologia di segnalazione/comunicazione/programmazione verso un'esperienza formativa da parte dell'ente che eroga la formazione; piuttosto, rimane utile una raccolta di dati che si concentri sul punto di vista dei partecipanti segnalati, poiché secondo quanto asserisce Schein, la percezione della persuasione coercitiva ha una natura soggettiva.

In una terza fase, durante la formazione, prevedere una divisione in due gruppi in cui ogni gruppo esperisce una metodologia di formazione differente per lo stesso argomento. Scegliendo almeno due argomenti da trattare tramite metodologia *game-based*, diviene possibile effettuare due sperimentazioni di *gamification* in maniera paritaria tra i gruppi. Per il primo argomento, un primo gruppo riceve una formazione tramite *gamification* e il secondo gruppo tramite una formazione tradizionale; per il secondo argomento i gruppi e le metodologie si scambiano. In questo modo è possibile mettere a paragone quanto esperito tramite una metodologia formativa tradizionale e quanto esperito tramite una metodologia formativa *game-based* da due gruppi su due diversi argomenti, nella stessa esperienza formativa.

In una quarta fase, al termine dell'esperienza formativa, avverrà la raccolta di dati qualitativi attraverso interviste singole e *focus group* sulla persuasione coercitiva percepita durante le sessioni formative gamificate; dati quantitativi potranno essere raccolti attraverso un test sulle conoscenze apprese, formulato secondo le necessità dell'organizzazione.

Come quinta ed ultima fase la somministrazione di un test *follow up*, per verificare il livello di ritenzione delle nozioni apprese dai due gruppi.

3. Il questionario

Spesso lo sviluppo di giochi con scopi professionali, anche se con obiettivo finale di creare un videogioco o simulatore avanzato, prevede quasi sempre una prima realizzazione in forma di prototipo attraverso un gioco da tavolo; pertanto, come strumento d'indagine, di seguito è proposta una prima traduzione in italiano del questionario relativo alle motivazioni verso il gioco da tavolo di Kora & Spronck del 2019, il *Tabletop Gaming Motivations Inventory – TGMI*:

n.	Motivazioni	Items	Valutazione in scala Likert						
1	Narrazione	Ritengo rilevanti le storie raccontate nei giochi da tavolo	1	2	3	4	5	6	7
2		Una narrazione nei giochi da tavolo è di troppo	1	2	3	4	5	6	7
3		Mi diletta scoprire la trama di un gioco da tavolo	1	2	3	4	5	6	7
4	Fantasia	Grazie ai giochi da tavolo posso fantasticare di essere qualcun altro o di trovarmi altrove.	1	2	3	4	5	6	7
5		Nei giochi da tavolo posso permettermi di compiere azioni che non sono realizzabili nella realtà.	1	2	3	4	5	6	7
6		Mi diverte e mi esalta poter assumere un'identità alternativa in un gioco.	1	2	3	4	5	6	7
7	Personalizzazione	Mi piace rendere il mio personaggio unico rispetto a qualunque giocatore di qualunque partita.	1	2	3	4	5	6	7
8		Mi piace rendere il tabellone di gioco più piacevole alla vista.	1	2	3	4	5	6	7
9		Mi piace modificare/migliorare i componenti fisici di gioco.	1	2	3	4	5	6	7
10	Avversione al fallimento	Se perdo mi distacco e mi passa la voglia di giocare	1	2	3	4	5	6	7
11		Perdere non mi diverte.	1	2	3	4	5	6	7
12		Perdere è altamente frustrante, una vera perdita di tempo.	1	2	3	4	5	6	7
13	Competizione	Ritengo importante che partecipino giocatori già bravi.	1	2	3	4	5	6	7
14		Mi piace giocare e dimostrare ai miei amici che sono il migliore.	1	2	3	4	5	6	7
15		Mi altero quando perdo contro i miei amici.	1	2	3	4	5	6	7

V sezione: Le avanguardie educative: la gravidanza teorica e la concretezza prassica

16		Gioco ai giochi da tavolo perché mi permette di fuggire i problemi della vita quotidiana.	1	2	3	4	5	6	7
17	Evasività	Gioco ai giochi da tavolo per fuggire la vita reale.	1	2	3	4	5	6	7
18		Gioco ai giochi da tavolo per distrarmi dai miei problemi.	1	2	3	4	5	6	7
19	Estetica	Mi piacciono i giochi da tavolo che abbiano componenti carini.	1	2	3	4	5	6	7
20		Il colore, la forma e la sensazione tattile dei componenti di un gioco da tavolo sono importanti.	1	2	3	4	5	6	7
21		Ci tengo alla bellezza del tabellone di un gioco da tavolo.	1	2	3	4	5	6	7
22	Completo	Mi piace capire tutti gli aspetti di un gioco da tavolo a cui sto giocando.	1	2	3	4	5	6	7
23		Mi piace scoprire tutte le possibili strategie mentre gioco ad un gioco da tavolo.	1	2	3	4	5	6	7
24	Padronanza	Mi soddisfa molto diventare bravo ad un gioco da tavolo.	1	2	3	4	5	6	7
25		Mi inorgoglisce acquisire maestria in un aspetto di un gioco da tavolo.	1	2	3	4	5	6	7
26	Relazioni	Racconto i miei problemi personali ai miei compagni di gioco.	1	2	3	4	5	6	7
27		I miei compagni di gioco mi offrono supporto nei miei problemi di vita reale.	1	2	3	4	5	6	7
28		Reputo di avere delle conversazioni significative con altri giocatori.	1	2	3	4	5	6	7
29	Concitazione	Gioco ai giochi da tavolo perché sono esaltanti.	1	2	3	4	5	6	7
30		I giochi da tavolo mi rendono scalpitante sulla mia sedia.	1	2	3	4	5	6	7
31		Trovo che giocare ai giochi da tavolo sia adrenalinico.	1	2	3	4	5	6	7
32	Cameratismo	Preferisco giocare in una squadra che da solo.	1	2	3	4	5	6	7
33		Per me è importante supportare bene altri giocatori.	1	2	3	4	5	6	7
34	Socializzazione	Mi diverte aiutare gli altri.	1	2	3	4	5	6	7
35		Mi diverte conoscere nuovi giocatori.	1	2	3	4	5	6	7
36		Mi diverte chiacchierare con altri giocatori.	1	2	3	4	5	6	7
37	Autonomia	Preferisco i giochi da tavolo dove posso giocare come voglio.	1	2	3	4	5	6	7
38		Mi piacciono i giochi da tavolo che non mettono troppi limiti/restrizioni al giocatore.	1	2	3	4	5	6	7
39		Mi piacciono i giochi da tavolo che offrono molte opzioni e scelte	1	2	3	4	5	6	7

4. Limiti pratici e teorici in un contesto organizzativo

La metodologia di indagine proposta potrebbe comportare un maggiore onere a carico dell'organizzazione interpellata, poiché erogare una formazione a due gruppi distinti richiede di impiegare due formatori o un formatore per più volte rispetto quanto possa essere stato programmato come da pianificazione finanziaria. Una possibile risoluzione o mitigazione di questa problematica consiste nel selezionare almeno due diverse meccaniche di gioco che possano compiersi nello stesso luogo, sulla stessa unità di apprendimento, eseguibili nello stesso quantitativo di tempo, su gruppi di persone localizzati in spazi differenti dello stesso luogo, con il ricercatore a supporto della didattica in corso.

Tra i questionari a valenza scientifica per raccogliere dati sulle motivazioni e le preferenze verso un'esperienza ludica si propone l'utilizzo del *Tabletop Gaming Motivations Inventory* - TGMI di Kosa e Spronck del 2019 che si riferisce ai giochi da tavolo, quindi è importante che l'intervento di *gamification* sia inerente a meccaniche ludiche di tipo analogico; qualora come intervento di *gamification* si ritenga necessaria un'esperienza ludica di natura digitale, allora è suggeribile utilizzare un altro questionario, il *Gaming Motivations Inventory* - GMI di Király et al., 2022, sempre in inglese, prodotto per raccogliere dati in merito l'utilizzo di videogiochi.

I dati qualitativi ricavabili dalle interviste singole potrebbero essere di difficile reperimento in quanto l'organizzazione interpellata potrebbe doversi caricare di maggiori oneri per disporre che il tempo d'impiego del proprio personale sia conferito ad esclusivi scopi di ricerca scientifica. Su questa linea di ragionamento, è bene che il ricercatore predisponga delle interviste semi strutturate con tempistiche ben definite, affinché siano facilmente valutabili e integrabili nella pianificazione di impiego del personale partecipante.

Erogare nozioni formative con metodologie differenziate a personale professionalmente interdipendente potrebbe generare un sentore di disparità o malcontento. Per ovviare o mitigare questa evenienza è importante tenere in considerazione che l'obbligatorietà partecipativa è una variabile indipendente; pertanto, non è necessario avvisare i partecipanti della tipologia di differenziazione didattica, né tantomeno spiegare *in itinere* quanto in accadimento come scelte didattiche; piuttosto, sarebbe opportuno spiegare come le scelte didattiche siano accorgimenti conseguenti all'elaborazione dei dati elaborati dal questionario.

I dati ricavabili dall'esame valutativo finale dipendono prioritariamente dall'organizzazione, la quale potrebbe classificare come riservate le informazioni ivi contenute. Inoltre, domande aperte, personalizzate o diversificate per gruppi, potrebbero risultare poco fruibili per ottenere una qualche ulteriore valenza empirica a fini dell'oggetto della ricerca. Al verificarsi di uno di questi casi, è importante che l'organizzazione conceda al ricercatore/i di aggiungere e convalidare come pubblicabili in forma anonima e raggruppata le risposte e i dati ricavati da ulteriori domande comuni a tutti i partecipanti. La riservatezza dei dati per le grandi organizzazioni è spesso un ostacolo per la ricerca scientifica; in tal caso, è consigliabile

l'utilizzo di documentazione cartacea o tecnologie *software* che comprovino la salvaguardia della riservatezza dei dati.

Per il test *follow up* si ritiene opportuno che sia somministrato telematicamente per lo stesso personale, su base volontaria, con il controllo di quanto risposto ad opera esclusiva del ricercatore, affinché i dati in merito la ritenzione delle nozioni apprese non risultino compromessi da ulteriori dinamiche organizzative di supervisione e valutazione professionale. Il fatto che sia su base volontaria ed effettuato telematicamente fuori dall'orario lavorativo potrebbe incidere sul quantitativo di risposte ottenibile, in quanto personale disposto ad impiegare il proprio tempo su un argomento professionale senza alcuna sorta di tornaconto professionale potrebbe risultare poco motivante. In questo caso è consigliabile che il ricercatore crei un gruppo di messaggistica telematica con membri solo i partecipanti come discenti l'esperienza formativa, al fine di mitigare la dispersione e la demotivazione del personale nei giorni successivi.

Dal punto di vista dell'organizzazione, il tempo necessario per effettuare interviste e/o *focus group* risulta spesso di non opportuna spendibilità, o comunque fortemente limitato, pregiudicando così un'ottimale raccolta dati. Per ovviare ad una possibile eccessiva restrizione di tempi concessi per raccogliere dati subito dopo l'esperienza formativa è bene focalizzarsi sull'effettuazione di un *focus group*, in quanto è metodologia di raccolta dati qualitativa con un'efficienza maggiore in termini di tempi tecnici necessari rispetto alle interviste singole.

5. Risultati attesi e possibili implicazioni

Il risultato che si intende ottenere è una conferma, o meno, dell'utilizzo della *gamification* come intervento formativo opportuno per una formazione obbligatoria affinché si possa rimodulare una sistemica motivazione estrinseca in motivazione intrinseca; qualora dalle interviste e dai *focus group* risultasse che la sessione/lezione modificata/*gamificata* abbia mitigato il senso di persuasione coercitiva percepito, e, qualora i risultati di apprendimento relativi alle nozioni trattate nelle sessioni/lezioni modificate/*gamificate* abbiano avuto maggiori risultati positivi dopo sette giorni dall'esame a fine esperienza formativa, allora sarebbe possibile inferire in merito l'efficacia o meno, della *gamification* come metodologia efficace anche per esperienze formative obbligatorie.

Riferimenti bibliografici

- Hauge J. B., Boyle E., Mayer I., Nadolski R., Riedel J. C., Moreno-Ger P., ... Ritchie J. (2014). Study design and data gathering guide for serious games' evaluation. In *Psychology, pedagogy, and assessment in serious games* (pp. 394-419). IGI Global.
- Kam A. H., Umar I. N. (2018). Fostering authentic learning motivations through gamification: A self-determination theory (SDT) approach. *J. Eng. Sci. Technol*, 13, 1-9.

- Kapp K. M. (2012). *The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education*. John Wiley & Sons.
- Khodabandelou R., Roghanian P., Gheysari H., Amoozegar A. (2023). A systematic review of gamification in organizational learning. *The Learning Organization*, 30(2), 251-272.
- Király O., Billieux J., King D. L., Urbán R., Koncz P., Polgár E., Demetrovics, Z. (2022). A comprehensive model to understand and assess the motivational background of video game use: The Gaming Motivation Inventory (GMI). *Journal of Behavioral Addictions*, 11(3), 796-819.
- Kosa M., Spronck P. (2019, November). Towards a tabletop gaming motivations inventory (TGMI). In *International Conference on Videogame Sciences and Arts* (pp. 59-71). Cham: Springer International Publishing.
- Landers R. N., Auer E. M., Helms A., Marin S., Armstrong M. B. (2019). Gamification of adult learning: Gamifying employee training and development. *The Cambridge handbook of technology and employee behavior*, 271-295.
- Schein E. H. (1999). Empowerment, coercive persuasion and organizational learning: do they connect? *The Learning Organization*, 6(4), 163-172.
- Schein E. H. (2002). The anxiety of learning. Interview by Diane L. Coutu. *Harvard Business Review*, 80(3), 100-6.
- Schein E. H. (2014). The role of coercive persuasion in education and learning: Subjugation or animation? In *Research in organizational change and development* (Vol. 22, pp. 1-23). Emerald Group Publishing Limited.
- Wittman J., Stanislaus C. S. U. (2018). *The Forgetting Curve*. California State University, Stanislaus.

Pedagogia, educazione e nuove sfide della formazione umana.

La specie bambina: essere e divenire umani nell'era dell'Antropocene

Gerardo Pistillo

StudioPAIDOS. Psicologia e Pedagogia Clinica – Lioni (AV)

Dottore di Ricerca

gerardopistillo7@gmail.com

Abstract

Nel presente contributo si avanza una proposta di rifondazione radicale della teoria dell'agire educativo. L'assunzione di una nuova postura di analisi consentirebbe di promuovere una più ampia consapevolezza sui fattori fondamentali soggiacenti al *farsi-umano*: la diversità come tratto costitutivo dell'esistenza, le origini delle pratiche di Cura, il potere tras-formativo della manualità e del con-tatto, ecc. Un punto da cui ripartire, in un'ottica ecologica, è dunque il connubio tra *pedagogia* e *filosofia delle scienze biologiche*: porgere l'orecchio ai battiti che hanno scandito nel tempo profondo il *divenire* e l'*essere* umani consentirebbe di delineare *ab imis* nuove prospettive di analisi nella definizione dei *mezzi* e dei *fini* dell'educazione. Un tale approccio, proposto, congiuntamente ad una rinnovata teoria dell'evoluzione, nei programmi scolastici, favorirebbe l'emergere di nuove forme di educazione democratica e la formazione dei futuri cittadini a *diversi* modelli di adulità.

Parole-chiave

Antropocene, Cura, Con-Tatto.

1. Introduzione

Il connubio tra *pedagogia* e *filosofia delle scienze biologiche* è da considerarsi *conditio sin qua non* per un rinnovamento radicale della teoria dell'agire educativo. Nell'era dell'*Antropocene*, porgere l'orecchio ai battiti che hanno scandito nel tempo profondo il *divenire* e *essere* umani consentirebbe di delineare *ab imis*, oltre la coltre fuliginosa dei pregiudizi e degli stereotipi, nuove prospettive di analisi dei processi formativi e di ridefinire alla base, nell'ottica di una nuova ecologia della sostenibilità, i *mezzi* e i *fini* dell'educazione.

Di fondamentale importanza è la *literary review* degli studi che hanno contribuito – in particolare negli ultimi trent'anni –, nell'ambito delle *scienze biologiche*, della *paleontologia*, della *paleoantropologia*, della *paleoecologia*, della *paleogenetica*,

della *paleoneurologia*, ecc., ad una chiarificazione delle dinamiche di sviluppo sottese al processo evolutivo che ha portato alla nascita e alla formazione di *Homo sapiens*.

In una prospettiva definibile “pre-teorica”, a partire dall’analisi sistematica e dalla comparazione della materia documentaria e della mole di dati a disposizione, un punto fondamentale da cui le scienze pedagogiche dovrebbero ripartire concerne dunque una più profonda comprensione, nel quadro dei rapporti tra uomo e natura, dell’origine e genealogia dei comportamenti umani, non solo in riferimento alla profondità dello *spazio* ma anche alla profondità del *tempo*.

2. Prolegomeni a una nuova teoria dell’agire educativo

I primi tentativi di trovare il giusto accordo tra la teoria dell’educazione e la teoria dell’evoluzione di C. R. Darwin (1859) e A. R. Wallace è da rinvenirsi negli scritti di John Dewey (1910). Nelle prime pagine di *Democracy and Education* (1916), il filosofo statunitense afferma infatti che gli esseri viventi «si mantengono rinnovandosi» (Dewey, 1916, tr. it. 1949, p. 1), cambiando – o convertendo – le energie che su di essi agiscono «in mezzi per la propria ulteriore esistenza» (Dewey, 1916, tr. it. 1949, p. 1). Anche l’essere umano – egli afferma – lotta per adoperare, trasformandole «in mezzi per la sua conservazione» (Dewey, 1916, tr. it. 1949, p. 1), le energie che lo circondano e «che altrimenti lo consumerebbero» (Dewey, 1916, tr. it. 1949, p. 2): dal punto di vista del suo sviluppo, l’energia che investe per utilizzare le risorse dell’ambiente «è più che compensata da ciò che ne ricava» (Dewey, 1916, tr. it. 1949, p. 1). Accade così, naturalmente, che «mentre alcune specie scompaiono, appaiono forme più adatte a utilizzare gli ostacoli contro i quali esse avevano lottato invano» (1916, tr. it. 1949, p. 2). Per Dewey, quindi, la vita è, in generale, «un processo di auto-rinnovamento attraverso l’azione sull’ambiente circostante» (1916, tr. it. 1949, p. 2), traducibile in un «riadattamento dell’ambiente ai bisogni degli organismi viventi» (1916, tr. it. 1949, p. 2). Di conseguenza, se l’esperienza è, per *Homo sapiens*, il *mezzo* adatto a garantire la continuità sociale della vita, l’educazione diviene una necessità: il rinnovamento e l’acquisizione del patrimonio culturale non può che avvenire attraverso lo sviluppo, garantito dalla pratica dell’insegnamento-apprendimento, delle potenzialità individuali. Partendo dal principio secondo cui «stabilire qualunque fine al di fuori dell’educazione, come fornirne l’obiettivo e il modello, significhi privare il processo educativo di buona parte del suo significato» (Dewey, 1987, tr. it. 1954, art. III), egli giunge a quindi a definire l’educazione, in quanto atta a «plasmare le potenzialità umane» (1897, tr. it. 1954, art. V), “regola” di «partecipazione dell’individuo alla coscienza sociale della propria specie» (Dewey, 1897, tr. it. 1954, art. I) e «unico metodo sicuro di ricostruzione sociale» (Dewey, 1897, tr. it. 1954, art. V).

3. *Poter ripensarsi*: Antropocene e auto-domesticazione

Nell'ottica delineata, una prima evidenza da cui prendere le mosse è la seguente: l'evoluzione *umana* ha trovato un suo punto di snodo nel lento e graduale sviluppo da parte di *Homo sapiens* di capacità di domesticazione degli elementi costitutivi dell'ambiente e, al contempo, di auto-domesticazione. Tale processo, destinato a ricevere grande impulso con l'avvento dell'*Olocene*, ha determinato un allentamento della pressione selettiva che ha permesso all'essere umano di sottrarsi – seppure solo in parte – alle leggi di natura. Ciò che, con la creazione di tecnologie sempre più avanzate, esso è riuscito a creare è una sorta di “diaframma” che, proteggendolo dall'ambiente, gli ha permesso di *emergere* dall'ordinario regime naturale: di deviare o abbreviare il corso degli eventi e di variare meno di quanto avrebbe potuto (Manzi, 2013). Un tale propensione al dominio di sé e della natura si è rivelata decisiva per la ri-configurazione, nei diversi contesti, di nuovi assetti sociali e di nuove pratiche formative.

Nell'era dell'*Antropocene*, una rinnovata consapevolezza relativa all'*humus* generativo di tali dinamiche consentirebbe di delineare i principi di una nuova ecologia *integrale* e di riconsiderare la co-evoluzione di uomo e ambiente in riferimento alla profondità dello *spazio* e del *tempo*. Nell'epoca attuale, l'essere umano ha il compito di ridurre il suo inveterato egocentrismo, di decentrarsi da sé e di abbandonare le sue ataviche pretese antropocentriche. La natura e il cosmo intero chiedono all'uomo di farsi carico della propria imperfezione e di divenire, ben al di là del suo poter essere “un po' più umano” o “più-che-umano”, semplicemente un po' “meno umano”, di rendersi cioè disponibile a ricercare nel retroterra inorganico e nello sfondo pre-umano dell'esistenza il legame ancestrale che lo lega alla terra e la sua originaria *umiltà*. A mutare radicalmente sarebbero gli assunti a partire dai quali provare ad inquadrare questioni e punti nodali da sempre ritenuti cruciali nel processo in divenire della formazione umana e nella gestione virtuosa e efficace delle risorse ambientali e personali.

3.1 *Il farsi dell'uomo nella natura: imprevisto e eterogenesi dei fini*

Il *poter ripensarsi* dell'uomo comporta la possibilità di condurre una riflessione radicale sul suo *farsi* nella natura e sulle “ragioni” del suo *divenire*.

Sempre di più si avverte l'esigenza, nell'epoca attuale, di superare gli assunti di base dell'“evoluzionismo metafisico”, vale a dire l'idea che l'evoluzione sia una marcia trionfale verso il progresso, un processo di sviluppo lineare, teleologicamente orientato, destinato a culminare nella formazione dell'uomo «adulto occidentale bianco e “civilizzato”» (Merleau-Ponty, 1951, p. 54). Una tale visione, alimentata dall'illusione di poter pervenire ad una conoscenza oggettiva del mondo, ha contribuito a consolidare una idea di evoluzione come processo cumulativo che lungo una scala di sviluppo dal *meno* conduce al *più*, dal *semplice* al *complesso*, ecc., legittimando la differenza ontologica tra condizione di *inferiorità*

e condizione di *superiorità*. L'evoluzione è venuta così a configurarsi come un processo migliorativo in cui ogni forma di diversità è stata ridotta ad un semplice “accidente” o ad una anomala “deviazione dalla norma”: *in negativo e per sottrazione* descrivibile nei termini di “mancanze” e “deficit”.

A bene vedere, tuttavia, la nascita di *Homo sapiens* non è il frutto di una necessità, bensì “un evento evolutivo estremamente improbabile” (Gould, 1981) verificatosi in seno al diramarsi “rizomatico” di un cespuglio di specie umane. Ben oltre ogni determinismo e funzionalismo, è da notare peraltro che, nel corso dell'evoluzione, la *funzione* espletata da un organo non coincide con la sua presunta *ragione* d'essere – non scaturisce, cioè, “per” o “al fine di” –, ma è da ricondursi ad uno scopo che, nella rete di contingenze, «si raggiunge in modo accidentale» (Darwin, 1859, tr. it. p. 9). In base a quest'ultimo assunto viene così a cadere il principio adattazionista e funzionalista secondo cui la comparsa di una specifica parte del corpo sia da ricondursi, in base ad una sorta di finalismo intrinseco e immanente, allo sviluppo di strutture deterministicamente scaturite “per” l'espletamento di una specifica funzione. Darwin (1859) rifacendosi ad Aristotele, aveva osservato che così come la pioggia non cade – come potrebbe logicamente apparire attraverso un ragionamento *ex post* – *per far crescere il grano*, allo stesso modo i denti anteriori e i molari non crescono, rispettivamente, *allo scopo di tagliare e per triturare*: essi sono piuttosto “selezionati” in relazione ad una funzione e ad uno scopo emergenti dalla rete di relazioni in corso in un dato ambiente. Inoltre, vi è da notare che se i fini che la storia realizza non sono, come osservava W. Wundt, quelli che con le loro azioni individui e comunità si propongono di raggiungere, analogamente, la funzione dei diversi organi finisce, nel lungo periodo, per non coincidere necessariamente e esclusivamente con quella emergente dall'originaria rete di contingenze.

3.2 *La natura della diversità: variabilità genetica e potenzialità in divenire*

Un secondo punto concerne la necessità di porre le basi per una *nuova ontologia della diversità*.

Sin dagli albori, la vita sulla Terra si è manifestata come un processo generatore di biodiversità, emblematicamente testimoniato dalla grandezza degli antichi *Prototaxites*, dalla seducente livrea del *Pavo cristatus*, dai colori “mimetici” dell'*Eriovixia gryffindori* dalla voracità della famelica *Dionaea muscipula*, dalla grandezza del cervello di *Homo Neanderthalensis*, dalla globularità del cervello di *Homo sapiens*, essere che, in quanto *complexus*, è di per sé uni-duale, dotato di una unità-diversità insieme biologica e culturale (Morin, 2000), ecc. Tale diversità, in seno all'umanità, è da sempre rappresentata, a livello intraspecifico, dalle differenze che, dal punto di vista epigenetico, rendono ogni essere umano unico e irripetibile, e dai differenti attributi presentati dalle diverse popolazioni distribuite sul globo terrestre.

A fronte dell'inveterata tendenza a “discriminare” e a catalogare tali differenze

come forme di “devianza”, appare evidente come uno più spiccato interesse per l’origine delle specie – umane e non – che hanno contribuito e contribuiscono ad organizzare l’ecosistema in cui viviamo, ci consentirebbe di comprendere più a fondo le complesse dinamiche che sono alla base delle emergenze attuali: le radici della violenza e dei conflitti, diffusasi in maniera sistematica con la nascita, a seguito dell’avvento dell’agricoltura e dell’allevamento, dei primi insediamenti stabili; i diversi meccanismi di risposta dei nostri sistemi immunitari agli agenti patogeni; le cause della crisi ambientale, determinata da un abuso delle risorse del pianeta, ecc. L’analisi delle cause alla base di tali fenomeni consentirebbe all’essere umano di ridefinire il senso e la direzionalità del suo *essere e divenire* a partire da un ripensamento dello stesso costrutto di “diversità”. Il tema della variabilità genetica diviene a questo punto centrale: essa è ciò che, aprendo alla differenza e alla imperfezione di ogni essere vivente, dischiude la vita. Ogni essere vivente, infatti, considerato a partire dalla sua costitutiva unicità, è in sé una storia di *potenzialità in divenire*. In altri termini, ogni forma di diversità è «figlia della devianza» (Pievani, 2018, p. 271) e della possibilità di divergere, sperimentare e innovare. Porre le basi per una nuova educazione alla diversità, significa ripartire dalla consapevolezza che, in una natura in divenire, l’essere umano rappresenta solo una bassissima percentuale della totalità degli esseri viventi e che, tuttavia, a causa della sua invasività, ha contribuito all’estinzione negli ultimi cinque secoli di almeno un terzo delle specie conosciute, continuando a brancolare nel buio rispetto al ruolo da queste ricoperto nel funzionamento dell’ecosistema planetario. Ed è in tale prospettiva, in relazione alla loro funzione, che anche disabilità e malattia – si pensi, ad esempio, al ruolo giocato dall’anemia falciforme nel favorire la sopravvivenza in zone infestate dalla malaria – necessitano di essere concepite e rivalutate (Gee, 2015).

3.3 *Coltivare la vita e Aver Cura delle diversità*

Un terzo punto nodale concerne l’emergere del sistema di cognizioni e di pratiche a partire dalle quali viene ad organizzarsi nel tempo profondo il costrutto di *Cura hominis*.

Sebbene forme rudimentali di cura siano rilevabili in specie del genere *Homo* più arcaiche, è senza dubbio con *Homo Neanderthalensis* che si consolidano specifiche conoscenze relative alle proprietà curative di funghi e di erbe medicinali, certamente supportate da uno sviluppo funzionale del linguaggio verbale, da un pensiero astratto in grado di porre le basi per il conseguimento di abilità tecniche nella costruzione di strumenti e artefatti, dalla consapevolezza della morte e dalla capacità di dar vita alle prime forme di sepoltura. Si trattava tuttavia di esseri umani la cui scarsa plasticità cerebrale impedì loro, come ha osservato S. Mithen (1996), di ampliare la loro struttura sociale, fatta di piccoli gruppi di cacciatori-raccoglitori, e di dar vita ad un vero e proprio sistema culturale. Per altro verso, vi è da notare come i precursori della Cura siano da rinvenirsi nel processo che ha

consentito ad *Homo sapiens* di ereditare un'andatura bipede e l'uso funzionale delle mani, il restringimento del bacino e la proprietà di partorire neonati con un cervello plastico, geneticamente determinato per essere modificato dall'esperienza, così come la disponibilità a dedicarsi alla creazione di strumenti tecnologici sempre più raffinati e alla produzione e articolazione di un proprio linguaggio. Proprio il bipedismo obbligato e il consolidamento della postura eretta hanno poi favorito lo sviluppo della *neotenia*, vale a dire il mantenimento lungo tutto l'arco della vita dei caratteri giovanili della specie, innescata nel genere *Homo* da una mutazione dei geni regolatori rivelatasi adattiva nelle fasi di forte instabilità climatica. È venuto così a strutturarsi un tratto tipico di *H. sapiens*: la lunga infanzia, di per sé correlabile alla necessità di apprendere, attraverso l'insegnamento e la pianificazione di adeguati interventi di Cura e di aiuto, di accudimento e di protezione – per l'appunto elicitati dal mantenimento dei caratteri morfologici infantili –, le abilità necessarie alla vita (Pievani, 2018).

Alla luce di tale analisi, è possibile cogliere un grande insegnamento: l'obiettivo dell'educazione non consiste nell'adultizzare il bambino in base a modelli precostituiti, bensì nell'educare l'uomo – e il fanciullo che è nell'uomo – a coltivare la sua costitutiva plasticità e i tratti caratteriali della sua neotenia, quali curiosità, immaginazione, allegria, flessibilità, sincerità, ecc. (Montagu, 1981). Il fatto incontrovertibile che la Cura sia sorta e si sia strutturata come costruito teorico-pratico complesso è stato infatti determinato dalla necessità di tutelare l'imperfezione costitutiva e la diversità generativa, di cui ogni forma di vita emergente è, nella sua peculiarità, portatrice. L'infanzia prolungata dell'uomo comporta infatti una infinità di adattamenti possibili: il polimorfismo infantile – come osservava Merleau-Ponty – fa sì che presso il bambino sia possibile trovare un abbozzo di tutte le formazioni possibili. E si tratta di assunti che permettono di andare al di là di ogni forma deteriorata di antropocentrismo, tradizionalmente incline a misurare l'intelligenza degli esseri viventi a partire dalla capacità di risolvere problemi che si tende a ritenere propria dell'uomo ideale (Pievani, 2018, p. 121).

4. Aver cura con tatto: il potere generativo della manualità

In una prospettiva ecologica, l'emergere della neotenia viene configurarsi come evento pedagogicamente rilevante. A partire dalla nascita di *Homo habilis*, all'incirca 2,5 milioni di anni fa, si assiste alla graduale co-occorrenza del bipedismo obbligato e di una maggiore cura nella preparazione dei cibi – come carne e pesce – per digeribilità e nutrienti in grado di favorire lo sviluppo delle connessioni cerebrali. L'uso gradualmente sempre più consapevole delle mani nella manipolazione di sé e delle cose del mondo ha favorito l'emergere di una organizzazione sociale sempre più complessa e articolata. È possibile, infatti, individuare un *fil rouge* che si accompagna al processo di encefalizzazione culminante nell'espansione a ventaglio dei *lobi parietali* (Doidge, 2007) – deputati all'elaborazione degli stimoli tattili e contenuti l'area somestesica – in *Homo sapiens*. L'uso sapiente delle mani nelle forme

del contatto, dell'accarezzare, del portare in braccio, dell'accompagnare, del massaggiare, ecc., si è rivelato un propulsore di crescita della neotenia e del deposito primario di plasticità ad essa connesso. Se in un primo momento l'uso delle mani ha liberato la bocca (Corballis, 2002; Falk, 2009), l'uso della bocca per l'elaborazione del linguaggio ha poi liberato le mani dal loro ordinario impiego, favorendo la produzione di *manu-fatti* sempre più complessi (Mithen, 1996). Vi è perciò da rilevare una concomitanza di fattori nello sviluppo ontogenetico che potrebbe illuminare la logica di sviluppo della filogenesi: il linguaggio si consolida in età puberale, all'interno di un processo caratterizzato dalla comparsa della fertilità e, nel caso delle femmine, della capacità di partorire, congiuntamente al raggiungimento di una effettiva "prematùrità", vale a dire di una maturità precoce. È ungo tale linea direttrice che l'uomo è divenuto gradualmente *genitore*: prendersi cura del cervello dei neonati è stato il modo più intelligente di prendersi cura di sé e viceversa.

D'altro canto, la gravidanza del tatto nel processo di sviluppo che ha portato alla nascita di *H. sapiens* è emblematicamente tracciata da particolari pitture rupestri che esprimono, sulla scia di tutte le raffigurazioni presenti nelle grotte di Sulawesi, Chauvet, Lascaux, Altamira, ecc., il senso della manualità nella Cura: l'immagine in negativo di una mano, presente in una grotta francese, su cui l'autore, dopo averla accuratamente poggiata sulla parete, ha soffiato del pigmento; e poi, accanto a quella dell'adulto, l'immagine in negativo di una mano più piccola, di un bambino coinvolto nel gioco di riproduzione delle forme. Ma la valenza simbolico-formativa del con-tatto come forma di Cura ritorna, parimenti, in alcune pratiche di sepoltura, come quella di Sunghir, risalente a circa 30.000 anni fa, in cui un uomo adulto e un bambino sono stati posti l'uno vicino all'altro con le rispettive teste a contatto; e ancora a Qafzeh, in cui una giovane madre è stata ritrovata *abbracciata* al figlio di sei anni (Pievani, 2018).

5. Conclusioni

L'umanità ha bisogno, oggi più che mai, di ri-costruire e ricostruirsi, e una tale opera non può che prendere le mosse dai capisaldi di una rinnovata teoria dell'evoluzione. In tale prospettiva, ciò di cui si avverte l'urgenza è una «Dichiarazione di Interdipendenza» (Pievani, 2018, p. 339) che permetta di ridefinire, a livello planetario, i termini di una nuova ecologia della formazione e dei rapporti tra uomini e natura. Contemplati dai programmi scolastici, i temi proposti nel presente lavoro consentirebbero di favorire l'evoluzione di nuove forme di educazione democratica e la formazione dei cittadini del futuro a nuovi modelli di adultità. Conseguentemente, una rinnovata teoria dell'agire educativo dovrebbe porsi come obiettivo primario la promozione di una più ampia consapevolezza circa le ragioni, il senso e la direzionalità dei comportamenti umani. Obiettivo perseguibile attraverso la costruzione di modelli di ricerca ecologici e sostenibili, non più fondati sull'adesione a teorie di dogmi e a verità assolute, ma su un sistema di assunti falsificabili, aperti all'esperienza e attraverso essa corroborabili.

Riferimenti bibliografici

- Corballis M. (2002), *Dalla mano alla bocca. Le origini del linguaggio*. Tr. it. Raffaello Cortina, 2008.
- Darwin C. (1859). *Sull'origine delle specie per elezione naturale*. Tr. it. Unione Tipografico-Editrice, 1875.
- Dewey J. (1897). *Il mio credo pedagogico. Antologia di scritti sull'educazione*. Tr. it. La Nuova Italia 1954.
- Dewey J. (1910). *The Influence of Darwin on Philosophy and Other Essays in Contemporary Thought*. Southern Illinois University Press.
- Dewey J. (1916). *Democrazia e educazione*. Tr. it. La Nuova Italia 1949.
- Doidge N. (2007). *Il cervello infinito. Alle frontiere della neuroscienza: storie di persone che hanno cambiato il proprio cervello*. Tr. it. Ponte alle Grazie, 2007.
- Falk D. (2009). *Lingua madre. Cure materne e origini del linguaggio*. Tr. it. Bollati Boringhieri, 2011.
- Gee H. (2015), *La specie imprevista. Fraintendimenti sull'evoluzione umana*. Tr. it. Il Mulino, 2016.
- Gould S. J. (1981). *Intelligenza e pregiudizio. Contro i fondamenti scientifici del razzismo*. Tr. it. Il Saggiatore, 2006.
- Manzi G. (2013). *Il grande racconto dell'evoluzione umana*. Il Mulino.
- Merleau-Ponty M. (1951). *Il bambino e gli altri*. Tr. it. Armando, 1968.
- Mithen S. (1996). *The prehistory of the mind: The cognitive origins of art, history and science*. Thames & Hudson.
- Montagu A. (1981). *Saremo bambini. Crescere sviluppando le caratteristiche dell'infanzia è una prerogativa degli esseri umani*. Tr. it. Red, 1992.
- Morin E. (2000). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Tr. it. Raffaello Cortina, 2001.
- Pievani T. (2018). *Homo sapiens e altre catastrofi. Per un'archeologia della globalizzazione*. Milano: Meltemi.

Sesta Sezione

**L'innovazione nella scuola e valutazione formativa:
nuovi paradigmi scientifici, nuove strategie, nuove metodologie**

Interventi

Manuele De Conti

Philipp Botes

Francesca Bratti

Giovanna Cioci

Rosa Gallelli, Pasquale Renna, Vanessa Cristiano

Ludovica Sebastiano

Le epistemologie personali dei partecipanti alle pratiche di Debate

Manuele De Conti

Università degli Studi Cattaneo, Varese

Docente a Contratto

mdeconti@liuc.it

Abstract

L'indagine svolta ha esplorato gli effetti della partecipazione al Debate sulle epistemologie personali degli studenti. Nello specifico, l'indagine ha esaminato se questa pratica conduca ad atteggiamenti epistemici relativisti e superficiali così come la tradizione e la contemporaneità spesso criticano. Utilizzando un approccio quantitativo con disegno esplorativo, sono state analizzate le differenze tra un gruppo di studenti con esperienza nel dibattito e un gruppo di controllo non coinvolto in tali attività. Gli atteggiamenti epistemici indagati attraverso il questionario *Come conosco* hanno incluso dimensioni come il relativismo anarchico, il relativismo dinamico e il semplicismo. L'analisi non ha rilevato differenze statisticamente significative tra il gruppo sperimentale e il gruppo di controllo rispetto agli atteggiamenti epistemici esplorati suggerendo che la partecipazione al Debate non influenzi in modo significativo atteggiamenti relativisti e superficiali.

Parole chiave

Epistemologie Personali, Relativismo, Debate.

1. Introduzione e revisione della letteratura

Il Debate, o dibattito regolamentato, è una metodologia didattica innovativa, trasversale a tutti i gradi di istruzione. Questa pratica è promossa non solo dal movimento di trasformazione della scuola Avanguardie Educative (INDIRE) ma anche dal Ministero dell'Istruzione e del Merito attraverso la competizione nazionale per la valorizzazione delle eccellenze *Campionati Nazionali di Debate* e dall'Associazione di Promozione Sociale Società Nazionale Debate Italia con il *Campionato Italiano Giovanile di Debate*. Il Debate consiste in un confronto argomentato e regolamentato tra due squadre su un tema controverso, di fronte a una giuria, e viene impiegato per promuovere l'apprendimento attivo e significativo, nonché lo sviluppo di competenze trasversali (De Conti, Giangrande, 2017).

Inoltre, viene adottato per affrontare alcune emergenze scolastiche contemporanee, come l'abbandono scolastico o la gestione delle condotte aggressive. A partire dagli anni '80, la ricerca accademica sul Debate ha ridefinito più volte le sue finalità. Inizialmente, infatti, gli studi si concentravano sullo sviluppo delle abilità tecniche, in particolare sulle capacità comunicative e di ragionamento critico (Allen et al., 1999). Successivamente la ricerca si è riorientata verso le competenze sociali e civiche e il successo scolastico (Rogers et al., 2017). Ora, e in prospettiva futura, l'indirizzo è di determinare la sua coerenza ed efficacia per valutare le competenze, in ambito didattico, per la scuola secondaria di I e II grado e per l'università (Refrigeri e Russo, in stampa) e nel contesto dell'esame di Stato del primo e secondo ciclo.

Le linee di ricerca orientate ad accentuare le ricadute positive del Debate spesso trascurano di tematizzare le sue problematicità che sono evidenziate invece nella letteratura storica, filosofica e pedagogica che può essere fatta risalire almeno al periodo greco antico. In particolare, il *tipo di concezione di conoscenza e apprendimento* che il Debate promuoverebbe nei suoi praticanti rientra tra le questioni etico-pedagogiche attualmente non ancora sondate in modo empirico. Già a partire dall'antichità, e lungo tutto il corso della storia, filosofi e pedagogisti si sono infatti preoccupati che la dialettica, la retorica e la disputa conducessero al *relativismo* o alla *superficialità*. La pratica delle antilogie, ossia dell'opposizione di due tesi che si escludono a vicenda, o dei *Dissòì lógoi*, ossia dell'esposizione o della scrittura di argomentazioni sia a sostegno sia a negazione di una stessa tesi, era diffusa nell'antica Grecia e anche ampiamente criticata perché causa di relativismo. Anche la pratica della *disputatio*, diffusa nel Medioevo e nell'età moderna come metodo didattico o per risolvere controversie teologiche, era soggetta ad analoghe critiche. Furono gli umanisti rinascimentali italiani i primi a criticare le dispute, vedendole come un elemento di arretratezza del periodo medievale, immagine che si tramandò nel mondo anglofono (Novikoff, 2012); e nel romanzo ironico e fantascientifico settecentesco *Il viaggio sotterraneo di Niels Klim* di Ludvig Holberg, storia del viaggio di un giovane baccelliere precipitato in un universo sotterraneo, emerse chiaramente il pregiudizio che le dispute implicassero e conducessero a superficialità poiché i risultati "dimostravano" che con il silenzio, la lettura e la meditazione, l'apprendimento era migliore. Le critiche mosse al Debate di promuovere relativismo e superficialità sono presenti anche nel portato esperienziale e percettivo contemporaneo di parte del corpo docente che in alcuni casi trova il Debate affetto da "patologia relativista" o promotore di relativismo morale (Tedoldi, 2022).

Il problema se il dibattito promuova relativismo o superficialità è in parte stato affrontato solo recentemente attraverso un articolo teorico (De Conti, in stampa) dove viene sostenuto che in ogni caso, anche se il Debate promuovesse un approccio relativista, ciò comporterebbe benefici sia a livello epistemologico che sociale. Tuttavia, emerge anche l'assenza, e l'esigenza, di una verifica empirica che il Debate promuova effettivamente relativismo e superficialità, carenza che il presente articolo cerca di colmare.

Pertanto, per entrare nel dibattito storico e contemporaneo è stata realizzata una indagine esplorativa dalla prospettiva teorica delle epistemologie personali poiché relativismo e superficialità possono essere considerate credenze o concezioni personali che gli individui hanno sulla conoscenza e sul modo di conoscere. Lo studio delle epistemologie personali si concentra sulle concezioni della conoscenza sviluppate dal soggetto e si pone l'obiettivo, in ambito pedagogico, di far emergere i vincoli e i ruoli giocati dai condizionamenti socio-culturali, e in questo caso metodologico-formativi, sui processi di costruzione della conoscenza e dell'esperienza (Gramigna, 2015; Pulvirenti, 2011). Le epistemologie personali sono "teorie in azione" nel senso che tutti sono chiamati a formulare giudizi nella vita quotidiana, e considerare tali giudizi come fatti certi, mere opinioni o giudizi autentici seppur fallibili, determina una differenza enorme nel modo in cui viene formulata e utilizzata la conoscenza (Kuhn, Weinstock, 2012). Lo studio di questo costrutto mostra, infatti, che credenze epistemologiche adeguate possono essere un essenziale obiettivo di apprendimento all'interno di una società caratterizzata da complessità e tecnologie avanzate. In una prospettiva pedagogica gli interventi sulle epistemologie personali permettono di incidere sulle condizioni stesse dell'apprendimento modificando le premesse e le prospettive di significato in funzione generativa sia di nuovi contesti sia di trasformazione delle persone (Margiotta, 2015). Riflettere, o condurre a riflettere sulle proprie epistemologie, favorisce una postura cognitiva capace di affinare una sensibilità alla relazione tra la parte e il tutto di un contesto e costruisce quella competenza metacognitiva fondamentale per i giovani, e non solo, in formazione (Gramigna, 2021).

Considerate quindi le permanenti critiche mosse alla partecipazione alle pratiche dibattimentali, e la prospettiva teorica assunta delle epistemologie personali, le ipotesi di ricerca formulate con la presente indagine sono state:

- H01) il Debate non conduce a essere relativisti
- H02) il Debate non conduce ad essere superficiali

Il «relativismo» è assunto come quella posizione che prevede non esistano affermazioni conoscitive fattuali, etiche o estetiche assolute, ma che ogni affermazione sia valida in un dato contesto o a una relativa persona e che sia equivalente, e cioè non migliore o non peggiore, delle altre. Generalmente il relativismo viene considerato contrapposto allo spirito critico perché considera relativi anche gli standard di valutazione razionale. Per «superficialità» è inteso invece un atteggiamento che conduce a scarsa comprensione degli aspetti importanti di un argomento e che ne considera solo gli aspetti più semplici e più ovvi, non quelli che richiedono uno sforzo maggiore per essere compresi o un più ampio approfondimento. Tale atteggiamento si presenta in logiche contraddittorie, giudizi ingenui e conoscenze approssimative fondate sulla scarsa conoscenza dei fatti o su ragionamenti deboli e frettolosi. La superficialità lascia il passo all'incapacità di comprendere la complessità della realtà.

2. Partecipanti e metodologia

La ricerca, di tipo esplorativo, si è avvalsa di una metodologia quantitativa a disegno sperimentale con prova post intervento, gruppo di controllo equivalente e questionario strutturato, autocompilato e a domande chiuse. Il questionario utilizzato, denominato *Come conosco*, è un questionario validato per rilevare le credenze che gli individui hanno riguardo alla conoscenza, caratterizzato da una struttura interpretabile e coerente, e sensibile rispetto al livello scolastico, capace quindi di misurare le credenze che si evolvono lungo le direttrici che vanno da concezioni più semplicistiche e oggettiviste a concezioni costruttiviste, e dalla scuola media all'università (Paonessa, Antonietti, 2006).

Come Conosco rileva le concezioni epistemologiche in maniera contestualizzata, ossia in relazione a uno specifico argomento su cui l'intervistato è invitato a riflettere. Il tipo di riflessività richiesta riguarda le procedure di ricerca e di gestione delle conoscenze. Il questionario è composto di 19 item, costituiti da brevi affermazioni a cui il soggetto può rispondere o scegliendo tra diverse opportunità di risposta o attraverso una scala Likert a cinque punti. Le affermazioni sondano come gli studenti raccoglierebbero informazioni nel caso in cui dovessero partecipare a un concorso e venisse chiesto loro di scrivere un testo su un argomento di attualità. Nello specifico caso l'argomento era l'innalzamento della temperatura sulla Terra.

Il questionario *Come Conosco* permette di individuare la presenza o assenza di sei tipi di posture epistemologiche: (Fattore 1) lo *scetticismo*, ossia la diffidenza nei confronti della possibilità di arrivare alla verità non tanto perché non esiste ma perché gli esperti sono poco seri e poco attendibili; (Fattore 2) il *relativismo dinamico*, ossia la credenza che la conoscenza non sia unica e assoluta, ma evolva continuamente e su di uno stesso argomento possono esistere punti di vista differenti; (Fattore 3) il *relativismo anarchico* che ritiene che a esclusione del perimetro tracciato dall'autorità esistono aree in cui non si trovano risposte certe e ognuno può avere un'opinione personale derivante da un diverso punto di vista; (Fattore 4) il *semplificismo*, ossia un'acquisizione delle informazioni in maniera superficiale dettata dalle credenze che un punto di vista valga l'altro, che la verità non è problematica e che diverse interpretazioni generino confusione; (Fattore 5) il *dogmatismo*, per il quale la conoscenza è assoluta e ci sono risposte esatte e certe su qualsiasi questione fornite dall'autorità; (Fattore 6) la *scrupolosità*, secondo la quale per formarsi un'opinione su di un argomento occorre ricercare molte informazioni, in maniera da limitare il più possibile l'errore.

La correlazione significativa tra alcuni punteggi del questionario *Come conosco* con l'*Epistemological Questionnaire* elaborato da Marlene Schommer è un altro elemento che depone a favore della validità dello strumento, pur non rendendolo totalmente sovrapponibile a quest'ultimo.

L'indagine è stata condotta su un campione di convenienza composto da 180 studenti provenienti da 7 istituti di istruzione secondaria di II grado delle regioni Abruzzo, Basilicata, Campania, Emilia Romagna, Friuli Venezia Giulia, Liguria e

Toscana. L'età dei partecipanti all'indagine variava dai 14 ai 20 anni con l'80% di essi distribuito nell'intervallo tra i 16 e 18 anni. Il genere dei partecipanti ha visto un'ampia partecipazione femminile che ha rappresentato il 72% del totale dei partecipanti, l'89% dei quali frequentanti licei mentre l'11% istituti tecnici. Il gruppo sperimentale, ossia con esperienza dibattimentale maturata in un medesimo contesto agonistico, comprendeva 101 soggetti, ossia il 56% del totale, mentre il gruppo di controllo era composto da 89 soggetti. Del gruppo sperimentale il 91% aveva da 1 a 2 anni di pratica di dibattito e il 57% aveva partecipato a 3 o più dibattiti nel corso dell'anno scolastico. Il questionario *Come conosco* fu predisposto online con l'invito rivolto ai docenti referenti di far compilare il questionario sotto sorveglianza in aula computer o, qualora fosse organizzativamente troppo complesso, di inviare ai soggetti il collegamento al quale compilare il questionario. La ricerca è iniziata solo dopo aver ricevuto le informative sul trattamento dei dati personali per finalità di ricerca scientifica debitamente firmate.

3. Risultati

L'analisi dei dati è stata intrapresa valutando l'omogeneità tra il gruppo sperimentale e il gruppo di controllo su diverse variabili chiave. L'omogeneità è stata esaminata attraverso il test del chi-quadrato applicato alle variabili "genere" e "istituto di appartenenza", oltre al test di Levene per verificare l'eguaglianza delle varianze sulla variabile "età". I risultati indicano che i due gruppi sono omogenei per quanto riguarda l'età e l'istituto di appartenenza, poiché i valori del test di Levene sono risultati non significativi ($p > 0,05$). Tuttavia, emerge un quadro diverso per quanto riguarda la variabile "genere". Il test del chi-quadrato ha rivelato una significativa differenza tra il gruppo sperimentale e il gruppo di controllo rispetto alla distribuzione di genere ($p < 0,05$), indicando un'eterogeneità significativa tra i due gruppi su questa dimensione.

Prima di svolgere test sui campioni è stata condotta un'analisi fattoriale al fine di esplorare la struttura sottostante del test multidimensionale *Come conosco*. L'applicazione dell'alpha di Cronbach ha fornito una valutazione accettabile dell'affidabilità delle diverse dimensioni del questionario, e in particolare per le dimensioni oggetto della nostra ricerca, considerando sia la ricodifica degli item con direzione inversa che l'esclusione di alcuni item. Tra le dimensioni analizzate, i risultati indicano che il dogmatismo ha mostrato un grado accettabile di affidabilità ($\alpha = 0,676$), seguito da relativismo dinamico ($\alpha = 0,628$), relativismo anarchico ($\alpha = 0,633$), scetticismo ($\alpha = 0,715$) e semplicità ($\alpha = 0,649$). La dimensione della scrupolosità ha invece riportato un livello di affidabilità significativamente basso ($\alpha = 0,334$), suggerendo la presenza di problematiche interne nella coerenza delle risposte degli individui su questa particolare dimensione. Questi risultati evidenziano la necessità di ulteriori indagini e riflessioni sulla natura concettuale e operativa della dimensione di scrupolosità nel contesto del questionario adottato.

Al fine di valutare se il campione sperimentale e il gruppo di controllo mani-

festassero differenze statisticamente significative sui tre fattori chiave identificati come rappresentativi degli atteggiamenti epistemici oggetto del nostro studio, ossia “relativismo anarchico”, “relativismo dinamico” e “semplicismo” è stato eseguito un t-test per campioni indipendenti. I risultati del t-test, tuttavia, non hanno rilevato alcuna differenza significativa tra i due gruppi su nessuno dei fattori considerati (relativismo anarchico: $\alpha = 0,227$; relativismo dinamico: $\alpha = 0,630$; semplicismo: $\alpha = 0,991$). Di conseguenza, non vi sono prove sufficienti per respingere l'ipotesi nulla, indicando che non ci sono differenze statisticamente significative tra il campione sperimentale e il gruppo di controllo rispetto a questi atteggiamenti epistemici.

Benché non fosse l'obiettivo della presente indagine, ma favorito dall'utilizzo di un questionario, *Come conosco*, comprendente ulteriori dimensioni, è stato verificato se i due gruppi fossero significativamente differenti per i fattori “scetticismo”, “scrupolosità” e “dogmatismo”. Anche in questo non è stata rilevata alcuna differenza significativa (Scetticismo: $\alpha = 0,396$; Scrupolosità: $\alpha = 0,233$; Dogmatismo: $\alpha = 0,241$) (Vedi Tabella 1).

Dimensioni	Sign. (a due code)
Relativismo anarchico	0,227
Relativismo dinamico	0,630
Semplicismo	0,991
Scetticismo	0,396
Scrupolosità	0,233
Dogmatismo	0,241

Tabella 1 - Risultati del t-test per i gruppi Non debater e Debater

Un'analisi ulteriore è stata condotta all'interno del gruppo di debater al fine di esplorare eventuali differenze legate al relativismo e alla superficialità, in relazione al numero variabile di dibattiti disputati nell'anno scolastico. Si è ipotizzato che l'intensità di un'attitudine potesse essere correlata alla frequenza della pratica, ma è importante notare che i diversi gruppi sui quali è stata svolta questa analisi differivano significativamente sia per “genere” ($\alpha = 0,026$) sia per “istituto di appartenenza” ($\alpha = 0,05$), come evidenziato dall'analisi del test chi-quadrato. L'analisi di varianza (ANOVA) ha rivelato una significativa differenza tra i gruppi ($\alpha = 0,01$) riguardo alla postura epistemica “Relativismo anarchico”. Successivamente, l'applicazione del test HSD di Tukey ha identificato variazioni significative tra coloro che hanno dibattuto tre volte e i gruppi che hanno dibattuto quattro ($\alpha = 0,015$) e sei volte ($\alpha = 0,029$). Tuttavia, la comprensione di tali risultati risulta complessa, poiché non è chiara la ragione per cui il gruppo con tre dibattiti non mostri variazioni significative con chi ha dibattuto cinque o più di sei volte. Tale difficoltà rende necessarie ulteriori e più strutturate indagini.

4. Discussione e conclusione

L'indagine condotta si è proposta di esplorare gli effetti della partecipazione al Debate, una metodologia didattica innovativa, sugli atteggiamenti epistemici degli studenti. Nello specifico si è voluto esplorare se questa pratica conduca ad atteggiamenti epistemici relativisti e superficiali così come la tradizione e la contemporaneità spesso decretano. Utilizzando un approccio quantitativo sperimentale ma con disegno esplorativo, sono state analizzate le differenze tra un gruppo di studenti con esperienza nel dibattito e un gruppo di controllo non coinvolto in tale attività. Gli atteggiamenti epistemici indagati attraverso il questionario *Come conosco* includono dimensioni come il relativismo anarchico, il relativismo dinamico e il semplicismo. L'analisi condotta non ha rilevato differenze statisticamente significative tra il gruppo sperimentale e il gruppo di controllo rispetto ai principali atteggiamenti epistemici esplorati, ossia il relativismo anarchico, il relativismo dinamico e il semplicismo, suggerendo che la partecipazione al Debate non influenzi in modo significativo atteggiamenti relativisti e superficiali. Questa indagine, oltre a contribuire allo sviluppo della letteratura sul rapporto tra Debate ed epistemologie personali, e più in generale sulla riflessione intorno alle metodologie didattiche intese come epistemologie normative (Cfr. Gramigna, 2019, 2021), incoraggia la revisione dei pregiudizi sul Debate. Da un punto di vista *epistemico-pedagogico* si consolida la funzione formativa del Debate per l'identità epistemica del soggetto aprendo a una più ampia riflessione pedagogica sul legame formativo tra paradigmi gnoseologici ed epistemologie personali (Margiotta, 2018); dal punto di vista *storico-pedagogico*, invece, pone sotto una luce differente le critiche rivolte alle diverse denominazioni e formulazioni che la pratica del Debate ha assunto nel tempo, quale, ad esempio, la disputa.

I dati raccolti attraverso il questionario hanno permesso una ulteriore analisi sul gruppo dei debater. È stata infatti esaminata la possibile correlazione tra il numero di dibattiti disputati e i diversi atteggiamenti epistemici fattorizzati dal questionario. I risultati hanno indicato una significativa differenza tra coloro che hanno dibattuto tre volte e i gruppi che hanno dibattuto quattro o sei volte in relazione all'atteggiamento relativistico anarchico. Questo aspetto dovrebbe essere approfondito ulteriormente per comprendere il ruolo della pratica continuativa nel modellare gli atteggiamenti epistemici perché potrebbe dipendere da una non omogeneità dei diversi gruppi di debater.

Proprio l'eterogeneità tra il gruppo sperimentale e quello di controllo emersa nella variabile di genere, potrebbe aver influenzato l'interpretazione dei risultati più generali della presente indagine e merita un'attenzione particolare nella strutturazione di futuri disegni di ricerca. Tali investigazioni dovranno prevedere, per quanto possibile, anche un campionamento qualitativamente migliore di quello di convenienza adottato dalla presente indagine, oltre a valutare una diversificazione degli strumenti di rilevazione. L'analisi fattoriale ha valutato l'affidabilità di alcune dimensioni del questionario *Come Conosco* adeguatamente coerente, mentre altre, come la dimensione della scrupolosità, hanno presentato una bassa affida-

bilità. Questo solleva interrogativi sulla natura concettuale di questa dimensione e sottolinea la necessità di esplorazioni più approfondite o eventuali adeguamenti del questionario.

Riferimenti bibliografici

- Allen M., Berkowitz S., Hunt S., Louden A. (1999). A Meta-analysis of the Impact of Forensics and Communication Education on Critical Thinking. *Communication Education*, 48(1), 18-30. <https://doi.org/10.1080/03634529909379149>
- De Conti M. (in stampa). Debate ed epistemologie personali: sulla la controversia storica di promozione del relativismo. *RicercaAzione*.
- De Conti M., Giangrande M. (2017). *Debate. Pratica, teoria e pedagogia*. Pearson.
- Gramigna, A. (2015). Modelli e evidenze: la formazione nella società tecnologica. *Formazione & insegnamento*, 13(3), 15-30. <https://doi.org/10.1086/ahr.117.2.331>
- Gramigna A. (2019). *Dipendenza da internet. Stili cognitivi e nuove criticità nell'apprendimento*. Aracne editrice.
- Gramigna A. (2021). *LA FABBRICA DELLE IDEE. A proposito di Educazione e Intelligenza*. Biblion Edizioni
- Kuhn D., Weinstock M. (2012). What is epistemological thinking and why does it matter? In *Personal epistemology* (pp. 121-144). Routledge.
- Margiotta U. (2015). *Teoria della formazione: Nuovi orizzonti della pedagogia*. Carocci.
- Margiotta U. (2018). La formazione dei talenti come nuova frontiera. *Formazione & Insegnamento*, 16(2), 9-13. https://doi.org/107346-fei-XVI-02-18_01
- Novikoff A. J. (2012). Toward a Cultural History of Scholastic Disputation. *American Historical Review*, 117(2), 331-364. <https://doi.org/10.1086/ahr.117.2.331>
- Paonessa V., Antonietti A. (2006). Le credenze epistemologiche contestualizzate: Analisi di uno strumento di rilevazione. *Imparare*, 3, 9-27.
- Pulvirenti F. (2011). *Responsabilità e formazione: epistemologie personali in reti di incontro: Bateson, Lipman, Novak*. ETS.
- Refrigeri L., Russo, N. (in stampa). Il contributo della pedagogia alla valutazione degli apprendimenti attraverso il Debate. *RicercaAzione*.
- Rogers E., J., Freeman P. N., Rennels R. A. (2017). Where Are They Now(?): Two Decades of Longitudinal Outcome Assessment Data Linking Positive Student, Graduate Student, Career and Life Trajectory Decisions to Participation in Intercollegiate Competitive Debate. *National Forensic Journal*, 35(1), 10-28.
- Tedoldi L. (2022). Dobbiamo riformare il Debate. *Il Pensiero Storico. Rivista internazionale di storia delle idee*. Reperito il 05/06/2023: <https://ilpensierostorico.com/dobbiamo-riformare-il-debate/>

L'arte tra esperienza e formazione. Una ricerca nella scuola in carcere

Philipp Botes

Università degli Studi Roma Tre

Docente a Contratto

philipp.botes@uniroma3.it

Abstract

Il lavoro educativo all'interno degli istituti penitenziari rappresenta un aspetto rilevante che non può prescindere da una solida preparazione degli attori implicati, nonché da un loro costante coordinamento, al fine di promuovere interventi quanto più efficaci possibili, protesi verso la rieducazione del detenuto.

Il contributo presenta una ricerca realizzata nell'ambito di un progetto artistico all'interno di una Casa circondariale, a cui hanno partecipato attivamente la popolazione carceraria, la polizia penitenziaria e i docenti del CPIA, i cui risvolti hanno permesso di avvalorare l'importanza dell'arte e dell'espressione artistica, quali dispositivi pedagogici a servizio delle attività educativo-trattamentali.

Parole chiave

Arte, Formazione, Scuola In Carcere.

1. Introduzione

L'emergenza rappresenta una dimensione multiprospettica e costante per chi si occupa di educazione, tanto a livello di ricerca quanto a quello operativo sul campo. La connotazione pedagogica del termine permette di tracciare molteplici cornici di senso correlate a eventi esterni strettamente intesi, quali guerre, catastrofi, migrazioni ecc., che hanno determinato una cesura degli equilibri, ma anche esperienze traumatiche e stressanti sul piano più individuale come, ad esempio, la deprivazione socio-materiale (Cagol, Di Genova, Ladogana, Nanni, 2023).

Tali fattori possono concorrere allo sviluppo di forme di povertà educativa, sempre più presenti nella società odierna in costante tensione tra eventi bellici e pandemici, esclusione sociale, femminicidi, disagi socio-emotivi, fenomeni legati alla salute mentale, devianza, smarrimento nei confronti del futuro. Le complesse

sfide poste dall'attuale momento storico, affrontabili dai professionisti dell'educazione non senza un solido bagaglio formativo-esperienziale, che permetta di cogliere le problematicità secondo un approccio ecosistemico, appaiono strettamente correlabili a una centralità della dimensione emozionale (Vicari, Di Vara, 2021), da un lato implicata passivamente nello stato di malessere della persona, dall'altro come aspetto sul quale intervenire attraverso le azioni educative, in un'ottica di prevenzione e, altresì, di sviluppo di competenze legate al progetto di vita dell'individuo.

In tale prospettiva, lo specifico ambito della detenzione racchiude in sé tutte queste dimensioni; la reclusione assume connotazioni drammatiche ed emergenziali non soltanto per chi delinque ma per la società intera, non ascrivibile alle sole professionalità operanti all'interno delle strutture penitenziarie. La devianza e la marginalità si configurano come le basi da cui partire per il lavoro di rieducazione e reinserimento sociale del detenuto, da un punto di vista socio-psico-educativo, che vede nelle opportunità di istruzione e formazione la propria chiave di volta: percorsi tanto delicati, quanto differenti rispetto a quelli portati avanti "fuori dalle mura".

Nei contesti penitenziari la persona reclusa rappresenta il centro di interesse dell'intero sistema, portatrice di peculiarità, bisogni e prospettive future orientate al reinserimento nella società. Il lavoro sinergico, in équipe, tra gli *stakeholder*, tra cui le professionalità operanti all'interno delle carceri, quali gli agenti della polizia penitenziaria, il personale sanitario, gli educatori e gli insegnanti, assume una rilevanza precipua per l'efficacia degli interventi e del trattamento.

Sono proprio i docenti ad assumere una valenza strategica (Di Rienzo, 2020) grazie alla loro implicazione nei rapporti dialogici e di reciprocità, per il riconoscimento della persona e il suo processo di responsabilizzazione, aldilà dello *status* momentaneo di detenuto, diventando così una fonte di ossigeno dalla quotidianità della cella (Ghidini, 2016).

2. Le scuole nei contesti penitenziari

Come emerge del XVIII rapporto sulle condizioni di detenzione elaborato dell'Associazione Antigone (2022), il livello di scolarizzazione di partenza delle persone ristrette è inferiore rispetto a quello della popolazione nazionale; la maggior parte possiede la licenza elementare e solo il 2,9% un diploma di laurea (ISTAT, 2020). La realtà formativa presente in carcere, indispensabile per il trattamento penitenziario, un diritto (l'istruzione) e un'occasione di crescita per l'individuo, consente di declinare al plurale il termine scuola nell'alveo delle differenti opportunità educative.

Le principali istituzioni scolastiche presenti nei penitenziari sono i Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti (CPIA) impegnati principalmente verso la predisposizione di tre tipologie di percorsi, quelli di *apprendimento e alfabetizzazione della lingua italiana, di primo livello-primo periodo didattico* per l'assolvimento

della licenza di scuola secondaria di primo grado e di *primo livello-secondo periodo didattico* che consentono di ottenere la certificazione attestante l'acquisizione delle competenze di base connesse all'obbligo di istruzione. Sempre nell'ambito dell'istruzione degli adulti, vengono erogati i percorsi di *secondo livello* da parte delle scuole professionali, tecniche e artistiche per l'ottenimento del diploma di istruzione di scuola secondaria di secondo grado.

Il legislatore, inoltre, con la legge 354/1975, ha riconosciuto la possibilità ai detenuti di affrontare gli studi universitari all'interno degli istituti di detenzione e pena, ove possibile, fornendo loro *camere e reparti adeguati allo svolgimento dello studio...* e autorizzandoli *a tenere nella propria camera e negli altri locali di studio, i libri, le pubblicazioni e tutti gli strumenti didattici necessari al loro studio* (DPR 230/2000).

Scuole, ma non solo. Esiste infatti una molteplicità di attività trattamentali di stampo educativo finanziate grazie a fondi pubblici (comunali, provinciali, ministeriali, europei), privati (aziende che coinvolgono le persone ristrette in attività produttive e che, di fatto, trasformano in realtà economiche il penitenziario) oppure realizzate da volontari (laboratori di arte, musica, teatro, cinema, fotografia, attività sportive e ludico-ricreative).

Siffatta pluralità scolastica deve necessariamente fare i conti con un contesto radicalmente differente rispetto a quello tradizionale, in quanto all'interno della struttura di detenzione vigono altre regole, esigenze, luoghi, attrezzature, tempistiche. Le scuole, afferenti al Ministero dell'istruzione e del merito, diventano dunque ospiti del Ministero della giustizia, quali avamposti di comunità riparative (Manozzi, Lodigiani, 2017).

La copiosa presenza di *stakeholder* rende maggiormente complessa la realizzazione delle azioni educative e la promozione del successo formativo, dovute alla difficoltà di coordinamento e comunicazione tra gli attori con competenze differenti (ispettori, agenti di polizia penitenziaria, educatori, insegnanti), agli impegni di carattere personale-giuridico dei detenuti (colloqui con avvocati, giudici, magistrati, famiglie, visite mediche).

L'importanza delle attività educativo-formative, pur considerando la quantità di ecosistemi presenti, risulta correlabile e determinante nella diminuzione delle sanzioni disciplinari ricevute durante la reclusione nonché della recidiva, affievolendo la possibilità di ricadere in comportamenti devianti (Arizza, Cosenza, La Fortuna, 2020).

3. Arte ed espressione artistica

Quali attività trattamentali vengono svolte in carcere? Difficilmente è possibile fornire una risposta analitica, soprattutto se si analizza la complessità di cui si è fatta menzione in precedenza, ma anche considerando l'eterogeneità delle strutture penitenziarie e dei relativi bisogni, utenze, territori, strutture e *stakeholder*.

In tal senso, la ricerca scientifica appare concorde nel ritenere necessario per la

comunità educante di agire un sapere pratico (Mortari, 2010), a partire dalla centralità del dispositivo narrativo, alla base delle relazioni educative, dalla ricerca di senso delle discipline declinate in contesti fragili e delle loro ricadute per i soggetti reclusi, anche rispetto a una loro ri-motivazione, al bisogno di co-formare e cooperare con gli altri – operatori, educatori, colleghi, detenuti – per la riuscita del proprio mandato sociale (Lizzola, 2017). Parimenti, in letteratura è possibile riscontrare documentazioni di pratiche esperienziali basate sui dispositivi artistici, particolarmente efficaci sia in ambito educativo che terapeutico, non soltanto per il detenuto ma per l'intera comunità (Gussak, 2009).

L'espressione artistica, sin dai tempi più remoti, ha rappresentato una necessità per l'individuo, grazie a cui esplorare il contesto e la comunicazione, riuscire a costruire significati e relazioni, lasciare segni tangibili. L'arte, dunque, si configura come una manifestazione fondamentale dell'umanità, è conoscenza della vita, dell'altro, dell'esistenza, fa parte dei saperi axiologici (Cambi, 2006) in grado di instaurare rapporti dialogici all'interno della cultura, generare spirito critico, orientare e ri-orientare.

Esperire, piuttosto che praticare i linguaggi artistici riveste una valenza centrale in ambito pedagogico, concorre alla riumanizzazione dell'ambiente, incentiva le dimensioni creative e di espressione dei singoli, riduce la condotta e i comportamenti devianti, nonché la recidiva, promuovendo competenze prosociali (Johnson, 2007).

Il ruolo dell'*art-based education*, quale integrazione delle arti all'interno dei *curricula* scolastici, consente di allargare l'orizzonte interpretativo offerto dai dispositivi artistici a uso non soltanto delle singole discipline ma altresì della didattica dei differenti saperi, secondo un approccio transdisciplinare (Marshall, 2014). In tale prospettiva, l'educazione *art-based* implica una molteplicità di azioni rivolte principalmente allo studio, all'estetica, all'analisi-percezione e alla creazione dell'arte, nella prospettiva di crescita e maturazione della persona così come nello sviluppo di competenze.

4. Il progetto di ricerca-azione

Nel corso del 2021 è stato svolto un laboratorio artistico-esperienziale presso la Casa circondariale di Prato, un percorso partecipato grazie all'impegno sinergico dei docenti in servizio presso il Centro Provinciale per l'Istruzione degli Adulti, dell'ispettore di reparto, degli agenti di polizia penitenziaria e dei detenuti.

Le finalità del laboratorio sono state sia educativo-formative, per quanto concerne l'alfabetizzazione artistica, l'educazione alla bellezza, l'apprendimento cooperativo, il miglioramento del benessere e delle relazioni, sia ambientali, rivolte alla modificazione degli spazi interni del reparto carcerario con l'intento di intervenire sulla qualità della vita, tanto per chi lo abita, i detenuti, quanto per chi ci lavora.

A partire da tali considerazioni, il laboratorio artistico si è collocato all'interno

di un percorso di ricerca-azione, partendo dall'ipotesi che attraverso l'arte è possibile concorrere al cambiamento degli spazi – statici, immutabili, angusti – e alla modificazione delle dinamiche interazionali tra la popolazione carceraria e tra detenuti-agenti-docenti, tenuto conto che l'ambiente è in grado di condizionare il modo di essere e vivere all'interno di esso (Bonaiuto, Bilotta, Fornara, 2004).

Gli strumenti utilizzati sono stati il diario di bordo per la rendicontazione delle osservazioni e delle azioni svolte da parte dei docenti, la documentazione fotografica del processo e delle opere artistiche, le interviste ai diversi attori coinvolti. I dieci partecipanti al laboratorio, come sovente accade in carcere, hanno seguito in maniera discontinua l'intero percorso, a causa di altri impegni (processi, udienze, visite ecc.), delle scarcerazioni e dei trasferimenti avvenuti in itinere. Analogamente, tali fattori hanno determinato la difficoltà di raccogliere un congruo numero di dati dai partecipanti.

Il laboratorio ha previsto l'impegno delle docenti di tecnologia, matematica, italiano, arte e immagine, che hanno costruito azioni didattiche declinate nella scelta, lettura e analisi di opere d'arte, nello studio dei principi della geometria piana, delle figure regolari, nella conoscenza della tecnica dello stucco veneziano, dei materiali e delle sue modalità di realizzazione nel contesto spaziale.

Se nell'intento iniziale si pensava di compiere ampie campiture di colore sulle pareti, come solitamente viene usato per lo stucco veneziano, attraverso l'incontro e lo studio di alcune opere d'arte, si è passati a elaborare altre sensibilità. La scelta dei soggetti da rappresentare è stata complessa, in quanto è stato necessario comprendere come adattare la tecnica dello stucco veneziano, solitamente usato su ampie superfici, all'interpretazione e alla riproduzione di opere d'arte (Fig. 1). I suggerimenti didattici hanno rivestito il fulcro dell'attività laboratoriale, trasformando l'educazione al linguaggio artistico in una riflessione sulle diverse modalità del «vedere» e potenziando una sensibilità di natura estetica rispetto al gioco delle forme, dei colori e alla percezione individuale, mediante le opere di artisti celebri, quali Piet Mondrian, Robert Delaunay, Paul Klee, Kazimir Severinovi Malevi .



Fig. 1 - Fase di lavorazione

5. Analisi dei dati

Gli strumenti di raccolta dei dati hanno permesso di individuare molteplici risultati emersi durante il percorso da un punto di vista visivo (elementi decorativi a parete), socio-relazionale nel piccolo gruppo (studenti reclusi) e nei rapporti gerarchici all'interno di un'organizzazione complessa come il carcere.

Innanzitutto, da un punto di vista prettamente didattico, l'esperienza artistica ha determinato una modalità di approccio all'educazione estetica, riverberatasi successivamente sulla trasformazione del contesto. Come emerge dalle osservazioni delle docenti, il laboratorio ha promosso l'alfabetizzazione artistica correlata all'educazione emozionale:

Attraverso l'analisi visiva ed emotiva degli artisti presentati, gli studenti si sono avvicinati ad una educazione estetica, che hanno sviluppato concretamente al momento della scelta degli ambienti in cui collocare gli interventi murali, esprimendo una consapevolezza sul legame tra luogo/contesto e manufatto.

Questo ha permesso di dare un'interpretazione personale ad ogni lavoro, facendo sentire gli attori del progetto parte di qualcosa da condividere nelle esperienze e nelle emozioni, insieme a tutti gli altri fruitori del luogo. (Insegnante 1)

L'impegno dei detenuti nella realizzazione di interventi orientati alla modificazione degli spazi ha innescato dinamiche positive nei rapporti interpersonali e nella vita quotidiana all'interno della sezione, migliorando le relazioni e il clima all'interno del reparto, sia tra i detenuti che tra detenuti e agenti della polizia penitenziaria.

Il coinvolgimento dei reclusi non si è concretizzato solamente da un punto di vista fisico, bensì anche economico. Infatti, i partecipanti hanno deciso di cofinanziare l'acquisto delle vernici necessarie per la realizzazione delle pitture murarie. Come emerge dalle interviste condotte:

Il progetto mi è piaciuto tanto, perché siamo riusciti a rendere più bella la sezione e i nostri spazi. Eravamo un bel gruppo, in tanti abbiamo partecipato alla realizzazione dei quadri e abbiamo anche contribuito. (Detenuto 3)

Il lavoro di progettazione e realizzazione delle opere è stato affidato ad un detenuto che si è trasformato in "Maestro d'Arte". Seppure tale ruolo ha inizialmente suscitato gelosie e invidie, in seguito si è riusciti a creare un gruppo compatto e ben integrato che ha lavorato con spirito di squadra, al punto da autotassarsi per l'acquisto dei materiali necessari quando non vi erano altre disponibilità finanziarie. (Ispettore)

La realizzazione compartecipata delle azioni tra docenti, detenuti, agenti di polizia ha rappresentato un elemento fondamentale per la riuscita del progetto. Il coinvolgimento dei diversi operatori nel processo ri-educativo è stata una vera e propria esigenza: tutti sono stati parte attiva, al tempo stesso fruitori e, conseguentemente, destinatari di azioni di educazione alla bellezza e all'arte, nella convinzione che le opere in stucco veneziano, modificando l'ambiente del reparto, possano ripercuotersi sul modo di essere, vivere e lavorare all'interno della struttura (Bonaiuto, Bilotta & Fornara, 2004).

Riuscire a intervenire in un contesto minuziosamente strutturato e difficilmente modificabile come quello carcerario, con i suoi spazi statici, grigi, degradati, controllati elettronicamente, ha cercato di contribuire al percorso di riqualificazione del luogo, allargando le ricadute dell'intervento verso una restituzione di dignità e diritti (Botes, 2022), nell'intento di mutare l'immutabilità attraverso gli elementi spaziali.

L'aspetto della sezione è cambiato, è tutto molto colorato. Quando arrivano altri colleghi ci chiedono come abbiamo fatto, perché vogliono avere delle pareti colorate anche nelle altre sezioni. (Agente 1)

Lavorare in questo reparto è diventato diverso. Quando entro si respira un'altra atmosfera. Ho visto i detenuti e gli agenti impegnati a realizzare insieme tutte queste opere d'arte e non *si sarebbero mai fermati*. (Insegnante 2)

Un ultimo aspetto emerso dalle interviste riguarda le ricadute dell'esperienza artistica nel progetto di vita della persona reclusa. Lavorare con e attraverso l'arte

ha permesso di scoprire, in alcuni casi, i talenti personali e acquisire competenze spendibili nella vita professionale al di fuori della struttura di detenzione.

Credo che il migliore risultato sia aver portato alla luce le qualità innate dei detenuti dandogli la consapevolezza di come vogliono proseguire il loro percorso di vita quando termineranno la detenzione. (Ispettore)

Ho scoperto un lavoro che voglio fare fuori da qui. (Detenuto 1)

6. Conclusioni

L'esperienza artistica ha permesso di osservare e interpretare la realtà del carcere, riuscendo a cogliere prospettive differenti attraverso cui oltrepassare l'emergenza e il dramma caratterizzanti la detenzione e la persona reclusa. Può dunque esistere un narrazione differente relativa a questo ambito, fatta di spazi abitati, persone, modi di affrontare percorsi di vita anche mediante itinerari di educazione all'arte e alla bellezza, ben lontana dall'immaginario collettivo veicolato dai *mass media*.

A tal fine risulta però necessario un vero e proprio lavoro di équipe – di complicata attuazione all'interno di un'organizzazione rigida e poco flessibile – nonché una concertazione e un coordinamento delle azioni da parte dei diversi *stakeholder*, progettate e orientate al progetto di vita della persona che, seppur adulta, appare alla ricerca di prospettive di senso, in continua tensione verso riequilibri e ridefinizioni dei propri obiettivi.

Come testimoniano i dati raccolti, i risultati del progetto hanno concorso non soltanto all'alfabetizzazione e all'educazione artistica, bensì a un più ampio perseguimento di finalità educative trasversalmente all'ambito scolastico, in prima istanza di natura socio-emotiva. Intervenire fattivamente sugli elementi contestuali, come è stato fatto con le opere murali in stucco veneziano, al fine di migliorare la qualità di vita nella struttura, rappresenta una dimensione necessaria se si vuole veramente identificare la detenzione come un percorso di crescita, maturazione e re-inserimento sociale (Lizzola, 2017).

La necessità di ripensare il carcere, quale luogo appartenente a un determinato contesto sociale, un servizio facente parte integrante della città, dovrebbe avvenire attraverso il coinvolgimento attivo di tutta la collettività, fatta di persone, imprese, istituzioni. In tal senso, la socializzazione dei risultati della ricerca condotta ha previsto azioni diversificate, nell'intento di sensibilizzare la popolazione della città di Prato alla realtà della Casa circondariale.

Nello specifico, è stata realizzata una mostra presso la biblioteca comunale, con le fotografie dei dipinti (Fig. 2) realizzati dai detenuti, patrocinata dall'assessorato alla cultura, ed è stata organizzata una tavola rotonda a cui hanno partecipato i rappresentanti del CPIA, della Casa circondariale "La Dogaia", il provveditore del PRAP della Toscana, gli assessori comunali e il garante dei detenuti, in cui si è riflettuto sui legami tra carcere, scuola e territorio, e presentato il volume "Quadri

di stucco. Itinerari artistici in carcere”, contenente le immagini fotografiche delle opere murali, non potendo far entrare la popolazione all’interno della casa di reclusione per vedere dal vivo il lavoro svolto.



Fig. 2 - Fine corridoio

Riferimenti bibliografici

- Antigone (2022). *Il carcere visto da dentro. XVIII rapporto di Antigone sulle condizioni di detenzione*. https://www.rapportoantigone.it/diciottesimo-rapporto-sulle-condizioni-di-detenzione/wp-content/uploads/2022/05/ANTIGONE_XVIIIrapporto_2022.pdf.
- Arizza A., Cosenza C., La Fortuna A. (Eds.) (2020). *Imparare dentro. La scuola in carcere*. Centro di Ricerca, Sperimentazione e Sviluppo Lombardia.
- Bonaiuto M., Bilotta E., Fornara F. (2004). *Che cos'è la psicologia architettonica*. Roma: Carocci.
- Botes P. (Ed.) (2022). *Quadri di stucco. Itinerari artistici in carcere*. Roma: Anicia.
- Cagol M., Di Genova N., Ladogana M., Nanni S. (2023). Co-Costruzione di contesti educativi resilienti. Territorio e comunità. In L. Dozza, P. Ellerani, A. Parola. *Ricerca partecipativa e formazione sistemica* (pp. 23-33). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Cambi F. (2006). *Saperi e competenze*. Roma: Laterza.
- Di Rienzo P. (2020). *Insegnare in carcere. Le competenze strategiche dei docenti per l'istruzione degli adulti negli istituti penitenziari*. Roma: Anicia.
- Ghidini A. (2016). Dalla definizione degli approcci metodologici all'osservazione diretta: la scuola in carcere *entre les murs*. *Formazione, lavoro, persona*, 17, 177-191.
- Gussak D. (2009). The effects of art therapy on male and female inmates: Advancing the research base. *The Arts in Psychotherapy*, 36, 5-12.
- Johnson M. (2007). Jail wall drawings and jail art programs: Invaluable tools for corrections. *International Journal of Criminal Justice Sciences*, 2(2), 66-84.
- Lizzola I. (2017). Fare scuola, rendere giustizia. La scuola in carcere: ritrovare persone, ri-

- tessere legami. In I. Lizzola, S. Brena, A. Ghidini, *La scuola prigioniera. L'esperienza scolastica in carcere* (pp. 23-102). Milano: FrancoAngeli.
- Manozzi G., Lodigiani G. A. (2017). *La giustizia ripartiva. Formanti, parole e metodi*. Torino: Giappichelli.
- Marshall J. (2014). Transdisciplinarity and art integration: Toward a new understanding of art-based learning across the curriculum. *Studies in Art Education*, 55(2), 104-127.
- Mortari L. (Eds.) (2010). *Dire la pratica. La cultura del fare scuola*. Milano: Mondadori.
- Vicari S., Di Vara S. (Eds.) (2021). *Bambini, adolescenti e Covid-19. L'impatto della pandemia dal punto di vista emotivo, psicologico e scolastico*. Trento: Erickson.

Strumenti formativi a contrasto del maltrattamento istituzionale nei servizi educativi per l'infanzia: un'emergenza amplificata dalla pandemia?

Francesca Bratti

Università degli Studi di Ferrara
Master II Livello "Tutela, Diritti e Protezione dei Minori"
francesca.bratti@edu.unife.it

Abstract

Nella società Occidentale le punizioni fisiche e psicologiche sono state utilizzate nei secoli come metodo educativo. Con l'articolo 19 della *Convenzione sui Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza* si sancisce la necessità di tutelare il fanciullo contro ogni forma di violenza. Si prendono pertanto in considerazione le forme di maltrattamento infantile che è possibile riscontrare nei contesti educativi e si riflette su quali buone prassi organizzative e formative si possano mettere in atto per contrastare queste condotte, la loro legittimazione e la possibile trasmissione transgenerazionale. Si riflette inoltre sui potenziali effetti della recente pandemia da Covid-19 in questo ambito.

Parole-chiave

Maltrattamento Infantile, Servizi Educativi, Formazione.

Fui affidato alla scuola per impararvi le lettere, [...] eppure le buscavo, se ero pigro a studiarle.
Sant'Agostino (398 d.C.), *Confessioni*, Libro I, cap. 9

La *Convenzione sui Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza* all'articolo 19 sancisce la necessità di adottare ogni misura legislativa, amministrativa, sociale ed educativa per tutelare il fanciullo contro ogni forma di violenza (*Convenzione sui Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza*, 1989).

Secondo l'Organizzazione Mondiale della Sanità:

L'abuso o il maltrattamento sull'infanzia è rappresentato da tutte le forme di cattivo trattamento fisico e/o affettivo, abuso sessuale, incuria o trattamento negligente, nonché sfruttamento sessuale o di altro genere, che provocano un danno reale o potenziale alla salute, alla sopravvivenza, allo sviluppo o alla dignità del bambino, nell'ambito di una relazione di responsabilità, fiducia o potere. (World Health Organization, 1999, p. 15).

Sempre secondo l'O.M.S. "la violenza è un problema di salute pubblica di fondamentale importanza e in progressiva espansione in tutto il mondo" (World Health Organization, 1999; Bragliani, Pedroni, 2013), che necessita di interventi di prevenzione primaria, secondaria e terziaria (World Health Organization, 1999, 2006; Bragliani, Pedroni, 2013; Masi, Bragliani, 2021; Save the Children Italia, 2022).

Le ripercussioni fisiche, comportamentali ed emotive del maltrattamento sul bambino variano a seconda della fase di sviluppo in cui si verifica, della sua tipologia, della gravità, della relazione esistente tra il responsabile e il bambino, della durata o ripetizione dell'abuso stesso, se resta sommerso e non viene individuato, se la risposta di protezione alla vittima è ritardata o elusa.

È inoltre dimostrato che il danno psicologico può verificarsi a breve e a lungo termine e la gamma dei sintomi può andare da livelli tali da non destare preoccupazioni cliniche, fino a causare gravi sintomi psichiatrici: disturbi del sonno, ansia, abuso di sostanze, aggressività, vergogna o disturbi cognitivi, depressione, disturbo da stress post-traumatico.

Le Esperienze Sfavorevoli Infantili – E.S.I. (Adverse Childhood Experience - A.C.E.), tra cui il maltrattamento, sono connesse ad importanti forme di malattia tra gli adulti (cardiopatia ischemica, cancro, broncopneumopatie croniche, sindrome dell'intestino irritabile e fibromialgie) sostenute dall'adozione di comportamenti a rischio per la salute (quali fumo, abuso di alcool, cattiva alimentazione e mancanza di esercizio fisico). Le ricerche (World Health Organization, 2006; Bragliani, Pedroni, 2013; Masi, Bragliani, 2021) hanno dimostrato un nesso tra maltrattamento sui minori e danno allo sviluppo cerebrale: le regioni del cervello coinvolte nei processi di risposta all'ansia ed alla paura si iper-sviluppano a spese di altre, non attivabili contemporaneamente, come quelle alla base dell'espressione dell'intelligenza, delle emozioni e della personalità (pensiero, apprendimento).

Considerando il maltrattamento come patologia delle relazioni educative e di cura, la prospettiva ecologica ne identifica le cause e delinea interventi di prevenzione e di cura.

I maltrattamenti intra-familiari rappresentano la percentuale più elevata (80%-90%), ma ciò non legittima a trascurare lo studio di questi fenomeni quando si verificano in contesti extra-familiari (5%-12% dei casi): particolare attenzione andrebbe dunque rivolta alle situazioni istituzionali, in cui persone con una posizione di autorità (insegnanti, poliziotti, soldati, ecclesiastici, allenatori sportivi...) possono rendersi responsabili di questi comportamenti.

La letteratura (World Health Organization, 1999, 2006; Masi, Bragliani, 2021) individua alcune caratteristiche dei familiari (genitori) come fattori di rischio nell'agire il maltrattamento: bassa stima di sé o senso di inadeguatezza; mancanza di autocontrollo quando si è tristi o arrabbiati; l'essere stati maltrattati da bambini. Possiamo ritrovarle anche in altre figure educative che nelle istituzioni hanno relazioni di responsabilità, fiducia o potere nei confronti delle persone di minore età.

Alcuni fattori di rischio che caratterizzano la persona minore d'età maltrattata

(bisogni elevati connessi ad una disabilità fisica o mentale, o una malattia cronica; pianto frequente e inconsolabile; tratti di personalità o di temperamento vissuti come problematici - es. iperattività o impulsività; presenza di altri bambini vicini di età, che richiedono attenzione) possono incidere anche negli ambiti istituzionali, così come altri fattori di contesto (mancanza di una rete di supporto nei momenti difficili; conflittualità; discriminazione; politiche sociali, sanitarie ed educative inadeguate).

Inoltre, il maltrattamento è spesso utilizzato allo scopo di “insegnare” tramite la punizione, anziché tramite la disciplina: quest’ultima aiuta il bambino a sviluppare il senso del giudizio e del limite, rafforzando la sua capacità di comportarsi in modo adeguato.

La letteratura che indaga i contesti istituzionali è piuttosto limitata e recente (Paradiso, 2018; Agosta et al., 2021; Dissegna, 2022; Save the Children Italia, 2022). Il maltrattamento può essere messo in atto da singoli operatori, in presenza di un ambiente orientato alla qualità relazionale tra adulto e bambino (*bad apple approach*); ma anche la comunità può esserne responsabile, sostenendo questi atteggiamenti con concezioni educative collettive distorte e latenti, per cui si parla di maltrattamento o violenza istituzionale. Alcune condotte di per sé non traumatiche, diventano particolarmente insidiose qualora ripetute nel tempo e socialmente o culturalmente autorizzate.

La forma di maltrattamento più frequente nei contesti educativi è di tipo psicologico (ricatto, diffamazione, squalifica, denigrazione, esclusione, minaccia, umiliazione, frustrazione; tensioni tra appartenenze culturali diverse). In questi contesti si può inoltre riscontrare la patologia delle cure: incuria, caratterizzata dall’assenza generalizzata di attenzione verso i bisogni fisici e psico-socio-affettivi del bambino e delle relative cure, essenziali a supporto dei processi di apprendimento (limitazione dei bisogni fisiologici come punizione: sospensione della merenda o divieto di andare in bagno); discuria, quando le cure fornite o le proposte di apprendimento (e le relative modalità) non sono coerenti con l’età cronologica o il livello di sviluppo di quel bambino o di quel contesto di sezione/classe. Non mancano situazioni di maltrattamento fisico (dallo stratonamento/scuotimento fino alle percosse) rilevate dalle indagini degli organi preposti. Tutte queste situazioni si costituiscono poi come violenza assistita per il gruppo-classe che ne fa esperienza percettiva, cognitiva ed emotiva.

Alcune delle caratteristiche individuate come fattori predisponenti nel bambino, nel genitore o nel contesto si possono ritrovare nelle situazioni che caratterizzano i servizi educativi: intendo rivolgere la mia attenzione al nido d’infanzia, dove le bambine e i bambini trascorrono gran-parte della giornata e dell’anno, fin dai loro primi “mille giorni” e dovrebbero trovare risposta ai loro bisogni materiali ed emotivi di cura.

Alcuni aspetti organizzativi sono caratterizzati da criticità che potrebbero configurarsi come fattori di rischio; è dunque indispensabile agire sul contesto con buone prassi che possano contrastarli.

– Ambientamento: è un momento critico perché nuovo per il bambino, il geni-

tore e l'educatore. Va accuratamente programmato prestando particolare attenzione ad alcuni fattori (gradualità, compresenza del personale, figure familiari di riferimento).

- Rapporti numerici tra personale e bambini: “il rapporto numerico tra personale e bambini è uno dei principali elementi che concorrono a determinare la qualità dei servizi” (Regione Emilia-Romagna, 2017, Delibera n.1564, Punto 2.8.b). Le normative regionali differiscono nel dare indicazioni su come vadano calcolati i rapporti numerici (sull'intero orario di apertura; oppure in relazione ai momenti di compresenza tra educatori; oppure in particolari fasce orarie - cfr. “attività finalizzate” (Regione Lombardia, 2020, DGR 2929).
- Situazioni problematiche di disabilità o disagio: i servizi educativi e scolastici sono considerati un “elemento di prevenzione, ma anche di tutela e protezione del minore nei confronti delle situazioni definite sul piano psico-sociale a rischio” (Paradiso, 2018): solitamente vi è una priorità d'accesso per i bambini in carico al servizio sociale o alla neuropsichiatria infantile (Masi & Bragliani, 2021). La premessa (non scontata) è che i servizi educativi siano di qualità. L'eventuale mancanza di un lavoro di rete tra servizi che si occupano di questi bambini fragili, con ritardi nelle prese in carico, può costituire una forma di maltrattamento, perché viene a mancare l'esigibilità rispetto ai diritti previsti per legge.

In un'ottica di prevenzione primaria e secondaria, grande importanza potrebbero avere alcuni interventi formativi diretti al personale dei servizi educativi;

processi di riflessione mediante i quali favorire l'assunzione di consapevolezza individuale e collettiva delle cause sottese al fenomeno (Paradiso, 2018, p.110).

- Valutazione formativa (Progetto Pedagogico). La Regione Emilia-Romagna ha lavorato a lungo per individuare strumenti che consentissero di monitorare la qualità dei servizi educativi (Bondioli, Ghedini, 2000; Regione Emilia-Romagna, 2019, Delibera n.704): il Progetto Pedagogico costituisce lo strumento principe per una valutazione formativa, volta a promuovere l'incremento dei livelli di consapevolezza pedagogica degli operatori (divenendo criterio per le procedure di accreditamento). La sua stesura, riveduta a cadenza triennale, non deve essere un puro esercizio compilativo, ma frutto del confronto di tutti i membri del gruppo di lavoro, guidato dal coordinatore o da un formatore esterno; il percorso deve divenire parte di un processo di cambiamento, attraverso una presa di consapevolezza dei punti di miglioramento possibili ed una pianificazione della loro realizzazione.
- La formazione specifica sul maltrattamento/abuso, largamente auspicata in letteratura (World Health Organization, 2006; Bragliani, Pedroni, 2013), oltre ad avere la funzione di formare il personale all'osservazione di situazioni potenzialmente a rischio e a saper gestire la richiesta di confronto con altri professionisti ed eventuali segnalazioni, potrebbe avere anche la funzione di

acquisire autoconsapevolezza circa i propri comportamenti disfunzionali. Andrebbe “rinfrescata” con cadenza periodica (come avviene per le formazioni su tematiche di primo soccorso o sicurezza).

- Formazione/supervisione. Bastianoni (2022, p. 124) rileva comunque come “la qualità della risposta educativa non possa realizzarsi solo attraverso una dimensione pratica, esterna e operativa”. Lavorare in ambito educativo significa usare in modo professionale la relazione con l’altro, essere capaci di sintonizzarsi empaticamente. Le esperienze relazionali precoci della propria storia personale, interiorizzate in rappresentazioni mentali (Modelli Operativi Interni) influenzano il modo in cui ci si mette in relazione con l’altro nelle fasi successive della propria vita: tanto le esperienze favorevoli (di protezione e accoglienza), quanto quelle sfavorevoli (di rifiuto, abbandono, rabbia) tendono a replicarsi in modo inconsapevole. I vissuti emotivi legati a queste esperienze del nostro passato ci indicano quando abbiamo trovato risposta ai nostri bisogni e quando questa sintonia non c’è stata; riconoscere quelli sfavorevoli consente di riparare il Sé ferito e di uscire dal meccanismo di replica inconsapevole, mettendo in atto comportamenti diversi. Dal momento che “non è scontato che nella vita tutti abbiano sperimentato vissuti positivi che generano benessere” (Bastianoni, 2022, p. 39), e che il personale docente può aver vissuto situazioni di mal-trattamento durante la propria infanzia, la riflessione sul sé può aiutare ad evitare agiti non educanti o addirittura maltrattanti. È inoltre importante “analizzare i modelli culturali di riferimento, ovvero i sistemi di norme e valori che si interiorizzano nel contesto di appartenenza attraverso la relazione con gli adulti significativi che lo abitano” (Bastianoni, 2022, p. 33) affinché questa consapevolezza conduca alla “capacità di distinguere i modelli dell’educazione che vanno praticati e consolidati da quelli che invece vanno rifiutati, contrastati e debellati. [...] consapevolezza, che porta a una lettura dei contesti educativi competente e critica, e non passiva e collusiva” (Bastianoni, 2022, pp. 124-125). L’Università di Ferrara ha pertanto previsto un percorso formativo e di supervisione per gli studenti di Scienze dell’Educazione che si accingono ad intraprendere il tirocinio; questa metodologia potrebbe essere applicata anche per la formazione dei professionisti che già operano nei servizi educativi per l’infanzia.

Alla luce di queste riflessioni ci si interroga su quale influenza possa aver avuto la recente pandemia da Covid-19 nelle relazioni educative all’interno dei servizi dedicati alla prima infanzia. Essa infatti ha costituito un’emergenza in cui la sicurezza di ciascuno è stata fortemente minata: una malattia del corpo che minaccia¹ in modo pervasivo la vita “ha messo il genere umano in contatto con gli

1 “La minaccia, comunemente intesa, è qualcosa che accade all’esterno, al di fuori di noi; un evento, quindi, su cui non possiamo esercitare controllo” (AISTED, 2020, p. 2). Nello specifico, secondo gli Autori, la pandemia ha costituito una minaccia pervasiva sia nello spazio che nel tempo.

aspetti fragili del corpo e delle relazioni tra corpi” (Agosta et al., 2021), lasciando effetti psicologici non trascurabili sui bambini, sui genitori e sugli educatori/insegnanti.

Per tutti la pandemia ha messo in discussione due sicurezze fondamentali: quella del proprio ambiente (contesti di vita) e quella delle relazioni. Ha reso inadeguate le nostre modalità abituali di controllo sulla realtà (*mastery*, padronanza), i nostri schemi anticipatori e ciascuno ha risposto ad essa in modo del tutto personale, con reazioni fisiche, psicologiche ed emozionali nuove e non consolidate, nel tentativo di recuperare padronanza e di integrare questo evento nel campo delle proprie esperienze (AISTED, 2020).

Nel maggio del 2020 il Governo ha pubblicato le prime “Linee Guida” (Dipartimento per le politiche per la famiglia, 2020) e via via si sono aggiunte indicazioni per la riapertura dei servizi 0-6, che hanno comportato cambiamenti radicali nelle consuetudini lavorative: il lavoro in “bolle” (sezioni isolate, senza possibilità di “promiscuità” tra bambini o insegnanti di sezioni diverse), il divieto di accesso dei familiari dei bambini all’interno dei plessi, la misurazione della temperatura prima dell’ingresso, il controllo del Green Pass, i contatti spesso difficoltosi con le Aziende Sanitarie Locali per la gestione dei casi di malattia...

Il distanziamento interpersonale, raccomandato in tutte le situazioni, si poneva profondamente in contrasto con la necessità di prossimità fisico-corporea con bambini così piccoli. E se il necessario utilizzo di Dispositivi per la Protezione Individuale (DPI) era finalizzato a mettere in sicurezza il personale e i bambini, consentendo di ridurre le distanze, le mascherine hanno comunque reso impossibile l’accesso a tutti quei segnali veicolati dalla mimica facciale (così importanti nella comunicazione con soggetti pre-verbali), oltre che ottundere la percezione della voce. Gli ambientamenti dei bambini all’inizio di due anni scolastici sono stati condotti con modalità ben diverse da quelle raccomandate per il loro benessere.

Il clima di insicurezza e instabilità era diffuso ed ha avuto ripercussioni fisiche ed emotive: ansia, tristezza, rabbia, paura. Tra il personale (come nel resto della popolazione) angosce di contagio (di portare a casa ai propri familiari il virus eventualmente contratto sul luogo di lavoro e quindi il paradossale distanziamento vissuto tra le mura domestiche), di morte o veri e propri lutti convivevano con il desiderio di tornare alla normalità.² “Il peso della responsabilità, il carico operativo, le ansie e le paure hanno aumentato le pressioni sulla categoria professionale dei docenti di ogni ordine e grado di scuola” (Agosta et al., 2021, p. 208).

Non sempre gli adulti sono stati in grado di assolvere il loro ruolo di contenimento e gestione delle emozioni del bambino. Save the Children (2022, p. 42)

2 In parte anche il personale dei servizi educativi 0-6 ha vissuto, similmente al personale sanitario, “situazioni di stravolgimento della vita ordinaria nella vita di ogni operatore, sia a livello professionale che personale e familiare (citiamo solo ad esempio quante preoccupazioni di infezione, mai prima vissute, sono nate riguardo al tornare ogni giorno a casa dall’ospedale e incontrare il partner, i propri bambini o familiari anziani).” (AISTED, 2020, p. 14).

riferisce che il rischio di maltrattamento infantile in tutti i contesti frequentati da persone di minore età “risulta ancora più amplificato dalle conseguenze sociali ed economiche della crisi generata dalla Pandemia di Covid-19”. Agosta et al. (2021) riportano alcune ricerche secondo cui nel 65% dei bambini al di sotto dei 6 anni sono insorte problematiche comportamentali e sintomi di regressione e la loro gravità è risultata significativamente collegata al grado di malessere con cui i genitori hanno vissuto il lockdown; per cui l’impatto della pandemia da Covid-19 sull’istruzione costituisce “una grave crisi educativa”. Le ripercussioni maggiori riguardano bambini appartenenti a famiglie in condizioni di marginalità e di svantaggio socioeconomico e culturale, per i quali la scuola non è solo luogo di apprendimento, ma anche presidio di tutela.

Accanto alle disposizioni organizzative per la sicurezza anti-Covid, gli Autori ritengono che sarebbe stata “altrettanto necessaria e urgente la formazione dei docenti anche su temi psicologici e relazionali, affinché il personale della scuola potesse accogliere sia gli alunni sia i loro genitori, affiancando alla funzione didattica l’ascolto e il contenimento di ansie, perplessità e vissuti emotivi” (p.205). Anche il personale avrebbe avuto bisogno di un contesto di accoglienza dei propri vissuti, perché la mancanza di attenzione al mondo emozionale e di uno spazio elaborativo hanno creato situazioni di forte malessere e in alcuni casi possono essersi verificate situazioni di *burn-out* con perdita di motivazione verso il proprio lavoro. In AISTED (2020, p. 15) si parla anche di *compassion fatigue*, cioè di “soverchiamento della resilienza sia individuale che gruppale e organizzativa” che ha condotto allo scioglimento di gruppi di lavoro ed al loro rimescolamento.

Riferimenti bibliografici

- Agosta R., Mancini G., Naldi A. (2021). *Insegnare nella scuola dell’infanzia e primaria. Un approccio psicomotricità*. Bologna: Il Mulino.
- AISTED (Eds.). (2020). *Affrontare il trauma psichico: La pandemia che ci ha cambiato la vita. Risorse nel post-emergenza per sanitari, operatori, cittadini*. <https://www.aisted.it/sites/default/files/news/allegati/Ebook%20Stress%20AISTED%20-%20Post%20emergenza%20Covid.pdf>
- Bastianoni P. (2022). *La narrazione come strumento formativo nella relazione educativa*. Roma: Carocci.
- Bondioli A., Ghedini P. O. (Eds.). (2000). *La qualità negoziata. Gli indicatori per i nidi della Regione Emilia-Romagna*. Bergamo: Junior.
- Bragliani M., Pedroni M. (Eds.). (2013). *Linee di indirizzo regionali per l’accoglienza e la cura di bambini e adolescenti vittime di maltrattamento/abuso. Regione Emilia-Romagna. Adottate con la Deliberazione di Giunta regionale n. 1677 del 18 novembre 2013*. <https://www.saperidoc.it/flex/cm/pages/ServeAttachment.php/L/IT/D/1%252Fa%252Fd%252FD.ca6027fb2ad4711c709c/P/BLOB%3AID%3D1462/E/pdf?mode=download>
- Dipartimento per le politiche per la famiglia. (2020). *Linee guida per la gestione in sicurezza di opportunità organizzate di socialità e gioco per bambini ed adolescenti nella fase 2 del*

- l'emergenza COVID-19*. https://famiglia.governo.it/media/1934/20200516_linee-guida-centri-estivi_2344.pdf;
- Disegna A. (2022). *Maltrattamento istituzionale. Criticità del sistema di garanzie dei diritti dei bambini, degli adolescenti e delle loro famiglie*. Milano: Franco Angeli.
- Masi M., Braglini M. (Eds.). (2021). *Prevenzione del maltrattamento-abuso nell'infanzia e nell'adolescenza. Raccomandazioni per professionisti. Fattori di rischio e di protezione, interventi e strumenti*. <https://sociale.regione.emilia-romagna.it/documentazione/pubblicazioni/prodotti-editoriali/2021/prevenzione-del-maltrattamento-abuso-nell2019infanzia-e-nell2019adolescenza-raccomandazioni-per-professioniste-i-fattori-di-rischio-e-di-protezione-interventi-e-strumenti>
- Convenzione sui Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza, (1989). <https://www.datocms-assets.com/30196/1607611722-convenzionedirittiinfanzia.pdf>
- Paradiso L. (2018). Maltrattamento e abuso dell'infanzia nelle istituzioni educative e formative: Dall'analisi del fenomeno alla definizione di azioni di prevenzione e di intervento per un modello di buon trattamento. *Formazione & Insegnamento*, 16(1), pp.109-120. https://doi.org/107346/-fei-XVI-01-18_09
- Regione Emilia-Romagna. (2017). *Direttiva in materia di requisiti strutturali ed organizzativi dei servizi educativi per la prima infanzia e relative norme procedurali*. (Delibera n.1564/2017). <https://bur.regione.emilia-romagna.it/dettaglio-inserzione?i=1c4a2-9e89af549f7b38ce8d18c4d46a5>
- Regione Emilia-Romagna. (2019). *Accreditamento dei nidi d'infanzia in attuazione della L.R. n. 19/2016* (Delibera n.704/2019). <https://bur.regione.emilia-romagna.it/bur/area-bollettini/bollettini-in-lavorazione/n-153-del-17-05-2019-parte-seconda.2019-05-16.6015261000/accreditamento-dei-nidi-dinfanzia-in-attuazione-della-l-r-n-19-2016/delibera-704-2019.pdf>
- Regione Lombardia. (2020). *Revisione e aggiornamento dei requisiti per l'esercizio degli asili nido: Modifica della D.G.R. 11 febbraio 2005, n. 20588. Determinazioni* (DGR n. XI/2929). https://www.minori.gov.it/sites/default/files/dgr_xi_2929-2020.pdf
- Save the Children Italia. (2022). *Riprendere insieme a volare*. Centro Studi Erickson. https://cismai.it/assets/uploads/2022/07/EBOOK_Riprendere-insieme-a-volare_590-3138-3.pdf
- World Health Organization. (1999). *Consultation on Child Abuse Prevention* (document WHO/HSC/PVI/99.1). <https://apps.who.int/iris/handle/10665/65900>
- (2006). *Preventing Child Maltreatment: A guide to taking action and generative evidence*. https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/43499/9241594365_ita.pdf

Metodologie, strumenti e risorse tecnologiche al servizio degli insegnanti: indagine post Covid su 1000 docenti

Giovanna Cioci

Università degli Studi "G. d'Annunzio" di Chieti, Pescara

Dottoranda

giovanna.cioci@unich.it

Abstract

La recente pandemia ha scosso la vita di tutta la popolazione mondiale, modificandone stili di vita, abitudini e relazioni. Tale cambiamento avviene durante qualsiasi tipologia di emergenza o catastrofe, che le istituzioni e i singoli cittadini devono ormai prepararsi ad affrontare e a fronteggiare. Pertanto, da ognuna di esse è necessario trarre esperienza di vita, nuove ipotesi progettuali, nuove applicazioni di strumenti tecnologici, che possano supplire funzionalità e campi di lavoro interdetti dalle evenienze. Anche in ambito educativo la tecnologia può aiutare a superare le difficoltà che le emergenze pongono sul cammino di insegnanti e studenti. Questa indagine si prefigge, infatti, di esplorare pratiche, metodologie, attività, strumenti tecnologici che 1023 docenti italiani, partecipanti alla ricerca, impiegano attualmente nelle loro classi, nonché quale sia il loro giudizio sulla didattica digitale e come essa e la DaD abbiano cambiato i loro schemi didattici.

Parole chiave

Emergency Remote Teaching, Didattica Digitale, Apertura al Cambiamento.

1. Introduzione

L'emergenza, intesa come brusco cambiamento del quotidiano che porta a un rapido riassetto delle routine personali e istituzionali, dovuto a eventi catastrofici, disastri, guerre, pandemie o carestie, è diventata una scomoda compagna delle nostre esistenze (Pentucci, Magnoler et al., 2023).

Solo negli ultimi vent'anni la popolazione mondiale ha vissuto una pandemia, almeno due crisi finanziarie che hanno colpito le grandi economie occidentali, una lunga e logorante guerra che ha interessato il Medio Oriente e che ha coinvolto molti paesi extra asiatici, provocando un clima di odio e attacchi terroristici, una recente guerra alle porte dell'Europa e un'altra ancora più recente e sanguinosa che ha riaperto l'annoso conflitto israelo-palestinese; per non parlare di numerosi

disastri naturali, spesso causati dai cambiamenti climatici opera dell'uomo. Infine i terremoti, che, anche riferendosi solo alla situazione italiana, si sono avvicinati in diversi territori del centro, provocando distruzione di abitazioni civili e strutture istituzionali, scuole comprese, nonché perdita di vite umane e serenità.

A questo scenario va aggiunta la rivoluzione tecnologica che ha, solo negli ultimi decenni, cambiato drasticamente le abitudini sociali, economiche, formative ed educative della maggior parte della popolazione mondiale di quella che, cioè, ha accesso alle tecnologie. Il Web, gli smartphone, la realtà virtuale e aumentata e in ultimo l'intelligenza artificiale hanno stravolto la quotidianità: dal semplice fare acquisti, alla gestione della propria situazione amministrativa, burocratica e finanziaria, nonché le diverse modalità didattiche e comunicative, determinando, in alcuni casi, un'ulteriore emergenza, detta digital divide, nei confronti di coloro che non hanno accesso alla tecnologia, sia in termini di risorse materiali, che di educazione mediale (Van Dijk, 2020).

Lo scenario appena descritto induce a un primo ragionamento: la necessità di farsi trovare sempre pronti, reattivi e resilienti alle avversità. Un'ulteriore riflessione conduce lo sguardo verso la nostra storia recente, ovvero verso la capacità delle emergenze di indicare nuove strade e grandi cambiamenti (Morin, 2021). Ad esempio la pandemia ha spinto l'acceleratore rispetto all'innovazione tecnologica, in ogni settore, decretando, ad esempio, come nuova normalità (Rapanta, Botturi et al. 2021), l'impiego delle riunioni on line, della didattica blended, in tutti i gradi di scuola, che, prima del Covid, era di competenza esclusiva degli atenei telematici (Pasta, 2021). Se in pochi mesi i docenti italiani e mondiali hanno dovuto cambiare il loro modo di fare scuola, sulla spinta delle necessità, potrebbe essere utile cercare di capire se i cambiamenti siano diventati strutturali, in modo da essere riattivati prontamente e in modo più consapevole in caso di nuova eventualità (Trevisan et al., 2020).

Dunque l'indagine si pone l'obiettivo di capire come i docenti italiani abbiano innovato la loro didattica dopo questa catastrofica esperienza, quali metodologie didattiche abbiano conservato, quali strumenti impieghino quotidianamente e, soprattutto, quanto consistente, in termine di frequenza di utilizzo, sia diventata la didattica digitale. Insomma, quale effetto trasformativo abbia sortito l'emergenza. L'innovazione metodologica e tecnologica è diventata una risorsa nel periodo post pandemico? Quanto e come viene effettivamente impiegata? Quale giudizio hanno i docenti rispetto alla trasformatività delle pratiche dovuta all'introduzione della tecnologia in classe? Qual è il lascito della pandemia?

Per rispondere a tali quesiti, è stata condotta un'indagine quantitativa e qualitativa, nell'aprile/maggio 2022 su 1023 docenti italiani, mediante la somministrazione di un questionario autocompilato su Google Moduli.

2. Background

Quando la pandemia è scoppiata e si è rapidamente diffusa, costringendo le istituzioni alla chiusura immediata di qualsiasi evento sociale, la scuola ha rapidamente convertito le attività didattiche in presenza in forme online, senza avere la possibilità né di programmare la transizione, né di formare docenti, alunni e famiglie, né di allestire strutture informatiche ad hoc. In breve si è passati all'ERT, Emergency Remote Teaching, ovvero una modalità didattica che utilizza canali online, ma che è dettata dalla transitorietà, perché non progettata, non programmata, ma frutto di una situazione emergenziale (Hodge, Moore et al., 2020; Barbour, LaBonte, et al., 2020).

L'efficacia didattica della nuova scuola attraverso gli schermi è stata funzionale a quanto i docenti fossero formati e in grado di convertire la quotidianità scolastica in forme virtuali, senza penalizzare l'interazione, la socializzazione, la collaborazione, che distinguono la routine in classe. Altro elemento che necessariamente ha decretato il successo o l'insuccesso dell'ERT è stata la disponibilità di connessioni stabili e di dispositivi. Lo stesso si può dire della didattica digitale anche in periodi di normalità, poiché il suo successo dipende sia da fattori interni (competenze di docenti e insegnanti) che esterni (efficacia dell'ambiente di apprendimento) (Area Moreira, Bonilla, Mesa, 2020). L'ERT infatti non può essere semplicisticamente considerato come traduzione e conversione della didattica normale in didattica digitale, poiché è ben distante sia da essa, che dall'e-learning, la metodologia che più si avvicina ad esso. Ad esempio, proprio i corsi in e-learning sono strutturati su piattaforme dedicate, in cui è possibile condividere materiali e lezioni asincrone, nonché appuntamenti per lezioni virtuali e chat in cui scambiarsi opinioni o avanzare richieste. La progettazione di un corso in e-learning, ad esempio un MOOC, prevede una lunga progettazione, revisione e collaudo. L'ERT, invece, è stato messo in piedi dalla sera alla mattina, solo per tamponare un'emergenza didattica-educativa, nonché per ristabilire legami, seppur mediati dagli schermi, che, altrimenti, sarebbero andati persi. Ciò va sottolineato, perché i docenti che non avevano mai impiegato il digitale prima del COVID hanno avuto come primo impatto con la tecnologia una modalità che è ben lungi dalle attività legate alla didattica digitale e ancor più alla media education.

L'uso del digitale, infatti, non solo prevede una pianificazione e una progettazione preventiva, ma, soprattutto, una riflessione sulle motivazioni legate alle scelte dei dispositivi e alle diverse strade organizzative ed ecosistemiche che l'introduzione del mezzo tecnologico determina in seno all'interazione fra alunno e processo di insegnamento e apprendimento. La riflessione e la progettazione è ancor più necessaria se si affrontano i problemi legati alla media education, ovvero l'educazione a un uso consapevole dei media, che può avvenire *con, ai, per e attraverso* i media (Rivoltella, 2019).

Inoltre la trasformazione delle pratiche non è spontanea, né immediata. Richiede infatti che gli insegnanti siano disposti al cambiamento (Fullan, 2020), ovvero che non si lascino atterrire dal nuovo (Howard, 2013), ma accolgano la sfida

al futuro, al meno noto, alla perdita della zona di comfort con coraggio e apertura. Ciò richiede anche il soddisfacimento di un senso di autoefficacia (Bandura, 2014, Joo, Park and Source, 2018) che li inciti a credere nelle proprie possibilità, consapevoli che la fiducia nelle proprie competenze soprattutto digitali li spinga a superare i limiti che via via possono presentarsi, anche a causa del rapido invecchiamento delle competenze, dovuto alla frenetica e inarrestabile evoluzione tecnologica. Per superare la repentina obsolescenza e la resistenza al cambiamento (Watson, 1971; Papert, 2001) è necessaria la disposizione alla riflessione e alla formazione continua, per migliorare e aggiornare continuamente la professionalità (Ranieri, 2022).

Senza tali inclinazioni, predisposizioni, motivazioni e volontà, l'introduzione di una sperimentazione, soprattutto se imposta dall'alto (Howard, Mozejiko, 2015), può non trovare spazio ed effettiva applicazione, determinando spesso distinzioni ossimoriche fra tecnoscettici e tecnottimisti (Tomczyk et al., 2021), cioè fra coloro che entusiasticamente abbracciano i cambiamenti delle tecnologie e le difficoltà legate alla loro introduzione e i resistenti, ovvero coloro che, per convinzioni personali o mancanza di conoscenza delle potenzialità didattiche degli strumenti oppure mancanza di formazione e dunque di senso di non autoefficacia rifiutano la novità e si barricano dietro l'assolutismo dell'unicità della validità, in termini di apprendimento, dei metodi tradizionali, della supremazia dell'analogico sul digitale.

3. Metodologia

Il campione è costituito da N=1023; non è stato estratto statisticamente (Coggi, Ricchiardi, 2021) perché i docenti di ogni ordine e grado che hanno risposto sono volontari reclutati tramite la sollecitazione dei rispettivi Dirigenti Scolastici e tramite gruppi Facebook degli insegnanti.

Il questionario è composto da 36 domande, ma in questa sede sono state prese in considerazione solo alcune di esse, riguardanti l'utilizzo di metodologie e strumenti innovativi al servizio della didattica. I dati sono stati analizzati con i software SPSS v. 28.01.01, per la statistica (Marradi, 2002a) e MAXQDA 2022, per evidenziare le co-occorrenze di alcuni codici nelle stesse risposte.

In particolare sono stati indagati:

- Frequenza di utilizzo del digitale prima e dopo la pandemia.
- Utilizzo della classe virtuale prima e dopo la pandemia.

In riferimento solo al periodo successivo all'emergenza sanitaria:

- Utilizzo di strumenti hardware.
- Impiego di materiali digitali come foto, video, etc.
- Scelta delle metodologie e attività didattiche.

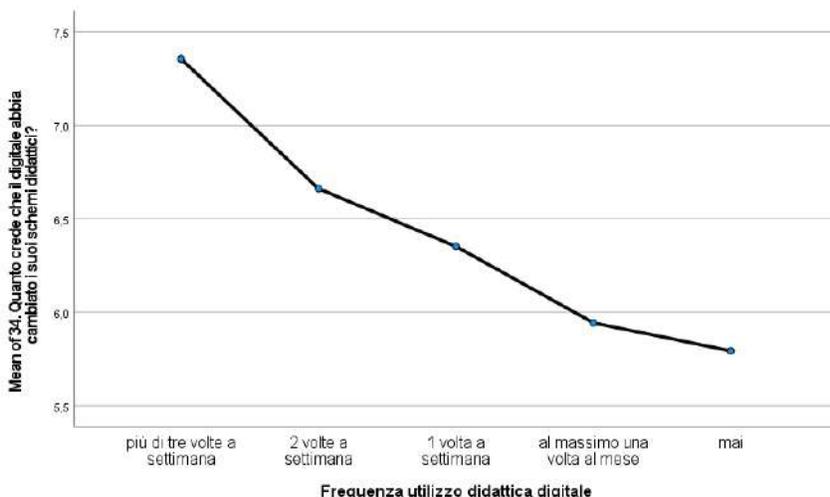
- Scelta delle applicazioni.
- Giudizio dell'effetto trasformativo del digitale e della DaD sulla didattica quotidiana.

Questi dati sono stati incrociati in tabelle di contingenza (Maraldi, 2002b) con variabili anagrafiche, quali l'appartenenza a un ordine di scuola, l'età, l'esperienza pregressa di insegnamento.

4. Risultati

Dalle analisi emerge che i docenti intervistati hanno profondamente cambiato la loro didattica, dopo l'esperienza pandemica, introducendo, a più livelli, il digitale nella loro quotidianità. Si assiste, infatti, a un ribaltamento nella frequenza di utilizzo di esso. Si passa infatti da un 21% di insegnanti che lo impiegavano "più di tre volte a settimana" al 42% dopo l'emergenza sanitaria. Allo stesso modo, se si sommano coloro che dichiarano che prima della pandemia non utilizzavano "mai" o "al massimo una volta al mese" gli strumenti digitali si arriva al 59% degli insegnanti. Dopo la pandemia questo dato crolla al 24%. Dunque, sebbene si evidenzia una parte di resistenti all'innovazione, tuttavia questa si riduce sensibilmente dopo l'esperienza della Didattica a Distanza. Se si incrociano questi dati con gli ordini di scuola di servizio, si scopre che i docenti più attivi nella sperimentazione sono quelli della secondaria di II grado, seguiti da quelli della secondaria di primo grado. Identico trend nella risposta sulle classi virtuali: si passa dall'83% di docenti che mai l'avevano allestita con i propri studenti al 77% che, di converso, dopo il lockdown, l'ha introdotta con i propri studenti. Anche in questo caso i più attivi sono i docenti della secondaria di II grado, seguiti, inaspettatamente, dai quelli dell'infanzia, i quali, analizzando gli altri dati, compresi quelli qualitativi (Pentucci, Cioci, 2022), sono i più restii a impiegare altre attività digitali, perché secondo loro non efficaci con gli studenti più piccoli.

È stato inoltre chiesto ai rispondenti di esprimere un giudizio su quanto la DAD e il digitale abbiano cambiato i loro schemi didattici. Questa domanda vuole saggiare la percezione dei docenti rispetto all'azione trasformatrice degli eventi e delle innovazioni degli ultimi anni. È stata scelta una scala Likert a 10 punti, affinché la scala fosse loro familiare. Infine è stato chiesto se ritenessero questi cambiamenti positivi. In merito a queste tre variabili, il punteggio dell'Alpha di Cronbach è risultato essere 0,744, dunque abbastanza affidabile. A seguito del calcolo dell'ANOVA fra i giudizi sul cambiamento ad opera del digitale e la frequenza del suo utilizzo dopo il Covid, risulta che la prima variabile è inversamente proporzionale alla seconda.

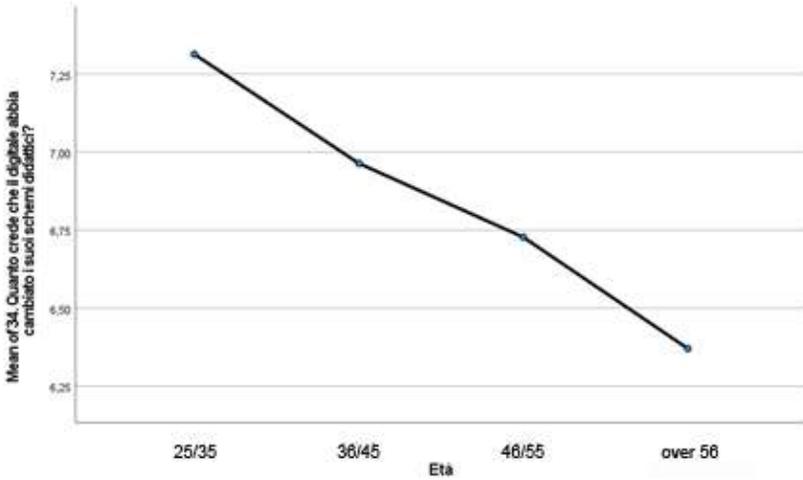


Graf. 1. ANOVA: giudizi sulla didattica digitale – frequenza utilizzo digitale post pandemia

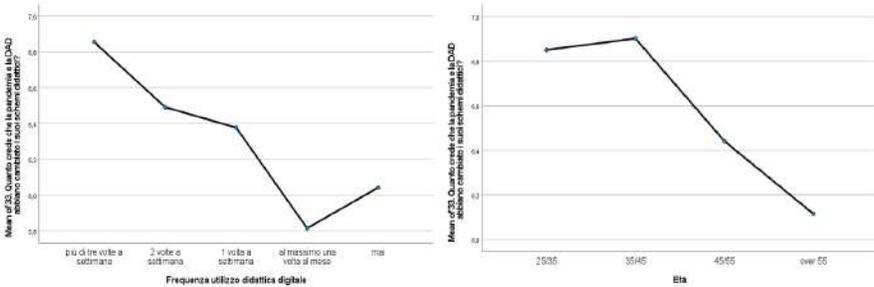
ANOVA						
		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Quanto crede che la pandemia e la DAD abbiano cambiato i suoi schemi didattici?	Between Groups	141,874	4	35,469	8,366	0,000
	Within Groups	4315,856	1018	4,240		
	Total	4457,730	1022			
Quanto crede che il digitale abbia cambiato i suoi schemi didattici?	Between Groups	379,101	4	94,775	22,952	0,000
	Within Groups	4203,610	1018	4,129		
	Total	4582,712	1022			
Ritiene i cambiamenti della domanda precedente positivi o negativi?	Between Groups	466,306	4	116,576	33,979	0,000
	Within Groups	3437,678	1002	3,431		
	Total	3903,984	1006			

Tab. 1. ANOVA: giudizi sulla didattica digitale – frequenza utilizzo digitale post pandemia

Lo stesso avviene rispetto alla variabile età:



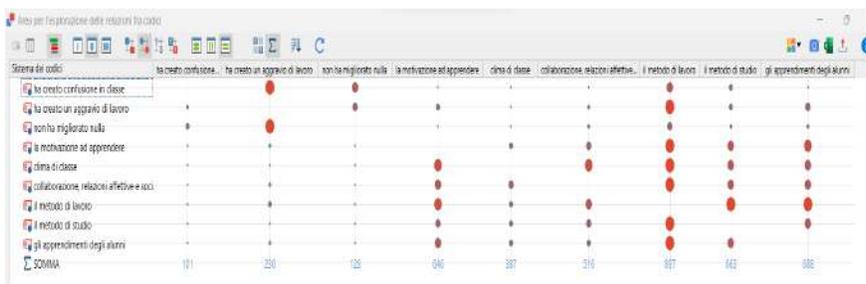
Graf. 2. ANOVA: giudizi sulla didattica digitale – età



Graff. 3 e 4. ANOVA: giudizi sulla DAD – frequenza utilizzo digitale post pandemia ed età

Invece, rispetto alla DAD, il giudizio non è così netto, poiché si registrano variazioni fra i gruppi (grafici 3 e 4).

Rispetto all’analisi qualitativa, le risposte a una delle domande aperte riguardanti la didattica digitale, che è stata analizzata in uno studio precedente (Pentucci, Cioci, 2022), indicano che gli insegnanti mettono in evidenza caratteristiche positive, legati all’aumento della motivazione, all’inclusività delle attività didattiche digitali, ma allo stesso tempo permane una parte di resistenti che dichiarano apertamente di preferire la didattica tradizionale e che crede nella necessità del ritorno al cartaceo. Dall’analisi delle risposte a un’altra domanda a caselle di controllo, si è evidenziato che, analizzando le co-occorrenze, coloro che ritengono che la tecnologia non abbia migliorato nulla (15%), abbia creato confusione in classe (5%) e un aggravio di lavoro (15%) sono il 12,5% degli intervistati.



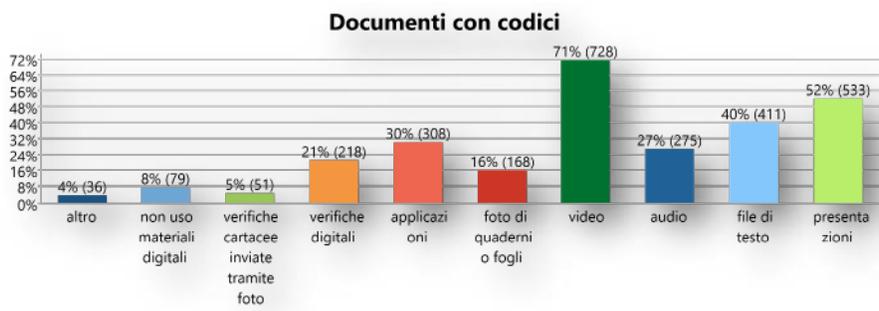
Graf. 5. Co-occorrenze giudizi sulla didattica digitale – MAXQDA 2022

Invece rispetto alla DAD, l'analisi qualitativa (Cioci, 2023) ha messo in luce come apra la strada verso scenari futuri, in cui offrirà la scuola anche a chi non può frequentare, così come è stato nel lockdown, ma, allo stesso tempo, si evidenziano gli aspetti negativi, come la mancanza di socialità e l'aggravio di lavoro per il docente.

Perplessità verso applicazioni future	Apertura verso scenari futuri
non funziona con gli alunni piccoli non funziona per un lungo periodo resetta la socialità solo per emergenza non può sostituire la presenza	è utile per chi non può partecipare ha un potenziale da scoprire integra l'insegnamento tradizionale ha una funzione ecologica allunga il tempo scolastico è più interattivo motivante
Retrospezione negativa	Retrospezione positiva
ci sono molti materiali da preparare non inclusivo non posso seguire tutti gli studenti distrae troppi problemi tecnici confonde reale/virtuale troppo mediato dagli adulti didattica passiva per gli studenti in DaD non c'è interazione	nel lockdown ha reso possibile l'insegnamento ha reso possibili le relazioni mi ha fatto scoprire l'apprendimento digitale ha messo in discussione le competenze digitali degli insegnanti è stato il motore dell'innovazione

Tab.2. Giudizi sulla DAD (Cioci, 2023)

Dopo la pandemia i materiali digitali più usati sono i video, seguiti dalle presentazioni e dai file di testo. Ciò sembrerebbe testimoniare una partecipazione poco attiva degli studenti al processo di insegnamento-apprendimento, i quali sembrerebbero prevalentemente spettatori di prodotti multimediali.



Graf. 6. Scelta dei materiali digitali

Infatti anche lo strumento più usato è la LIM (N=726), seguita a distanza dai PC (N=573), quindi i tablet (N=354) e smartphone (N=296). Anche questo dato indica una partecipazione meno diretta degli studenti alla creazione di artefatti, ma, allo stesso tempo, potrebbe essere dettato dalla mancanza di dispositivi nei rispettivi plessi e non solo da una scelta didattica consapevole del professionista.

I docenti dichiarano di lavorare con moltissime metodologie/attività didattiche, ma di nuovo prevale l'aspetto somministrativo dei materiali, piuttosto che la redazione attiva di essi. Interessante, però, notare che il 25% usa verifiche digitali e che il 28% si affida alla flipped classroom. Ancora torna il dato del 23% dei docenti che non usa il digitale.

	Frequenza	Percentuale
making con stampante 3D	5	0,49
creazione di podcast	24	2,35
EAS	24	2,35
robotica educativa	35	3,42
creazione di blog, wiki e siti internet di classe	37	3,62
gamification	120	11,73
coding (non analogico)	134	13,10
digital storytelling (creazione di video)	166	16,23
redazione di mappe, schemi e tabelle da parte degli alunni in difficoltà	211	20,63
ricerche e produzione di artefatti multimediali in gruppo	216	21,11
non uso il digitale quotidianamente	234	22,87
redazione mappe, schemi e tabelle da parte di tutta la classe	260	25,42
verifiche (es. Google Moduli)	274	26,78
flipped classroom	288	28,15
condivisione di materiale su piattaforme	431	42,13
somministrazione di mappe, schemi, tabelle ad alunni in difficoltà	453	44,28
DOCUMENTI con codice o codici	1016	99,32
DOCUMENTI senza codice o codici	7	0,68
DOCUMENTI ANALIZZATI	1023	100,00

Tab. 3. Scelta delle metodologie/attività didattiche

nella quale l'apertura verso la tecnologia significa essere pronti ad affrontare qualsiasi nuova emergenza, ma anche dischiudersi al mondo contemporaneo, in cui il digitale è ormai imprescindibilmente e osmoticamente connesso alla vita personale, scolastica e lavorativa di ognuno (Jandric et al., 2018).

Riferimenti bibliografici

- Bandura A. (2014). Self Efficacy: the Foundation of Agency. In W. J. Perrig, A. Grob (Eds.), *Control of Human Behavior, Mental Processes, and Consciousness: Essays in Honor of 60th Birthday of August Flammer* (pp. 16-30). New York and Hove: Psychology Press, Taylor & Francis Group.
- Barbour M. K., LaBonte R., Kelly K., Hodges C., Moore S., Lockee B., Trust T., Bond A., Hill P. (2020). *Understanding pandemic pedagogy: Differences between emergency remote, remote, and online teaching*. A special report of the State of the Nation: K-12 e-Learning in Canada project. <https://k12sotn.ca/wp-content/uploads/2020/12/understandingpandemic-pedagogy.pdf>
- Fullan M. (2020). *Leading in a culture of change* (2nd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Hodges C. B., Moore S., Lockee B., Trust T., Bond A. (2020, 27 March). The difference between emergency remote teaching and online learning. *EDUCAUSE Review*. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/thedifference-between-emergency-remoteteaching-and-online-learning>
- Howard S. K., Mozejko A. (2015). Teachers: technology, change and resistance. In M. Henderson, G. Romeo (Eds.), *Teaching and digital technologies: Big issues and critical questions* (Vol. 2, Issue 1, pp. 307-317). Cambridge: Cambridge University Press.
- Jandrić P., Knox J., Besley T., Ryberg T., Suoranta J., Hayes S. (2018). Postdigital science and education. *Educational Philosophy and Theory*, 50(10), 893-899. <https://doi.org/10.1080/00131857.2018.1454000>
- Joo Y. J., Park S., Lim E. (2018). Factors Influencing Preservice Teachers' Intention to Use Technology: TPACK, Teacher Self-efficacy, and Technology Acceptance Model. *Journal of Educational Technology & Society*, 21(3), 48-59. <http://www.jstor.org/stable/26458506>
- Marradi A. (2002a). *L'analisi monovariata*. Milano: Franco Angeli.
- Marradi A. (2002b). *Linee guida per l'analisi bivariata dei dati nelle scienze sociali*. Milano: Franco Angeli.
- Papert S. (2001). Change and resistance to change in education: Taking a deeper look at why school hasn't changed. *Novo Conhecimento, Nova Aprendizagem, Fundação Calouste Gulbenkian*, 61-81. <http://dailypapert.com/wp-content/uploads/2018/06/Papert-Lisbon-Paper.1-1.pdf>
- Pentucci M., Magnoler P., Capolla L., Rossi P. G. (2023). Managing the Unexpected and Unforeseen in Educational Situations: Emergency as New Normal. *Journal of Educational Research and Reviews*, 11(1), 1-6. <https://doi.org/10.1007/s42438-021-00249-1> doi.10.33495/jerr_v11i1.22.148
- Rapanta C., Botturi L., Goodyear P., Guàrdia L., Koole M. (2021). Balancing technology, pedagogy and the new normal: Post-pandemic challenges for higher education. *Postdigital Science and Education*, 3(3), 715-742. <https://doi.org/10.1007/s42438-021-00249-1>

- Rivoltella P. C. (2019). Media Education. In P. C. Rivoltella & P. G. Rossi (Eds.), *Tecnologie per l'educazione* (pp. 12-138). Milano: Pearson.
- Tomczyk Ł., Jáuregui V. C., de La Higuera Amato C. A., Muñoz D., Arteaga M., Oyelere, S. S., ... Porta M. (2021). Are teachers techno-optimists or techno-pessimists? A pilot comparative among teachers in Bolivia, Brazil, the Dominican Republic, Ecuador, Finland, Poland, Turkey, and Uruguay. *Education and Information Technologies*, 26(3), 2715-2741. <https://doi.org/10.1007/s10639-020-10380-4>
- Van Dijk J. (2020). *Digital Divide*. Cambridge: Polity Press.
- Watson G. (1971). Resistance to change. *American Behavioral Scientist*, 14(5), 745-766 <https://doi.org/10.1177/000276427101400507>

Pensare “ambienti abilitanti” a scuola tra crisi, utopie, progetti

Rosa Gallelli

*Professoressa Associata
Università degli Studi di Bari Aldo Moro*

Pasquale Renna

*Professore Associato
Università degli Studi di Bari Aldo Moro
pasquale.renna@uniba.it*

Vanessa Cristiano

*Esperta in Metodologie per l'Autismo
Università degli Studi di Bari Aldo Moro*

Abstract¹

Il presente contributo si propone di analizzare, mediante uno studio di caso che si avvale del metodo autobiografico (Demetrio, 2023), la “perdita di mondo” (De Martino, ed., 2019) e la possibilità di un “recupero di mondo” delle soggettività differenti rappresentate, nello specifico, dalle persone con autismo e, in generale, dalle diversabilità per le quali gli ambienti costruiti dalla collettività e per la collettività, sono “disabilitanti” (Goodley et. al., 2018).

Parole chiave

Scuola, Ambienti Disabilitanti, Autismo, Progettazione Formativa.

1. Apocalissi culturali ed emergenze pedagogiche: dalla “perdita di mondo” al recupero dei “segnacoli culturali”

Nel nostro presente, la Scuola sta attraversando una epocale fase di mutamento dovuta a circostanze di stringente attualità, che vanno dal crollo degli edifici scolastici, alle Pandemie, alle alluvioni, alle guerre che causano spostamenti planetari di popoli.

1 Si deve a Rosa Gallelli il paragrafo 2. Si devono a Pasquale Renna il paragrafo 1 e le Conclusioni. Si deve a Vanessa Cristiano il paragrafo 3.

In proposito, la “perdita di mondo” dovuta a circostanze drammatiche legate allo scompaginarsi degli assetti ambientali e istituzionali che genera a sua volta il frammentarsi della condizione interiore di tante persone che si ritrovano a perdere i loro punti di riferimento nei campi vitali degli affetti, del lavoro, della salute, rappresenta una situazione in cui il “dileguar del sembiante” chiude la possibilità di sentirsi “a casa” in un orizzonte di senso. In proposito molto efficace è la testimonianza di Ernesto De Martino a proposito di un vecchio pastore da lui conosciuto in Calabria e accompagnato in auto per un breve tratto poco lontano dal centro abitato di Marcellinara, poco lontano da Catanzaro, la cui angoscia cresceva man mano che si allontanava in macchina dagli ambienti di vita in cui era nato e cresciuto e si sentiva “a casa”. Tale angoscia non concerne soltanto l’ambiente fisico, ma riguarda viepiù la relazione vivente tra il Sé e il Mondo (De Martino, 1977; Annacontini, 2022; Gallelli, 2018; Paiano, 2023). La “perdita di mondo” viene descritta da De Martino come “catastrofe” o “apocalisse” culturale, laddove essa coinvolga una collettività via via sempre più ampia.

“Lungo il breve percorso la sua diffidenza aumentò, e si andò tramutando in vera e propria angoscia, perché ora, dal finestrino cui sempre guardava, aveva perduto la vista familiare del campanile di Marcellinara, punto di riferimento del suo minuscolo spazio esistenziale. Per quel campanile scomparso, il povero vecchio si sentiva completamente spaesato: e a tal punto si andò agitando mostrando i segni della disperazione e del terrore, che decidemmo di riportarlo indietro, al punto dove ci eravamo incontrati. Sulla via del ritorno, stava con la testa sempre fuori dal finestrino, spiando ansiosamente l’orizzonte per vedervi riapparire il domestico campanile: finché quando lo rivide, finalmente il suo volto si distese, il suo vecchio cuore si andò pacificando, come per la riconquista di una patria perduta. Giunti al punto dell’incontro, ci fece fretta di aprirgli lo sportello, e si precipitò fuori dall’auto prima che fosse completamente ferma, selvaggiamente scomparendo in una macchia, senza rispondere ai nostri saluti, quasi fuggisse da un incubo intollerabile, da una sinistra avventura che aveva minacciato di strapparli dal suo Lebensraum, dalla sua unica Umwelt possibile, precipitandolo nel caos. Anche gli astronauti, da quel che se ne dice, possono patire di angoscia quando viaggiano nel silenzio e nella solitudine degli spazi cosmici, lontanissimi da quel ‘campanile di Marcellinara’ che è il pianeta terra: e parlano e parlano senza interruzione con i terricoli non soltanto per informarli del loro viaggio, ma anche per aiutarsi a non perdere ‘la loro terra’. Ciò significa che la presenza entra in rischio quando tocca i confini della sua patria esistenziale, quando non vede più ‘il campanile di Marcellinara’, quando perde l’orizzonte culturalizzato oltre il quale non può andare e dentro il quale consuma i suoi ‘oltre’ operativi: quando cioè si affaccia sul nulla”.

(De Martino, 1977, p. 480).

In base allo studio antropologico di De Martino, il campanile di Marcellinara può essere definito come una sorta di “segnacolo culturale” che garantisce al pastore la significatività del suo “essere-nel-mondo”. Può tale significatività essere ricostruita in seguito alla sua immancabile dissoluzione dovuta al “dileguar del sembiante” del mondo in cui ci si riconosceva e a cui ci si riferiva sino al momento

della sua fatale e irre recuperabile perdita? Sì, a condizione di predisporre in proposito una adeguata ed efficace progettualità pedagogica.

In un'ottica pedagogica che muova dagli assunti teorici di Giovanni Maria Bertin (1983, 2004) in merito alle possibilità correlate alla "progettazione esistenziale", infatti, si tratta di legare la progettualità formativa tesa al "recupero di mondo" nelle situazioni di naufragio o di apocalisse culturale, alla riappropriazione di quei "segnacoli" spesso smarriti nel momento di massima crisi, laddove sembra che "il nulla alle mie spalle, il vuoto dietro di me" pare assorbire il senso dell'esistere e annichilire la relativa possibilità di progettazione esistenziale (Bertin, 1983; Bertin, Contini, 2004).

Il processo di riappropriazione dei "segnacoli culturali" è, a sua volta, strettamente legato ad una progettualità formativa che faccia leva sia sulla capacità di recupero della memoria collettiva, antica e recente, sia sulla capacità di autoprogettazione che attinga alla memoria autobiografica e metta in campo capacità personali per lo sviluppo del potenziale individuale e, in conseguenza di ciò, collettivo e sociale.

Più che mai, oggi, in tal senso, a Scuola viene avvertita la necessità di elaborare la "perdita di mondo" in molteplici situazioni e casistiche, fra le quali emblematica è quella dei migranti e profughi di guerra che interrompono drasticamente la scolarizzazione in seguito al doppio sradicamento dovuto alla perdita dei luoghi delle origini e al mancato innestarsi nei luoghi degli approdi, per cui soffrono la perdita di luoghi e figure di riferimento consuete e usate. Si pensi, però, anche al caso meno eclatante ma non per questo meno drammatico dei diversamente abili obbligati a subire il mancato adeguamento alla loro condizione esistenziale degli spazi scolastici, per non parlare poi degli ambienti legati alla più ampia vita della collettività, "tarati" per il cosiddetti "normodotati". Fra i più fragili tra di essi vi sono le persone con autismo. La "neurodiversità" delle persone che vivono l'"enigma autismo" (Frith, 2009), infatti, le caratterizza come una specifica collettività umana (Greco, 2014) che necessita di essere *compresa* nelle sue specificità. Tali persone necessitano, in particolare, di attività fortemente strutturate, mediante le quali sia possibile scongiurare la "perdita di mondo", rappresentata dal non-adequamento degli ambienti di vita e formazione alle loro necessità, attraverso una specifica costruzione di senso entro "ambienti abilitanti" (Gallelli, 2018) cosparsi di concreti "segnacoli culturali" che consentano loro di non smarrirsi. Facilitarne i percorsi di apprendimento e di socializzazione, in particolare nel contesto-Scuola, non è possibile senza il necessario superamento di un modello di apprendimento scolastico trasmissivo e unidirezionale, in cui gli ambienti erano (o forse sono?) dei meri palcoscenici funzionali alla *performance* del docente-onnisciente. Gli ambienti di apprendimento hanno la possibilità di divenire "abilitanti" qualora siano luoghi di realizzazione di metodologie di relazione e di apprendimento costruttiviste e cooperative, animate da approcci pedagogici narrativi volti a costruire percorsi di senso ri-costruendo gli orizzonti perduti. Nel caso della collettività neurodifferente rappresentata dalle persone con autismo, la "perdita di mondo" avviene nel momento in cui le routines quotidiane legate ad ambienti, persone, attività, vengono

sconvolte da interventi educativi inappropriati, che spesso si richiamano al modello trasmissivo sopra accennato, e non siano poi ricostruite a partire da una appropriata cura educativa da mettere in campo entro “ambienti abilitanti”.

2. “Ambienti abilitanti” per soggettività neurodivergenti: una questione culturale e formativa “aperta”, da elaborare e problematizzare

Nel quadro di una problematizzazione formativa della questione della predisposizione di “ambienti abilitanti” per soggettività neurodivergenti, assai vivo si presenta, oggi, il dibattito attorno a una scuola che sappia farsi carico dei bisogni educativi di tutti i propri allievi, con le differenze plurali che li contraddistinguono e che ne costituiscono la irriducibile singolarità e ricchezza. Una scuola che sappia interpretare – nella chiave, ovviamente, che le è propria, quella formativa – l’istanza più diffusamente rivendicata di una società inclusiva. Si tratta di un dibattito articolato che molto, a mio avviso, si è giovato e si può ancora giovare delle riflessioni prodotte, soprattutto a partire dalla seconda metà del Novecento, nell’ambito degli studi e delle ricerche sia della Pedagogia interculturale sia della Pedagogia speciale. Lungi dal sostenere neppure lontanamente plausibile una sovrapposibilità automatica tra ambiti di ricerca e di intervento – quelli appunto della Pedagogia interculturale e della Pedagogia speciale – diversi quanto a sfondi concettuali, temi e problemi emergenti, euristiche nonché strumenti e strategie di intervento, mi sembra tuttavia che l’evoluzione contemporanea di entrambe le discipline sia andata convergendo sulla adozione di una comune prospettiva ermeneutica. [...] Il punto di convergenza degli studi sull’intercultura e gli studi sulla disabilità, pertanto, appare evidente laddove, seguendo itinerari per molti aspetti peculiari, è stata avviata la problematizzazione degli assunti di base del costrutto di “integrazione” e si è posto mano alla delimitazione del costrutto di “inclusione”. Laddove [...] l’inclusione richiede [...] la trasformazione dei contesti stessi e l’implementazione di ambienti in grado di valorizzare le differenze di ciascuno e di tutti. [...] È in tali ambienti, infatti, che vanno rintracciati i fattori che possono ingenerare, per taluni e in particolari momenti della vita, condizioni ostacolanti e problematiche.

Che ruolo giocano – questo è ora l’interrogativo cruciale – i contesti di vita e di educazione nella abilitazione o disabilitazione degli individui? Di fronte a situazioni personali di “vulnerabilità” (difficoltà di apprendimento, espressione, comunicazione, relazione), adottando un’ottica socio-costruttivista, è possibile cogliere i modi in cui l’ambiente all’interno del quale la persona vive, le politiche, i sistemi concettuali e linguistici, i servizi pubblici e sociali con cui quotidianamente si rapporta incidono nel determinare la qualità delle sue relazioni con gli altri e con le istituzioni e, conseguentemente, nel determinare la qualità dei suoi vissuti nei contesti sociali e formativi. Lungi, dunque, dall’essere “spazi neutri”, gli ambienti sociali “costruiscono” relazioni sociali che incidono sulla stessa identità delle persone che di quelle relazioni sono protagoniste e lo fanno attraverso un complesso sistema di “impliciti” disabilitanti, o, al contrario, abilitanti.

L'impegno è dunque quello di individuare, denunciare e scardinare gli "impliciti disabilitanti" che agiscono negli spazi fisici e simbolici della comunità per sostituirli con principi inclusivi di giustizia e di equità sociale. Con lo scopo di promuovere sistemi educativi inclusivi per tutti coloro che sperimentano condizioni ostacolanti i propri processi di conoscenza e di studio, nei comuni contesti di vita nonché nei contesti di insegnamento-apprendimento.

In questa prospettiva, gli studi classici condotti in ambito sociologico tornano a fornire indicazioni indispensabili per approfondire come le nostre azioni, le nostre opinioni, la nostra conoscenza e i nostri comportamenti (linguistici e non) nei confronti dell' "altro" (individuo, gruppo, popolo) siano determinati attingendo per lo più inconsapevolmente al patrimonio di rappresentazioni sociali condivise da una comunità nonché ricorrendo altrettanto inconsapevolmente a procedimenti di etichettatura e stigmatizzazione (Goffman, 1963; Moscovici, 2005).

Le tracce di tale modo di pensare sono presenti nel linguaggio, sicché occorrerebbe cambiare il linguaggio per cambiare il pensiero. Difatti, i processi di "disabilitazione", discriminazione e oppressione presenti nella società moderna passano innanzitutto attraverso il linguaggio e i discorsi in quanto elementi causali nella costruzione di categorie difettive all'interno delle quali vengono fatti rientrare individui e gruppi di individui. Laddove le relazioni sociali vengano riconosciute elementi costitutivi dell'identità personale, della irriducibile differenza di ciascuno, i processi di denominazione e di etichettatura non possono che apparire fattori cruciali dei percorsi di inclusione/esclusione sociale nella misura in cui – attraverso l'accentuazione di talune particolari caratteristiche – intrappolano o, viceversa, tengono fuori la persona da gabbie concettuali penalizzanti. Il concetto di inclusione, fuori dalla vulgata che principalmente lo rimanda ad azioni di integrazione in contesti regolati, rivolte a quei gruppi di alunni considerati a rischio di esclusione, implica invece la trasformazione dei contesti di vita e di studio al fine di favorire la partecipazione attiva (alle dinamiche sociali, politiche, culturali, formative, ecc.) di tutti i membri della comunità, ciascuno con le peculiarità (fisiche, psichiche, culturali, esistenziali, ecc.) che ne fanno un individuo unico e irripetibile. In tal senso, una delle caratteristiche qualificanti di un ambiente formativo che voglia dirsi inclusivo è il fatto che esso promuova e sostenga al suo interno relazioni interpersonali "abilitanti", ossia in grado di offrire a tutti e a ciascuno le opportunità più adeguate per esercitare le proprie capacità. Il riferimento è qui, pedagogicamente parlando, non solo alle capacità del soggetto già in atto, quanto piuttosto alle capacità che si situano in quella che Vygotskij ha definito "zona di sviluppo potenziale" del soggetto. Partendo dall'assunto per cui non è sufficiente che l'ambiente fornisca a tutti i membri di una comunità le risorse destinate a soddisfarne i bisogni e i diritti affinché ciascuna persona sia davvero in grado di trasformare tali risorse in capacità effettive di studiare e di partecipare alla vita di gruppo, di cercare lavoro, di desiderare, di poter provare amicizia e amore, di contribuire alle scelte politiche ecc., e avendo chiarito come tale trasformazione sia possibile solo quando si realizza la felice combinazione tra disposizioni

interne verso un funzionamento e condizioni esterne favorevoli a trasformare la disposizione in capacità effettiva di scegliere e agire, diventa irrinunciabile andare oltre un generico richiamo all'educazione. Una progettualità pedagogica che voglia abbracciare l'obiettivo di costruire le condizioni di un "ambiente capacitante" (in altri termini, "inclusivo") dovrà innanzitutto riflettere sulla decostruzione dei dispositivi che – in modo diversificato a seconda che agiscano a livello politico o culturale o inter e intra individuale – dividono le comunità definendo barriere concrete e simboliche alla libera esplicazione da parte di tutti dell'istanza ad agire, partecipare, scegliere. Che è come dire lavorare pedagogicamente alla realizzazione di un sistema formativo integrato in cui istituzioni molteplici siano coinvolte – seguendo strategie educative ovviamente diverse – in un complessivo disegno di educazione trasversale per l'intero corso della vita, orientato alla promozione – a livello scolastico e familiare, politico e culturale, economico e sociale – di pensiero e personalità pluralisti e democratici, solidali e conviviali, radicalmente "sensibili alle differenze".

3. Perdita di mondo e ricostruzione di significati per persone con autismo. Un caso di studio

Costruire e ri-costruire ambienti abilitanti per soggettività neurodifferenti spesso è un processo che passa attraverso molteplici difficoltà legate al riconoscimento delle necessità delle persone e all'adeguamento di strutture e relazioni. In proposito, viene presentato un caso di studio ambientato in una Scuola secondaria di secondo grado della Calabria. "Quando una scuola può definirsi realmente inclusiva per gli alunni con disturbi del neurosviluppo? Nel 2015 abbiamo condotto uno studio per individuare una risposta concreta. L'alunno in questione ha 19 anni, frequenta regolarmente la classe III° presso l'Istituto d'Istruzione Superiore di secondo grado, sito nel Comune di Locri (RC) e presenta una diagnosi di "Ritardo mentale in soggetto con disturbi generalizzati dello sviluppo NAS", condizione che rientrava nei disturbi dello spettro autistico di livello 3, è verbale e vocale. Nel corso dei primi due anni di frequenza scolastica è stata registrata una regressione delle competenze d'ingresso con un aumento dei comportamenti problematici che ne hanno determinato l'interruzione anticipata della relativa frequenza scolastica, di conseguenza è emersa la necessità di un intervento immediato, al fine di gestire e contenere i comportamenti inadeguati dell'alunno; la scuola pertanto ha richiesto l'intervento di un professionista specializzato. L'intervento cui l'alunno è stato sottoposto ha avuto la durata di circa 5 mesi, durante la prima fase è stata condotta un'osservazione e l'analisi funzionale del comportamento per individuare i problemi di comportamento e la loro funzione. I problemi emersi sono: interrompere la lezione, urlare e scappare dalla classe, autolesionismo; le funzioni individuate sono: richiesta di attenzione, fuga dal compito, accesso al tangibile. La metodologia scelta per il trattamento è una metodologia integrata, che ha incluso strategie di tipo cognitivo comportamentale derivanti dall'A.B.A

(Applied Behaviour Analysis) utilizzati soprattutto per l'estinzione dei problemi di comportamento e l'incremento di comportamenti funzionali e l'educazione strutturata derivante dal programma TEACCH, utilizzato per strutturare l'ambiente e per tradurre i concetti astratti come SPAZIO e TEMPO in concetti concreti e quindi comprensibili per lui. A tal proposito è stato quindi creato uno schema mobile che ha illustrato la successione delle attività nell'arco della giornata facilitando la comprensione di un concetto astratto come il tempo e rispondono al bisogno di prevedibilità, tipico delle persone con autismo. Per ogni problema di comportamento sono state elaborate due strategie d'intervento, una proattiva ed una reattiva. È stato condotto un assesment delle preferenze per individuare le attività ed il materiale da utilizzare per rinforzare i comportamenti adeguati e per scegliere lo schema di rinforzo da utilizzare. Sono state applicate strategie quali DRO (differential reinforcement of zero responding), costo della risposta, principio di estinzione del comportamento e arricchimento ambientale. I docenti e gli alunni sono stati preventivamente informati sulle strategie scelte ed applicate. I comportamenti indesiderati hanno subito variazioni importanti già nelle prime due settimane, in alcuni casi è bastata un'accurata strutturazione del tempo e dello spazio per estinguere un comportamento indesiderato. Dopo cinque settimane la frequenza e la durata di tutti i comportamenti "problema" è stata ridotta a zero, di conseguenza è stato rilevato l'incremento di comportamenti appropriati ed un miglioramento in tutte le aree di sviluppo. Grazie all'estinzione dei problemi di comportamento è stato possibile dedicare sempre più tempo al lavoro con il gruppo classe sulle abilità sociali, sia in piccolo gruppo che con l'intera classe, strutturando attività laboratoriali e uscite didattiche), per poter così costruire e consentire una vera inclusione. Fatta eccezione per qualche recupero spontaneo (comparsa del comportamento problema precedentemente estinto in seguito a training specifico) da metà marzo sino alla metà di giugno l'anno scolastico è proseguito e si sia concluso bene. Un'inclusione vera è attuabile mediante il ricorso a strategie mirate, che, nel caso specifico, hanno determinato il passaggio da una situazione di ingestibilità ad una situazione di collaborazione e serenità, con la strutturazione e l'attuazione di un intervento di qualità è possibile quindi realizzare un vero processo d'inclusione. Non è l'autismo, infatti, a determinare il fallimento di tale processo, bensì è l'incapacità di affrontare e gestire questa condizione con le giuste strategie. L'inclusione scolastica, quindi, se interpretata e praticata in maniera corretta, può contribuire alla costruzione di una scuola per tutti e per ciascuno. Non si tratta di includere gli allievi nella classe, ma di rendere inclusivi i contesti, i metodi e gli atteggiamenti per tutti, nel rispetto della persona.

Riferimenti bibliografici

- AA.VV. (2018). *Disability Studies e inclusione. Per una lettura critica delle politiche e pratiche educative*. Trento: Erickson.
- Annacotini G. (Ed.) (2022). *Sesto atto. Prospettive per una pedagogia dell'emergenza*. Bari: Progedit.

- Armstrong F., Barton L. (2008). Policy, experience and change and the challenge of inclusive education: the case of England. In L. Barton, F. Armstrong (Eds.), *Policy, experience and change: Cross-cultural reflections on inclusive education*. UK: Springer Science.
- Bertin G. M. (1983). *Costruire l'esistenza: il riscatto della ragione educativa*. Roma: Armando.
- Bertin G. M., Contini M. (2004). *Educazione alla progettualità esistenziale*. Roma: Armando.
- Cottini L. (2002). *L'integrazione scolastica del bambino autistico*. Roma: Carocci.
- De Martino E. (1977). *La fine del mondo. Contributo all'analisi delle apocalissi culturali*. Torino: Einaudi.
- De Martino E. (ed. 2019). *La fine del mondo. Contributo all'analisi delle apocalissi culturali*. Torino: Einaudi.
- Demetrio D. (2023). *Album di famiglia*. Milano: Mimesis.
- Frith U. (2009). *L'Autismo. Spiegazione di un enigma*. 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. <https://www.indire.it/progetto/architetture-scolastiche/> URL consultato il 16/07/2023.
- Ianes D., Cramerotti S., Fogarolo F. (2021). *Il Nuovo PEI in prospettiva biopsicosociale ed ecologica*. Trento: Erickson.
- Lettieri T. (2013). Geografia e Disability Studies: spazio, accessibilità e diritti umani. *Italian Journal of Disability Studies*, 1, 1, 146.
- Paiano A. P. (2023). *Pedagogia in emergenza. Interdisciplinarietà ed epistemologia*. Roma: Anicia.
- Renna P. (2020). *Salute e formazione tra le culture abramitiche del Mediterraneo*. Bari: Progedit.
- Tessaro F. (2002). *Metodologia e didattica dell'insegnamento secondario*. Roma: Armando.
- Van Bourgondien M.E., Reichle N.C., Schopler E. (2003). Effects of a Model Treatment Approach on Adults with Autism. *J Autism Dev Disord*, 33, 131-140 <https://doi.org/10.1023/A:1022931224934>

Patrimonio e spazi urbani. Una proposta di mappatura dei luoghi quotidiani con i bambini e le bambine

Ludovica Sebastiano
Libera Università di Bolzano
Dottoranda
Ludovica.Sebastiano@student.unibz.it

Abstract

Il presente breve contributo propone una riflessione all'interno della cornice data dal progetto di ricerca di dottorato PNRR "Teaching and learning heritage" con obiettivo M1C3.1 – Patrimonio culturale per la prossima generazione. In un contesto urbano sempre più caratterizzato da "problematicità" e dalla necessità di ripensare gli spazi pubblici come luoghi relazionali e educativi (Mortari, 2008, p. 2), il testo osserva il potenziale del patrimonio e della sua salvaguardia, nella prospettiva dell'immateriale (Giancristofaro, Lapicciarella Zingari, 2020), come elemento attraverso cui sostenere una riconnessione tra i territori e i soggetti che li abitano, ponendo particolare attenzione ai bambini e alle bambine. Infine, si presenta lo strumento della mappatura, come metodo attraverso cui stimolare la partecipazione dei bambini e delle bambine nei processi di identificazione e significazione del patrimonio nei propri contesti di vita urbani.

Parole chiave

Educazione Al Patrimonio, Spazi Urbani, Mappatura.

1. Introduzione

Luigina Mortari in *Educare alla cittadinanza partecipata* del 2008 ci informa delle problematicità che stanno caratterizzando i contesti di vita urbani, sottolineando come questi siano sempre più "spazi semiologicamente carenti, più attenti al privato che alla dimensione pubblica, con la conseguenza di provocare un incremento dei processi di evanescenza della socialità" (p. 3). Non solo, l'autrice indica i soggetti che abitano gli spazi urbani, come "cittadini astratti, privi di radicamento nel territorio" (Mortari, 2008, p. 3), manifestando la necessità di riflettere pedagogicamente sulla relazione tra soggetti e spazi urbani, al fine di riscoprire il potenziale relazionale e educativo dei luoghi. Allo stesso modo, Biagioli e colleghi invitano a pensare la città come soggetto e contesto educativo in cui generare esperienze e saperi (2022, p. 7). Considerata questa breve premessa, il presente con-

tributo propone una riflessione sul patrimonio e sulla sua educazione come elementi nuovi attraverso cui rigenerare una connessione tra spazi urbani e soggetti che li abitano, in particolare i bambini e le bambine. Negli ultimi anni, sia a livello internazionale che nazionale, si è sviluppato un crescente interesse rispetto alle potenzialità che il patrimonio immateriale e la sua salvaguardia possono avere a livello sociale e educativo. Numerosi sono i documenti, quali convenzioni, raccomandazioni e piani nazionali, che richiamano l'attenzione degli Stati a sviluppare riflessioni sul patrimonio e a promuovere interventi volti a coinvolgere comunità, gruppi e individui nella sua salvaguardia e valorizzazione; un esempio è il Piano nazionale di ripresa e resilienza. In particolare, si sottolinea la necessità di ricordare l'essere *vivente* del patrimonio e quindi strettamente connesso ai soggetti, al tempo (passato, presente e futuro) e al contesto in cui ci troviamo. L'invito è quello di osservare il patrimonio a partire dai significati che le comunità, i gruppi e gli individui gli attribuiscono, e non come qualcosa di dato e immutabile. L'educazione al patrimonio si pone, dunque, come strumento, all'interno del panorama educativo, che ha la potenzialità di stimolare una riscoperta dei legami tra soggetti e spazi urbani. In questa mia breve riflessione accennerò al mio progetto di ricerca di dottorato ancora a una fase iniziale.

2. Il Patrimonio attraverso le Convenzioni UNESCO

Per parlare di patrimonio culturale oggi, risulta importante osservare i cambiamenti e le trasformazioni che hanno interessato questo oggetto nell'arco del tempo. L'UNESCO (United Nations for Education, Science and Cultural Organization), a partire dagli anni '70 fino ai giorni nostri, attraverso le convenzioni, rivolge particolare attenzione al concetto di patrimonio, alle azioni e agli interventi rivolti ad esso. La diversa terminologia utilizzata per parlare di patrimonio, ci permette di identificare gli elementi che definiscono quanto può essere o meno patrimonio, scoprendo a quali valori e caratteristiche viene data importanza (Cirino, 2017, p. 127). Inoltre, come sottolineato da Lapicciarella Zingari osservare il lessico dei documenti risponde al bisogno di comprendere il contesto storico che li ha prodotti (2017, p. 19).

Con la Convenzione per la Protezione del Patrimonio Mondiale culturale e naturale del 1972, il patrimonio si definisce come culturale e naturale. Per culturale si intendono i monumenti, gli agglomerati e i centri urbani o parti di essi. Per naturale si comprendono i monumenti naturali, le formazioni geologiche e biografiche, gli habitat e i siti naturali. Nonostante la Convenzione sia considerata innovativa da diversi punti di vista, si restituisce un'idea di patrimonio culturale e, più in generale, di cultura "elitaria e idealista" in cui a prevalere è una visione monumentale del patrimonio. Inoltre, a predominare è un approccio *top-down* negli interventi di protezione, in cui a essere protagonisti sono gli Stati.

Trent'anni più tardi, con la Convenzione Unesco per la Salvaguardia del patrimonio culturale immateriale del 2003, il concetto di patrimonio si espande alla

sfera dell'immateriale (Giancristofaro & Lapicciarella Zingari, 2020, p. 39), definendolo come

Le prassi, le rappresentazioni, le espressioni, le conoscenze, il know-how – come pure gli strumenti, gli oggetti, i manufatti e gli spazi culturali associati agli stessi – che le comunità, i gruppi e in alcuni casi gli individui riconoscono in quanto parte del loro patrimonio culturale. Questo patrimonio culturale immateriale, trasmesso di generazione in generazione, è costantemente ricreato dalle comunità e dai gruppi in risposta al loro ambiente, alla loro interazione con la natura e alla loro storia e dà loro un senso d'identità e di continuità, promuovendo in tal modo il rispetto per la diversità culturale e la creatività umana (UNESCO, 2003 Art. 2.1)

Con la Convenzione del 2003 avviene un cambio di paradigma, di prospettiva nella concezione di patrimonio, che

stabilisce il superamento dell'egemonia dell'oggetto culturale sul soggetto, e l'emergenza di un umanesimo patrimoniale di matrice non occidentale, fondato sulla consapevolezza della centralità delle pratiche, dei saperi elaborati dalle comunità umane nel corso della storia e delle loro relazioni con l'ambiente, rispetto alle produzioni materiali che ne sono l'espressione (Lapicciarella Zingari, 2017, p. 19).

In altre parole, si “riconfigura” (Del Gobbo et al., 2018, p. 25) la relazione tra il patrimonio e le persone. Si riconosce come il patrimonio, e i significati associati ad esso, siano costantemente ricreati e modificati dalle comunità in relazione al proprio contesto. In merito a questo, Smith (2006) invita a osservare il patrimonio come un processo sociale e culturale, che richiede la partecipazione delle persone per rimanere *vivo*. Vediamo, dunque, come dalla Convenzione del '72 a quella del 2003, il concetto di cultura si sia trasformato, diventando dinamico (Cirino, 2017).

Infine, la Convenzione di Faro del 2005, elaborata dal Consiglio d'Europa, rappresenta un punto di svolta tra gli strumenti di tutela dal basso (processi *bottom-up*) in quanto invita a una “decentralizzazione del processo decisionale” (Cirino, 2017, p. 143) rispetto a cosa sia patrimonio e al suo valore, enfatizzando il legame con la collettività. In altre parole, il documento modifica le prospettive sulla partecipazione pubblica ai processi relativi al patrimonio.

Entrambe le Convenzioni, del 2003 e del 2005, esortano ad azioni di partecipazione e salvaguardia, tra cui processi di sensibilizzazione e di educazione, formale e non formale.

3. L'educazione al patrimonio

Alla luce delle trasformazioni che hanno interessato il concetto di patrimonio, risulta fondamentale ripensare e ampliare l'educazione al patrimonio. Da una pro-

spettiva pedagogica, l'invito è a superare un approccio volto alla trasmissione di conoscenze specifiche, che ben rispondeva alla definizione di patrimonio data dalla Convenzione del '72, per passare a processi partecipativi attraverso cui costruire insieme conoscenza sul/del patrimonio. Nel caso dell'immateriale, ad esempio, Berti evidenzia come i processi e le azioni educative devono considerare il "rischio che l'idea di patrimonio, se inteso solo come tradizioni immutabili provenienti dal passato, possa veicolare una rappresentazione essenzialistica della cultura" (2023, p. 57). In relazione a questa possibile tendenza, Del Gobbo et al. sottolineano l'importanza di progettare attività educative che favoriscano la produzione di una pluralità di narrazioni e interpretazioni da parte dei soggetti e delle comunità, ribadendo la loro centralità nel processo educativo. In questo modo, poi, le autrici mettono in evidenza la componente dinamica e attiva dell'esperienza culturale, guardando, ancora una volta, al patrimonio come processo e azione (2018, p. 26).

Risulta interessante a questo proposito la prospettiva portata da Schofield (2015), il quale non affronta direttamente il tema educativo, ma, a partire dall'invito alla partecipazione proposta dalla Convenzione di Faro del 2005, riflette su come rendere più accessibile il concetto di patrimonio per poter coinvolgere in maniera significativa gli individui nei processi relativi ad esso. L'autore propone una riflessione rispetto a quali termini utilizzare per parlare di patrimonio per permette che questo diventi oggetto comune. Schofield individua nella parola *place* (2015, p. 207) qualcosa di comprensibile ai più e che sottolinea la connessione tra patrimonio e quotidianità, facendo riferimento ai luoghi quotidiani, alle storie e ai significati costruiti attorno ad essi. In un certo senso si vuole mostrare quanto in realtà ognuno di noi è esperto di patrimonio e di come questo sia un processo in continua trasformazione, strettamente connesso alla dimensione odierna. Non solo, in questo modo si contribuisce a integrare nella definizione di patrimonio anche tutte quelle espressioni culturali non riconosciute ufficialmente. Il termine *place* permetterebbe di aprire il concetto di patrimonio a tutti quei luoghi quotidiani, che abitiamo e dove accadono delle pratiche culturali e riconnetterci con esso. Infine, guardare ai luoghi, come contesti vissuti da tutti, favorirebbe un processo di democratizzazione dell'accesso e della partecipazione alla salvaguardia e all'educazione al patrimonio (Proietti, 2011, p. 207).

4. Spazi urbani come luoghi di relazione e educazione

Partendo dalla suggestione introdotta da Schofield (2015), il territorio diventa il terzo elemento nella relazione tra patrimonio e individui. Mosler (2019), attraverso il concetto di *everyday heritage*, sottolinea come i contesti urbani siano caratterizzati da una presenza di patrimonio, sia materiale (monumenti, piazze, etc) che immateriale (storie, tradizioni, eventi), si potrebbe aggiungere. I significati e i valori relativi a questi patrimoni sono in continua trasformazione e per questo strettamente connessi alle esperienze che gli individui ne hanno oggi. Il patrimonio, in questo

senso, si costruisce nella relazione che i soggetti, le comunità hanno con i luoghi, nei suoi significati e usi quotidiani. Gli spazi urbani, con una propria storia, vengono risignificati tenendo in considerazione anche i nuovi ruoli assegnati loro dalle comunità che li abitano. La prospettiva portata dall'autrice permette di considerare una possibile funzione del patrimonio attraverso cui ristabilire un rapporto tra individui, luoghi comuni/spazi sociali e pratiche agite quotidianamente. Il territorio rappresenta quella dimensione in cui gli individui possono fare esperienze del patrimonio (Smith, 2006) e di comunità.

Gli spazi urbani, quotidiani, attraversati da diverse tipologie di soggetti (anziani, adulti, giovani e bambini), possono diventare dei palcoscenici dove agire un'educazione al patrimonio volta a coinvolgere gli individui nella sua individuazione e costruzione di significato. Guardare agli spazi urbani come campo in cui progettare un'educazione risponde da una parte al bisogno di reagire alla "desertificazione" (Mortari, 2008, p. 5) che li sta interessando e dall'altra tornare ad osservarli come spazi sociali, culturali, ma soprattutto educativi e relazionali. In altre parole, il contesto urbano, come evidenzia Proli (2022), non può essere limitato alla dimensione materiale, senza considerare chi lo vive, perché è proprio in questa relazione che esso assume significati. Lo spazio è "un medium che rende possibili le connessioni tra le cose che non vivono, se non in virtù di un soggetto che le narra e che le sostiene in una dimensione che è al contempo spaziale e temporale" (Proli, 2022, p. 261).

Osservando dunque i soggetti e le comunità, anche i bambini e le bambine assumono un ruolo nella relazione con il patrimonio e gli spazi urbani. In proposito, è interessante considerare la prospettiva portata dalla geografia dei bambini, la quale osserva la relazione tra gli spazi, i bambini stessi e le esperienze che hanno dei luoghi attraversati quotidianamente (Malatesta, 2015). In *Geografia dei bambini* del 2015, Malatesta invita a una riflessione rispetto a quali premesse teoriche abbiamo dei bambini e delle bambine e al loro agire nel proprio contesto di vita. L'autore propone una visione, anche politica, dei bambini e delle bambine come "costruttori dei luoghi nei quali vivono" (2015, p. 21). Allo stesso modo, Melton e colleghi (2014), a partire dai *childhood studies*, guardano i bambini come attori sociali, partecipanti attivi nella costruzione del proprio ambiente. I *childhood studies* invitano a osservare il mondo attraverso lo sguardo dei bambini, riconoscendo che gli adulti non possano conoscere il mondo e le esperienze che i bambini fanno di questo. In questo senso, si ribadisce l'importanza di ascoltare la loro voce. La geografia dei bambini, dunque, non invita soltanto a una riflessione sulle rappresentazioni e sui significati che i bambini costruiscono rispetto agli spazi, ma anche sul ruolo sociale e culturale che i bambini assumono nei propri contesti di vita (Malatesta, 2015, p. 17).

In questa prospettiva, il presente contributo mostrare come sia necessario pensare anche ai bambini e alle bambine come soggetti costituenti una comunità, coinvolti a pieno titolo nelle azioni di salvaguardia. Coinvolgere i bambini e le bambine, non solo in processi di trasmissione di conoscenze, ma anche di identificazione del patrimonio e co-costruzione di significati relativi a questo permette

di mantenere quella connessione tra passato, presente, futuro e contesto, come indicato dalla Convenzione 2003.

5. La mappatura del territorio attraverso gli occhi dei bambini

Come provare dunque a coinvolgere i bambini nei processi di individuazione e salvaguardia del patrimonio (in tutte le sue declinazioni: naturale, culturale materiale e culturale immateriale) presente in uno specifico contesto, quartiere, zona urbana? Questa domanda è strettamente connessa a uno degli obiettivi della mia ricerca di dottorato (ancora ad una fase iniziale), che intende avere una maggiore comprensione della percezione e delle rappresentazioni che hanno i bambini e le bambine del patrimonio presente nei propri contesti di vita quotidiani.

Ispirandomi nuovamente alla geografia dei bambini, e rivolgendo l'attenzione all'importanza della relazione tra luoghi, pratiche e rappresentazioni (Malatesta, 2015), lo strumento della mappatura può rilevarsi efficace nell'educazione al patrimonio, come precedentemente intesa. Chiedere quindi ai bambini e alle bambine di trasformare in immagine il senso del luogo significa invitare a riportare nella rappresentazione non solo gli aspetti spaziali, ma anche le azioni, così come i significati e i valori relativi a quel luogo. Nel costruire il senso del luogo diventa importante dare spazio alla centralità dell'esperienza corporea, così come del raccontare, ma anche del tradurre in rappresentazione grafica affinché gli spazi diventino luoghi (Malatesta, 2015, p. 45). Con queste parole, Malatesta pone in evidenza come, nella restituzione dell'esperienza di uno spazio, sia importante comporre sia la dimensione affettiva e relazionale, quindi le pratiche agite dai bambini e dalle bambine, sia la dimensione rappresentativa di questi vissuti. Connettere le due dimensioni significa assumere la prospettiva definita come "più che rappresentazionale" (Malatesta, 2015, p. 62). In questo senso, la mappatura diventa una forma di narrazione che compone diversi elementi: materiali e simbolici.

All'interno del mio progetto di educazione al patrimonio nel contesto urbano di Milano, sono state contattate associazioni culturali e sociali presenti sul territorio a cui proporre dei laboratori creativi di mappatura della zona con bambini e bambine tra i 6 e gli 11 anni. Propedeutica all'attività di costruzione delle mappe dei luoghi, è l'esperienza di esplorazione del territorio attraverso camminate, la visione di foto storiche e attuali, la condivisione di storie, testimonianze dirette. Stare nel territorio, così come attraversarlo, significa quindi invitare i bambini e le bambine ad assumere una postura curiosa, di scoperta e ricerca degli spazi stessi. Nella rappresentazione grafica, ogni bambino è chiamato a riportare i luoghi considerati più significativi e importanti; non solo, nelle mappe creative i bambini e le bambine possono inserire oggetti, attività, persone che fanno parte della vita del territorio. Le narrazioni dei prodotti realizzati andranno a comporre un racconto collettivo degli spazi, così come della comunità che vive il quartiere, riconoscendo i bambini e le bambine come costruttori di sapere. A conclusione dell'esperienza,

presso le associazioni ospitanti, si ipotizza di restituire attraverso una mostra i prodotti realizzati dai bambini e dalle bambine, informando e coinvolgendo anche altre persone, che abitano la zona, del progetto proposto. Si tratta, in questo senso, di assumere un approccio includente interessato a creare relazioni e connessioni tra le giovani generazioni e quelle passate per favorire i processi di educazione e salvaguardia del patrimonio.

6. Conclusioni

A partire dalle riflessioni fatte da diversi autori e con differenti prospettive, il presente contributo vuole sottolineare la necessità di ripensare gli spazi urbani evidenziandone le potenzialità come luoghi relazionali e educativi (Biagioli et al., 2022; Mortari, 2008; Proli, 2022). L'educazione al patrimonio si posiziona all'interno di questa cornice proponendosi come strumento attraverso cui rispondere alla situazione di crisi in cui si trovano i contesti urbani, coinvolgendo i soggetti e le comunità che abitano questi luoghi. Rivolgere il focus ai bambini e alle bambine, partendo da quanto sostenuto dai childhood studies (Melton et al., 2014), ma anche dalle riflessioni proposte da Malatesta (2015), significa riconoscere il potere d'azione che essi possiedono nella costruzione degli spazi sociali e culturali. L'esperienza di mappatura invita, quindi, ogni bambino e bambina a raccontare attraverso il proprio sguardo i luoghi, e i significati che possiedono, abitati quotidianamente. Le narrazioni raccolte invitano a una condivisione di quanto rappresentato, ricercando punti di contatto, ma anche differenze, attraverso cui costruire una narrazione collettiva del territorio. Tramite queste suggestioni si ribadisce quindi l'importanza di contestualizzare il patrimonio e i suoi significati, per stimolare una connessione con i soggetti e le comunità che oggi abitano e vivono un territorio.

Per concludere, la presente proposta di progetto di ricerca, per quanto accennata, vorrebbe evidenziare l'importanza di trovare nuove metodologie per coinvolgere anche i bambini e le bambine nei processi di salvaguardia e di valorizzazione del patrimonio, riducendo quella distanza presente tra le Convenzioni, che ad un livello internazionale riflettono sulla partecipazione e sull'educazione al patrimonio, e le pratiche educative attualmente proposte.

Riferimenti bibliografici

- Berti F. (2023). Progetto "Parco delle Buone Pratiche": Didattica ambientale e recupero di un bene comune da e per la comunità. In C. Braga, M. Cagol, *Educare al cambiamento tra sostenibilità e responsabilità* (pp. 53-61). Bergamo: ZeroSeiUp.
- Biagioli R., Monteagudo J. G., Romero-Pérez C., Proli M. G. (2022). Spaces for learning, places for relationships and democratic citizenship in the contemporary city. *Formazione & Insegnamento*, 20(2), 1–13. https://doi.org/10.7346/-fei-XX-02-22_01

- Cirino P. (2017). Le parole delle convenzioni. Note a margine. In D. Parbuono, F. Sbardella (Eds.), *Costruzione di patrimoni. Le parole degli oggetti e delle convenzioni* (pp. 127–149). Bologna: Pàtron Editore.
- Del Gobbo G., Galeotti G., Torlone F. (2018). *Le valenze educative del patrimonio culturale: Riflessioni teorico-metodologiche tra ricerca evidence based e azione educativa nei musei*. Canterano: Aracne.
- Giancristofaro L., Lapiccirella Zingari V. (2020). *Patrimonio culturale immateriale e società civile* (I). Cantenaro: Aracne.
- Lapiccirella Zingari V. (2017). Patrimoni vitali nel paesaggio. Note sull'immaterialità del patrimonio culturale alla luce delle convenzioni internazionali. In D. Parbuono, F. Sbardella (Eds.), *Costruzione di Patrimoni. Le parole degli oggetti e delle convenzioni* (pp. 17-51). Bologna: Pàtron.
- Malatesta S. (2015). *Geografia dei bambini: Luoghi, pratiche e rappresentazioni* (1a ed). Milano: Guerini e Associati.
- Melton G. B., Ben-Aryeh A., Cashmore J., Goodman G. S., Worley N. K. (Eds.). (2014). *The SAGE handbook of child research*. Los Angeles: SAGE.
- Mortari L. (2008). *Educare alla cittadinanza partecipata*. Milano: Bruno Mondadori.
- Mosler S. (2019). Everyday heritage concept as an approach to place-making process in the urban landscape. *Journal of Urban Design*, 24(5), 778-793. <https://doi.org/10.1080/13574809.2019.1568187>
- Proietti E. (2011). Una didattica per i beni culturali “non museali.” In A. Nuzzaci, *Patrimoni culturali, educazioni e territori. Verso un'idea di multiliteracy* (pp. 205-223). Lecce: PensaMultiMedia.
- Proli M. G. (2022). La città come contesto e soggetto educativo nel ventunesimo secolo. Pedagogia delle aree urbane: Da spazi di crisi a luoghi della relazione. In V. Boffo & F. Togni (Eds.), *Studies on Adult Learning and Education* (1st ed., Vol. 15, pp. 261–265). Firenze University Press. <https://doi.org/10.36253/979-12-215-0081-3.33>
- Schofield J. (2015). Forget About ‘Heritage’: Place, Ethics and the Faro Convention. In T. Ireland, J. Schofield (Eds.), *The Ethics of Cultural Heritage* (pp. 197–209). New York NY: Springer New York. https://doi.org/10.1007/978-1-4939-1649-8_12
- Smith L. (2006). *Uses of Heritage* (Repr). London: Routledge.
- UNESCO. (2003). *The basic text of the 2003 Convention for the Safeguarding of the Intangible Cultural Heritage*. <https://ich.unesco.org/en/basic-texts-00503>

Settima Sezione

**Emergenze nella formazione: il contributo delle tecnologie
e la cura del disagio sociale**

Interventi

Monica Banzato

Orietta Vacchelli

Giulia De Rocco, Arianna Monniello, Francesca Pilotto

Rita Franceschetti

Teresa Giovanazzi

Silvestro Malara

Francesco Pizzolorusso

Francesco Pio Savino

Studio Esplorativo sugli Aspiranti Insegnanti: Valutazione degli Atteggiamenti verso la Ricerca Educativa

Monica Banzato

Università Cà Foscari, Venezia

Professoressa Associata

monica.banzato@unive.it

Abstract

L'indagine si propone di esplorare gli atteggiamenti degli studenti, aspiranti insegnanti, in lingue e culture straniere, con specializzazione in linguistica educativa di laurea magistrale, nei confronti dei corsi di metodi di ricerca educativa. Utilizzando la scala degli atteggiamenti verso la ricerca educativa (Papanastasiou, 2005), si confrontano gli atteggiamenti cognitivi, affettivi e comportamentali di studenti con e senza esperienza di corsi in ricerca. I dati, raccolti tramite questionari auto-somministrati durante le lezioni di metodi di ricerca educativa, sono stati analizzati mediante il test di Mann-Whitney. I risultati rivelano che gli studenti con pregressa esperienza di ricerca manifestano atteggiamenti più positivi rispetto ai loro colleghi senza tale esperienza. Questi risultati sottolineano l'importanza di incorporare maggiori opportunità di studio e di laboratori di ricerca nella formazione accademica al fine di promuovere una visione favorevole della ricerca tra gli aspiranti insegnanti. Questo studio contribuisce significativamente alla comprensione di come le opportunità formative in ambito di ricerca educativa possano influenzare le prospettive e le preferenze dei futuri insegnanti.

English abstract

Parole chiave

Attitudini alla ricerca; Ricerca educativa; Formazione iniziale degli insegnanti.

1. Introduzione

La Dichiarazione di Lisbona del 2000, che ambiva a far dell'Unione Europea la società della conoscenza più dinamica al mondo, ha affidato alle università e alle scuole universitarie professionali un ruolo primario nella promozione generativa dello sviluppo, trasferimento, ampliamento e circolazione della conoscenza e della ricerca scientifica. Negli ultimi vent'anni, si è verificato in Europa un inserimento

sostanzialmente obbligatorio della ricerca nei programmi di studio universitari (van der Linden et al., 2012). Nonostante l'aumento dell'attenzione per l'inclusione di insegnamenti di ricerca nei curricula universitari dedicati alla formazione di profili destinati all'insegnamento e nei programmi di formazione degli insegnanti (che in Italia hanno sperimentato sviluppi discontinui e altalenanti), recenti ricerche internazionali segnalano la mancanza di una cultura della ricerca nei percorsi di formazione magistrale e nelle scuole di formazione iniziale degli insegnanti. Questa lacuna è confermata anche nelle difficoltà degli insegnanti in servizio nell'utilizzare i risultati della ricerca scientifica per migliorare la loro pratica didattica (Impedovo et al., 2016). L'integrazione della ricerca nei curricula della formazione degli insegnanti rappresenta quindi una significativa sfida.

Esaminando la letteratura nazionale e internazionale, emerge un consenso comune sugli obiettivi condivisi, sostenendo che le esperienze di ricerca educativa hanno il potenziale di instillare nei futuri insegnanti un atteggiamento critico e riflessivo nei confronti della propria pratica (Hall, 2009). Questa prospettiva contribuisce a un profilo professionale scientificamente più solido degli insegnanti, orientando la pratica su evidenze fondate piuttosto che su impressioni non supportate di ciò che funziona e non funziona (Ponte et al., 2004; Trinchero, 2013). Esiste, inoltre, la convinzione salda che la formazione dei futuri insegnanti nell'abilità di progettare e utilizzare la ricerca nella pratica professionale faciliterebbe la traduzione pratica dei risultati della ricerca scientifica in miglioramenti effettivi (Gore et al., 2004). Tuttavia, tali obiettivi appaiono ancora una sfida, richiedendo la formazione dei futuri insegnanti per sviluppare competenze di ricerca adeguate, sostenere convinzioni positive sulla ricerca e promuovere atteggiamenti favorevoli verso la ricerca nella loro pratica professionale.

2. Letteratura di ricerca

Nonostante sia ampiamente riconosciuto che la ricerca educativa possa fornire una solida base per l'agire educativo di un insegnante di qualità (Margiotta, 1999), la letteratura evidenzia spesso atteggiamenti negativi dei futuri insegnanti verso la ricerca nel consultarla e tanto più nell'applicarla. Gli studenti spesso ritengono che lo studio della ricerca educativa sia difficile e poco stimolante (Papanastasiou, 2005) e hanno difficoltà a comprendere i concetti di ricerca e la loro rilevanza nella loro futura carriera professionale. Ricerche condotte da Healey (2005) suggeriscono un basso interesse degli studenti verso la consultazione di fonti di ricerca. Uno studio su aspiranti docenti, in ambito medico (Sabzwari et al., 2009) ha rivelato che, sebbene molti di loro percepissero la ricerca come impegnativa, mantengono un atteggiamento complessivamente positivo, grazie alla continua e frequente esposizione alla ricerca durante il percorso di formazione. D'altra parte, Butt et al. (2013) hanno osservato un atteggiamento prevalentemente negativo verso la ricerca tra i futuri insegnanti, ma con un'eccezione significativa: gli studenti iscritti a programmi serali mostravano un atteggiamento più positivo rispetto

a quelli iscritti a programmi mattutini, suggerendo un maggiore entusiasmo da parte degli studenti serali. Un altro studio (Butt et al., 2013) ha indicato che gli studenti con background scientifico hanno un atteggiamento più favorevole rispetto a quelli con background umanistico al livello secondario superiore. Si ipotizza che l'esposizione alla ricerca durante il percorso scientifico abbia contribuito a sviluppare un atteggiamento positivo nei confronti della ricerca tra i futuri insegnanti.

Papanastasiou (2005) ha riscontrato atteggiamenti negativi verso la ricerca tra gli studenti universitari, mentre uno studio di Maqsood et al. (2019) ha rivelato che gli studenti post-laurea mostrano un atteggiamento leggermente più positivo rispetto agli studenti universitari. Questa differenza potrebbe essere attribuita al fatto che gli studenti universitari percepiscono la ricerca come difficile e preferiscono evitarla, mentre gli studenti post-laurea potrebbero considerare la ricerca come un elemento vantaggioso per la loro vita professionale.

Nonostante che la comunità scientifica sostenga da diversi decenni l'importanza dello sviluppo di atteggiamenti positivi verso la ricerca tra gli insegnanti (Margiotta, 1999; Trincherò, 2013; Calvani, 2007; Van Tran, 2023; van der Linden et al., 2012), tuttavia, esiste ancora un divario di conoscenza significativo su come stimolare lo sviluppo delle competenze di ricerca e influenzare positivamente le convinzioni e gli atteggiamenti degli studenti (futuri insegnanti) verso la ricerca. Il presente lavoro presenta uno studio condotto all'interno di un corso di Ricerca educativa, un insegnamento opzionale per gli studenti di laurea magistrale in lingue straniere con curriculum in linguistica educativa, per tanto orientato all'insegnamento. Gli iscritti al corso, in gran parte aspiranti insegnanti, hanno l'opportunità di frequentare insegnamenti di metodologie di ricerca per la didattica delle lingue e statistica per la ricerca in linguistica. Il presente studio si propone di valutare l'impatto dell'insegnamento di ricerca educativa sugli atteggiamenti nei confronti della ricerca, confrontando coloro che hanno già seguito corsi di ricerca con coloro che non ne hanno ancora seguiti, al fine di identificare se esistono delle differenze significative. Dall'analisi della letteratura di ricerca, non emergono studi che analizzino gli atteggiamenti di studenti, aspiranti insegnanti provenienti dallo stesso percorso di laurea, ma con e senza esperienza di studio di ricerca. L'ipotesi che ha guidato la ricerca è che per sviluppare un apprezzamento della ricerca è necessario tempo, frequenza ripetuta e l'applicazione pratica su casi concreti.

Quindi, questo studio mira ad analizzare le disparità negli atteggiamenti, in termini positivi o negativi, verso la ricerca educativa tra studenti appartenenti al gruppo che ha già seguito corsi specifici sull'argomento (che per comodità etichettiamo come gruppo "ricerca") e studenti senza esperienze formative in tale ambito (che etichettiamo gruppo "non ricerca"), dopo aver completato un corso sulla ricerca educativa. Nello specifico si cerca di rispondere alle seguenti domande:

1. Come variano gli atteggiamenti cognitivi dei partecipanti appartenenti ai gruppi «ricerca» e «non ricerca» nei confronti della ricerca educativa, sia in termini positivi che negativi?

2. Quali differenze emergono negli atteggiamenti affettivi degli studenti nei gruppi «ricerca» e «non ricerca» nei confronti della ricerca educativa, sia in termini positivi che negativi?
3. In che modo si differenziano gli atteggiamenti comportamentali dei partecipanti appartenenti ai gruppi «ricerca» e «non ricerca» nei confronti della ricerca educativa, sia in termini positivi che negativi?
4. Esiste un'associazione tra gli atteggiamenti cognitivi, affettivi e comportamentali dei due gruppi nei confronti dell'oggetto della ricerca educativa?

3. Metodi e Strumenti

Il presente studio esamina l'influenza delle attività svolte all'interno di un insegnamento di Ricerca Educativa sulle attitudini nei confronti della ricerca educativa (vedi paragrafo 3). Questa indagine esplorativa si è basata sulla scala «Attitudes Toward Research» (ATR) di Papanastasiou (2005), apportando modifiche per adattarla al contesto, come presentato nel precedente paragrafo. A differenza della proposta di Papanastasiou di suddividere gli item in funzioni, abbiamo preferito organizzarli in dimensioni, seguendo l'approccio di (Ajzen, 1993), ovvero: cognitiva, affettiva e comportamentale. All'interno di queste dimensioni, gli item sono stati ulteriormente suddivisi in positivi e negativi, generando sei categorie nel questionario: 1) atteggiamenti cognitivi positivi alla ricerca educativa; 2) atteggiamenti cognitivi negativi alla ricerca educativa; 3) atteggiamenti affettivi positivi alla ricerca educativa; 4) atteggiamenti affettivi negativi alla ricerca educativa; 5) atteggiamenti comportamentali positivi alla ricerca educativa; 6) atteggiamenti comportamentali negativi alla ricerca educativa. La formulazione impersonale originale degli item (es.: «La ricerca è interessante») è stata trasformata in una formulazione personale (esempio: «Penso che la ricerca sia interessante»). Questa scelta permette un coinvolgimento più profondo del soggetto, che risponde in base alle proprie convinzioni (Bandura; Pajares). Il questionario originale conteneva 32 item, mentre quello utilizzato in questo studio è composto da 24 item. Gli item relativi agli atteggiamenti verso la matematica e la statistica sono stati esclusi, poiché non trattati direttamente nel corso. La scala Likert adottata è composta da cinque gradi, con il numero 1 indicante «per niente d'accordo» e il numero 5 indicante «molto d'accordo». Prima di rispondere ai quesiti, i partecipanti hanno fornito informazioni demografiche quali genere, età, lingua madre, occupazione (studente o studente lavoratore), aspirazioni lavorative post-laurea, partecipazione ad altri corsi di metodologie di ricerca in ambito disciplinare.

4. Partecipanti e risultati

4.1 *Partecipanti*

Su un totale di 60 studenti iscritti al corso Ricerca Educativa, 37 studenti hanno partecipato volontariamente compilando il questionario, distribuito in forma autosomministrata al termine del corso. I dati presentati di seguito sono stati raccolti con il consenso degli studenti partecipanti. La media dell'età dei rispondenti è circa 25.03 anni (DS 3.08). Il gruppo di partecipanti è così composto: 4 studenti (8,11%) e 33 studentesse (89,19%), di cui 20 (54,05%) sono studenti e 17 (54,95%) sono studenti lavoratori; tra loro, 29 (78,38%) sono iscritti alla laurea magistrale in Lingue Straniere e 8 (21,62%) provengono da lauree umanistiche (Filosofia, Storia e Arte). Ai partecipanti sono state poste alcune domande riguardanti: a) la loro futura occupazione al termine degli studi, con la maggioranza (30 studenti) che ha espresso l'intenzione di diventare insegnanti nelle scuole superiori, 4 studenti che hanno indicato altre prospettive (quali mediatori e traduttori o interpreti) e 3 che non hanno ancora preso una decisione; b) le loro esperienze di studio precedenti in ambito di ricerca, con 18 studenti che hanno seguito corsi sulla ricerca nell'ambito della didattica delle lingue e frequentanti un insegnamento di statistica per la linguistica nello stesso semestre, mentre 19 studenti hanno dichiarato di non avere esperienze di studio specifiche in ricerca, né nell'ambito disciplinare, né in statistica, né in ricerca educativa.

La composizione di questo campione ha consentito l'utilizzo di quest'ultima variabile come strumento per indagare possibili differenze negli atteggiamenti positivi e negativi verso la ricerca educativa. In seguito, come anticipato, faremo riferimento al primo gruppo con l'etichetta «ricerca» e al secondo gruppo con l'etichetta «senza ricerca».

4.2 *Analisi di affidabilità e normalità del campione*

Prima di esaminare in dettaglio i risultati, è stata valutata l'affidabilità delle risposte al questionario mediante il calcolo del coefficiente alfa di Cronbach. I risultati complessivi per l'insieme dei 24 item sono stati positivi, con un coefficiente pari a 0,915, indicativo di una buona coerenza interna. Disgregando gli item per le dimensioni abbiamo ottenuto un α di 0,844 per gli atteggiamenti cognitivi (singoli item positivi: α 0,916; item negativi: 0,901); per gli atteggiamenti affettivi un α di 0,760 (item positivi: α 0,890; item negativi: 0,914); per gli atteggiamenti comportamentali α è stato di 0,818 (item positivi: α 0,890; item negativi: α 0,708).

Precisamente, poiché il nostro campione è composto da meno di 50 soggetti, per verificare se la distribuzione è normale, è stato scelto il test di Shapiro-Wilk, ottenendo un valore di sig. pari a 0.304; per le singole categorie cognitive positive e negative, 0.631; affettive positive e negative, 0.656; comportamentali positive e

negative 0.593. Si conferma la normale distribuzione dei dati (questo risultato è stabilito osservando i grafici di normalità Q-Q confrontati).

4.3 *Analisi delle risposte dell'intero questionario in base ai gruppi "ricerca" e "senza ricerca"*

Un test di Mann-Whitney U è stato condotto per valutare le differenze tra atteggiamenti cognitivi, affettivi e comportamentali positivi e negativi nei confronti della ricerca tra i gruppi di "ricerca" e "senza ricerca". I risultati hanno mostrato una differenza significativa ($U = 103,500$, W di Wilcoxon = 293,500, $Z = -2,052$, mediana 3,40, $p = 0,040$, significatività esatta = 0,039), indicando una divergenza statistica tra i due gruppi sulla variabile di interesse. La media delle risposte del gruppo "ricerca" è stimata a 3,56 con un IC = 95% compreso tra 3,21 e 3,90, indicando una stima più precisa e una minore variabilità nelle risposte. D'altra parte, nel gruppo "senza ricerca", la media è di 3,03, con un IC più ampio tra 2,65 e 3,42, suggerendo una maggiore variabilità nelle risposte e una stima meno precisa della media (Fig. 01).

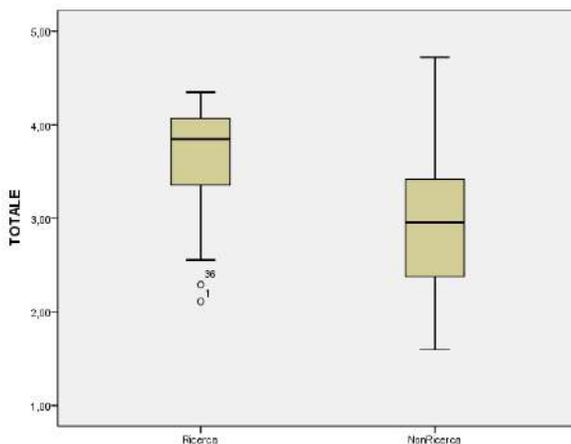


Figura 1. Media e intervallo di confidenza tra gruppo "ricerca" e "senza ricerca"

4.4 *Analisi delle risposte del questionario in base ai gruppi "ricerca" e "senza ricerca" e alle categorie degli atteggiamenti: cognitivo, affettivi e comportamentali positivi e negativi*

Atteggiamenti cognitivi positivi e negativi. I risultati del test di Mann-Whitney hanno confrontato la variabile atteggiamenti cognitivi positivi e negativi tra due gruppi: 'Ricerca' e 'Non ricerca'. I risultati mostrano una differenza significativa ($U = 103,500$, W di Wilcoxon = 293,500, $Z = -2,053$, mediana 3,50, $p = 0,040$,

significatività esatta = 0,039), indicando una divergenza statistica tra i due gruppi sulla variabile di interesse. Nel gruppo “ricerca”, la media è di 3,57, con IC 95% compreso tra 3,14 e 4,01. La varianza è di 0,755, indicando una moderata dispersione dei dati. Nel gruppo “senza ricerca”, la media è di 3,07, con IC al 95% tra 2,65 e 3,48. La varianza è di 0,730, indicando una dispersione simile a quella del gruppo “ricerca”. Entrambi i gruppi mostrano una distribuzione approssimativamente normale, sebbene con lievi differenze nei dettagli.

Atteggiamenti cognitivi positivi. Il test di Mann-Whitney mostra una tendenza verso la non significatività ($p = 0,068$). Tuttavia, la probabilità vicina alla soglia suggerisce una possibile rilevanza che richiede ulteriori indagini. Nel gruppo “ricerca”, la media è di 3,71, con IC 95% tra 3,24 e 4,18 (DS ,994). La varianza è di 0,892, indicando una moderata dispersione dei dati. Nel gruppo “senza ricerca”, la media è di 3,06, con IC al 95% tra 2,53 e 3,58 (DS 1,087). La varianza è di 1,18, indicando una maggiore dispersione dei dati rispetto al gruppo “ricerca”. Entrambi i gruppi mostrano caratteristiche distintive nella distribuzione della variabile degli atteggiamenti cognitivi positivi.

Atteggiamenti cognitivi negativi. Il test di Mann-Whitney non ha rilevato differenze significative ($p = 0,382$), indicando una similitudine nelle risposte tra i due gruppi. Nel gruppo “ricerca”, la media è di 3,44, con IC al 95% da 2,84 a 4,05, indicando una moderata variabilità nelle risposte. Nel gruppo “senza ricerca”, la media è di 3,08, con IC da 2,46 a 3,70, e una distribuzione leggermente più asimmetrica positiva (0,06).

Atteggiamenti affettivi positivi e negativi. I risultati hanno mostrato una differenza significativa ($U = 101,000$, W di Wilcoxon = 291,000, $Z = -2,128$, md 3,37, $p = 0,033$, significatività esatta = 0,034), indicando una divergenza statistica tra i due gruppi sulla variabile di interesse. Nei partecipanti al gruppo “ricerca”, la media è di 3,58, con IC tra 3,16 e 4,00 (95%), DS 0,85, varianza 0,724. Il gruppo “senza ricerca” riporta una media la media è 3,00, con IC tra 2,59 e 3,41, DS 0,89 e varianza ,722. La differenza nelle medie suggerisce che i partecipanti al gruppo di ricerca hanno punteggi affettivi mediamente più alti rispetto a quelli nel gruppo non di ricerca.

Atteggiamenti affettivi positivi. Il test di Mann-Whitney per questa variabile nei gruppi di “ricerca” e “senza ricerca” mostra una differenza significativa ($U = 102,500$, W di Wilcoxon = 292,500, $Z = -2,093$, mediana 3,66, $p = 0,036$, significatività esatta = 0,036). Nei partecipanti al gruppo «ricerca», la media è di 3,79 (IC 95%: 3,27-4,32; DS = 1,05; varianza 1,11), mentre nel gruppo «senza ricerca» la media è di 3,03 (IC 95%: 2,47-3,59; DS = 1,15; varianza 1,34). La differenza nelle medie suggerisce che il gruppo «ricerca» ha punteggi affettivi positivi mediamente più alti rispetto a quelli nel gruppo «senza ricerca».

Item affettivo negativo: Il test Mann-Whitney U mostra che la differenza tra i gruppi non statisticamente significativa ($p = 0,246$). La media del gruppo “ricerca” è di 3,37 (IC 95%: 2,81-3,93; DS=1,13; varianza 1,28) mentre nel gruppo “senza ricerca” la media è di 2,97 (IC 95%: 2,40-3,54, DS=1,18, varianza 1,39). La differenza nelle medie suggerisce che i partecipanti al gruppo “ricerca” hanno pun-

teggi affettivi negativi mediamente più alti rispetto a quelli nel gruppo “senza ricerca”. Tuttavia, il test Mann-Whitney U mostra che questa differenza non è statisticamente significativa.

Atteggiamenti comportamentali positivi e negativi. Nonostante una tendenza a punteggi comportamentali più elevati nel gruppo “ricerca” (Media = 3,52; IC 95%: 3,15-3,89; DS=0,73; varianza 0,34) rispetto al gruppo “senza ricerca” (Media = 3,04; IC 95%: 2,55-3,53; DS=1,01; varianza 1,02), il test U di Mann-Whitney non mostra una differenza significativa ($p = 0,059$).

Atteggiamenti comportamentali positivi. Il test di Mann-Whitney rivela una significatività di $p = 0,036$, indicando una differenza significativa tra i due gruppi ($U = 102,500$, W di Wilcoxon = 292,500, $Z = -2,093$, Mediana 3,66, $p = 0,036$, significatività esatta = 0,036). Nei partecipanti al gruppo «ricerca», la media è di 3,79 (IC 95%: 3,27-4,32; DS = 1,05; Varianza 1,11), mentre nel gruppo «senza ricerca» la media è di 3,03 (IC 95%: 2,47-3,59; DS = 1,15; Varianza 1,34). La differenza nelle medie suggerisce che i partecipanti al gruppo “ricerca” hanno punteggi di comportamento positivo mediamente più alti rispetto a quelli nel gruppo “senza ricerca”.

Atteggiamenti comportamentali negativi. Il test di Mann-Whitney mostra una significatività statisticamente non rilevante, con $p = 0,517$. Il gruppo “ricerca”, la media è di 3,25 (IC 95%: 2,27-3,71; DS=0,92; varianza 0,86). Nel gruppo «senza ricerca», la media è di 3,05 (IC 95%: 2,52-3,58; DS=1,01; varianza 1,21). La differenza nelle medie suggerisce una tendenza leggermente più alta nel gruppo “ricerca”.

Correlazioni atteggiamenti cognitivi, affettivi e comportamentali. I risultati dell’analisi delle correlazioni suggeriscono interessanti relazioni tra le diverse dimensioni prese in considerazione. Nel dettaglio, è emerso che gli atteggiamenti cognitivi positivi mostrano una forte correlazione positiva sia con gli atteggiamenti affettivi positivi ($r = 0,933$, $p < 0,01$) che con quelli comportamentali positivi ($r = 0,350$, $p < 0,05$). D’altra parte, gli atteggiamenti cognitivi negativi sono significativamente correlati in modo positivo con gli affettivi negativi ($r = 0,959$, $p < 0,01$). Per quanto riguarda gli atteggiamenti affettivi positivi, sono emerse correlazioni positive significative con gli atteggiamenti cognitivi positivi ($r = 0,933$, $p < 0,01$) e con i comportamentali positivi ($r = 0,400$, $p < 0,05$). Similmente, gli atteggiamenti affettivi negativi hanno mostrato una forte correlazione positiva con gli atteggiamenti cognitivi negativi ($r = 0,959$, $p < 0,01$). Nel contesto dei comportamenti, sia gli atteggiamenti positivi che negativi sono risultati positivamente correlati con gli atteggiamenti cognitivi positivi ($r = 0,350$, $p < 0,05$) e affettivi positivi ($r = 0,400$, $p < 0,05$).

5. Discussione

In base alle risposte dell’intero questionario, possiamo affermare che esistono differenze significative e alcune sostanziali tra i gruppi «ricerca» e «senza ricerca». Il gruppo «ricerca» mostra nel complesso una media significativamente superiore ri-

petto al gruppo «senza ricerca» (3,56 rispetto a 3,03), indicando per tanto una tendenza più positiva nella valutazione della ricerca da parte di coloro che hanno esperienze di ricerca. Nel gruppo “ricerca”, la media delle risposte è stimata a 3,56, con IC tra 3,21 e 3,90, indicando una stima più precisa e una minore variabilità nelle risposte. D'altra parte, nel gruppo “senza ricerca”, la media è di 3,03, con un IC più ampio tra 2,65 e 3,42, suggerendo una maggiore variabilità nelle risposte e una stima meno precisa della media. Questi risultati evidenziano differenze nella coerenza delle risposte tra i due gruppi. La distribuzione dei dati nel gruppo «ricerca» è caratterizzata da una tendenza verso valori più elevati, mentre nel gruppo «senza ricerca» si osserva una asimmetria positiva, suggerendo una dispersione più ampia e una maggiore presenza di valori più bassi, confermando una sintonia con i risultati di Maqsood et al. (2019). In sintesi, questi dati ci consentono di rispondere alla quarta domanda e suggeriscono che l'esperienza di ricerca potrebbe influenzare gli atteggiamenti positivi, riflettendo una maggiore coerenza e valutazione positiva da parte di coloro che hanno esperienze di ricerca rispetto a coloro che non le hanno. Anche i risultati delle correlazioni suggeriscono che le dimensioni cognitive, affettive e comportamentali sono connesse tra loro in modo complesso, con notevoli implicazioni per la comprensione degli atteggiamenti degli studenti nei confronti della ricerca educativa.

Rispondendo alla prima domanda, i dati mostrano che gli studenti hanno percezioni *cognitive* contrastanti nei confronti della ricerca, con alcuni esprimendo più entusiasmo (gruppo “ricerca”) e altri mostrando un atteggiamento più neutrale o leggermente negativo (gruppo “senza ricerca”). Osservando i dati nel complesso, si percepisce che l'atteggiamento verso la ricerca in sé è valutato in modo neutrale dalla maggioranza degli studenti. Tuttavia, risalta la notevole variabilità nelle risposte, indicando una diversità di opinioni. Nel confronto tra le percezioni cognitive e l'atteggiamento verso la ricerca, emerge che gli studenti con un atteggiamento generale più positivo mostrano differenze significative rispetto a quelli con un atteggiamento meno positivo nei confronti della ricerca. Questo risultato appare in qualche modo collegato ai risultati di Sabzwari et al., 2009 che afferma che gli studenti esposti durante il percorso di studio alla ricerca hanno degli atteggiamenti più positivi. Questo suggerisce che le strategie per promuovere la ricerca potrebbero beneficiare dall'attenzione alle differenze individuali nel modo in cui gli studenti percepiscono e si avvicinano a questo ambito.

Rispondendo alla seconda domanda, i risultati indicano che gli studenti mostrano una varietà di atteggiamenti *affettivi* nei confronti della ricerca: alcuni esprimono emozioni positive più pronunciate (gruppo “ricerca”), mentre altri mostrano un affetto più neutrale o leggermente negativo (gruppo “senza ricerca”). Tuttavia, si può notare che la percezione complessiva degli atteggiamenti affettivi verso la ricerca è valutata in modo neutrale dalla maggioranza degli studenti, con una considerevole variabilità nelle risposte. L'analisi dei ranghi indica che ci sono differenze significative tra gli studenti con affetto positivo e quelli con affetto negativo nei confronti della ricerca. Questi risultati suggeriscono che esistono variazioni individuali nelle risposte affettive alla ricerca e che considerare tali differenze potrebbe

essere utile nello sviluppo di strategie per promuovere un atteggiamento più positivo verso la ricerca tra gli studenti.

Per quanto riguarda la terza domanda, i risultati suggeriscono che ci sono differenze significative nei *comportamenti* degli studenti nei gruppi «ricerca» e «senza ricerca». Nel gruppo «ricerca», gli studenti con comportamenti positivi sembrano valutare la ricerca in modo più favorevole rispetto a quelli con comportamenti negativi. Al contrario, nel gruppo «senza ricerca», conferma quanto è merso nelle ricerche di Butt et al. (2013), Papanastasiou (2005) e da Healey (2005). Questi risultati indicano che la predisposizione verso comportamenti positivi può influenzare positivamente l'atteggiamento nei confronti della ricerca anche gli studenti di materie umanistiche, ma tali effetti potrebbero variare a seconda del coinvolgimento diretto nella ricerca stessa. La consapevolezza di queste dinamiche può essere utile nello sviluppo di strategie formative per promuovere un atteggiamento più positivo verso la ricerca degli studenti, aspiranti insegnanti.

6. Implicazioni educative e conclusioni

L'analisi degli atteggiamenti cognitivi, affettivi e comportamentali nei confronti della ricerca educativa tra i gruppi «ricerca» e «senza ricerca» offre una visione approfondita delle percezioni degli studenti in queste aree cruciali. Nel valutare gli atteggiamenti cognitivi, si osserva una tendenza leggermente più favorevole nel gruppo «ricerca», indicando che l'esperienza pratica con la ricerca può contribuire positivamente alle prospettive cognitive degli studenti. Questo risultato suggerisce che il coinvolgimento frequente e costante nel tempo di insegnamenti o laboratori di ricerca può influenzare in modo significativo la percezione e la comprensione degli studenti riguardo alla ricerca educativa.

Rispetto agli atteggiamenti affettivi, emerge una differenza sostanziale tra i due gruppi, con il gruppo «ricerca» che manifesta una maggiore positività emotiva. Ciò suggerisce che l'esperienza diretta con la ricerca non solo impatta sul piano cognitivo, ma contribuisce anche a suscitare una risposta emotiva più favorevole. La componente affettiva assume quindi un ruolo rilevante nell'influenzare la percezione complessiva degli studenti sulla ricerca educativa.

Per quanto riguarda gli atteggiamenti comportamentali, il gruppo «ricerca» presenta una tendenza più marcata verso comportamenti positivi. Mentre la differenza è significativa statisticamente, è importante notare che la mediana tra i due gruppi è relativamente vicina. Ciò suggerisce che, sebbene ci siano variazioni nei comportamenti, l'impatto della ricerca sulla dimensione comportamentale potrebbe essere più sfumato.

Complessivamente, questi risultati indicano che coinvolgere gli studenti in esperienze di ricerca può non solo migliorare la comprensione e la percezione intellettuale e pratica, ma anche stimolare una risposta emotiva più positiva nei loro confronti. Questi elementi dovrebbero essere considerati attentamente nella pianificazione della formazione iniziale degli insegnanti, cercando di adottare approcci

che coinvolgono gli studenti in attività pratiche per coltivare un atteggiamento complessivamente positivo nei confronti della ricerca e della ricerca educativa per applicarlo nella pratica di insegnamento e apprendimento.

La dimensione del campione tra i gruppi è uno dei limiti dello studio. Affinché risultati statistici più precisi possano emergere, la ricerca futura dovrebbe prioritariamente concentrarsi sulla selezione di dimensioni del campione più omogenee. Un ulteriore elemento di considerazione riguarda le possibili variazioni contestuali; le risposte degli studenti sono state influenzate dal loro livello individuale di comprensione degli elementi della scala utilizzata. L'assenza di un'analisi quantitativa delle risposte aperte o di interviste limita la nostra comprensione approfondita di questo campione. Un approccio più completo potrebbe essere implementato nelle future ricerche, esaminando gli atteggiamenti nei confronti della ricerca non solo in relazione all'esposizione maggiore nel tempo ai corsi di ricerca educativa, ma anche considerando situazioni in cui gli studenti partecipano attivamente alla pratica in comunità di ricerca impegnate sul campo con insegnanti coinvolti in attività di ricerca. Tuttavia, nonostante i limiti, questa indagine esplorativa ha comunque aiutato a comprendere che l'esposizione frequente e costante degli studenti (aspiranti insegnanti), durante il percorso di studi, a insegnamenti orientati alla ricerca possono migliorare significativamente i loro atteggiamenti nei confronti della ricerca educativa stessa e la comprensione della sua pratica in ambito di insegnamento.

Riferimenti bibliografici

- Ajzen I. (1993). *New Directions in Attitude Measurement*. Walter de Gruyter.
- Butt I. H., Shams J. A. (2013). Master in Education Student Attitudes towards Research: A comparison between two public sector universities in Punjab. *South Asian Studies*, 28(1), 97-105.
- Calvani A. (2007). Evidence-Based Education: ma "funziona" il "che cosa funziona"? *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, 3(3).
- Gore J. M., Gitlin A. D. (2004). Visioning the academic-teacher divide: Power and knowledge in the educational community. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 10, 35-58.
- Hall E. (2009). Engaging in and engaging with research: Teacher inquiry and development. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15(6), 669-81.
- Healey M. (2005). Linking research and teaching to benefit student learning. *Journal of Geography in Higher Education*, 29(2), 183-201.
- Impedovo M. A., Malik S. K. (2016). Becoming a reflective in-service teacher: Role of research attitude. *Australian Journal of Teacher Education (Online)*, 41(1), 100-112.
- Maqsood Z., Huma S., Riaz N., Sardar I. (2019). Attitude towards research of university students: A multivariate analysis. *Pyrex Journal of Educational Research and Reviews*, 4(3), 37-43.
- Margiotta U. (Ed.). (1999). *L'insegnante di qualità: Valutazione e Performance*. Armando Editore, Ricerca del Centro Europeo dell'Educazione.
- Ponte P., Ax J., Beijaard D., Wubbels Th. (2004). Teachers' development of professional

- knowledge through action research and the facilitation of this by teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 20, 571–88.
- Sabzwari S., Kauser S., Khuwaja A. K. (2009). Experiences, attitudes and barriers towards research amongst junior faculty of Pakistani medical universities. *BMC Medical Education*, 9(68). [Available at <http://www.biomedcentral.com/1472-6920/9/68>]
- Trinchero R. (2013). Evidence Based Education. *Per un uso consapevole dell'evidenza empirica in educazione*, 34-50.
- van der Linden W., Bakx A., Ros A., Beijaard D., Vermeulen M. (2012). Student teachers' development of a positive attitude towards research and research knowledge and skills. *European Journal of Teacher Education*, 35(4), 401-419.
- Van Tran T., Nguyen A. N., Truong-Thi T. T., Du L. K., Tran-Thien G. P. (2023). Positive and negative attitudes towards research of undergraduate students: A cross-sectional study. *International Journal of Education and Practice*, 11(2), 141-149.

Risorse educative per situazioni d'emergenza: competenze di sostenibilità in spazi educativi

Orietta Vacchelli

Università Telematica Pegaso

Professore associato

orietta.vacchelli@unipegaso.it

Abstract

La disamina critica della relazione tra l'uomo e gli ambienti di vita, nelle reciproche influenze, svela le potenzialità educative di *spazi vissuti* in percorsi intenzionalmente co-progettati da più professionisti dell'educazione, soprattutto di fronte a situazioni di emergenza e post-emergenziali. La promozione di esperienze educative *outdoor* ben definite e di *competenze di sostenibilità* può dischiudere la possibilità di una riprogettazione esistenziale, personale e di comunità danneggiate da eventi traumatici. A tal riguardo, essenziale diviene la precisazione di condizioni necessarie affinché gli ambienti stessi, forieri di disagi e sofferenze, possano trasformarsi in occasioni educativamente significative da cui avviare processi di rielaborazione della vita emotiva e di partecipazione attiva per rinnovati equilibri verso uno sviluppo umano sostenibile.

Parole chiave

Competenze, Sostenibilità, Spazi Educativi.

1. Introduzione

L'ascolto di storie di vita segnate da sofferenze e disagi, difficoltà e separazioni, vissute in solitudine o condivise in comunità ferite, talora determinate da catastrofi naturali, ambientali o belliche, suggerisce un accostamento relazionale nell'intenzionalità pedagogica di plurali azioni coordinate e co-progettate di professionisti dell'educazione e di variegati servizi alla persona, nell'intreccio di specifiche competenze (Tramma, 2018).

Secondo tale orientamento, una condizione necessaria nell'ideazione di ogni pratica socio-educativa consiste nel «lasciar essere» l'altro nella sua differenza, rinunciando alla tentazione di colonizzarne i pensieri e i desideri e di renderlo simile a sé» (Bruzzone, 2016, p. 52), in modalità d'incontro non affrettate o superficiali.

Un secondo requisito, ancor più rilevante, impegna «la capacità di coltivare uno sguardo ampio e sgombro da pregiudizi; [di] liberare il campo da quegli osta-

coli mentali pregiudiziali che fanno scivolare le relazioni nella routine, in una gestione tecnicistica, scontata, s-passionata» (Iori, 2009, pp. 25-26) in percorsi di prevenzione o di riabilitazione educativa ripetitivi e impersonali.

In linea con tali presupposti, il contributo muove dall'intento di mettere in evidenza quanto le *competenze di sostenibilità* in educazione, così come presentate nel *GreenComp* (2022), quadro europeo delle competenze per la sostenibilità, possano agire un ruolo cruciale nel far recuperare un armonico rapporto con gli ambienti di vita, a supporto di una riprogettazione esistenziale personale e di comunità sconvolte da eventi traumatici.

2. Per un abitare in armonia con gli ambienti di vita

L'approccio pedagogico di impianto fenomenologico assunto considera l'ambiente circostante come elemento rilevante della relazione educativa – non come un mero contenitore di pratiche educative – e ne analizza tutti quegli elementi che possono concorrere favorevolmente nei processi di riprogettazione esistenziale per persone o collettività in condizione di disagio o sofferenza.

«L'ambiente è a tutti gli effetti coprotagonista del processo educativo e dunque va colto a livello sia dell'intenzionalità progettuale dell'adulto-educatore, sia della relazione che il soggetto-educando instaura autonomamente in presa diretta con l'ambiente e i suoi elementi costitutivi» (Farné, Bortolotti, Terrusi, 2018, p. 15).

Solo in epoca recente è emersa la consapevolezza che nel tempo si era generata una netta separazione tra l'uomo e i suoi ambienti di vita, non riconoscendo, invece, quel legame intrinseco che costitutivamente li unisce. Nel tentativo oggi di rendere manifesto questo legame e ricomporre la dicotomia, occorre assumere la «consapevolezza che il soggetto è il suo stesso mondo e non è scientificamente significativo prendere in considerazione né il mondo senza il soggetto che lo abita, né il soggetto senza il suo mondo» (Iori, 2003, p. 52). La spazialità, infatti, è una proprietà dell'esistenza umana e ogni persona vive gli spazi e gli ambienti di vita in maniera soggettiva, sviluppando propri comportamenti ed emozioni.

Delineate tali premesse, è nell'incontro e nell'esplorazione di spazi *outdoor* di un territorio, a partire da esperienze corporee stabilite in obiettivi educativi, e nell'osservazione diretta di beni naturali e culturali che si ha l'occasione di acquisire ed integrare tali patrimoni nelle proprie conoscenze e di accrescere, in tal modo, *senso del luogo* e di *partecipazione* attiva alla vita della comunità.

Progettare un'esperienza *outdoor* come un vero e proprio *incontro con il mondo*, che si configura in una realtà non solo naturale, ma anche antropizzata, custode di artefatti umani culturali nella trasmissione intergenerazionale, nasce dalla considerazione che «la realtà [...] non ci è accessibile se non attraverso l'esercizio dei sensi che, del resto, non si limitano a riprodurla, ma le danno forma» (Bruzzese, 2016, p. 20).

Inoltre, costituendosi lo spazio in maniera *situazionale*, è proprio a partire dal *progetto di un soggetto* che gli spazi e gli ambienti di vita assumono senso e rilevanza,

divenendo luoghi di molteplici possibilità di esistenza e di partecipazione umana. «L'esserci progettante dà senso alle cose che non esisterebbero nella pura oggettività, in sé, ma assumono significato in base alla loro utilizzabilità per un progetto» (Iori, 1996, p. 44). Se, quindi, questi spazi non sono vissuti anonimamente in forma individuale o indifferentemente come mero transito ma si dà luogo in essi ad incontri significativi fatti di relazioni e di dialogo, allora si rende possibile riattivare il tessuto sociale di un contesto e il senso di comunità.

Questi spazi così intesi, pertanto, possono divenire veri e propri “spazi educativi” se, assumendo le coordinate di senso dell'*interrelazione* e della *reciprocità*, sono connotati anche da una progettualità pedagogica intenzionale capace di avviare un processo di trasformazione di una situazione per favorire nel soggetto-educando l'arricchimento di valori e competenze e il recupero di risorse personali ancor più quando indebolite da eventi disagianti o traumatici.

Infatti, nell'intreccio e nel coinvolgimento esistenziale di persone, relazioni, pensieri e vissuti emotivi, inscindibilmente legati al contesto in cui accadono, è lo spazio stesso che assume le connotazioni educative progettate. «Ogni relazione che siamo in grado di instaurare dal punto di vista educativo e formativo è per sua natura 'spazializzata' non solo perché 'contenuta' sempre in uno spazio determinato, ma perché le dimensioni proprie della relazione educativa connotano lo spazio in base a ciò che vi accade» (Musaio, 2021, p. 59).

Nella presente riflessione si considera che luoghi emblematici di un territorio possono divenire, con tutti i beni naturali e culturali, dei veri e propri “spazi educativi” dal momento che svolgono un ruolo fondamentale nel facilitare occasioni di incontro e di dialogo, a livello intergenerazionale e interculturale, e di condivisione di memorie personali e collettive. Nell'incontro in tali luoghi, nella consapevolezza che ciascuno porta con sé il proprio bagaglio assiologico culturale, è possibile ricercare riferimenti comuni e condivisi nella valorizzazione delle plurali visioni del mondo, per *progettare il vivere insieme* nel tessere reti di prossimità e di solidarietà, nell'immaginare un futuro possibile.

Sono altresì da analizzare le potenziali influenze con i relativi significati che processi di mutamento e trasformazione sociali nei vari ambiti della vita – dai luoghi ricreativi a quelli scolastici, da quelli lavorativi a quelli di vita privata – ed ancor più eventi traumatici o catastrofici, possono avere sull'identità personale, sulle dinamiche relazionali e sul senso di appartenenza. Infatti, le tipologie di relazioni che si intessono in tali luoghi possono influire significativamente sul benessere personale, sviluppando veri e propri legami di attaccamento che coinvolgono affetti, emozioni, ricordi e memorie (Giani Gallino, 2007), o al contrario, disagi e difficoltà, in un senso di spaesamento generale.

In tutto ciò, rilevante è il ruolo che professionisti dell'educazione possono agire, in particolare avendo maturato competenze di sostenibilità. Nella relazione educativa, l'educatore o il pedagogista, il docente o il formatore può accompagnare e guidare l'educando nella sua integrale realizzazione, favorendo la scoperta e l'incontro con orizzonti esistenziali fondati su pregnanti riferimenti valoriali, in modo da poter fornire gli strumenti adeguati a progettare in autonomia le proprie scelte

di vita, dai gruppi amicali alla comunità, dalla scuola al mondo del lavoro. Tra le valenze educative che un tale approccio può realizzare si sottolinea la possibilità dell'implementazione della capacità di adattarsi positivamente e proattivamente alle varie situazioni di difficoltà e di ostacolo che possono accadere nella vita quotidiana.

È proprio in tale chiave interpretativa che allora anche le giovani generazioni e, più in generale, ogni cittadino possono ri-trovarsi «per occuparsi dello spazio condiviso», nel «con-vivere con gli altri» (Mortari, 2018, p. 74) e trasformare il disinteresse in impegno partecipativo, la chiusura in sé stessi in partecipazione allo spazio pubblico e la sofferenza personale in comprensione empatica di vicinanza all'altro.

Un ulteriore elemento da richiamare per l'avvio del lavoro educativo implica l'atto valutativo di «riscontrare la presenza oppure l'assenza di uno spazio educativo favorevole o pregiudizievole alla trasformazione del dolore» (Cadei, 2016, p. 29), nella consapevolezza che non sia possibile formulare un unico percorso di intervento uguale per tutti, bensì prestando attenzione ai feedback di ciascuno, in modo flessibile e nella continua rimodulazione della pratica educativa.

Dato che le risposte individuali agli eventi problematici possono variare da soggetto a soggetto anche per le differenti caratteristiche personali (come l'età e le condizioni biologiche e psicosociali), si ritiene opportuno valutare la gravità dell'incidenza della situazione vissuta, talora percepita come un evento traumatico a tutti gli effetti. Di fatto, «il trauma si caratterizza in quanto tale quando supera la portata dell'esperienza umana "normale", a fronte di un evento che genera paura, angoscia, percezione di minaccia alla vita, impotenza, insicurezza» (Vaccarelli, 2016, pp. 26-27).

Ne consegue che la progettazione di idonei spazi educativi indirizza l'intervento in situazioni di emergenza o post-emergenziali nell'attivazione di processi di rielaborazione personale e collettiva anche dei vissuti emotivi provati.

Possiamo, dunque, sostenere che la relazione con gli spazi vissuti, contrassegnati da disagio e sofferenza può dischiudere l'occasione di itinerari educativi ben tracciati mediante la fruizione di linguaggi umani nel trasformarli in «spazi del possibile, del trascendimento volto a provocare le possibilità celate e latenti nei soggetti» (Musi, 2009, p. 77).

Lo spazio, mutato nella personale percezione dagli eventi ed assunto come spazio educativo, ossia come contesto di relazione volto al conseguimento di definite finalità progettuali e da intenzionalità pedagogiche, rappresenta una strategia primaria per poter superare stati di fragilità e di vulnerabilità e ripristinare rinnovati equilibri.

3. Le competenze di sostenibilità

Da quanto sin qui delineato, ne scaturiscono taluni quesiti: quali condizioni rendono possibile la relazione del soggetto o di una comunità con il contesto stesso

in cui si è verificato l'evento emergenziale che ha stravolto le personali vite quotidiane? Come «tornare a vivere, pure diversamente, il proprio territorio come ambiente con cui re-intessere logiche e dialettiche, [...] uno spazio abitato (e non semplicemente vissuto), denso di una relazionalità e di un immaginario compromesso ma non sterilizzato» (Annacontini, Vaccarelli, 2021, p. 10)?

Una disamina pedagogica sul disagio e sulla sofferenza in generale, secondo la categoria dello spazio, che lo considera tanto per l'aspetto materiale quanto per quello relazionale e culturale, suggerisce come elemento di riflessione a chi opera nei settori socio-educativi e formativi di impostare la relazione sull'*attenzione* a ciascuno, nella personale condizione momentanea.

Accogliere l'altro che soffre, con comprensione empatica e nell'incoraggiamento, apre opportunità per il superamento dello stato critico in cui versa e per il riconoscimento delle personali risorse su cui far leva. «Sembra che nei momenti di difficoltà una delle esperienze più significative sia quella di essere “tenuto nello sguardo” da qualcuno che si prende a cuore la persona dell'altro. Tenere l'altro nello sguardo costituisce uno dei presupposti essenziali per la pratica della cura, permette di far vivere l'esperienza di essere riconosciuti nel proprio valore pur senza enfatizzare una relazione di dipendenza» (Sità, 2016, p. 132).

Il potenziamento *intenzionale* di veri e propri momenti di *incontro e dialogo* in reti di prossimità entro la comunità costituisce, infatti, un valido indirizzo verso cui volgere gli sforzi, qualora nutrito dalla postura della *cura verso l'altro*, ossia del «*sentirsi responsabili*», nell'*aver riguardo*» (Mortari, 2018, p. 77) gratuitamente dell'altro. “Prendersi cura” costituisce quel fondamento ontologico dell'esistenza umana: esso corrisponde alla postura fondamentale dell'esserci, con cui l'uomo si relaziona con gli altri e anche con l'intero ambiente di vita stesso.

In altri termini, mettersi al servizio dell'altro, *responsabilmente e con riguardo*, significa dar corso, in contesti educativi, a quella *forza trasformativa* che apre alla possibilità del *cambiamento* e al *futuro*, in rinnovati slanci progettuali, personali e di comunità.

Al fine di promuovere un abitare gli ambienti di vita in modo armonico secondo la postura della cura riattivando processi di sviluppo umano sostenibile e superando logiche di separazione, il GreenComp (2022), quadro europeo delle competenze in materia di sostenibilità, rappresenta un significativo riferimento per la progettazione educativa. Esso definisce quattro aree tematiche interconnesse: «incarnare i valori della sostenibilità», «accettare la complessità nella sostenibilità», «immaginare futuri sostenibili» e «agire per la sostenibilità» e si compone di dodici competenze.

L'obiettivo di tale documento consiste nel generare un modo di pensare, critico e sistemico, il rapporto con il pianeta sviluppando abilità, conoscenze e attitudini a supporto di un agire con responsabilità ed empatia nel rispetto dei limiti planetari e divenendo, dunque, agenti di cambiamento verso futuri sostenibili.

L'apprendimento trasformativo, in ottica *lifelong e lifewide learning*, muove da chiari riferimenti valoriali che orientano l'agire e possono far maturare stili di vita sostenibili.

Si tratta, in conclusione, nel supportare interventi educativi a sostegno della personale ed autonoma riprogettazione esistenziale e di comunità, di formare competenze di sostenibilità come occasione di ripresa che riconosce nel legame costitutivo con gli ambienti di vita un vettore primario di sviluppo sostenibile.

Riferimenti bibliografici

- Annacontini G., Vaccarelli A. (2021). Nell'emergenza, la pedagogia. *Pedagogia oggi*, 19(1), 8-12.
- Bianchi G., Pisiotis U., Cabrera Giraldez M. (2022). *GreenComp. – Il quadro europeo delle competenze in materia di sostenibilità*. Bacigalupo M., Punie Y. (Eds.). Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea.
- Bruzzone D. (2016). *L'esercizio dei sensi. Fenomenologia ed estetica della relazione educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Cadei L. (2016). Legami e significati nell'esperienza della sofferenza. Un'indagine qualitativa. In L. Pati (Ed.), *Sofferenza e riprogettazione esistenziale. Il contributo dell'educazione* (pp. 25-66). Brescia: La Scuola.
- Farné R., Bortolotti A., Terrusi M. (2018). Introduzione. I bisogni educativi naturali. In R. Farné, A. Bortolotti, M. Terrusi (Eds.), *Outdoor education: prospettive teoriche e buone pratiche*, (pp. 13-24). Roma: Carocci.
- Giani Gallino T. (2007). *Luoghi di attaccamento. Identità ambientale, processi affettivi e memoria*. Milano: Raffaello Cortina.
- Iori V. (1996). *Lo spazio vissuto. Luoghi educativi e soggettività*. Firenze: La Nuova Italia.
- Iori V. (2003). Abitare. L'educazione ambientale tra scienza ed esistenza. In P. Malavasi (Ed.), *Per abitare la Terra, un'educazione sostenibile* (pp. 41-57). Milano: I.S.U. Università Cattolica.
- Iori V. (2009). Introduzione. In V. Iori (Ed.), *Quaderno della vita emotiva. Strumenti per il lavoro di cura* (pp. 19-24). Milano: FrancoAngeli.
- Mortari L. (2018). L'aver cura: filosofia ed esperienza. In S. Ulivieri (Ed.), *Le emergenze educative della società contemporanea. Progetti e proposte per il cambiamento*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Musaio M. (2021). Pedagogia della città e processi di rigenerazione. In M. Musaio (Ed.), *Ripartire dalla città. Prossimità educativa e rigenerazione delle periferie* (pp. 49-64). Milano: Vita e Pensiero.
- Musi E. (2009). Spazio e vissuti. In V. Iori (Ed.), *Quaderno della vita emotiva. Strumenti per il lavoro di cura* (pp. 69-80). Milano: FrancoAngeli.
- Sità C. (2016). Narrare il dolore. Alcuni aspetti emersi dalla ricerca. In L. Pati (Ed.), *Sofferenza e riprogettazione esistenziale. Il contributo dell'educazione* (pp. 111-134). Brescia: La Scuola.
- Tramma S. (2018). *Pedagogia sociale*. Milano: Guerini scientifica.
- Vaccarelli A. (2016). *Le prove della vita. Promuovere la resilienza nella relazione educativa*. Milano: FrancoAngeli.

L'educazione in ambito penale: quali traiettorie per il reinserimento?

Giulia De Rocco

Alma Mater studiorum - Università di Bologna
Dottoranda
giulia.derocco@unibo.it

Arianna Monniello

Sapienza Università di Roma
Dottoranda
arianna.monniello@uniroma1.it

Francesca Pilotto

Alma Mater studiorum - Università di Bologna
Dottoranda¹
francesca.pilotto4@unibo.it

Abstract

Considerando tre differenti contesti di esecuzione della pena, il contributo mette in luce la necessità di un cambio di prospettiva che superi la narrazione della detenzione in chiave securitaria, per porre attenzione agli effetti traumatici che la caratterizzano, sui singoli e sulla collettività. La costruzione di spazi di incontro tra persone coinvolte in percorsi penali e comunità esterna si configura come emergenza a cui dare una risposta educativa. La riflessione proposta interroga, nello specifico, sulla costruzione di possibili traiettorie per il reinserimento sociale: la collaborazione tra comunità per minori che accolgono adolescenti autori di reato e territorio, la relazione tra carcere e scuola frequentate dai figli di madri detenute, le biblioteche in carcere come possibili luoghi di incontro tra persone detenute e persone libere.

Parole chiave

Pena; Reinserimento Sociale; Comunità Educante.

- 1 Il contributo è frutto di una riflessione condivisa e di un lavoro congiunto delle autrici. Ai fini dell'attribuzione delle parti, si specifica che la responsabilità del paragrafo 2 è da attribuire ad Arianna Monniello, del paragrafo 3 a Francesca Pilotto, del paragrafo 4 a Giulia De Rocco. La responsabilità dei paragrafi 1 e 5 è delle tre autrici.

1. Introduzione

Sono quattro i fenomeni in ambito penale che negli anni sono stati trattati come un'emergenza: il tasso di criminalità, il sovraffollamento degli istituti di pena, il numero di suicidi, le baby gang. Nell'opinione pubblica la percezione dell'emergenza è strettamente legata alla questione della sicurezza sociale e la limitazione della libertà personale di chi è responsabile di un reato emerge come principale dispositivo per garantire la messa in sicurezza della società. Il carcere, tuttavia, non funziona: il tasso di recidiva continua ad essere molto alto, si abbassa solo laddove le persone che hanno commesso un reato scontano la pena in misura alternativa al carcere. La documentata realtà delle condizioni detentive nelle carceri italiane, così come le numerose criticità che emergono nel processo di costruzione di percorsi di reinserimento sociale per chi vive o ha alle spalle un'esperienza penale, interrogano l'effettiva realizzazione dei principi sanciti dall'art. 27 della Costituzione italiana, ossia «la costruzione di una pena che abbia un senso di inclusione sociale» (Associazione Antigone, 2019).

In termini pedagogici, l'emergenza è pensata come un "evento-svolta traumatica", che "traccia un solco importante tra un prima e un dopo" (Annacontini, Zizioli, 2022, p.190). Anche il reato e le sue conseguenze rappresentano, in questo senso, un'emergenza, un trauma tanto soggettivo quanto collettivo. Il carcere è progressivamente uscito dagli scenari urbani: anche materialmente, nelle periferie, è appannaggio di ministeri, magistrati, avvocati e di qualche associazione di volontariato, spesso frequentata da persone che hanno ormai gli anni del lavoro alle spalle. Poche volte si è pensato a quali sono le responsabilità o i margini di intervento che ha la società, composta da noi cittadini² liberi.

È necessario un cambio di prospettiva: passare da una narrazione del carcere come strumento necessario per intervenire sull'emergenza della sicurezza sociale a uno sguardo sull'esperienza della pena come vissuto traumatico che necessita di interventi competenti, progettazioni educative e narrazioni situate.

Il contributo intende proporre alcune riflessioni, che emergono da tre ricerche di dottorato, sulla possibile costruzione di spazi di incontro tra le comunità e i cittadini coinvolti in differenti percorsi penali: i territori che si fanno comunità educanti per gli adolescenti in esecuzione penale esterna collocati in comunità per minori; la responsabilità condivisa da contesti detentivi e scuole nel restituire un ruolo genitoriale attivo alle madri detenute; la costruzione di spazi di incontro in carcere in cui la comunità delle persone libere entra, presidiando sulle condizioni di detenzione e garantendo l'accesso a servizi ad esperienze per le persone detenute.

2 In questo contributo si è scelto, per non appesantire la lettura, di utilizzare il genere grammaticale maschile per indicare ogni persona indipendentemente dal genere.

2. Adolescenti autori di reato: percorsi educativi tra comunità e territorio

In ambito penale minorile, particolare attenzione è rivolta dal legislatore agli obiettivi educativi e di reinserimento dell'adolescente autore di reato. Nel disegnare una giustizia a misura di minore, il D.P.R. 448/88 introduce la possibilità di collocare un minore, a seguito della commissione di reato, in una comunità residenziale, in attuazione di misure di sicurezza, cautelari, o alternative alla detenzione. Le comunità rappresentano, nel sistema penale minorile, “una risposta mediana” (Mastropasqua, 2020) che permette di tenere lontano l'adolescente sia dal contesto stigmatizzante del carcere, sia dal contesto familiare di provenienza, considerato non idoneo all'esecuzione delle misure. Le comunità per minori, luoghi di tutela e cura dei soggetti di minore età, rappresentano quindi, nella giustizia minorile, un soggetto terzo, che svolge nei confronti dell'adolescente deviante una funzione di controllo e di accompagnamento nei percorsi penali previsti dall'Autorità Giudiziaria. Le comunità fanno da ponte tra il minore e i contesti sociali del territorio, predisponendo le basi per un reale reinserimento. L'intervento residenziale non si limita infatti al lavoro con i ragazzi svolto nel quotidiano dagli operatori. Questi ultimi si fanno promotori del progetto educativo individualizzato (PEI) degli adolescenti ospiti, che prevede lo svolgimento di attività educative e di recupero esterne, prime tra tutte la scuola, l'avviamento professionale, l'attività sportiva, l'attività socialmente utile, il supporto psicologico. L'attivazione di percorsi educativi in contesti sociali diversi porta al centro il delicato tema del lavoro di rete tra la comunità socio-educativa e i diversi contesti di vita del minore, quelli attivati a seguito della presa in carico, ma anche quelli precedenti, relativi al contesto familiare e sociale di provenienza. La presenza di setting numerosi ed eterogenei rappresenta un elemento positivo per lo sviluppo del ragazzo ma è tale solamente se questi sono “connessi tra loro in termini di stretta partecipazione, possibilità di comunicazione ed esistenza di informazioni reciproche” (Palareti, 2003, p. 375). Da una prospettiva ecologica infatti: “la condizione meno favorevole per lo sviluppo è quella in cui i collegamenti fra le diverse situazioni o non danno alcun sostegno o mancano del tutto, quando cioè il mesosistema è scarsamente collegato” (Bronfenbrenner, 1986, p. 325). Nel caso degli adolescenti autori di reato collocati in comunità, l'attivazione di percorsi co-costruiti tra servizi invianti, comunità e enti del territorio costituisce il punto di partenza per un percorso volto alla responsabilizzazione dell'adolescente rispetto all'offesa commessa ai danni della vittima (o delle vittime) e della comunità. La partecipazione del minore al contesto sociale di riferimento, con una veste diversa e attraverso azioni positive, rappresenta, dal punto di vista educativo, una pratica necessaria, seppur di difficile attuazione. La costruzione di nuove opportunità relazionali in contesti diversi, volte a promuovere una “dilatazione del campo di esperienza” (Bertolini e Caronia, 2015), presuppone infatti la definizione di un obiettivo educativo chiaro e condiviso da tutte le realtà della comunità educante a più titolo coinvolte nei percorsi dei minori. Rispetto a tali percorsi, emergono due peculiari criticità. La prima riguarda la mancanza di posti nelle comunità socio-educative. Ciò ha portato al col-

locamento di adolescenti autori di reato in strutture residenziali situate in regioni diverse da quelle d'origine, come accade anche nel caso degli Istituti penali per Minorenni. Il collocamento di minori in strutture fuori regione, pur garantendo il principio di residualità della detenzione, fa venir meno il principio di territorialità della pena e accresce la difficoltà di costruire un lavoro di rete orientato ad accompagnare l'adolescente in un effettivo percorso di reinserimento. In tali casi infatti, il periodo trascorso dai minori in comunità rappresenta un periodo di allontanamento imposto dal proprio territorio di appartenenza, una parentesi temporanea nella quale appare di difficile attuazione lavorare concretamente sulla dimensione del futuro. La seconda criticità è rappresentata dall'effettiva accessibilità ai servizi ed enti del territorio. Molte comunità socio-educative sono infatti collocate in piccoli e medi comuni, non sempre dotati di servizi e enti che svolgono attività educative, socializzanti e di recupero alle quali gli adolescenti di area penale possono accedere. La localizzazione geografica delle strutture interroga sull'effettiva fruibilità da parte dei ragazzi di esperienze educative nel territorio, con e per la comunità. Lavorare sul territorio risulta allora fondamentale per rendere concreta la possibilità di traiettorie educative nelle quali la comunità si fa comunità educante.

3. Costruire uscite d'emergenza: maternità e infanzia tra carcere e scuola

La separazione dal mondo esterno vissuta dai figli e dalle figlie delle madri detenute determina l'emergenza di ripensare le condizioni detentive delle stesse e di favorire percorsi che restituiscano a donne e a bambini l'opportunità di condividere esperienze fuori dal carcere.

Ripercorrendo il tracciato legislativo che ha normato la convivenza di madri e figli all'interno degli istituti di pena italiani, emerge che il passaggio dall'assistenza sanitaria alla tutela della relazione tra madri detenute e figli non comporta un reale ripensamento dei luoghi entro i quali tale relazione si costruisce. Le politiche legislative sulle detenute madri hanno definito tre differenti contesti di destinazione delle donne che vivono la detenzione assieme ai figli e alle figlie, contesti che oggi coesistono nel territorio nazionale. In Italia, sono infatti presenti dodici sezioni nido all'interno delle carceri femminili ordinarie, quattro Istituti a Custodia Attenuata per Madri detenute (ICAM) e due case-famiglia protette, dove risiedono madri in esecuzione penale esterna.

È a partire dagli anni 2000 che viene esplicitata la possibilità per i figli e le figlie delle madri detenute di essere accompagnati all'esterno degli istituti di pena per frequentare servizi d'infanzia presenti sul territorio. Nella norma suddetta, la scuola emerge come la principale porta di accesso alle relazioni per i bambini che vivono un contesto segregante come il carcere. La possibilità di vivere l'esperienza scolastica per i figli e le figlie delle madri detenute trova però margini di realizzazione differenti in base al contesto detentivo nel quale donne e bambini si trovano inseriti.

Se nelle sezioni nido la possibilità per i bambini e le bambine di frequentare nidi d'infanzia rimane legata alla presenza o meno di personale volontario che opera negli istituti di pena, negli ICAM l'estensione del tempo di permanenza dei bambini, dai tre ai dieci anni di età, comporta un maggiore e più forte investimento sul lavoro educativo e assicura una regolare frequenza di nidi, scuole d'infanzia e scuole primarie presenti sul territorio da parte dei figli e delle figlie delle madri detenute. Lo stesso vale all'interno delle case famiglie protette. Anche l'esperienza di confronto con il contesto scolastico vissuta dalle madri assume sfumature che differiscono da un contesto detentivo all'altro.

Negli ICAM, la possibilità delle donne di agire il proprio ruolo genitoriale all'esterno è nulla, mentre nelle case-famiglia protette i bambini e le bambine possono essere accompagnati nell'esperienza scolastica dalle madri stesse. È infatti nella concreta possibilità di incontro tra madri detenute e contesto sociale e nell'affiancamento delle donne nel processo di confronto con la comunità esterna, che si esplicita la specificità dell'agire educativo praticato nelle case-famiglia protette. Negli ICAM invece, dove l'agire genitoriale è fortemente limitato dai dispositivi di controllo tipici dell'istituzione carceraria, l'azione educativa assume significato nella mediazione tra le madri e il contesto scolastico. Se il passaggio dall'ICAM alla casa-famiglia protetta determina un incremento della possibilità per le madri detenute di agire il proprio ruolo genitoriale all'esterno, è necessario riflettere sulla modalità in cui tale possibilità viene pensata, e di conseguenza agita, dai professionisti dell'educazione.

Allora, qual è «il ruolo dell'educazione in un ambito così complesso» (Zizioli 2021, p. 62)?

Nel momento in cui la scuola rappresenta un soggetto con il quale l'istituzione carceraria è chiamata a confrontarsi, in che modo le esperienze di maternità e dell'infanzia si costruiscono in tale spazio di incontro tra istituzioni? In che modo la scuola accoglie tali madri e come le donne vengono accompagnate in tali esperienze?

Inteso in questo senso, il lavoro educativo praticato in un ambito così complesso riguarda al contempo le persone, la comunità esterna di riferimento e i processi di costruzione delle diverse identità professionali coinvolte. Il ruolo dell'educazione implica una postura riflessiva capace di guardare con attenzione al delicato percorso di ricerca, che impegna madri e bambini, di un equilibrio tra un «senso di appartenenza a dimensioni gruppali e comunitarie» (Caldin, 2020, p. 26) e la costruzione di un'immagine di sé stessi e dell'altro. Guardare con attenzione significa anche contestualizzare l'esperienza detentiva delle madri nelle loro ben più ampie biografie, considerando il loro posizionamento nel contesto sociale e restituire la complessità dello sguardo sull'altro, tra noi, alla comunità esterna.

Forse, è nella responsabilità condivisa dai contesti detentivi e dalla scuola che si gioca la possibilità di ripensare l'identità pedagogica di quei luoghi in cui i diritti dell'infanzia dovrebbero concretizzarsi e nei quali le madri potrebbero posizionarsi come «interlocutori legittimi con cui le istituzioni devono necessariamente confrontarsi» (Castellano, 2018, p. 147).

4. Le biblioteche in carcere: luoghi di incontro e traiettorie di liberazione

In carcere sono pochi gli spazi che possono essere occupati da un gruppo, da una comunità, da un corpo collettivo. Tra questi, alcuni sono accessibili solamente dalle persone detenute e dal personale penitenziario, educativo e di custodia. Nelle sezioni, ci possono essere le cosiddette *salette per la socialità*, frequentate dalle persone detenute per incontrarsi, fumare, giocare a carte, sempre sorvegliate dagli agenti di polizia penitenziaria. Ci sono poi i *passaggi*, spazi in cui trascorrere le ore d'aria, organizzate solitamente per sezione. Ci possono essere degli spazi dedicati allo sport (stanze con attrezzatura per fare palestra, campi da calcio o da pallavolo, ecc): ancora, solo per persone detenute, sempre divisi per genere. In alcuni istituti sono state allestite delle mense, in cui chi lavora, o le persone che stanno in qualche particolare sezione, possono mangiare insieme.

Altri spazi sono invece condivisi con persone che non sono detenute e che non lavorano (esclusivamente) in carcere. C'è lo spazio dedicato ai colloqui, riservato all'incontro delle persone detenute con familiari e persone che sono state preventivamente autorizzate dal magistrato di sorveglianza e dalla direzione del carcere. Avere una famiglia o qualcuno vicino che ha desiderio, tempo, risorse per recarsi settimanalmente in carcere rappresenta un privilegio e ha a che vedere con il capitale sociale e affettivo che una persona ha sul territorio, ha a che fare con le risorse materiali (tempo, denaro, mezzi di trasporto, ecc.); ha a che fare con il tempo, quello necessario all'espletamento delle pratiche necessarie per autorizzare un incontro. Alcuni di questi spazi possono essere attrezzati per accogliere bambini e bambine: ludoteche, piccoli ambienti allestiti all'esterno a mo' di parco giochi. C'è la chiesa, che in alcuni casi sa anche essere un luogo dedicato a culti di religioni diverse da quella cattolica: in qualsiasi caso, si tratta di un luogo dedicato solo a coloro che desiderano partecipare alle celebrazioni. Ci possono essere degli spazi gestiti da aziende o cooperative che offrono lavoro alle persone detenute (capannoni per lavori di assemblaggio, sartorie, cucine industriali, lavanderie, ecc), che vi accedono a seguito di una valutazione concordata con il personale penitenziario: ancora una volta, per una minoranza selezionata (Pascali, Sbraccia, 2023). Ci possono essere degli spazi adibiti poi alla formazione, aule scolastiche, a volte attrezzate con dei pc, a volte con delle lavagne e dei banchi. In queste aule, le persone detenute incontrano insegnanti dei CPIA, tutor universitari, volontari e volontarie che si occupano dell'affiancamento, finalizzato alla partecipazione di esami o all'ottenimento di qualifiche. Si tratta di spazi non sistematizzati, non frequenti, non direttamente gestiti o valorizzati dall'amministrazione del carcere (Decembrotto, Friso, 2018).

L'ordinamento penitenziario prevede la presenza di una biblioteca in ogni istituto di detenzione: si tratta dell'unico spazio valorizzato dalla norma come setting specificamente dedicato alle attività educative³. Custodisce la possibilità di incon-

3 La biblioteca appare in tre articoli dell'Ordinamento Penitenziario (1975): determina

tro tra le persone detenute e le persone che in carcere ci entrano per condividere una parte del loro tempo. Tale incontro è generativo di svariati processi: è spazio di cura, di reciproca conoscenza, di organizzazione, di espressione di sé, di racconto e presa di parola, di letture: garantisce quella che Bertolini chiama la «dilatazione del campo di esperienza» (Bertolini, Caronia, 2015).

Pensare alle biblioteche degli istituti di pena come ad uno spazio di incontro significa chiamare in causa educatrici ed educatori, così come le comunità del territorio: solamente non interrompendo il proprio contatto con il mondo, le persone che trascorrono un periodo della propria vita in carcere possono continuare a sentirsi parte attiva della società, cittadine e cittadini capaci di pensarsi dentro ad un percorso che esita nel ritorno alla libertà degli affetti, del movimento, del tempo (Zizioli, 2021). La comunità che entra e incontra è un'occasione di scambio che permette alle persone ristrette di guardare avanti, di non desistere nel progettare il futuro, ma anche di guardare indietro, intravedendo nuove possibilità di lettura del proprio vissuto, delle abitudini, dei contesti di vita.

Gli spazi collettivi, soprattutto in un'*istituzione totale*, sono fondamentali perché, attraverso l'incontro tra i corpi, la condivisione delle esperienze e l'organizzazione, attraverso la promozione della relazionalità, della reciprocità, garantiscono la mutua protezione dagli episodi di violenza, permettono quello scambio tra dentro e fuori. Tale incontro è un momento privilegiato di resistenza, perché crea varchi di speranza, fuori dall'emergenza dell'isolamento istituzionalizzato (Caldin, 2020; hooks, 2022).

5. Conclusioni

Uno dei primi passi da compiere per assumere un differente sguardo sull'esperienza detentiva e penale e affrontare queste emergenze è ridurre le distanze tra il dentro e il fuori, guardare e conoscere più da vicino i differenti contesti nei quali la pena viene scontata. Pur riconoscendo l'esistenza di processi selettivi che condizionano l'accesso al campo dei contesti penali, l'attività di ricerca in tale ambito permane come utile strumento per produrre una conoscenza situata delle dinamiche interne ai luoghi di pena, per rilevare i discorsi e le pratiche che accompagnano i possibili percorsi di reinserimento sociale dei soggetti, per avvicinarsi alle loro biografie e alla trama di significati attribuita alle loro esperienze.

Pensare all'educazione nei contesti che rappresentano un'emergenza, nell'esperienza dei soggetti che li attraversano, significa mobilitare risorse comunitarie, perché quelle individuali non bastano. Rispondere alle conseguenze del trauma -

che si deve trattare di uno "strumento" per "l'istruzione" e che deve essere gestita da una commissione che include una rappresentanza di persone detenute (art. 12); sancisce una "piena libertà di scelta delle letture" (art. 19) e la responsabilità dell'équipe educativa (art. 82).

individuale e collettivo - causato da esperienze di detenzione, in carcere o in misura alternativa, richiede un approccio multidimensionale, che orienti scelte soggettive, ma anche politiche, culturali e istituzionali. Fare ricerca in ambito pedagogico ha l'obiettivo di pensare e valorizzare il lavoro educativo a supporto dei percorsi di reinserimento delle persone che stanno facendo i conti con le conseguenze di azioni illegittime. Il lavoro educativo in questo ambito ha il compito di sanare le fratture, quelle relazionali e quelle sociali. Può farlo beneficiando delle reti territoriali che supportano il reinserimento sociale, affiancando le istituzioni nel costruire spazi di dialogo inclusivi, favorendo pratiche deistituzionalizzanti dentro ai contesti detentivi.

Riferimenti bibliografici

- Annacontini G., Zizioli E. (2022). Il Nomos dell'aratro. Pedagogia dell'emergenza per le professionalità educative. *Pedagogia oggi*, 20(2), 189-196. <https://doi.org/10.7346/PO-022022-24>.
- Associazione Antigone (2019). *Il carcere secondo la Costituzione: XV rapporto di Antigone sulle condizioni di detenzione*. <https://www.antigone.it/quindicesimo-rapporto-sulle-condizioni-di-detenzione/>
- Bertolini P., Caronia L. (2015). *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee di intervento*. Milano: FrancoAngeli.
- Bronfenbrenner U. (1986). *Ecologia dello sviluppo umano*. Bologna: Il Mulino.
- Caldin R. (2020). La memoria e l'innovazione. L'impegno della Pedagogia Speciale tra radici e prospettive educative. In Caldin R. (Ed.), *Pedagogia Speciale e didattica Speciale. Le origini, lo stato dell'arte, gli scenari futuri* (pp. 11-31). Trento: Erickson.
- Castellano V. (2018). *Revolving door. I servizi per i minori e la riproduzione delle disuguaglianze a New York*. Bergamo: Edizioni Junior.
- Decembrotto L., Friso V. (Eds.) (2018). *Università e carcere il diritto allo studio tra vincoli e progettualità*. Milano: Guerini.
- hooks B. (2022). *Insegnare comunità. Una pedagogia della speranza*. Milano: Meltemi.
- Mastropasqua I, Pandolfi L., Palomba F. (Eds.). (2020). *Le comunità educative nella Giustizia penale minorile* (pp.11-27). Roma: Gangemi.
- Palareti L. (2003). Valutare le comunità per minori. *Psicologia clinica dello sviluppo*, 3, 351-383. <https://www.rivisteweb.it/doi/10.1449/11523>.
- Pascali V., Sbraccia A. (2023). *La fabbrica in carcere e il lavoro all'esterno uno studio di caso su Fare impresa in Dozza*. Bologna: Bologna University Press.
- Zizioli E. (2021). *Donne detenute. Percorsi educativi di liberazione*. Milano: FrancoAngeli.

L'intelligenza Artificiale può costruire nuovi paradigmi educativi? Potenzialità e limiti di modelli generativi come ChatGPT

Rita Franceschetti

Università degli Studi di Roma Tor Vergata

Dottoranda

rita.franceschetti@students.uniroma2.eu

Abstract

La Galassia di Gutenberg è stata sostituita, con un notevole balzo in avanti nel nuovo millennio, dalla Galassia di Internet. Il grandissimo e, forse, inaspettato successo della demo di ChatGPT, lanciata dall'azienda di OpenAI, è solo la punta dell'iceberg di come l'Intelligenza Artificiale (IA) può e potrà influire sulla qualità della vita dell'essere umano, ma anche nell'ambito educativo. Tuttavia, si tratta di un fenomeno ancora da esplorare e mancante di sperimentazioni validate sul campo, dal momento che il ruolo di questa intelligenza artificiale generativa, nell'ambito dell'istruzione, risulta poco chiaro e non ancora definito. Il pericolo è che il compito di trovare una soluzione adatta al suo utilizzo ricada solo sulle spalle dei docenti che spesso presentano un'inadeguata formazione sulle competenze digitali per l'educazione.

L'uso di software di intelligenza artificiale come ChatGPT, Bard e molti altri potrebbero influire sulla qualità della relazione educativa ed è essenziale porre in primo piano l'importanza della cura e sviluppo del pensiero critico e della creatività nel discente, affinché possa approcciarsi a questi strumenti in modo consapevole ed eticamente responsabile.

Parole chiave

Intelligenza Artificiale Generativa, ChatGPT, Educazione.

1. Introduzione

Il termine NLP (*Natural Language Processing*)¹ si riferisce al settore dell'Intelligenza Artificiale (IA) e si occupa di fornire ai computer la capacità di comprendere testi e parole prodotte dagli esseri umani.

Il processore del linguaggio naturale è alla base di programmi informatici che sono in grado di elaborare, produrre o tradurre in un'altra lingua un testo; rispondere ai comandi vocali; riassumere grandi moli di testo in modo pressoché immediato. Recentemente, si è assistito allo sviluppo di grandi e potenti modelli linguistici (*LLM: Large Language Models*) che sono stati generati e pre-allenati su enormi quantità di dati testuali, dimostrando un'eccezionalità performativa in una vasta quantità di aspetti che riguardano il ragionamento, la generazione di testi, l'interazione uomo-macchina; oltre alla capacità di raffinare e migliorare le prestazioni attraverso «l'apprendimento per rinforzo dal feedback umano» (Liu et al., 2023a).

Il modello linguistico che ha avuto una risonanza enorme a livello globale - sin dal suo rilascio avvenuto a fine novembre 2022, col raggiungimento di 1 milione di *users* dopo soli cinque giorni (Sam Altman su X: «*ChatGPT launched on wednesday. today it crossed 1 million users!*» / X, s.d.) - è stato ChatGPT (*ChatGPT*, s.d.), un *chatbot* basato su un modello di linguaggio generativo in larga scala specializzato nelle conversazioni che imitano il linguaggio umano. È stato sviluppato da OpenAI,² un'organizzazione che si occupa di ricerca nel campo dell'intelligenza artificiale allo scopo di creare strumenti utili a semplificare e automatizzare *task* che prima erano compiuti dagli esseri umani (Lund, Wang, 2023; Mhlanga, 2023; Pavlik, 2023). L'acronimo GPT deriva dall'inglese *Generative Pre-Trained Tran-*

1 Il termine *NLP (Natural Language Processing)* si riferisce al settore dell'informatica - e più specificamente al settore dell' *AI (Artificial Intelligence)*- che si occupa di dare ai computer la capacità di comprendere il testo e le parole nello stesso modo in cui lo fanno gli esseri umani.

L'NLP combina la linguistica computazionale - la modellazione basata su regole del linguaggio umano - con modelli statistici, di machine learning e di deep learning. Insieme, queste tecnologie consentono ai computer di elaborare il linguaggio umano sotto forma di testo o dati vocali e di «capire» il suo pieno significato, compreso l'intento e il sentiment di chi parla o scrive.

L'NLP è alla base di programmi informatici che traducono il testo da una lingua all'altra, rispondono a comandi vocali e riassumono grandi volumi di testo rapidamente, anche in tempo reale. È molto probabile che tu abbia interagito con l'NLP sotto forma di sistemi GPS a comando vocale, assistenti digitali, software di dettatura speech-to-text, chatbot per il servizio clienti e altre funzionalità destinate ai consumatori. Ma l'NLP gioca anche un ruolo crescente nelle soluzioni aziendali che aiutano a snellire le operazioni di business, aumentare la produttività dei dipendenti e semplificare i processi di *business mission-critical*. <https://www.ibm.com/it-it/topics/natural-language-processing>

2 OpenAI. (2023). ChatGPT. OpenAI. <https://chat.openai.com/chat>

sformer e si riferisce al meccanismo col quale è stato concepito ChatGPT: si tratta di un tipo di intelligenza generativa sviluppata pre-addestrata su circa 570 gigabyte di dati – circa 300 miliardi di parole – provenienti da testi digitalizzati online, risorse a libero accesso, articoli, saggi, pubblicazioni scientifiche, blog di programmazione ecc. ChatGPT ha un vastissimo vocabolario e può generare testi usando un linguaggio molto simile a quello umano su svariati argomenti e ciò lo rende un potente strumento nell'apprendimento della lingua, nella capacità di generare testi sintatticamente, grammaticalmente e semanticamente corretti nel giro di una manciata di minuti (Liu et al., 2023).

La capacità di creare testi deriva dall'imitazione del cervello umano e delle sue connessioni neuronali attraverso la costruzione di una struttura neurale *pre-trained* che è in grado di processare una serie di dati sequenziali a seguito di input dati dai *prompts*, ovvero, dei suggerimenti che si possono inserire all'interno di una striscia adibita alla conversazione – come se fosse un app di messaggistica – e all'interno della quale è possibile scrivere una frase o una domanda, inviare il testo e poi attendere l'output che consiste nel testo di risposta che ChatGPT rielabora per fornire una risposta esaustiva circa l'argomento o le richieste che gli sono state sottoposte (Baskara, 2023).

2. Prime considerazioni

La capacità testo-generativa di questo assistente cognitivo, ChatGPT, è un enorme potenziale che si sta iniziando a sperimentare anche in campo educativo, data la possibilità di poter generare materiali formativi e creare esperienze interattive di apprendimento, dal momento che è possibile riprodurre dialoghi realistici ed esercizi adattati e personalizzati in base ai differenti livelli di apprendimento dello studente (Baskara, 2023). Nonostante i vantaggi che il chatbot di IA generativa comporta, è necessario avere le giuste competenze e formazione per poter sfruttare al meglio questo tipo di strumento che, per lo studente può rappresentare un potenziamento per l'apprendimento e per l'approfondimento di tematiche trattate a lezione e l'esplorazione delle informazioni che possono essere ricercate in modo indipendente (Willems, 2023), mentre per educatori e docenti potrebbe rappresentare un cambiamento significativo nel loro ruolo e nei vari aspetti dell'istruzione, fornendo nuove risorse e metodologie per arricchire e potenziare l'insegnamento e coinvolgere in modo più attivo e stimolante gli studenti durante le lezioni.

In seguito alla proliferazione dell'intelligenza artificiale nei contesti scolastici, si sono sviluppate numerose ricerche in ambito educativo degli studiosi che analizzano l'impatto che le IA possono avere sull'istruzione.

La questione principale riguarda la creazione di un rapporto di collaborazione uomo-intelligenza artificiale e di come i docenti possano assumere un ruolo importante e decisivo, in primo luogo, diventando mediatori delle IA per i propri studenti e, in secondo luogo, massimizzando l'efficacia e l'adattabilità delle tec-

nologie d'intelligenza artificiale per rendere più efficaci l'apprendimento, la progettazione e creazione di lezioni, materiali e documenti, attività didattiche e la diminuzione del carico di lavoro, soprattutto burocratico, che affligge il lavoro dell'insegnante (Jeon, Lee, 2023).

In sintesi, non deve essere lo strumento di intelligenza artificiale in sé a facilitare l'apprendimento, quanto piuttosto la competenza pedagogica, nonché tecnologica degli insegnanti che viene rafforzata dai dati generati dall'intelligenza artificiale, oltre a fornire una conoscenza che non viene limitata nello spazio e nel tempo.

3. Intelligenza generativa: criticità e risorse

Al momento, è indubbio che – con l'avvento delle IA – la formazione dei docenti per l'acquisizione di competenze pedagogiche dell'intelligenza artificiale, da attuare in ambito scolastico, sono state lasciate da parte.

Se a questa enorme lacuna si aggiunge il fatto che tra gli sviluppatori di IA non vi sono conoscenze approfondite nel campo delle scienze dell'apprendimento e mancano competenze pedagogiche per un'implementazione efficace dell'IA nell'insegnamento (Luckin, Cukurova, 2019), è chiaro quanto sia ormai urgente considerare e coinvolgere gli insegnanti come parti interessate e cruciali nell'insegnamento basato sull'intelligenza artificiale (Seufert et al., 2021). Pertanto, le loro opinioni, esperienze e aspettative devono essere prese in considerazione per un'adozione di successo dell'intelligenza artificiale nelle scuole.

Ad oggi, il potenziale impatto, le sfide e le opportunità che i modelli di LLM possono e potranno avere in futuro sulle pratiche educative sono ancora da esplorare, vista la portata di questa enorme rivoluzione, che può essere comparata all'avvento della stampa a caratteri mobili di Gutenberg, avvenuta fra il 1453 e il 1455.

Il recente clamore intorno a una delle ultime innovazioni basate sugli LLM, ChatGPT, ha intensificato la discussione sulle sfide pratiche ed etiche legate all'utilizzo degli LLM nell'istruzione e che si preoccupano dei rischi legati all'uso poco consapevole e responsabile di chatbot come ChatGPT, del problema della protezione dei dati sulla privacy e dei pregiudizi simili a quelli umani, basati su norme etiche e morali esistenti della società e che derivano dall'addestramento con dati presenti nel web e non correttamente filtrati riguardanti l'ereditarietà di conoscenze distorte e tossiche (ad esempio, pregiudizi di genere e razziali) (Schramowski et al., 2022).

Nonostante la crescente evidenza empirica del potenziale degli LLM nel rendere automatici un'ampia gamma di compiti educativi, nessuno dei lavori esistenti ha esaminato sistematicamente le sfide pratiche e, soprattutto, etiche di queste innovazioni basate sugli LLM (Yan et al., 2023).

La comprensione delle sfide che comporterà l'uso nel quotidiano dell'intelligenza artificiale è essenziale per lo sviluppo di tecnologie responsabili nella sfera scolastica, poiché, se da un lato le AI possono diventare una risorsa utile per la personalizzazione e l'individualizzazione di contenuti di apprendimento per il sin-

golo in base ai suoi bisogni specifici e alle esperienze di apprendimento, al fine di aumentarne la qualità educativa; dall'altro, esiste un concreto rischio che strumenti come le chatbot possano mettere in crisi o danneggiare l'insegnamento e l'apprendimento in alcuni ambiti come: la comunicazione linguistica e la comunicazione scritta, inibire la creatività, nonché, lo sviluppo di un pensiero critico che è necessario allenare costantemente e mettere alla prova, consultando e mettendo a confronto diverse fonti.

Un computer potente, infatti, arriva a sfiorare un miliardo di miliardi di operazioni al secondo; ecco che, avendo un sacco di dati ed essendo una macchina veloce, è chiaro che essa entra in competizione col modello di intelligenza naturale che è il cervello dell'essere umano.

E l'immediatezza è proprio uno degli elementi più appetibili per lo studente che si avvicina all'utilizzo di ChatGPT, dal momento che la *chatbot* è in grado di generare un testo in una manciata di minuti, raccogliendo tutte le informazioni utili che possono essere correlate all'argomento richiesto, riassumendole in un testo. Ciò però non pone l'utente medio al riparo dai frequenti *bias* (pregiudizi) cognitivi e dalle informazioni spesso errate che ChatGPT può fornire all'interno dei testi prodotti, per non parlare della difficoltà del reperimento delle fonti (*references*) che spesso la chat fornisce in modo sbagliato, a meno che uno user più esperto e dimestico con questo tipo di *tool* (strumento) non sia in grado di risalirvi dopo molteplici tentativi (Willems, 2023b).

Un altro rischio concreto è che lo studente, di scuola superiore o dell'università, identifichi questo assistente artificiale come un mero sostituto di se stesso, o meglio, una "stampella" alla quale affidarsi per svolgere dei compiti che portano via tempo e richiedono uno sforzo e un esercizio mentale. Il mancato sviluppo del pensiero critico, della capacità di discernere fonti e ricercare le informazioni, oltre alla competenza della rielaborazione e produzione dei testi scritti in modo originale, possono andare a compromettere, sul lungo termine, il processo di formazione e di apprendimento dello studente, nonché mettere in crisi il legame di fiducia tra i vari soggetti appartenenti all'ambito educativo.

Un'altra questione spinosa riguarda il problema delle fonti per questo tipo di assistenti cognitivi che imparano più da quello che viene scritto sui social che dai libri digitalizzati: solo il 15-16% delle informazioni, infatti, viene dai libri, mentre il resto proviene dai social. Chi usa e controlla l'AI dovrebbe garantire l'assoluta affidabilità delle fonti e la validità scientifica di quanto scritto. È importante, quindi, occuparsi della cultura di chi utilizza la chat.

4. Limiti e rischi di ChatGPT: quando lo si usa nel modo sbagliato

Nelle seguenti figure, vengono proposti degli esempi di utilizzo errato dello strumento di intelligenza generativa ChatGPT, da parte di alcuni studenti di classe prima di indirizzo Scienze applicate (biennio) di un Liceo Scientifico di una provincia della Regione Veneto, nel mese di aprile 2023.

I testi scritti al computer usando il programma Word e, parzialmente riportati qui sotto, rispondevano a una consegna domestica assegnata e senza valutazione da parte della Docente di Lingua e letteratura italiana recante la seguente richiesta: «Immagina di essere un/una giornalista d'assalto, inviato/a a scrivere un *Reportage* breve sulla Guerra di Troia. Componi il testo sentendoti libero/a di scegliere se scrivere un resoconto di uno o più episodi della guerra oppure fare un'intervista agli eroi protagonisti dell'*Iliade*».

I PENSIERI DEGLI EROI

Buongiorno a tutti, oggi, in un bel giorno del millesimo ottantaquattro, ci siamo chiesti cosa pensano alcuni dei guerrieri che stanno attualmente al fronte sulle spiagge di Troia, di conseguenza siamo andati sul campo a chiederglielo di persona.

Iniziamo subito e andiamo da colui che è ritenuto il più forte degli achei.

Ciao Achille, vorrei subito porti la prima domanda che è: qual'è il tuo più grande rimpianto nella vita?

Achille: Il mio più grande rimpianto è di non aver potuto impedire la morte del mio amico Patroclo. Quando ho deciso di non combattere, ho lasciato che i Troiani conquistassero il campo di battaglia, e questo ha permesso a Patroclo di entrare in azione. Avrei dovuto essere lì con lui, avrei dovuto proteggerlo.

Parlando di Patroclo, come hai fatto a superare la sua morte?

Achille: Non l'ho mai superata, e non credo che lo farò mai. Patroclo era il mio migliore amico, il mio compagno d'armi, il mio confidente. La sua morte è stata una ferita profonda per me, e ho intenzione di vendicarlo per poter trovare un po' di pace.

Figura 1. Testo Studente 1

Ettore è morto, il simbolo della resistenza
troiana lascia un vuoto nella sua città.

Anno MCCL

Secondo le fonti, la battaglia tra i due avvenne fuori dalle mura della città di Troia, dove Ettore accettò, forse per orgoglio, la sfida di Achille a duellare. Entrambi i guerrieri erano noti per la loro abilità e il loro coraggio in battaglia, e la lotta che ne seguì fu intensa e feroce. Ettore insistette molto sul fatto che, a fine duello, il vincitore si sarebbe impegnato a restituire il corpo del vinto.

La battaglia tra i due guerrieri durò a lungo, con colpi potenti che si scambiavano incessantemente. Achille, armato della sua spada, cercò di prendere il sopravvento sulla forza e la velocità di Ettore, che a sua volta cercò di utilizzare la sua astuzia e il suo intelletto per sconfiggere l'avversario, a quest'ultimo però non bastarono l'astuzia e l'intelletto per vincere il duello, infatti Achille, aiutato dagli dei, riuscì a colpire Ettore mortalmente vicino alla gola, causando non solo la sua lenta morte ma anche un grande dolore alla città di Troia.

Figura 2. Testo Studente 2

Paride, che ha un debole per le donne, sceglie Afrodite e rapisce Elena, portandola a Troia. Menelao, offeso e umiliato, chiede aiuto ai re greci, Agamennone e suo fratello minore, il famoso eroe Achille. Con il sostegno degli altri re greci e degli eroi, tra cui Odisseo e Aiace, si raduna un grande esercito e si dirige a Troia per riscattare Elena e punire i troiani.

La guerra era ormai iniziata perciò abbiamo deciso di intervistare uno dei più grandi eroi di questa vicenda, Achille.

Ciao Achille, grazie per aver accettato questa intervista. Come ti senti in questo momento, mentre sei impegnato in questa guerra?

Ciao, sono Achille e mi sento molto impegnato in questa guerra. Sono un guerriero greco e sto combattendo per difendere la mia patria e il mio popolo.

Quali sono le tue impressioni sulla guerra in cui sei coinvolto?

La guerra è terribile, è una cosa che non augurerei a nessuno. Ma allo stesso tempo, sto combattendo per ciò in cui credo e per proteggere coloro che mi sono cari. La guerra può portare morte e distruzione, ma a volte è necessaria per difendere ciò che è giusto.

Figura 3. Testo Studente 3

L'elemento di maggior evidenza che accomuna tutti e tre i frammenti di testo presentati nelle Figure 1,2,3 è la presenza di uno sfondo grigio chiaro (*shading grey*), al posto del foglio di lavoro Word standard completamente bianco. Il colore dello sfondo diverso è una spia che indica che il testo è stato copiato in prima istanza da un testo online e che non si è provveduto poi a formattarlo in una fase successiva, ovvero, apportare una modifica grafica che sia in linea e non differisca con la grafica del documento sul quale si sta lavorando. Inoltre, mentre il testo dello Studente 3 (Figura 3) risulta completamente scritto su uno sfondo grigio - segno che non sono state portate modifiche, ma che il testo è stato interamente copiato – per contro, gli altri testi (Figura 1 e Figura 2) presentano invece degli spazi bianchi alternati a quelli su sfondo grigio, i quali indicano che gli elaborati sono stati modificati in più punti dagli studenti, presumibilmente nel tentativo di rielaborarli in modo più personale. Malgrado una lettura iniziale non sia sufficiente a capire se uno studente abbia copiato o meno un testo, la mancata formattazione può essere una prima spia significativa alla quale prestare attenzione.

Il secondo aspetto, altrettanto importante, è la conoscenza che ogni Docente nella sua disciplina e come figura educante ha e deve avere, è quella del percorso formativo e didattico di ciascun studente, dal momento che essa può essere utile e preziosa nel monitorare le difficoltà, i miglioramenti e i punti di forza che ogni discente presenta (ad esempio: proprietà di linguaggio, correttezza della sintassi, punteggiatura ecc). È importante specificare che i Docenti di scuole secondarie di primo e secondo grado possono essere molto più avvantaggiati rispetto a un Docente accademico nel comprendere quando lo studente sta “barando”.

Se ci focalizziamo sugli elaborati generati dall'IA vediamo che alcune frasi e strutture sintattiche si ripetono e ciò è dovuto anche al fatto che i *prompts*, cioè i suggerimenti, inseriti dagli alunni sono stati scritti e preparati nelle chat sempli-

cemente ripetendo integralmente la consegna assegnata oppure modificati e cambiati usando la consegna come traccia da fornire alla chat. Inutile dire, che il fenomeno di ChatGPT dei mesi recedenti ad aprile 2023 fosse già conosciuto tra molti studenti e usato come “sostituto” per lo svolgimento dei compiti per casa ove venivano richiesti riassunti, relazioni, temi, articoli di giornale.

Un'altra caratteristica interessante e che si nota nelle Figure 1 e 3, è la realizzazione di interviste che sembrano condotte sulla falsariga dei talkshow televisivi o di articoli presi online e dai quali ChatGPT attinge per generare un testo, senza preoccuparsi delle sfumature di senso, significato e linguistiche che spesso fanno parte del linguaggio dell'essere umano. Tuttavia, ciò non significa che ChatGPT non sappia produrre un testo più aderente al contesto di una guerra in un tempo antico e lontano dal nostro come la guerra di Troia, ma che lo studente stesso ha usato in modo piuttosto frettoloso e superficiale lo strumento e – è lampante nel caso della Figura 3 – senza preoccuparsi di controllare il contenuto prodotto.

Ecco che qui emergono le questioni più importanti sulle quali tutto il mondo educativo deve discutere e fornire delle soluzioni per continuare a promuovere e sviluppare nei discenti la capacità di allenare il pensiero e la riflessione critica su ciò che si impara, si scrive e si legge, competenza fondamentale anche per l'analisi e la valutazione delle fonti e delle, sempre più presenti *fake news* delle quali è costantemente inficiata anche l'informazione.

Non ultimo, la delicata questione etica sull'utilizzo soprattutto in ambito accademico dell'intelligenza artificiale è quantomai urgente, poiché si tratta di stabilire delle regole e delle raccomandazioni chiare circa l'uso dell'intelligenza artificiale nel campo dell'Educazione. In questo senso, l'UNESCO (*Recommendation on the Ethics of Artificial Intelligence - UNESCO Digital Library*, s.d.) è stata la prima organizzazione a elaborare un documento sulle Linee Guida «Raccomandazioni sull'etica dell'intelligenza artificiale» che riguardano le molteplici aree di interesse di ambito politico, economico, culturale e sociale.

5. Conclusioni

La questione fondamentale che gli insegnanti si stanno ponendo è come poter utilizzare l'intelligenza artificiale nella didattica in modo creativo e costruttivo, dal momento che essa è spesso utilizzata dagli stessi studenti in modalità più o meno proficue nel corso nella vita fuori e dentro la Scuola. È fondamentale capire come gli studenti usano l'IA, ma soprattutto come aiutare e educare gli studenti a usarla in maniera corretta senza farsi sostituire dalla macchina.

Che cosa può fare dunque un assistente cognitivo come ChatGPT per il lavoro del docente?

Innanzitutto, esso è in grado di produrre documenti specifici come verbali, lettere per attività di orientamento degli studenti (anche in inglese), programmazioni, relazioni, ma soprattutto è utile per progettare lezioni, non solo disciplinari, ma anche progetti trasversali (ad esempio: attività di educazione civica anche in-

terdisciplinari). Un altro aspetto di fondamentale importanza riguarda la valutazione che comprende valutazioni sommative e i feedback formativi, spunti per l'autovalutazione dello studente e ci fornisce strumenti utili per potenziare la capacità di essere dei docenti inclusivi che si preoccupino dei bisogni di apprendimento di ciascun discente e, di conseguenza, la possibilità di personalizzare materiali e contenuti di apprendimento in base alle esigenze dell'alunno (Morales-Chan, 2023). Infine, la consultazione dell'intelligenza generativa per la progettazione delle attività in aula, potrebbe dare un nuovo risvolto e cambiare la perpetuazione delle lezioni frontali, lasciando invece spazio ad approcci di tipo laboratoriale, sviluppo del pensiero critico, della creatività e non ultimo della promozione alla cooperazione.

Poiché chatbot come ChatGPT procedono su un approccio di tipo probabilistico, il docente deve rendersi conto che non può prendere come prodotto fatto e finito il testo generato automaticamente, ma bensì deve riconoscere la mancata attendibilità e procedere in seconda battuta ad individuare gli errori e le inesattezze e a lavorare e intervenire su questo strumento in modo responsabile e consapevole, usando le competenze professionali che ogni insegnante deve avere.

È importante ricordare che è possibile interrogare continuamente il sistema – dal momento che presenta una chat continua – al fine di guidarlo meglio ad espandere le richieste di contenuti più precisi e approfonditi, nuovi materiali che poi devono essere verificati e modificati, in base al contesto educativo e scolastico nel quale vengono applicati.

Infine, più è preciso il linguaggio didattico, che viene utilizzato all'interno dei suggerimenti (in inglese *prompts*), migliori saranno le prestazioni della chatbot che, una volta interrogata, potrà generare testi contenenti linguaggio tecnico e richieste specifiche da parte dell'insegnante.

Riferimenti bibliografici

- Baskara R. (2023). Exploring the implications of ChatGPT for language learning in higher education. *Indonesian Journal of English Language Teaching and Applied Linguistics*, 7(2), 343–358. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1391490>
- Chan C. K. Y., Lee K. K. W. (2023). *The AI generation gap: Are Gen Z students more interested in adopting generative AI such as ChatGPT in teaching and learning than their Gen X and Millennial Generation teachers?* (arXiv:2305.02878). arXiv. <http://arxiv.org/abs/2305.02878>
- ChatGPT. (s.d.). Recuperato 29 novembre 2023, da <https://chat.openai.com>
- Giovanella C. (2023). «*Learning by being*»: *Integrated thinking and competencies to mark the difference from AIs*. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.16447.79521>
- Jeon J., Lee S. (2023). Large language models in education: A focus on the complementary relationship between human teachers and ChatGPT. *Education and Information Technologies*. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-11834-1>
- Liu H., Ning R., Teng Z., Liu J., Zhou Q., Zhang Y. (2023a). *Evaluating the Logical Reasoning Ability of ChatGPT and GPT-4* (arXiv:2304.03439). arXiv. <http://arxiv.org/abs/2304.03439>

- Liu H., Ning R., Teng Z., Liu J., Zhou Q., Zhang Y. (2023b). Evaluating the logical reasoning ability of chatgpt and gpt-4. *arXiv preprint arXiv:2304.03439*.
- Luckin R., Cukurova M. (2019). Designing educational technologies in the age of AI: A learning sciences driven approach. *British Journal of Educational Technology*, 50(6), 2824–2838. <https://doi.org/10.1111/bjet.12861>
- Lund B. D., Wang T. (2023). Chatting about ChatGPT: how may AI and GPT impact academia and libraries? *Library Hi Tech News*, 40(3), 26–29. https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=4333415
- Mhlanga D. (2023). *Open AI in Education, the Responsible and Ethical Use of ChatGPT Towards Lifelong Learning* (SSRN Scholarly Paper 4354422). <https://doi.org/10.2139/ssrn.4354422>
- Morales-Chan M. A. (2023). *Explorando el potencial de Chat GPT: Una clasificación de Prompts efectivos para la enseñanza*. <http://159.203.148.56:8080/xmlui/handle/123456789/1348>
- Pavlik J. V. (2023). Collaborating With ChatGPT: Considering the Implications of Generative Artificial Intelligence for Journalism and Media Education. *Journalism & Mass Communication Educator*, 78(1), 84–93. <https://doi.org/10.1177/1077-6958221149577>
- Sam Altman su X: «ChatGPT launched on wednesday. Today it crossed 1 million users!» / X. (s.d.). Recuperato 29 novembre 2023, da <https://twitter.com/sama/status/1599668808285028353?s=20&t=j5ymf1tUeTpeQuJKIWAKaQ>
- Schramowski P., Turan C., Andersen N., Rothkopf C. A., Kersting K. (2022). Large pre-trained language models contain human-like biases of what is right and wrong to do. *Nature Machine Intelligence*, 4(3), 258–268. <https://doi.org/10.1038/s42256-022-00458-8>
- Seufert S., Guggemos J., Sailer M. (2021). Technology-related knowledge, skills, and attitudes of pre- and in-service teachers: The current situation and emerging trends. *Computers in Human Behavior*, 115, 106552. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106552>
- Willems J. (2023a). *ChatGPT at Universities – The Least of Our Concerns* (SSRN Scholarly Paper 4334162). <https://doi.org/10.2139/ssrn.4334162>
- Willems J. (2023b). ChatGPT at universities—the least of our concerns. *Available at SSRN 4334162*. https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=4334162
- Yan L., Sha L., Zhao L., Li Y., Martinez-Maldonado R., Chen G., Li X., Jin Y., Gašević, D. (2023). Practical and Ethical Challenges of Large Language Models in Education: A Systematic Scoping Review. *British Journal of Educational Technology*, bjet.13370. <https://doi.org/10.1111/bjet.13370>

L'impatto dell'intelligenza artificiale sul sistema educativo. Tra innovazione ed emergenza formativa

Teresa Giovanazzi

Assegnista di ricerca
Libera Università di Bolzano
teresa.giovanazzi@unibz.it

Abstract

La crescente digitalizzazione segna in modo performante il modo di vivere le relazioni umane, sollecitando la ricerca pedagogica ad assumersi l'impegno di far fronte alle nuove necessità formative. Un'emergenza educativa che si interroga sull'interazione tra le comunità umane e lo sviluppo tecnologico, in relazione alle attuali forme di conoscenza ed elaborazione del sapere. Rafforzare il sistema educativo con la digitalizzazione è il primo passo verso una società innovativa, un processo dinamico nel quale individuare percorsi fruttuosi di sviluppo e ricerca generativi volti a valorizzare in modo inedito immaginazione, capacità progettuale e concretezza di azioni. In modo peculiare, l'UNESCO nel documento del 2023 "Intelligenza Artificiale generativa e il futuro dell'educazione" pone in luce le nuove sfide connesse ai processi di insegnamento e apprendimento determinati dai chatbot di intelligenza artificiale, per una consapevolezza critica e responsabile del loro impatto sul sistema educativo.

Parole chiave

Intelligenza Artificiale, Sistema Educativo, Emergenza Formativa.

1. Digitalizzazione, governance del cambiamento

Il Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza, approvato nel 2021 per riprendere un percorso di crescita economica sostenibile e duraturo, con la sua straordinaria dotazione finanziaria, assume la sfida della digitalizzazione, per l'innovazione di processi, prodotti e servizi, individuandola come asse strategico – insieme all'inclusione sociale e alla transizione ecologica – per orientare azioni e misure indirizzate a sostenere la modernizzazione e contribuire al progresso solidale del nostro Paese (PNRR, 2021). L'incalzante rapidità della digitalizzazione non costituisce un mero cambiamento strumentale, ma incide in modo profondo sull'esperienza materiale, sul modo di vivere le relazioni umane e sui valori a cui le persone ispirano le loro azioni. Essa si colloca nella complessità culturale odierna

come impegno educativo di fronte alle nuove necessità formative, quali il recupero dei valori dell'educazione per la costruzione del futuro, ponendosi come questione fondamentale tra le varie emergenze educative che caratterizzano la società contemporanea (Ulivieri, 2018). Un'emergenza educativa che interroga la pedagogia, scienza dell'educazione e della formazione nei diversi ambienti e lungo l'intero arco dell'esistenza, ad assumere la *governance* del cambiamento nella sua poliedricità, contraddistinto dai tratti dell'incertezza che segnano le discontinue linee evolutive di ogni processo di innovazione, per la possibilità di un mondo diverso e migliore in cui realizzare il divenire storico dell'esperienza umana. Un cambiamento costituito da un inesauribile campo di esperienze e processi nel e sul quale riflettere in modo critico e progettuale l'interazione tra le comunità umane e lo sviluppo tecnologico, interpretando i molteplici elementi culturali che intervengono a determinare una certa antropologia tecnica in riferimento al bisogno di trasformare ed elaborare sistemi di sapere per pervenire all'invenzione e alla manipolazione di strumenti tecnologici. La civiltà attuale deve riuscire a stabilire un rapporto armonico con l'ambiente tecnico, attraverso una consapevolezza critica dell'efficienza, riconoscendo il contributo che gli avanzamenti tecnologici di conoscenza scientifica possono apportare alla qualità della vita umana, per custodire il proprio divenire. Nello specifico, la ricerca pedagogica è chiamata a mettere a punto "il proprio sistema metodologico relativo al mondo dell'immanenza, svolge ricerche, offre soluzioni a volte straordinarie ai problemi umani e, al di là di ogni dubbio, favorisce il progresso" (Gramigna, 2019, p. 153) delle comunità umane nella prospettiva del bene comune.

2. Intelligenza artificiale, questioni educative

Rafforzare il sistema educativo con la digitalizzazione è il primo passo verso una società innovativa, un processo dinamico nel quale devono essere considerate, in modo intrecciato, le emergenze formative con la dimensione tecnologica, individuando percorsi fruttuosi di sviluppo e ricerca generativi a livello sociale, volti a valorizzare in modo inedito immaginazione, capacità progettuale e concretezza di azioni. La pedagogia, nell'assumere la svolta digitale come driver di sviluppo del Paese, è chiamata a comprendere quanto sta realmente accadendo attorno a noi, dalla responsabilità alla consapevolezza del valore che ha la partecipazione attiva per contrastare prepotenza e impiego violento di macchine e dispositivi tecnologici. È invitata a riflettere sull'essenza educativa della dimensione tecnologica, a individuare forme e metodi adeguati per sollecitare un'approfondita consapevolezza euristica e operativa in ordine all'impatto dell'intelligenza artificiale sul sistema educativo.

Emblematico, a titolo esemplificativo, è il documento dell'UNESCO "Intelligenza Artificiale generativa e il futuro dell'educazione", pubblicato l'11 luglio 2023, sulle nuove sfide connesse ai processi di insegnamento e apprendimento determinati dai chatbot di intelligenza artificiale e dal loro utilizzo nelle scuole e

nelle istituzioni accademiche, imponendo all'etica una nuova dimensione della responsabilità nell'avallare una cultura del progresso. Una cultura chiamata ad interpretare lo scenario delle situazioni educative nelle quali siamo coinvolti attraverso una tensione costitutiva della riflessione pedagogica sulle pratiche formative, a partire dal rispetto dei diritti umani e dall'importanza attribuita all'educazione di fronte e attraverso le tecnologie. Interrogarsi sul senso delle pratiche formative conduce a ripensare a quali valori la scuola e l'educazione si debbano ispirare, quale sia la formazione necessaria affinché ciascuno possa vivere responsabilmente le esperienze del nostro tempo, sviluppando adeguatamente le proprie capacità e competenze di organizzare le conoscenze per progettare un futuro migliore. Un contesto di azione in cui la realtà virtuale e quella reale si integrano in un'idea di simultaneità nella quale cambia il nostro modo di strutturare la conoscenza, producendo conseguenze tangibili sull'esperienza vissuta.

La sorprendente rilevanza performativa con cui le tecnologie di intelligenza artificiale generativa, che simulano capacità umane ma sono prive di qualità umana, si stanno integrando nei sistemi educativi, in assenza di controlli e regolamenti, dischiude a nuovi orizzonti di riflessione per l'educazione delle nuove generazioni e solleva alcune questioni fondamentali per il futuro dell'istruzione: *quali nuovi orizzonti di riflessione per l'educazione delle nuove generazioni? quale sarà il ruolo degli insegnanti con questa tecnologia ad ampia diffusione? quali capacità, prospettive e competenze devono coltivare i sistemi educativi?* L'emergenza educativa e formativa, evidenziata nel documento, segue i risultati di un sondaggio effettuato nel maggio del 2023 su 450 scuole e università in vari Paesi del mondo secondo i quali solo il 10% di esse ha attuato e applicato delle linee guide sull'utilizzo dell'intelligenza artificiale nell'istruzione scolastica, sottolineando come essa debba rimanere un atto umano che si sostanzia nelle relazioni e nelle interazioni sociali, tra emozioni e orientamenti valoriali (UNESCO, 2023).

L'artificializzazione dei processi di conoscenza, che influisce sulle trasformazioni culturali, ambientali e dell'immaginario collettivo, impone di riconsiderare l'umano affinché ciascuno possa essere educato in un contesto ad elevata tecnologia e scientificità, per riscoprirne la dimensione relazionale e possa conseguire pienamente il suo compimento. Il tessuto connettivo delle relazioni umane, che sostiene l'esperienza dell'apprendimento e del cambiamento, è costituito dalla dimensione emotiva, "indispensabile per chi è quotidianamente impegnato nell'arduo compito di affiancare i percorsi di crescita e di sviluppo degli individui e delle comunità" (Bruzzone, 2022, p. 10). La rilevanza e pregnanza della relazione educativa, vissuta come emozionalmente significativa e gratificante, è un atto umano contraddistinto dal valore della responsabilità adulta caratterizzata dalla cura, dal sostegno e dal dialogo, fondamentali nei percorsi formativi, che si realizza "nella dimensione relazionale dell'io-tu, dell'essere con l'altro da sé attraverso uno scambio reciproco tra differenti 'destini personali' che vengono a intrecciarsi nell'ambito della comunicazione educativa" (Mariani, 2021, p. 23). Una reciprocità nel rapporto educativo nella quale la pedagogia non può rinunciare al mistero della persona e al suo essere in relazione, alla possibilità progettuale dell'impegno con e per l'altro verso

l'autenticità educativa nella ricerca costante della molteplicità del senso dell'azione educativa, anche attraverso l'intelligenza artificiale.

Di fronte a contesti relazionali contraddistinti dalla connettività digitale che cosa rimane dell'esperienza emozionale e delle sue fasi evolutive nel quadro delineato? Occorre innanzitutto tenere in considerazione che il funzionamento della mente umana si contraddistingue per il suo "far coesistere condizionamenti e opportunità di differente provenienza filogenetica, che fanno di essa un teatro di conflitti, resistenze, speranze, tensioni evolutive spesso contrastanti. L'esperienza emozionale ne esce decisamente valorizzata, imponendosi tanto come elemento d'ostacolo, quanto di possibile valorizzazione evolutiva" (Fabbri, 2021, p. 363). Un'adeguata consapevolezza pedagogica è fondamentale per affrontare i bisogni educativi e prendersi cura dell'umano, attraverso una riflessione sulle pratiche formative e la maturazione di una coscienza responsabile intenzionale e consapevole nell'agire educativo, quale orizzonte di ricerca la cui rilevanza dovrà misurarsi con la concretezza di applicazioni e linee di sviluppo tecnologico. Far fronte a questa emergenza implica riconoscere un ruolo all'educazione e al suo potenziale emancipativo, secondo la quale è importante tener conto di uno scenario mondiale ad elevato rischio: ciò implica considerazioni di carattere teorico, epistemologico e metodologico che si interfacciano con il dinamismo della contemporaneità (Annacontini, Vaccarelli, Zizioli, 2022). È necessario riflettere con un'effettiva consapevolezza e capacità critica sui cambiamenti e sull'impatto significativo che le nuove tecnologie stanno apportando in ambito educativo, influenzando il concetto stesso di educazione nelle sue metodologie e nei processi di sviluppo. Le tecnologie contribuiscono a trasformare ogni contesto di esperienza, aprono a mondi virtuali, richiedendo una profonda trasformazione del setting di apprendimento, dei modelli educativi e delle pratiche didattiche. Oltre a porsi il problema di come sviluppare un pensiero critico nei loro confronti, occorre anche promuovere una cultura dell'intelligenza artificiale per rendere ciascuno competente a conoscerne e usarne il linguaggio e le logiche sottese (Panciroli, Rivoltella, 2023), cogliendo il valore e le potenzialità delle relazioni che si instaurano a partire dall'utilizzo delle tecnologie e con esse e come agire su tali relazioni.

Il sapere pedagogico è chiamato ad un'approfondita riflessione sulle attuali forme di conoscenza e di elaborazione del sapere, riconoscendo, nell'interazione costruttiva ed equa tra l'uomo e le più recenti versioni di macchine, l'impegno per la progettazione di percorsi di crescita come parte integrante di un autentico processo di sviluppo, valorizzando il potenziale di ogni soggetto coinvolto nell'esperienza di apprendimento. Integrare l'utilizzo dell'intelligenza artificiale inserendola nei tempi e negli spazi adeguati dell'azione didattica quotidiana, implica la disponibilità a sperimentare nuove metodologie e ad elaborare una progettualità educativa che sappia prevedere in maniera del tutto naturale il ricorso a tale strumentazione. Sono strumenti tecnologicamente avanzati che se opportunamente progettati e inseriti, in una logica di continuità con la progettazione educativo-didattica, mettendo a disposizione metodologie e strumenti in una rete di conoscenze e informazioni, possono svolgere un ruolo positivo nello sviluppo dell'apprendimento e della conoscenza.

3. Processi formativi, dimensione tecnologica

La strategica centralità accordata alla digitalizzazione, nel contribuire al progresso nell'istruzione e nella ricerca, deve essere accompagnata da percorsi formativi per produrre una reale crescita nelle capacità individuali di prendere parte alla comunità, contrastando prepotenza ed impiego inconsapevole nell'utilizzo delle tecnologie, per edificare *uno sviluppo pienamente umano* su scala locale e globale. Emerge "l'esigenza assiologica di un'educazione al digitale che includa sensibilità personale e stili d'apprendimento, rigore metodologico e dispositivi formativi nella transizione tecnologica della vita quotidiana" (Malavasi, 2022, p. 24) attraverso uno sguardo critico e una responsabilità sociale nei confronti delle macchine per una consapevole progettualità educativa nel realizzare trasformazioni costruttive volte ad aprire nuove possibilità di conoscenza proiettate al cambiamento. Una progettualità educativa tesa ad ampliare l'articolazione di schemi interpretativi e reimpostare modalità di azioni concrete nel segno dell'innovazione, generando un progresso umano che porta con sé valori e risultati positivi. La conoscenza che viene elaborata e messa a disposizione ha da essere rivolta ad "accrescere la capacità di nutrire e sostenere l'innovazione in nome del futuro, nella consapevolezza dell'eredità culturale della tradizione e con la capacità di accogliere, apprezzare ed elaborare significati nuovi" (Giovanazzi, 2021, p. 126), avvalorando una cultura della ricerca scientifica e tecnologica nell'orientare il progresso dell'umanità. Ogni progresso della conoscenza e della tecnica rende maggiormente necessaria la saggezza dell'umano, riscoprendone la prospettiva ineludibile di riferimento per la valorizzazione del passato, la gestione del presente e la creazione del futuro.

Avvalorare una cultura della ricerca scientifica e tecnologica orientata verso spazi di riflessione critica sui processi formativi implica individuare nell'innovazione la possibilità di dischiudere orizzonti di azione per definire nuovi processi e differenti modelli in grado di rispondere alle questioni sollevate dalla contemporaneità. Considerare ed affrontare criticamente scenari nuovi, proporre progettualità autentiche per educare a discernere potenzialità e criticità è imprescindibile in vista di un utilizzo delle tecnologie indirizzato a favorire l'equità sociale e promuovere la dignità umana. Un modo di configurare il mondo attraverso processi di relazione coevolutivi, di esperienze ricostruttive e significative per cogliere con autenticità il valore dell'educazione nella complessità e pluralità della società globale. La dimensione ermeneutica della riflessione pedagogica è chiamata a considerare la centralità dell'elaborazione progettuale dell'educazione che ha bisogno di essere nutrita non solo dalla conoscenza ma anche dal pensiero critico, un sapere che si evolve sulla base di continue ristrutturazioni, mediante un'interpretazione della realtà circostante, per garantire l'efficacia della visione innovativa rispetto alla prassi.

La pedagogia, nella complessità dei bisogni sociali e delle tecnologie emergenti, è chiamata a ripensare i processi formativi, caratterizzati da interazioni costruttive ed eque con gli strumenti che recano il segno della creatività umana, come anelito a un mondo migliore, occasione di crescita e rinnovamento, generando benefici e

valori per la società. “La capacità trasformativa della creatività è garantita dalla capacità di coniugare ragione e immaginazione, logica e fantasia, razionalità ed emozione, è la capacità di decostruire e di ricostruire, di immaginare il nuovo al di là dei limiti dell’esistente” (Simeone, 2017, p. 12), costituendo una chiave di volta educativa per guidare e non solo assecondare il cambiamento. Riflettere sui processi formativi nella loro dinamicità, con peculiare attenzione alla dimensione tecnologica dello sviluppo umano, sollecita ad approfondire il dibattito sulle competenze necessarie a comprendere la struttura materiale delle cose, per edificare un futuro migliore nel cogliere le opportunità dello sviluppo tecnologico. Le interrelazioni che emergono, attraverso un approccio olistico e interdisciplinare, con le diverse dimensioni dell’esperienza umana (Riva, Marchetti, 2022) influiscono, in modo determinante, sulle trasformazioni culturali e sullo scenario della nostra esistenza per promuovere e sostenere la maturazione di una coscienza etico-morale e una formazione all’utilizzo dei dispositivi tecnologici. “Lo stretto rapporto con macchine dotate di funzioni evolute nella concretezza della vita quotidiana implica una nuova e profonda consapevolezza delle potenzialità umane che danno vita a dispositivi intelligenti” (Malavasi, 2019, p. 10), portando con sé la necessità di uno sguardo critico nei loro confronti, nell’ambito di un profondo rinnovamento culturale.

Considerare la dimensione tecnologica come questione peculiare dello sviluppo significa interpretarla nella prospettiva non meramente del significato produttivo, quanto nella capacità dell’uomo di utilizzare intelligenza artificiale per contribuire al processo di trasformazione del mondo, verso un modo inedito di concepire e vivere l’esistenza. Un’interpretazione pedagogica dell’intelligenza artificiale è chiamata a riflettere sulla capacità di cura dell’umano, tra civiltà e dispositivi strumentali, favorendo la maturazione di una coscienza responsabile in coloro che progettano, costruiscono ed utilizzano macchine tecnologiche nei sistemi educativi. Promuovere una coscienza responsabile ed educare a un pensiero critico sulle tecnologie con cui si identificano fondamenti teorici, metodologie e tecniche alla base della progettazione di sistemi robotici in grado di stimolare alcuni processi cognitivi umani e risolvere problemi complessi consente di pensare a nuovi modelli educativi.

Il progresso tecnologico della civiltà richiede la costruzione di un nuovo umanesimo digitale e un’etica per l’epoca dell’intelligenza artificiale (Nida Rumelin, Weidenfeld, 2019) attraverso un patto virtuoso tra il mondo della formazione e la dimensione tecnologica per promuovere una comunità educativa innovativa, nell’avvalorare un processo di cambiamento orientato ad una responsabilità planetaria. Tra innovazione ed emergenza formativa, *l’impatto dell’intelligenza artificiale sul sistema educativo* si pone come questione peculiare dello sviluppo della civiltà, sul piano dell’identità e delle relazioni interpersonali, costituendo una grande sfida rivolta al futuro dell’educazione tra potenzialità e limiti dei processi tecnologici nel segno della formazione umana.

Riferimenti bibliografici

- Annacontini G., Vaccarelli A., Zizioli E. (Eds.) (2022). *Sesto atto. Prospettive per una Pedagogia dell'emergenza*. Bari: Progedit.
- Bruzzo D. (2022). *La vita emotiva*. Brescia: Morcelliana.
- Fabbi M. (2021). Emozioni, intelligenza e civiltà. Scarti e parabole evolutive dai Sapiens Sapiens all'intelligenza artificiale. In M Stramaglia (Ed.), *Pedagogia, didattica e futuro. Studi in onore di Michele Corsi* (pp.353-366). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Giovanazzi T. (2021). *Educare per lo sviluppo umano. Expo Dubai 2020*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia
- Gramigna A. (2019). Il soggetto dell'educazione nel pensiero di Jaspers. *Formazione & Insegnamento XVII*, (3), 148-159.
- Malavasi P. (2019). *Educare robot? Pedagogia dell'intelligenza artificiale*. Milano: Vita e Pensiero.
- Malavasi P. (2022). *PNRR e formazione. La via della transizione ecologica*. Milano: Vita e Pensiero.
- Mariani A. (2021). Introduzione. La relazione educativa tra scienze umane e società democratica avanzata. In Id. (Ed.), *La relazione educativa. Prospettive contemporanee* (13-28). Roma: Carocci.
- Nida Rumelin J., Weidenfeld N. (2019). *Un umanesimo digitale. Un'etica per l'epoca dell'intelligenza artificiale*. Milano: FrancoAngeli.
- Panciroli C., Rivoltella PC. (2023). *Pedagogia algoritmica. Per una riflessione educativa sull'intelligenza artificiale*. Brescia: Morcelliana.
- PNRR (2021). Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza. In <https://www.gov.it>
- Riva G., Marchetti A. (Eds.) (2022). *Humane robotics a multidisciplinary approach towards the development of humane-centered technologies*. Milano: Vita e Pensiero.
- Simeone D. (2017). *La creatività*. Brescia: Morcelliana.
- Ulivieri S. (Eds.) (2018). *Le emergenze educative della società contemporanea Progetti e proposte per il cambiamento*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- UNESCO (2023). *Intelligenza artificiale generativa e futuro dell'istruzione*. In www.unesco.it

Della possibile oblazione materna e paterna in Pinocchio come risposta all'emergenza educativa post-pandemica

Silvestro Malara

Università Mediterranea degli Studi di Reggio Calabria

Docente a Contratto

silvestro.malara@unirc.it

Abstract

Ricomprendere la figura della Madre e del Padre sono una delle principali emergenze educative post-pandemiche. Diafanizzare il processo di costruzione delle identità (Margiotta, 2014) genitoriali e attraverso questa diafanizzazione andare alla riscoperta delle radici profonde dell'educazione è l'obiettivo di questo lavoro, che si muove tra le pagine del testo di Collodi, *Le avventure di Pinocchio*, nella suggestione che questo offre di comprendere come recuperare una madre e un padre fuori da velleità di potere e di controllo possa servire a sanare alcune dei principali lutti pedagogici contemporanei. Inoltre, si guarda al mondo del digitale, altra emergenza contemporanea, non come ad un mondo negativo in quanto tale, ma ostico e pericoloso come il mondo stesso, sempre attraverso una metaforizzazione del testo di Collodi.

Parole Chiave

Pinocchio, Emergenza, Cura.

1. Introduzione

Il ridisegnamento della genitorialità e della educazione dopo l'esperienza post-pandemica ha generato l'esigenza di ricomprendere le figure istituzionali della madre, del padre e del mondo, come anche di tutte le istituzioni educative, come la famiglia, considerate nella loro singolarità e nell'eccezionalità delle trasformazioni contemporanee. L'avvento massiccio del digitale ha, inoltre, contribuito, da un lato ad evaporizzare quel mondo che già da qualche anno ci sembrava liquido e dall'altro a rendere le relazioni interpersonali, anche quelle tradizionalmente più salde, come quelle genitoriali, pieni di insidie e problemi. Minare le basi nevralgiche della costruzione delle identità, i ragazzi si caratterizzano come i nuovi Pinocchio divisi tra il desiderio di essere eversivi rispetto alla norma e al comandamento e l'esigenza che di trovare nel mondo una strada felice. Da un lato il paese dei Balocchi del mondo digitale, dall'altro la perdita di figure di riferimento salde e sicure partecipano a generare la sindrome di Pinocchio, come quella con-

dizione in cui nell'assenza di regole e nella impossibilità di rispettarle, ci si sente eternamente in un vortice di scelta tra il desiderio e la possibilità, tra il burattino e il bambino, tra natura e cultura (Levi Strauss, 2002).

2. Il recupero della Madre

La relazione tra il materno e l'educazione è insieme dicibile ed indicibile, soprattutto se si indaga a partire dalle suggestioni del testo di Carlo Lorenzini, poi Collodi, *Le avventure di Pinocchio. Storie di un burattino*. Testo - politico, storico e pedagogico - (Collodi, 2014) controverso e libro di affiliazione (Manganelli, 2013) che scruta il passaggio iniziatico, attraverso il corpo metamorfico del burattino, dal mondo delle madri, ctonio e vegetale, al mondo degli adulti, modellato politicamente, emancipato e disciplinato, di un adulto che, con la violenza virile del pedagogo imprigiona (Foucault, 2014) l'infanzia e il suo passaggio all'odore, alla puzza adolescente e di bruciato del burattino-bambino. Eppure, il burattino rappresenta simbolicamente una cura, la reiterazione di una fenomenologia materna dell'Italia bambina che iniziava a far tacere le sue radici terrestri, e perciò natie, legate al tempo della Terra (Marchetti, 2017), ai suoi cicli e alle sue Lune, per il nuovo respiro unitario. A quale perdita materna espone Pinocchio, allegoria del disciplinamento, "nato senza madre"? (Marchetti, 1994) Pinocchio - burattino e bambino - è nuda vita, legno ritorto, bruciato e destinato comunque maternamente a fiorire (Recalcati, 2016), possibilità sempre nuova di intendimenti sistemici della madre per il nostro tempo.

Pinocchio, burattino, pezzo di legno magico, giunto alle mani di Geppetto, è un burattino che non ha madre. Non c'è in tutta la narrazione nessun riferimento ad un materno inteso in un senso positivo. Non c'è in nessuna delle tante narrazioni parallele un riferimento ad una madre, ad una sfera materna precisa, figura di donna, che possa rappresentare, agli occhi del lettore, l'immagine univoca di una madre. Eppure, non si può pensare che il narratore toscano non abbia voluto informare tutta la storia del ciocco di legno di una maternità, utile e necessaria a un bambino, come è utile e necessaria ad un burattino parlante. Collodi, straordinariamente contemporaneo, pedagogista involontario, ricolma l'assenza della donna madre, con una maternità compresa più intimamente e più universalmente. Una maternità che per Montessori sarà quella rintracciata nello sguardo traguardante della Madonna della Seggiola di Raffaello, quadro che capeggiava in ogni Casa dei Bambini e che rappresentava per le direttrici un monito e un esempio: la cura doveva essere traguardante, obiettiva, semplice e diretta. Lo stesso sguardo di quella Madonna che traguardava l'attenzione al Bambino, che coglieva insieme la cura di San Giovannino e che andava ancora oltre, e ancora di più, è l'intendimento della maternità della foresta di Pinocchio. La sua nuda vita, la nuda vita del suo legno, nasce, è generata direttamente dalla Natura. Nella Natura si fa ciocco e con la forza vitale donata arriva alle mani del padre. Una forza vitale che rappresenterà, in tutta la narrazione, la possibilità di un legame profondissimo

perché materna, con il mondo e con la vita. La madre di Pinocchio è trasversalmente presente nell'assenza. È colei che lontana dall'essere succube dell'uomo del tempo, padre e padrone e marito imperante, riesce ad educare il figlio, perché gli assicura la vita stessa; è ancora colei che in quest'assicurazione vince il fantasma di Medea, che uccide i figli per vincere su un padre, su un uomo, su uno stato (Marzullo, 2022). La madre che Collodi non delinea ma che ci appare chiaramente è più simile ad una sacralità che ammantata e protegge le sue creature lasciandole libere di compiere la loro vita.

Neppure la Fata dai capelli turchini è una madre: non lo è perché la sua azione pedagogica è repressiva, perché è colpevolizzante, perché riduce la forza vitale, dono materno del burattino, ad un controllo mortificante delle emozioni e delle pulsioni spontanee del bambino. Di più è androgina, tanto aliena quanto lontana, anche quando si tramuta in capra per avvertire il burattino del pericolo del pescicane. Più che ad una madre, la fata fa pensare, con i suoi giochi seduttivi e punitivi ad un'idea di educazione che non conservi la forza, il vigore e la curiosità del vitalissimo ciocco, ma che, in maniera coercitiva, costringa ad un controllo nocivo e finanche mortale, come quando i denti si romperanno perché il desiderio di dolci sarà stato assecondato con la magia di dolciumi di gesso.

Questa assenza di maternità per Pinocchio, che rappresenta, come si è detto il compiersi stesso della maternità, è di vitale importanza nella lettura psicoanalitica del materno (Recalcati, 2016). Oggi la madre non è colei che dà la vita; poiché il desiderio di maternità non può mai esaurire quello di essere donna, poiché l'eredità del materno, fuori dal patrimonio, non è quella di Legge, ma è sentimento della vita e respiro ed il volto della Madre è il primo respiro del mondo, quello stesso respiro insufflato nel burattino. A questa idea di materno, Collodi espone il burattino. Senza una madre istituita, il ciocco parlante è destinato all'incuria, è destinato alla monelleria, è destinato a soccombere alle forze dell'Uomo e del mondo.

Non si può non credere che Collodi, scrivendo in una neonata Italia cristiana e formata alle idee della tradizione e per un'Italia che, anche attraverso le sue Avventure, si sarebbe educata e sarebbe diventata di uomini e di donne, non si sia chiesto se fosse stato educativamente valido porre agli occhi dei lettori italiani, la storia di un ciocco di legno parlante, senza educazione e senza possibilità di riscatto. Proprio la sua intuizione, proprio questo fantasma del materno riferisce di questa preoccupazione e insieme restituisce la possibilità per tutti i Pinocchi della Terra, figli della Vita e del legno, di tramutare e diventare umani.

Pare, perciò, che Collodi risponda in maniera modernissima ai problemi del suo tempo, dell'Italia che avvertiva ancora legata ad una concezione assolutamente naturale (Levi Strauss, 2002) e impigliata ancora solo marginalmente nella sua conversione culturale. E pare di più che Collodi risponda anche alle emergenze educative odierne, dal momento che il mondo oggi si è trasformato in digitale e *onlife* (Floridi, 2016) come ai tempi si trasformava da mondo del borgo al mondo cittadino. *L'onlife* spaventa e affascina oggi, come la città e il Paese dei Balocchi spaventavano e affascinarono allora.

3. Il recupero del Padre

Geppetto rappresenterebbe, al suo posto, una paternità assoluta. Anche intorno alla figura di Geppetto, tuttavia, Collodi non ha mancato di genialità e di contemporaneità. Se la tradizione ha guardato a Geppetto come padre e padre presente, dalla lettura psicoanalitica e dal confronto con gli scritti paralleli (Manganelli, 2013) la figura di Geppetto assume una nuova fisionomia. Si prenda in considerazione l'idea dell'essere padre nell'Italia del tempo. Occorre certamente avere un lavoro e se non si aveva un lavoro bisognava essere esperti in un'arte precisa che potesse garantire alla prole e a tutta la famiglia la sopravvivenza. Geppetto non aveva un lavoro e non era neppure un falegname esperto. Per essere padre occorre avere una proprietà, una casa, per accudire e riparare la propria famiglia. Geppetto non aveva una casa: viveva nel sottoscala di un'altra abitazione. E, in effetti, Geppetto non aveva neanche Pinocchio. Non lo aveva perché era povero e vecchio e faceva la fame. Altra caratteristica che storce la virilità paterna. Il proprietario del ciocco di legno è Mastro Antonio che gli consegna il ciocco magico affinché possa costruirsi un burattino perché gli faccia compagnia. Qui la prima grande novità collodiana. La paternità, fuori dall'essere, come era per i tempi, quasi una questione biologica, diventa un atto assolutamente volontario. C'è la richiesta del ciocco al fine di procurarsi un po' di compagnia per quella vecchiaia ormai bistrattata. Geppetto è un padre spirituale; è un padre la cui paternità si potrebbe dire surrogata perché non ha una relazione organica, genetica con il suo bambino. E, tuttavia, Geppetto vuole essere padre: ha la volontà di servire a qualcuno e di essere per qualcuno. Effettivamente ciò che nel flusso della Storia dà spessore, dà nome, a Geppetto è proprio l'azione di Pinocchio. Geppetto esiste perché esiste Pinocchio che lo porta addirittura sulla bocca del borgo, una volta arrestato, con il nome di Geppetto, e non di Polendina, con la sola colpa di essere padre, di essere il padre del birbante burattino, scappato a dire della gente, per le maniere brusche del vecchio. Geppetto è ancora padre, quando libero, perdona Pinocchio e gli dà in dono le uniche tre pere rimaste e vende la sua giacca in pieno inverno per comprargli l'abecedario, altro simbolo di quell'imbrigliatura culturale che doveva mondare la natura dell'Italia e di Pinocchio stesso.

Straordinariamente Collodi anticipa le considerazioni psicoanalitiche di Lacan (2006) e di Recalcati (2017). Geppetto è eccezionalmente un padre evaporato *ante litteram*. Da un lato, Geppetto è padre e padrone: vorrebbe che Pinocchio andasse a scuola; vorrebbe che fosse un bambino - di legno - educato; vorrebbe che imparasse a leggere, scrivere e far di conto per sapere distinguere il bene dal male e non manca di recusazioni e vessazioni; dall'altro non riesce a ottenere dal burattino, legno naturale, questa nettezza culturale, nonostante il suo scalpello l'abbia formato e mondato per farlo sembrare un bambino modello. Geppetto è doppio, come sono doppi i padri dopo il 1968 (Recalcati, 2017), divisi tra la paternità per legge e la paternità per volontà, fallendo insieme sia il tentativo del diventare per i figli testimonianza di vita e di forza.

Geppetto diventa comunque un padre, riesce a ricondensarsi nonostante la sua

evaporazione. Riesce a diventare padre effettivo quando ammette di aver perso tutto, quando è vicino alla morte, una morte che, nella ricerca del figlio, disperata e infinita, lo trascina nelle viscere del pesce-cane. Geppetto è padre grazie a Pinocchio: è Pinocchio a renderlo padre non quando oppone alla sua nuda vita la lama affilata dello scalpello, ma quando testimonia la vita stessa, la tenacia, la resistenza, la forza nella ricerca del figlio. Geppetto diventa padre quando è Pinocchio a vederlo come tale, vicino alla morte ma testimone di una vita interamente dedicata alla sua ricerca.

Anche per la figura di Geppetto come padre, Collodi, oltre alle interessanti suggestioni psicoanalitiche, offre ripensamenti per la modernità. Come le madri anche i padri sono disarmati di fronte alle sfide educative poste dalla liquidità della società contemporanea. Se le madri si chiedono fino a che punto la cura resti positiva e non assuma come quella di Medea una mano violenta, trasformandosi o in incuria o in ipercura, i padri si interrogano oggi su quale sia la testimonianza valoriale da restituire ai figli; si domandano a quale idealità richiamare il loro sacrificio.

4. Il recupero del Mondo

Se il borgo, le vie del paese, le contrade nelle quali Pinocchio scorrazzava sembrano un mondo protetto rispetto alle preoccupazioni genitoriali odierne, in realtà un altro mondo è quello cui Collodi vuole ambire nell'educazione del burattino. Non è il mondo di Mastro Ciliegia, Mastro Antonio o Geppetto, non è il solo mondo del Carabiniere, non il mondo della Fata, non il mondo del Paese dei Balocchi, come metafora calzantissima del mondo digitale immaginifico e godereccio. Come per l'idea della maternità e della paternità il passo di Carlo Lorenzini è decisamente più originario e originale. Simbolicamente il mondo è rappresentato da una delle immagini più buie ed insieme luminose di tutte le Avventure: il ventre del pesce-cane. Il pesce-cane non rappresenta il cattivo, il Male o la fine, è, invece, metafora ultima di crescita e di responsabilità. Il mondo di Collodi è un mondo pieno di Bene e di Male (Rivoltella, 2015), come lo è il mondo contemporaneo, come lo è il mondo del web. E il ventre del pesce-cane non ne rappresenta che il momento culminante. Se Pinocchio non avesse liberamente interpretato le sue esperienze, assaporando insieme tutto, il dolce delle cure di Geppetto, l'amaro di sapersi senza madre ma sicuro di avvertirla linfaticamente, la delusione delle figure losche e la sorpresa, seppure non gradita del Paese dei Balocchi; se non fosse venuto a contatto con il Carabiniere e con Mangiafuoco che pure gli insegna che c'è del buono in ognuno e in ogni cosa, insegnamento ultimo e definitivo di tutto il romanzo; se non avesse sofferto anche la mancanza di Geppetto prima egoistica e poi altruistica, non sarebbe mai diventato uomo. E questo avviene nel ventre. Avviene che Pinocchio riscopra gli occhi di suo padre e si riconosca uomo proprio nel limite e nel dolore che quegli occhi raccontavano. E, ancora Collodi non manca di informare il mondo di bene di quel bene di cui ogni entità è portatrice: a Pinocchio

ogni cosa parla, ogni animale. Gli parla il granchio, la lucciola e persino il tonno nella pancia del mostro marino. E gli parla, per la prima volta, autenticamente anche se lontana, la capra, nuova forma della fata. Il ventre è il luogo della salvezza; è il luogo, come in ogni catabasi epica, in cui nasce l'eroe.

Anche il mondo odierno è pieno di ventri, e, in questi, i genitori si perdono cercando disperatamente di riportare i figli a navigare sicuri (Rivoltella, 2015) e proteggerli da tutti i razzismi 2.0 (Pasta, 2018).

5. Conclusioni

Intorno alla figura del Burattino può essere pensata una risposta alla emergenza educativa e formativa dei nostri giorni. Così come Pinocchio rappresenta l'idea di una nazione da educare (Agamben, 2021) appena nata e bisognosa, oggi, i bambini e i ragazzi della scuola italiana e dei sistemi educativi tutti necessitano di un nuovo scalpello, che possa mondare il peso della barbarie bellica, della crisi postpandemica e, insieme, scolpire nuovi solchi nel legno verde per far scorrere nuovamente linfa generativa.

Pinocchio appare, come il simbolo di un legame antico e sempre nuovo, che pur subendo un tempo ingrato riesce, prima aiutato da elementi magici e poi umani, ad imparare a pensarsi e a pensarsi contro (Margiotta, 2014), riesce a porsi tra il desiderio del Balocco e la realtà dell'affetto, tra il male della coppia di birbanti e il bene del padre, uomo che modella, e della madre, che, come madre, genera e dà vita e materia.

Ancora oggi, quindi, il Burattino fornisce al mondo dell'educazione e della pedagogia un farsi concreto, non solo narrante, ma un farsi metodo, insieme cognitivo e metacognitivo, di un mondo che deve essere condotto, o, ricondotto per le emergenze educative dei nostri tempi su una via creativa di connessione ed unità per la formazione dell'uomo del nostro tempo.

La presente suggestione intende partire dalla figura simbolica di Pinocchio, burattino-bambino per ricercare quelle dinamiche universali della educazione. Pinocchio, come il ragazzo dei nostri giorni, interroga e soffre: se il burattino desiderava il Paese dei Balocchi, pur non conoscendone le dinamiche e le leggi, il burattino dei nostri tempi vive un mondo sfumato, avaloriale, un tempo senza tempo e un non-luogo, una vita on-life che impallidisce la linfa e rende incerto il passo della crescita. A questa domanda la pedagogia può e deve rispondere, come Geppetto, la Fata e il Grillo, ridisegnando i margini e i *limes* di una identità ancora umana, ancora radicata del ciocco, ancora viva del nutrimento del mondo.

È tempo emergente e urgente che la formazione, anche la formazione del padre e della madre, la formazione della famiglia, nuova, nucleare, estesa, multipla, senza strutture coniugali, si pensi contro se stessa (Margiotta, 2016), perché fuori dal restare irretiti tra la realtà di essere genitori e il desiderio di avere figli perfetti, si possa comprendere che la famiglia è istituzione educativa sempre nuova e sempre efficace, anche nella modernità, poiché dà vita e performa le identità dei figli.

Riferimenti bibliografici

- Agamben G. (2021). *Pinocchio. Le avventure di un burattino doppiamente commentate e tre volte illustrate*. Torino: Einaudi.
- Collodi C. (2014). *Le avventure di Pinocchio. Storia di un burattino*. Torino: Einaudi.
- Floridi L. (2017). *La quarta rivoluzione*. Milano: Raffaello Cortina editore.
- Foucault M. (2014). *Sorvegliare e punire. Nascita della prigione*. Torino: Einaudi.
- Lacan J. (2006). *Dei nomi del padre. Il trionfo della religione*. Torino: Einaudi.
- Levi-Strauss C. (2002). *Razza e storia – Razza e cultura*. Torino: Einaudi.
- Manganelli G. (2013). *Pinocchio. Un libro parallelo*. Milano: Adelphi.
- Marchetti L. (1994). *La madre, il gioco, la terra*. Bari: Laterza.
- Marchetti L. (2017). *Agalma. Per una didattica della carezza*. Bari: Progedit.
- Margiotta U. (2014). *Meta e viaggio, Luogo e cammino. Prefazione a Gramigna A., Neurobiologia dell'Educazione, I nuovi orizzonti dell'Etica e della Conoscenza*. Milano: Unicopli.
- Marzullo R. (2022). *Abissi e disarmonie. Analisi pedagogica delle relazioni familiari disfunzionali*. Milano: Franco Angeli.
- Pasta S. (2018). *Razzismi 2.0. Analisi socioeducativa dell'odio on line*. Brescia: Morcelliana.
- Recalcati M. (2016). *Le mani della madre. Desiderio, fantasmi ed eredità del materno*. Milano: Feltrinelli.
- Recalcati M. (2017). *Cosa resta del padre? La paternità nell'epoca ipermoderna*. Milano: Raffaello Cortina.
- Rivoltella P.C. (2015). *Le virtù del digitale. Per un'etica dei media*. Brescia: Morcelliana.

L'infanzia nell'era digitale e le nuove frontiere della formazione insegnanti.

Prime fasi di un progetto di ricerca internazionale

Francesco Pizzolorusso

Università degli Studi di Bari "Aldo Moro"

Assegnista di ricerca

francesco.pizzolorusso@uniba.it

Abstract

Sin dalla nascita i bambini risultano immersi nell'universo *digital*. Se da un lato appare dannoso un precoce avvicinamento ai *device*, le recenti indicazioni mirano a garantire un'educazione sempre più aderente alla contemporaneità, puntando allo sviluppo delle competenze digitali nei bambini: alla scuola è chiesto di preparare i piccoli ad accogliere criticamente la tecnologia, grazie alla guida di insegnanti competenti. Emerge, però, il bisogno di una specifica formazione per le figure educative che accresca le *skills* e approfondisca il valore riconosciuto al digitale nella prima infanzia. A partire da queste suggestioni, il contributo descrive le prime fasi di un lavoro di ricerca internazionale che vuole costruire percorsi di formazione degli insegnanti di scuola dell'infanzia in materia di educazione al digitale. La riflessione apre all'analisi delle competenze e delle credenze circa il legame tra infanzia e tecnologie, base per la riflessione e la successiva costruzione di buone pratiche.

Parole chiave

Infanzia, Digitale, Formazione Insegnanti.

1. Competenze digitali per il XXI secolo e infanzia: un legame possibile?

Le competenze del XXI secolo coinvolgono un ampio insieme abilità, tra le quali un posto centrale è occupato dalle competenze digitali, indispensabili nell'attuale società connessa. Vista la loro importanza, pare naturale la promozione di queste competenze nei programmi scolastici a partire dalla scuola dell'infanzia; eppure, i bambini tra 0 e 6 anni sono spesso trascurati dal discorso circa le *digital skills*. Le potenziali ragioni vanno dal presupposto che i bambini di età inferiore ai 6 anni non siano in grado di comprendere i complessi processi coinvolti nelle tecnologie digitali, fino a giungere alle possibili minacce per la salute e alla più radicata apprensione sociale quando si tratta di bambini piccoli che utilizzano tali tecnologie

in età relativamente precoce (Weber, Greiff, 2023). Come indica il recente “Atlante dell’infanzia a rischio in Italia” (Save the Children, 2023) gli effetti del digitale sono in parte positivi, in parte negativi, ma sull’età evolutiva sembrano prevalere questi ultimi, in modo particolare per quanto riguarda l’apprendimento e lo sviluppo emotivo e sociale. Quasi inevitabilmente, però, i bambini incontrano le tecnologie digitali nella loro vita quotidiana sin dalla più tenera età; nel nostro Paese, infatti, il 22,1% dei bambini di 25 mesi trascorre del tempo in compagnia di *digital devices*; i livelli di esposizione crescono all’aumentare dell’età e, se si considera il tempo di fruizione complessivo – che va da meno di un’ora a oltre tre ore – la percentuale di bambine e bambini che ha una esposizione agli schermi tra gli 11 e i 15 mesi arriva al 58,1%, vale a dire 1 su 2, con percentuali più alte nelle regioni del Sud.

Le raccomandazioni dell’Organizzazione Mondiale della Sanità (WHO, 2019), accolte e sviluppate dalla Società Italiana di Pediatria (SIP), hanno sottolineato l’importanza, per i bambini di età compresa tra 2 e 5 anni, di utilizzare i dispositivi digitali, a patto che lo facciano per meno di 1 ora al giorno. Come posto in luce dalle raccomandazioni, l’utilizzo prolungato di dispositivi digitali da parte di soggetti in età evolutiva può influenzare il benessere psichico dei bambini, con delle ricadute anche sulle interazioni familiari, interferendo nella relazione tra pari e con i genitori; i sistemi digitali, inoltre, possono anche avere un effetto negativo sul sonno, sulla vista e sull’apparato muscoloscheletrico, oltre a poter determinare fenomeni di vera e propria dipendenza.

Nonostante le indubbie preoccupazioni, però, è impossibile non considerare è il fatto che i bambini rappresentano la popolazione nativa dell’universo digitale, dimostrando una sorprendente facilità nel padroneggiare gli strumenti tecnologici sin dalle prime fasi di vita, acquisendo competenze tecniche con rapidità e apparente naturalezza. Come pone in luce Marangi (2023), infatti, il digitale per la fascia 0-6 anni deve essere un punto di partenza o di passaggio, non certo un punto di arrivo. Pertanto, è di fondamentale importanza che anche i bambini piccoli acquisiscano una comprensione, almeno rudimentale, di come funzionano queste tecnologie digitali, vale a dire un livello base di competenze digitali, avendo la possibilità di sviluppare abilità cognitive, sociali ed emotive – che saranno poi ampliate più avanti nel loro percorso di formazione – necessarie per convivere con tali dispositivi. L’integrazione della tecnologia in contesti educativi precoci, perciò, implica una specifica formazione da parte degli insegnanti circa la strutturazione di percorsi di avvicinamento dei bambini alle tecnologie quotidianamente a loro disposizione. La recente esperienza pandemica, che ha imposto l’uso delle tecnologie digitali a tutti i livelli educativi – compresa la prima infanzia – ha posto in luce una situazione complicata; le ricerche condotte da UNICEF (2021), infatti, hanno dimostrato come, durante il *lockdown*, la maggior parte degli insegnanti di scuola dell’infanzia si è concentrata sul trasferimento di informazioni e attività attraverso canali informali (WhatsApp, Facebook), piuttosto che realizzare attività didattiche online sincrone, a causa di difficoltà tecniche, mancanza di tempo dedicato alla comprensione e all’utilizzo di strumenti e risorse educative-digitali, ma

soprattutto mancanza di formazione nella progettazione di attività utili a stimolare l'interesse dei bambini. Affinché la tecnologia non ostacoli i processi di sviluppo è indispensabile, dunque, riscrivere ruoli e competenze di insegnanti e genitori, puntando ad un'educazione digitale che sia capace di coinvolgere i bambini in esperienze equilibrate, pedagogicamente pensate, significative e stimolanti.

2. Competenze digitali e credenze degli insegnanti rispetto alle tecnologie

Tra il 2021 e il 2022 ci sono stati vari sviluppi circa la digitalizzazione dei servizi pubblici, ivi comprese le scuole. Rispetto al capitale umano, però, l'Italia si colloca al 25° posto su 27 paesi dell'UE e solo il 46% delle persone possiede competenze digitali di base, un dato al di sotto della media UE (pari al 54%). Nell'ambito della strategia nazionale per le competenze digitali, il governo ha istituito il "Fondo per la Repubblica Digitale" che ha promosso iniziative tese ad accrescere i livelli di competenze digitali, tra gli altri, di oltre 90.000 insegnanti. A partire dall'anno scolastico 2022/2023, inoltre, la programmazione informatica e la didattica digitale sono stati inseriti nei programmi di formazione degli insegnanti come settori prioritari e, a decorrere dall'anno scolastico 2025/2026, lo sviluppo delle competenze digitali dovrà essere incluso nei programmi delle scuole di ogni ordine e grado (Legge 29 dicembre 2021, n. 233, art. 24-bis).

Il quadro di riferimento europeo per le competenze digitali dei docenti, denominato "DigCompEdu", basato sul lavoro condotto nel 2017 dal Centro Comune di Ricerca (JRC) dalla Commissione Europea su mandato della Direzione Generale per l'Educazione, ha l'obiettivo di fornire un modello coerente che consenta ai docenti e ai formatori, appartenenti agli Stati membri dell'Unione Europea, di verificare il proprio livello di competenza pedagogica digitale e di svilupparla ulteriormente, secondo un omogeneo modello di contenuti e di livelli di acquisizione. Nello specifico, il DigCompEdu (Christine, 2017) prevede le seguenti 6 aree di competenza che ciascun docente dovrebbe possedere: coinvolgimento professionale, capacità di utilizzo di risorse digitali, pratiche di insegnamento e apprendimento, valutazione, valorizzazione delle potenzialità degli studenti e promozione dello sviluppo delle competenze digitali degli studenti.

Negli ultimi anni anche in Italia sono stati erogati diversi corsi di formazione in relazione al documento DigCompEdu, ma questi sono stati pensati e realizzati principalmente per gli insegnanti della scuola primaria e secondaria; per quanto riguarda la fascia zero-sei, invece, il contenuto e le risorse offerte da tali attività hanno dovuto subire un'importante rimodulazione per rispondere alle esigenze dell'infanzia.

Per procedere ad una formazione specifica per la fascia zero-sei, quindi, sembra necessario comprendere come il digitale sia percepito dagli insegnanti e, di conseguenza, in che misura le competenze possano essere sviluppate al fine di impiegare le tecnologie in maniera proficua all'interno degli ambienti educativi rivolti ai bambini. Esplorare il punto di vista degli insegnanti riguardo alla diffusione

sempre maggiore delle tecnologie e al loro ruolo nello sviluppo della prima infanzia, infatti, rappresenta il fondamento cruciale per considerare appieno le direzioni da intraprendere e le strategie da adottare nel contesto formativo. Questo concetto oltrepassa l'approccio puramente metodologico e didattico, chiamando in causa il piano educativo e considerando anche il quadro di riferimento legato ai più complessi meccanismi di sviluppo cognitivo, emotivo e motivazionale dei bambini (Nirchi, 2016).

La necessità di indagini sulle percezioni delle competenze relative alle TIC sembra attirare l'attenzione della ricerca in ambito internazionale (Kalogiannakis, Papadakis, 2022), ma, in campo nazionale, questo argomento appare ancora privo di chiari riferimenti. Con le Linee Pedagogiche per il Sistema Integrato Zerosei (2021) si fa esplicito riferimento al fatto che un'organizzazione educativa di qualità deve essere in grado di cogliere i bisogni e le domande, di leggere e accompagnare il cambiamento, di apprendere dall'esperienza e modificarsi continuamente dimostrando flessibilità e progettualità. Questa capacità di innovazione richiede un'elevata professionalità di tutti gli operatori e presuppone una solida formazione in servizio, "strumento principale per sostenere e alimentare la professionalità educativa, intesa come padronanza e riflessione sugli strumenti di progettazione, documentazione, monitoraggio e valutazione dei percorsi educativi" (p. 37).

Sembra necessaria, quindi, una nuova idea di formazione in ingresso e *in itinere* in materia di competenze digitali, in grado di favorire la partecipazione di tutto il personale dell'ecosistema educativo, incoraggiare il dialogo e la condivisione rispetto al lavoro sulle *digital skills* per l'infanzia.

3. Per una nuova idea di formazione digitale degli insegnanti della prima infanzia

A partire da questo interesse e alla luce delle indicazioni internazionali rispetto ai rischi e alle opportunità della tecnologia nei bambini è stato concepito – ed è attualmente in corso – il progetto Erasmus+ "Montessori Based Unplugged Coding and Robotic in Early Childhood" (COD-MON). Questo progetto, promosso dall'Università di Trabzon (Turchia) in collaborazione con l'Università degli Studi di Bari "Aldo Moro" (Italia), il CEIP Santa Clara (Spagna) e il Montessori Institut di Ljubljana (Slovenia) mira a sviluppare competenze di coding e approccio alla robotica *unplugged* nella prima infanzia, in modo particolare per quel che riguarda l'educazione di stampo montessoriano, fornendo ai bambini le basi del pensiero algoritmico interdisciplinare e le relative capacità di problem solving. Oltre allo sviluppo di sistemi di educazione e cura della prima infanzia di alta qualità (European Commission, 2019), la ricerca punta alla strutturazione di attività di sviluppo professionale in grado di indagare i preconcetti rispetto all'inclusione del digitale nei programmi per l'infanzia in chiave *unplugged*, sviluppando competenze STEM in tenera età e collegando a queste le capacità motorie, sociali ed emotive.

Per indagare le credenze degli insegnanti è stato strutturato un questionario

iniziale sulla base di alcuni strumenti validati in ambito nazionale e internazionale; nello specifico, sono stati utilizzati l'*Effective Teaching Questionnaire* (Calvani, 2014) e il questionario *Young Children's Use of ICT: Preschool teachers' perceptions and pedagogical practices* (Dong, 2018).

La fase di somministrazione, ancora in corso, vedrà la successiva analisi dei dati raccolti e il relativo confronto tra i Paesi coinvolti, oltre alla strutturazione di uno specifico piano di ricerca-formazione capace di indagare – attraverso focus group tematici e attività sincrone e asincrone – le rappresentazioni degli insegnanti rispetto al digitale, contrastando le possibili resistenze circa l'introduzione del digitale *unplugged* all'interno delle prime fasi del percorso educativo dei bambini. Inoltre, questa prima parte del più ampio lavoro di ricerca internazionale ha l'obiettivo di accrescere le competenze digitali in materia di coding e robotica per quanto riguarda il corpo docenti, sottolineando il ruolo attivo dei formatori nel personalizzare le opportunità di apprendimento professionale per gli insegnanti coinvolti; la volontà di sviluppare una proficua collaborazione tra mondo dell'Accademia e mondo della scuola potrebbe consentire allo spazio di formazione di trasformarsi in arena di apprendimento reciproco, combinando teoria e pratica. La volontà di aprire spazi di riflessione scientificamente fondati sui risultati delle analisi quantitative, infatti, potrebbe condurre ad una visione pedagogica comune e più aperta alle sfide educative del futuro, oramai presente.

A partire dai tentativi sviluppati da alcuni Paesi nell'integrare le tecnologie nell'educazione della prima infanzia e dalle ipotesi alla base di questo lavoro di ricerca internazionale, un'esperienza pedagogicamente intesa come quella attualmente in corso, desiderosa di ristrutturare le credenze – spesso solo negative – degli insegnanti rispetto al legame tra infanzia e tecnologie e di formare le figure educative al coding e alla robotica, apre uno spazio di riflessione e sfida, richiamando ad una nuova considerazione dello sviluppo dei bambini nella prima infanzia. Le abilità di problem solving svolgono un ruolo cruciale, ma anche altre abilità non cognitive – come lo sviluppo motorio e quello socio-emotivo – hanno l'obbligo di connettersi alle competenze del XXI secolo nell'*Early Childhood Education*. I bambini, quindi, dovrebbero essere portati ad acquisire queste prime competenze digitali e le attività di coding e robotica *unplugged* gettano le basi per una nuova visione dell'esperienza educativa a contatto con il digitale, capaci di accrescere abilità quali astrazione, generalizzazione, scomposizione dei problemi, pensiero algoritmico e ricerca dell'errore, programmando un robot per navigare all'interno di un labirinto o replicando tali attività in coppia all'interno di un vero e proprio percorso senso-motorio. L'attuazione di questi programmi dovrebbe essere adeguata alle fasi di sviluppo dei bambini e dovrebbe avvenire in ambienti ludici, che sappiano porre al centro l'esperienza di scoperta del bambino che si rapporta ai dispositivi sotto la guida attenta degli insegnanti.

4. Riflessioni conclusive

Per permettere questa ristrutturazione del pensiero prima ancora delle attività è indispensabile, dunque, essere insegnanti digitalmente competenti e formati, non solo da un punto di vista tecnico-pratico. Competenti si è quando si è in grado di agire professionalmente, realizzando e sviluppando prassi educative in grado di leggere la realtà. Una formazione in linea con queste nuove sfide deve certamente prevedere una fase di riflessione teorica, momenti di discussione comune, attività pratiche di sperimentazione e spazi di monitoraggio, ma ha l'obbligo di partire dalle idee e dai opinioni che ciascun insegnante possiede, nel nostro caso per quel che riguarda il rapporto tra età infantile e *digital media*. L'idea di formazione degli insegnanti pensata per il progetto COD-MON punta ad essere realizzata secondo una duplice visione: individuale, grazie all'analisi delle singole credenze e alla valutazione delle competenze digitali, e collegiale per costruire quel piano di organizzazione di natura cooperativa e trasversale che i fenomeni educativi nella prima infanzia richiedono (Benvenuto, 2023).

Come ha magistralmente indicato Tisseron (2016), per i più piccoli crescere nell'epoca degli schermi digitali necessita di 3 "A" che dovrebbero strutturare il rapporto il loro rapporto con le tecnologie. La prima "A" sta per Accompagnamento: i più piccoli non devono essere mai lasciati soli e gli adulti devono esserci sempre, soprattutto all'interno dei sistemi educativi. La seconda è Alternanza: è necessario, infatti, alternare le attività digitali proposte, ricordando ai piccoli fruitori che viene prima la realtà fisica, poi quella virtuale. La terza "A" sta per Attivazione: qualsiasi cosa si faccia, col digitale o senza, necessita di attivazione, tocco, esplorazione e scoperta; nella fascia zero-sei queste azioni consentono ai piccoli di non divenire fruitori passivi, ma di agire attivamente sulla realtà circostante che, ormai, non può non dirsi digitale (Tisseron, 2016).

Dall'analisi qui presentata, frutto di un lavoro ancora *in progress*, sembra evidente che sia giunto il momento di accettare la sfida e di cambiare la rotta, permettendo alle figure educative (ivi compresi i genitori) di essere adeguatamente formati sui rischi ma anche di conoscere e riconoscere il potenziale pedagogico degli strumenti digitali per la prima infanzia, così da permettere la promozione delle *digital skills* nell'ambito della propria azione pedagogica quotidiana.

Riferimenti bibliografici

- Benvenuto G. (2023). Lezioni dal passato. Cosa (non) ha funzionato nella formazione degli insegnanti? Costruire il futuro: le emergenze dalla ricerca per la formazione. *Lifelong Lifewide Learning*, 19(42), 14-24.
- Calvani A., Marzano A., Miranda S. (2021). L'Effective Teaching Questionnaire (ETQ 3). In A. Calvani, A. Marzano, A. Morganti (Eds.), *La didattica in classe. Casi, problemi e soluzioni* (pp. 127-136). Carocci.
- Christine R. (2017). *European Framework for the Digital Competence of Educators: Dig-*

- CompEdu*. Office of the European Union. Retrieved December 1, 2023, from <https://policycommons.net/artifacts/2163302/european-framework-for-the-digital-competence-of-educators/2918998/>.
- Decreto Ministeriale 22 novembre 2021, n. 334 di adozione delle Linee Pedagogiche per il Sistema Integrato Zerosei*. Retrieved December 1, 2023, from <https://www.miur.gov.it/-/linee-pedagogiche-per-il-sistema-integrato-zerosei>.
- Dong C. (2018). Preschool teachers' perceptions and pedagogical practices: Young children's use of ICT. *Early Child Development and Care*, 188(6), 635-650. <https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1226293>.
- European Commission (2019). *Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe*. Office of the European Union.
- Kalogiannakis M., Papadakis S. (2022). Preparing Greek Pre-service Kindergarten Teachers to Promote Creativity: Opportunities Using Scratch and Makey Makey. In K. Murcia, C. Campbell, M. M. Joubert, S. Wilson (Eds.), *Children's creative inquiry in STEM*. (pp. 347-364). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-94724-8_20.
- Legge 29 dicembre 2021, n. 233. Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 6 novembre 2021, n. 152, recante disposizioni urgenti per l'attuazione del Piano nazionale di ripresa e resilienza (PNRR) e per la prevenzione delle infiltrazioni mafiose*. Retrieved December 4, 2023, from www.gazzettaufficiale.it.
- Marangi M. (2023). *Addomesticare gli schermi. Il digitale a misura dell'infanzia 0-6*. Scholé.
- Nirchi S. (2016). Le competenze digitali dei docenti. Un'indagine esplorativa sull'uso delle ICT a scuola. *Formazione & insegnamento*, 14(3), 179-188.
- Save the Children (2023). *Tempi digitali. Atlante dell'infanzia (a rischio) in Italia*. Save the Children. Retrieved December 4, 2023, from <https://atlante.savethechildren.it/>.
- Tisseron S. (2016). *Diventare grandi all'epoca degli schermi digitali*. La Scuola.
- UNICEF (2021). *Ensuring equal access to education in future crises: Findings of the New Remote Learning Readiness Index*. Retrieved December 2, 2023, from: <https://data.unicef.org/resources/remote-learning-readiness-index/>.
- Weber A.M., Greiff S. (2023). ICT Skills in the Deployment of 21st Century Skills: A (Cognitive) Developmental Perspective through Early Childhood. *Applied Sciences*, 13(7), 4615. <https://doi.org/10.3390/app13074615>
- WHO (2019). *Guidelines on physical activity, sedentary behaviour and sleep for children under 5 years of age*. World Health Organization.

L'importanza dello sviluppo di un adeguato livello di digital literacy nell'era moderna: una necessità educativa improrogabile

Francesco Pio Savino
Università degli Studi di Foggia
Dottorando
francesco.savino@unifg.it

Abstract

Lo scopo di questo contributo è evidenziare come, in epoca moderna, l'esigenza di sviluppare un adeguato livello di alfabetizzazione digitale sia diventata una necessità educativa imprescindibile ed improrogabile per le ragioni che verranno esposte nel presente articolo.

Le ricerche hanno dimostrato che il divario tra i diversi Paesi europei come la Finlandia, la Romania ed altri, risulta piuttosto elevato, con un campo di variazione di 51,4 punti percentuali. In questo panorama, l'Italia risulta essere nella quartultima posizione e per stare in linea con gli obiettivi forniti dal piano d'azione del pilastro europeo dei diritti sociali e in quello per l'istruzione digitale l'Italia dovrebbe far registrare nei prossimi anni un incremento medio annuo di 3,8 punti percentuali

In questo contributo, quindi, si tenterà di delineare lo stato dell'arte, con sguardo critico, il livello di alfabetizzazione digitale raggiunto e si tenterà di operare un'analisi comparatistica tra il livello di alfabetizzazione digitale nazionale e quello sovranazionale, soprattutto rispetto ad altri Paesi europei.

Parole chiave

Digital Literacy, ICT, Awareness.

1. Vivere l'era digitale: l'importanza della *digital literacy* e i rischi derivanti dall'uso delle Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione

La nozione di alfabetizzazione digitale ha assunto, con il passare del tempo ed il modificarsi della società, significati diversi, che l'hanno allontanata dalla semplice capacità di leggere, scrivere o far di conto con strumentazione informatica, avvicinandola alla nozione di competenza comprendendo, al suo interno, gli strumenti che permettono agli individui di esprimere il loro potenziale (Savino et al. 2023).

Per dare l'idea del profondo cambiamento che il termine ha subito nel corso del tempo, si può prendere in considerazione il fatto che Bottino et al. (1998)

usano esattamente il termine “alfabetizzazione informatica” per riferirsi al processo iniziato col PNI (Piano Nazionale Informatica) italiano nel 1985, ovvero una alfabetizzazione informatica come ausilio per l’apprendimento della matematica e non come competenza *sine qua non* del vivere nella futura società¹. Successivamente, l’alfabetizzazione digitale è stata inserita nella “Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio Europeo sulle competenze chiave per l’apprendimento permanente”. Nella prospettiva innovativa della *Raccomandazione* si assiste per la prima volta ad un’estensione della definizione di digital literacy verso due principali orientamenti: le *basic skills*, connesse alla conoscenza informatica e le *soft skills* connesse all’attitudine e alle skill digitali sviluppate (Contoni et al, 2015).

Nella *Raccomandazione* il Consiglio dell’Unione Europea, con lungimiranza, sottolinea che l’alfabetizzazione digitale comprende una solida conoscenza e comprensione della natura, del ruolo e delle opportunità fornite dagli strumenti digitali riconoscendo l’incidenza che gli stessi hanno sulla vita degli individui. (Consiglio dell’Unione Europea, 2006).

Tale assioma risulta tanto più veritiero se si prendono in considerazione i dati dell’ISTAT (2023). L’ISTAT nel rapporto “Cittadini e competenze digitali” fotografa, infatti, la mancanza di un’alfabetizzazione digitale di base e come questa rappresenti uno dei vettori di crescita della piaga del divario digitale che caratterizza la penisola italiana.

Secondo il rapporto ISTAT (2023) l’Italia appare essere al quartultimo posto in Europa per le competenze digitali di base che si attestano al 45,7% rispetto all’obiettivo target del 2030 pari all’80%. Dall’analisi delle singole regioni italiane emerge, inoltre un forte gradiente tra Centro-Nord e Mezzogiorno, con l’eccezione della Sardegna che si attesta sul valore medio mentre regioni come la Calabria e la Sicilia si attestano al 34% circa.

1 Il Piano Nazionale Informatica era una sperimentazione didattica avviata in molte scuole secondarie di secondo grado, in particolare licei scientifici, classici e istituti tecnici industriali. Il suo scopo era quello di migliorare la preparazione scientifica dei discenti imparando, tra le altre materie, basi di programmazione e di linguaggi informatici. Il suo vantaggio principale fu una migliore preparazione dello studente nelle materie STEM.

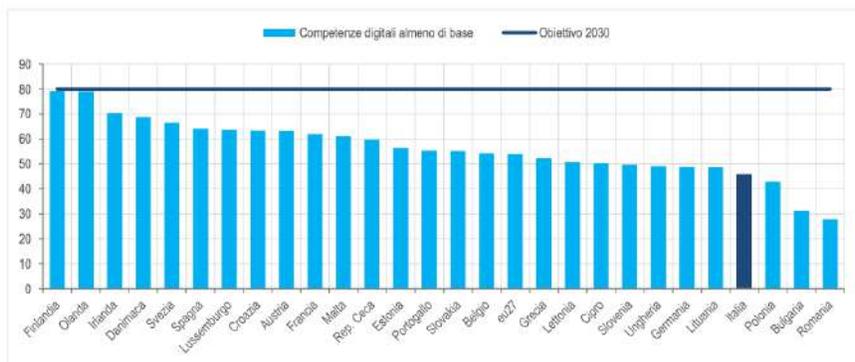


Figura 1. Livello di competenze digitali dei Paesi europei.
Tratto da Istat. (2023). Cittadini e competenze digitali

Inoltre, dall'esame delle cinque dimensioni che compongono l'indicatore sulle competenze digitali è possibile delineare un quadro dei punti di forza, oltre che delle criticità nei livelli di competenze digitali dei cittadini residenti in Italia. Il rapporto evidenzia che i divari rispetto alla media EU27 sono minimi per il dominio "comunicazione e collaborazione" legata all'interazione via internet e tramite i social media. Più marcato è invece il divario sui domini "Creazione di contenuti digitali" e "risoluzione di problemi" legati rispettivamente, all'utilizzo di applicazioni e strumenti digitali per la creazione e modifica di contenuti e l'utilizzo dei servizi online e di alcune abilità di gestione software (ISTAT, 2023).

L'importanza di raggiungere un buon livello di alfabetizzazione digitale appare ancor più evidente se si prendono in considerazione i rischi a cui l'utilizzo, sconsiderato o comunque poco cosciente, delle nuove tecnologie espone, senza contare che, stando ai dati del rapporto sopracitato, i maggiori utilizzatori delle ICT risultano essere i minori.

Tra i rischi insiti in un utilizzo non consapevole di internet non si può non prendere in considerazione quello legato al c.d. *sexual offences* (Choo, 2009) come il *child grooming*, la *pedopornografia*, *online sexual extortion*, il *cyberbullismo* oppure il *revenge porn*.

Nell'era del digitale l'accesso ad internet e ai social media ha modificato l'abuso sessuale dei minori. Infatti, la disponibilità online di materiali pedopornografici e la facilità di "accesso" ai contenuti in cui sono presenti soggetti "vulnerabili" ha reso il fenomeno dell'abuso sessuale su minore una piaga in espansione. Oggi internet è un centro di attività molto fertile per questo tipo di reato, in quanto fornisce opportunità interattive agli *offenders* per il soddisfacimento dei propri bisogni erotici o costruire *network* con altri molestatori, soprattutto perché internet offre la possibilità di restare anonimi e, di conseguenza, non subire le conseguenze scaturenti dal reato.

La letteratura scientifica sul tema offre la distinzione degli *offenders* in due categorie: persone che creano, vendono e condividono materiale pedopornografico

e persone che acquistano questo servizio o che cercano le potenziali vittime per commettere il reato di adescamento online (Ali et al., 2021).

In Italia, il Centro Nazionale per il Contrasto alla Pedopornografia Online (C.N.C.P.O.) nel primo semestre del 2023 ha registrato in totale 1440 casi di pedopornografia e adescamento minorile, con 579 soggetti indagati e soltanto 39 individui tratti in arresto; mentre i casi di adescamento online risultano essere pari a 184 ai danni di 20 soggetti di età compresa tra gli 0 e i 9 anni, 106 in età compresa tra i 10 e i 13 anni e 58 individui di età compresa tra i 14 e 17 anni.

Per quanto riguarda il *cyberbullismo*, i casi accertati sono pari a 164 con 5 casi di bambini nel range di età 0-9, 35 di adolescenti nel range di età 10-13 e 124 vittime nel range di età 14-17.

Altro rischio molto elevato per i minori è l'*online sexual extortion*, comunemente definito *sextortion* e che interessa, recentemente, in maniera preoccupante gli adolescenti di età compresa tra i 15 e i 17 anni. Questo reato nasce, si sviluppa e si concretizza interamente online, in quanto a seguito di uno scambio più o meno corposo di messaggi con l'*offender*, quest'ultimo comincia a parlare in modo esplicito di atti sessuali o assimilabili, inducendo la vittima ad inviare materiale pornografico che poi l'*offender* utilizza per ricattarla. In molti casi infatti, la vittima, credendo di stringere un legame reale con l'*offender*, che molto spesso assume un'identità *fake*, crea e distribuisce volontariamente materiale auto-pornografico.

Preoccupanti sono anche i dati che riguardano il c.d. *revenge porn*. Il *revenge porn* è un fenomeno sviluppatosi in epoca recente e che produce serie conseguenze nella vita sociale della vittima. Tale reato consisterebbe nella produzione e nella diffusione di materiale pornografico da parte dell'*ex partner* al fine di ottenere di vendetta. Affinché si possa parlare di *revenge porn* è però essenziale che il materiale pornografico sia stato prodotto consensualmente da parte dei partner e che la successiva diffusione non sia consensuale (CLUSIT, 2023; Caletti, 2018).

La consensualità a produrre materiale auto-pornografico è una problematica di non poco momento e che mette in difficoltà gli inquirenti, ma che connota una mancanza di *awareness* delle proprie azioni e dimostra ancora una volta che lo *human factor* è un fattore predominante nei rischi della rete. Il rapporto dell'Associazione Italiana per la Sicurezza Informatica (CLUSIT) mette in evidenza come l'incidenza del fenomeno sia in costante aumento. Infatti, i dati del CLUSIT uniti a quelli del C.N.C.P.O. dimostrano che i casi trattati nel semestre che va da gennaio a giugno 2023 sono stati 113 (di cui 16 a danno di minori) con 43 persone denunciate e 2 arrestate (CLUSIT, 2023).

I dati appena mostrati fotografano una realtà complessa, la cui chiave di volta sta nella consapevolezza degli individui sul fatto che ogni azione che si compie online ha comunque ripercussioni sulla vita reale e dimostra come il raggiungimento di un adeguato livello di *digital literacy* debba essere a tutti gli effetti considerato una necessità educativa improrogabile e imprescindibile.

Tale necessità viene avvalorata anche dai dati del "Rapporto annuale sulla politica dell'informazione per la sicurezza" (AIS, 2022), il quale conferma che lo *human factor* appare essere uno dei maggiori vettori per il *cybercrime*.

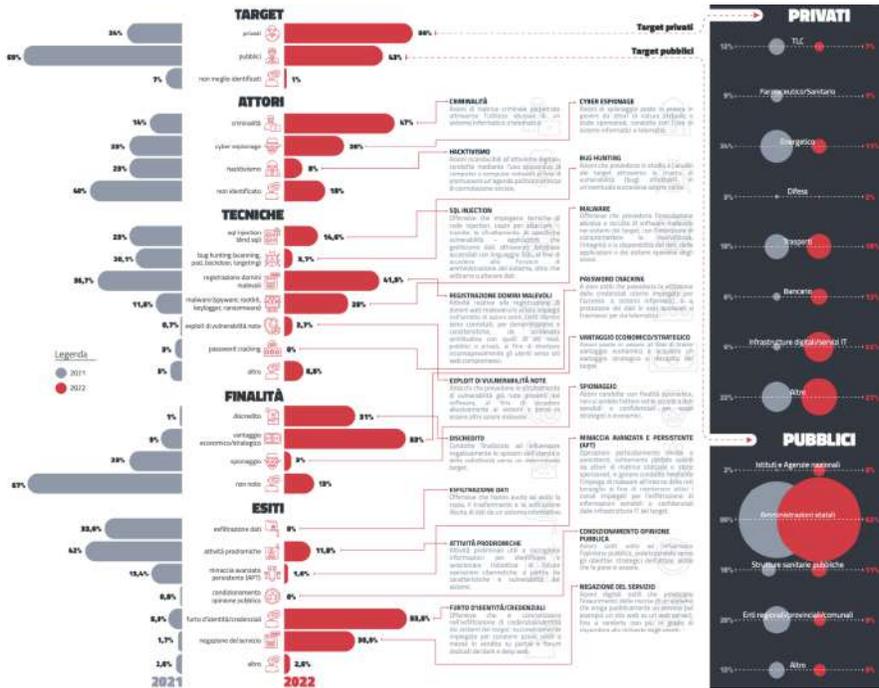


Figura 1. Mappa degli attacchi informatici subiti dall'Italia nel 2022. *Tratta dal "Rapporto annuale sulla politica dell'informazione per la sicurezza". AISI, 2022.*

Il rapporto dell' AISI dimostra come il 56% dei target degli attacchi informatici avvenuti nel 2022 siano soggetti privati e come la maggior parte di questi siano riconducibili all' inesperienza o all' ignoranza (intesa come mancata alfabetizzazione digitale elevata) dell' individuo (AISI, 2022).

Tali dati sottolineano, in maniera inequivocabile, che raggiungere un adeguato livello di alfabetizzazione digitale non è meramente una necessità educativa, ma rappresenta anche un volano importante per arrivare a formare discenti competenti in ottica lavorativa.

1.1 Il DigCompEdu e il ruolo delle istituzioni scolastiche nell'alfabetizzazione digitale

Le istituzioni scolastiche hanno da sempre avuto un ruolo chiave nello sviluppo delle competenze dell' individuo. In epoca recente le stesse hanno assunto un ruolo di importanza capitale per la promozione della cultura digitale.

Infatti, già nel 2015, con il Piano Nazionale Scuola Digitale (PNSD), pilastro fondamentale della L. 107/2015 (c.d. Buona Scuola), il Legislatore italiano ha iniziato concretamente a promuovere la cultura digitale e a combattere il problema-

tiche che attanagliano tuttora la penisola italiana, come il *gap* di genere, il *digital divide* e il livello di alfabetizzazione digitale (Angeloni, 2015).

Difatti, la *ratio* profonda del PNSD appare essere quella di una vera e propria innovazione culturale, organizzativa, sociale e istituzionale che vuole dare nuova linfa, nuove connessioni e nuove capacità per fornire alle istituzioni scolastiche italiane la possibilità di preparare i discenti “nativi digitali” a vivere nella società informatica (Finestrone et al. 2022).

In questo senso il PNSD prevede che le istituzioni scolastiche italiane debbano necessariamente rispondere alle problematiche d’accesso, di spazio o di ambienti coniugando la crescente disponibilità di hardware e software, competenze abilitanti e le nuove esigenze della didattica, prevedendo la costruzione di ambienti per la didattica digitale integrata.

Il PNSD ha quindi l’obiettivo di sviluppare le competenze digitali degli studenti, il loro metodo di apprendimento e l’impatto che questi ultimi avranno sulla società come cittadini, ma anche e soprattutto come professionisti (Finestrone et al, 2022).

Due anni più tardi, nel 2017, nasce lo European Framework for Digital Competence of Educators: DigCompEdu.

Tale iniziativa nasce dagli sforzi condotti a livello statale e sovrastatale per delineare le competenze digitali dei docenti e dei formatori e ha come obiettivo quello di fornire un quadro di riferimento a coloro che operano nel settore educativo e dell’alta formazione (Bocconi et al., 2018).

Il DigCompEdu mira a sviluppare competenze di coinvolgimento e valorizzazione professionale delle risorse digitali, delle potenzialità degli studenti e delle pratiche di insegnamento e apprendimento.

Il *Framework* muove i suoi passi attorno a sei aree tematiche che si identificano, come mostrato in *Figura 1*, con i) ’impiego professionale (utilizzo delle tecnologie per la comunicazione, la collaborazione e lo sviluppo professionale), ii) risorse digitali (reperimento, creazione e divulgazione di risorse digitali), iii) insegnamento e apprendimento (gestire e orchestrare l’uso delle tecnologie digitali nell’insegnamento e nell’apprendimento) iiii) valutazione (utilizzare le tecnologie e le strategie digitali per migliorare la valutazione), iiiiii) responsabilizzazione degli studenti (utilizzo delle tecnologie digitali per migliorare l’inclusione, personalizzazione e l’impegno attivo degli studenti), iiiiii) facilitazione delle competenze digitali degli studenti (consentire agli studenti di utilizzare in modo creativo e responsabile le tecnologie digitali per l’informazione, la comunicazione e i contenuti, la comunicazione, la creazione di contenuti, benessere e risoluzione di problemi).

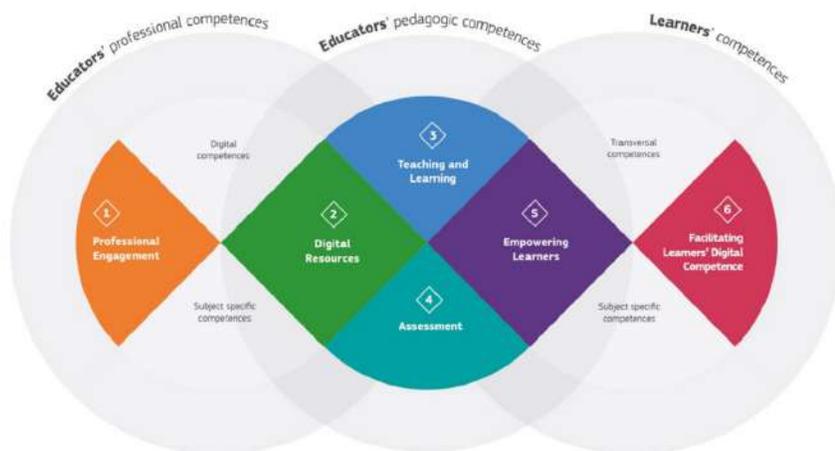


Figura 2- Tratta da European Framework for the Educators: DigCompEdu

Come si può intuire dalla *Figura 1*, il *core* del framework viene definito dalle aree 2-5, in quanto tali aree costituiscono le competenze digitali pedagogiche, ovvero le competenze digitali di cui gli educatori hanno bisogno per promuovere strategie di insegnamento e apprendimento efficienti, inclusive e innovative, nonché per promuovere strategie di insegnamento e apprendimento.

Nonostante i buoni propositi del DigCompEdu, il problema della formazione dei docenti è ancora un *punctum dolens* del sistema scolastico italiano. Recenti studi (Gracia-Martin & Garcia-Martin, 2023) dimostrano infatti come gli insegnanti oppongano una resistenza all'utilizzo delle Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione (TIC), mettendo in atto atteggiamenti di chiusura e credenze negative sull'utilizzo di strumenti digitali nei contesti dell'educazione formale, creando di fatto una barriera all'integrazione degli stessi strumenti nella pratica didattica e questo a causa della paura del cambiamento e la mancanza di formazione. (Gracia-Martin, Garcia-Martin, 2021; Tondeur et al., 2018).

2. Conclusioni

Da quanto sinora esposto si evince come la strada per il raggiungimento di un buon livello di alfabetizzazione digitale sia ancora lunga e che questa sia fondamentale per abitare l'era digitale. Gli ultimi anni, soprattutto quelli pandemici, hanno rappresentato un vettore importante per lo sviluppo delle competenze digitali, sia dei discenti che degli insegnanti che si sono trovati a fronteggiare una situazione emergenziale mai vissuta prima e che ha portato alla sempre maggiore richiesta di insegnanti digitalmente competenti.

Pertanto, potendo definire il raggiungimento di un adeguato livello di digital literacy come una nuova emergenza educativa, occorre che ci sia un cambiamento

di paradigma tale da poter allontanare lo scetticismo e l'atteggiamento tecnofobico degli insegnanti, prevedendo un percorso di formazione basato sulle esigenze dell'epoca digitale. In questo senso si ravvisa la vera chiave di volta per rendere competenti i discenti e offrire loro un grado di istruzione che gli possa permettere di diventare i professionisti del domani.

Riferimenti bibliografici

- Choo K. K. R. (2009). Online child grooming: A literature review on the misuse of social networking sites for grooming children for sexual offences.
- Caletti G. M. (2018). Revenge porn” e tutela penale. *Editorial Board*.
- Associazione Italiana per la Sicurezza Informatica (CLUSIT) (2023). Rapporto 2023 sulla sicurezza ICT in Italia. Consultabile al link: [https://clusit.it/rapporto-clusit/#\(15/12/2023\)](https://clusit.it/rapporto-clusit/#(15/12/2023)).
- Agenzia informazioni e sicurezza interna (AISI) (2023). Rapporto annuale sulla politica dell'informazione per la sicurezza. Consultabile al link: <https://www.sicurezzanazionale.gov.it/sisr.nsf/relazione-annuale/relazione-al-parlamento-2022.html> (15/12/2023).
- Redecker C. (2017). DigCompEdu. *The European Framework for the Digital Competence of Educators. EU SCIENCE HUB* (<https://ec.europa.eu/jrc/en/publication/eur-scientific-and-technical-research-reports/european-framework-digital-competence-educators-digcompedu>).
- ISTAT. (2023). Cittadini e competenze digitali (<https://www.istat.it/it/files/2023/06/cs-competenzedigitali.pdf>).
- García-Martín S., García-Martín J. (2022, October). Digital Literacy in Teacher Education: Transforming Pedagogy for the Modern Era. *International Conference on New Media Pedagogy* (pp. 22-29). Cham: Springer Nature Switzerland.
- Angeloni G. (2015). La legge 107/2015 sulla buona scuola. *La legge 107/2015 sulla buona scuola*, 121-129.
- Finestrone F., Scarinci A., Berardinetti V., Savino F. P. (2022). Il cammino dell'inclusione e la sfida del digitale. *Mizar. Costellazione di pensieri*, 2(17), 96-108.
- Tondeur J., Aesaert K., Prestridge S., Consuegra E. (2018). A multilevel analysis of what matters in the training of pre-service teacher's ICT competencies. *Computers & Education*, 122, 32-42.
- Ali S., Haykal H. A., Youssef E. Y. M. (2023). Child sexual abuse and the internet—a systematic review. *Human Arenas*, 6(2), 404-421.
- Savino F. P., De Santis A., D'Emilio E., Monacis D. (2023). Digital literacy e digital divide: due facce della stessa medaglia. *Mizar. Costellazione di pensieri*, 1(18), 101-113.
- Bottino R.M., Carrara P., Chifari A., Ottaviano S., Persico D., Scimeca S. (1998). *Nuove tecnologie e formazione docenti*.
- Cortoni I., Cervelli P., Lo Presti V. (2015). Digital competence assessment. A proposal of operationalization of the critical analysis. *The journal of Media Literacy education*, 7(1), 46-57.
- Consiglio dell'Unione Europea (2006). Raccomandazione del Parlamento e del Consiglio Europeo del 18 dicembre 2006 relativo a competenze chiave per l'apprendimento permanente. Gazzetta ufficiale dell'Unione Europea L340/10 del 30.12.2006.

Ottava Sezione

**Emergenze nella formazione:
dimensioni progettuali e pensiero educativo**

Interventi

Paola Bastianoni

Daniel Boccacci

Monica Betti

Anna Chiara A. Mastropasqua, Emilia Restiglian

Emanuele Ortu

Valerio Palmieri

Cecilia Sorpilli

Sarah Speciali

Modelli di formazione partecipata nel lock down per Covid-19

Paola Bastianoni

Università di Ferrara

Professore Associato

paola.bastianoni@unife.it

Abstract

Nel periodo del Lock down per Covid 19, il mondo educativo e sociale ha subito un arresto imprevisto, improvviso, fortemente ansiogeno e generatore di paura collettiva. È stato in quel primo momento di disorientamento collettivo che l'Università di Ferrara, attraverso il progetto di formazione online gratuito “#Il sociale non si ferma” ha cercato di assolvere al suo compito primario formativo e di ricerca: offrire al mondo educativo e sociale, rimasto improvvisamente orfano e traumatizzato da assenza e paura, una rete strutturante quotidiana che potesse costituirsi come esperienza collettiva educante e rassicurante. Uno staff multidisciplinare ha accolto quotidianamente, con dirette on line organizzate su tematiche e problematiche diventate urgenti, centinaia di partecipanti connessi da tutta Italia, coinvolgendoli in forum di discussione attivati per affrontare le nuove emergenze educative e sociali.

Parole chiave

Lock down, formazione Partecipata, Rete.

1. Introduzione

La pandemia mondiale da Covid-19 ha sancito un prima e un dopo nel mondo. Il lockdown, le restrizioni, le preoccupazioni relative alla propria salute e a quella dei propri cari hanno segnato una battuta d'arresto a livello economico, politico e sociale. Improvvisamente si sono interrotte le relazioni personali, gli scambi comunicativi in presenza e, di conseguenza, tutto il sistema educativo e sociale ha subito un repentino, insindacabile e pericoloso stop. Anche il mantenimento dei servizi essenziali ha dovuto fare i conti con l'interruzione di tutti gli altri servizi collaterali che, fino a quel momento, avevano reso possibile il mantenimento di equilibri fondamentali (Marone, Musaio, Pesare, 2023). Per i bambini e ragazzi inseriti all'interno delle comunità educative, ad esempio, in un tempo troppo breve per potersi attrezzare a livello emotivo, si sono fermati i contatti con la scuola, con

la neuropsichiatria, con gli assistenti sociali, con le società sportive con i servizi ricreativi. L'unica alternativa, per un lungo tempo, sarebbe stata quella di ricreare, nel microcosmo della comunità educativa, tutto ciò che, malgrado fosse necessario, appariva troppo lontano. E che cosa dire degli operatori? Da sempre incentivati al lavoro integrato d'equipe, si sono trovati catapultati in individuali solitudini ad affrontare ciò che, già prima, era già molto complesso da accogliere quotidianamente in una collettività strutturata (Petrosino, 2020).

Una sorte migliore non è di certo toccata alle migliaia di bambini e ragazzi iscritti alle scuole di ogni ordine e grado. In una qualsiasi mattina di marzo i loro cartelloni, libri, quaderni, sono rimasti ad aspettare muti ed inermi che si acquietasse quell'orrendo presagio che qualcosa li avrebbe resi inutili e orfani per sei lunghissimi mesi (Aluffi Pentini, Olivieri, 2021).

Di fronte a tanta solitudine e senso di impotenza era divenuto necessario l'organizzazione di un servizio in emergenza che costituisse un supporto, un ponte tra l'immaginato ed il reale, che ricreasse in ambiente virtuale quella comunità educante che, se da un punto di vista materiale si stava sgretolando, da un punto di vista emotivo doveva divenire più autentica che mai.

La risposta da parte dell'Università degli Studi di Ferrara non ha tardato ad arrivare. A pochi giorni dall'inizio del lockdown è stata aperta la piattaforma online “#Il sociale non si ferma” gestita dal Master *Tutela, diritti e protezione dei minori* (<https://www.tutelaminoriunife.it/il-master/>, pagina facebook <https://www.facebook.com/pages/category/College—University/Tutela-dei-minori-208206379205460/>). Un'intera equipe costituita da psicologi, pedagogisti, educatori, giuristi, assistenti sociali, si è resa disponibile gratuitamente e a tempo pieno per ricostruire una quotidianità ed una routine di scambi comunicativi per abbattere quel pericoloso senso di angoscia che stava, lentamente ma inesorabilmente, dilaniando operatori e servizi socio-educativi. È uno staff multidisciplinare quello che si è creato spontaneamente, basandosi sul sentimento della reciprocità, e che ha offerto, per quattro mesi, dirette online, tavole rotonde, incontri tematici, supervisioni, accogliendo quotidianamente la nuova emergenza educativa e sociale. È un filo rosso tessuto con pazienza e perseveranza quello che si è costituito con questo progetto, che è divenuto capace di costruire una nuova epistemologia della comunicazione e dei processi di pedagogia dell'emergenza.

2. #Il sociale non si ferma: una metodologia innovativa

Chi lavora nell'ambito della tutela e della protezione dei minori sa bene che il lavoro socio educativo non può prescindere da una relazione autenticamente costruita. Essa, nella normalità, si sostanzia nella presenza, nella volontà plasmare dialoghi e assonanze di pensiero e di azione con la finalità di realizzare azioni di cura nei confronti di bambini, ragazzi, adulti, pazienti, genitori, utenti (Cunti, 2014). Ciò che l'esperienza della pandemia ci ha insegnato è che la normalità, erroneamente, raramente viene messa in discussione. Essa viene piuttosto data per

scontata: prima del Covid-19 nessuno avrebbe mai immaginato che potessero esistere relazioni a distanza, un intero mondo da costruire online. Che avremmo avuto la necessità di rivedere il nostro modo di consumare e che le relazioni che sarebbero risultate più compromesse e che avremmo dovuto imparare a ridefinire sarebbero state proprio quelle domestiche, rese pressanti e prolungate dalle restrizioni (Isidori, Vaccarelli, 2021).

Chi vuole può immaginare #Il sociale non si ferma come una piazza virtuale, un crocevia di opportunità amorevolmente pensate e costruite. Ciò che era divenuto necessario, infatti, una volta ripristinata la possibilità di contatto umano, anche se online, era diversificare le opportunità di scambio comunicativo, perché non si riducessero alla mera richiesta di aiuto, per quanto legittima ed urgente. Ciò che andava ricostruito era un intero impianto sociale basato, in ambito pedagogico ed educativo, su una rinnovata base formativa. Il mondo come lo conoscevamo prima non sarebbe più esistito. Per questo diveniva fondamentale strutturare spazi di dialogo che orientassero la discussione anche a non abdicare al proprio compito, in quanto professionisti, di ampliare un bagaglio di conoscenze per fare in modo di accogliere tutti i bisogni presenti e futuri.

La struttura dialogico-formativa si è presentata fin da subito in maniera organizzata. Settimanalmente veniva data comunicazione agli iscritti delle dirette, dei forum di discussione e delle tavole rotonde predisposte. Nel fine settimana sono state proposte lezioni di yoga online, proprio per rinforzare l'idea che per ricostruire una normale quotidianità, pur nell'emergenza, era importante prendersi cura di tutte le dimensioni dell'individuo: non solo quella cognitiva, ma anche quella corporea e spirituale. Le stesse comunità per minori, con i loro ospiti, sono state invitate a partecipare ai forum di discussione, perché anche bambini e ragazzi potessero avere il rimando diretto che ciascuna comunità umana era chiamata ad assolvere il medesimo compito: quello di realizzare un potere di cura della vita quotidiana, oltre le incertezze e la preoccupazione che il futuro imminente pareva riservare (Bastianoni, Betti, 2020).

In molte circostanze è emersa prepotente la dimensione del dolore. Un dolore, in primo luogo, causato dalla perdita di certezze di piccole azioni quotidiane sulle quali si era basata per un lungo tempo anche la costruzione della propria identità. Non è semplice reinventarsi un modo di essere educatore, assistente sociale, psicologo, ma anche alunno, figlio, amico, partner. Una società sostanzialmente ancorata al materialismo e al bisogno di possesso, degli oggetti, ma anche, talvolta, delle relazioni, ha dovuto trovare il modo di sostanziare ciò che è effimero per definizione: l'empatia. Se essa, infatti, emerge con più facilità nelle situazioni in cui il disagio dell'altro si può toccare con mano, perché avviene all'altezza di braccia e di sguardi, è risultato evidente come, invece, quella stessa empatia avesse bisogno di essere risignificata in una nuova quotidianità dove l'incontro con l'altro era minato dalla paura che esso potesse essere causa di contagio e, quindi, di sostanziale pericolo per sé e per i propri cari (Mancaniello, 2021). La seconda dimensione, infatti, che è stata analizzata in tutte le aule virtuali è stata proprio quella della paura, del resto preponderante in tutti i contesti di emergenza. Una paura che ri-

guardava, sì, la possibilità di ammalarsi e di confrontarsi con lo spettro della morte, ma che riguardava anche la paura di perdere il proprio mondo così come lo si era conosciuto, di non riappropriarsi più di spazi di prossimità, di contesti professionali fatti anche di materialità spicciola, come ad esempio i momenti di incontro informali prima e dopo i turni di lavoro, il ritrovo con amici e colleghi, la stessa gestione delle routine familiari che erano bruscamente passati da momenti di svago a necessità materiali e contingenti, come, ad esempio, il fare la spesa in giorni ed orari prestabiliti. Nulla è banale di ciò che afferisce alla quotidianità quando essa viene messa in discussione nelle fondamenta.

3. Risultati

I risultati in termini di adesione al progetto sono stati entusiasmanti. Oltre centocinquanta persone, provenienti da tutta Italia, si sono in poco tempo iscritte alla piattaforma, garantendo un'ampia e quotidiana partecipazione a tutte le proposte dialogiche e formative.

La possibilità di collegarsi in maniera cadenzata alle aule virtuali, di potersi inserire e lasciarsi attraversare dalla profondità delle tematiche proposte, ha reso autentica l'opportunità di ricostruire e ricostruirsi, anche a partire da un evento drammatico come quello della pandemia. I partecipanti hanno trovato spazio di ascolto nella consultazione psicologica, hanno potuto formarsi nelle tavole rotonde specifiche costituite attorno ai temi della didattica a distanza, della giustizia riparativa, della nuova definizione dei bisogni sociali. Bambini e ragazzi hanno trovato spazi di confronto e di stimolo a reinventarsi in una nuova realtà accompagnati da letture e laboratori di narrativa. Le bacheche letterarie hanno inoltre costituito un aggancio costante nei momenti di pausa dalle dirette. Ogni giorno sono stati proposti saggi, riflessioni sulle tematiche di attualità, recensioni di opere narrative.

E' un vero e proprio processo di protezione quello che è stato creato nell'emergenza. La volontà predominante è stata quella che nessuno si sentisse solo. Questa opera di cura e di ricostruzione della quotidianità ha contribuito a rinsaldare una comunità umana che, pur nella distanza, non si era mai sentita così vicina.

Quando il lockdown è terminato, un nuovo cambiamento ha minacciato ancora una volta le nostre comunità educanti: la consapevolezza di doversi interfacciare con un mondo cambiato e che, per molti versi, necessitava di essere ricostruito. La maggior parte degli operatori, dopo l'esperienza vissuta all'interno de #Il sociale non si ferma, ha dichiarato di riprendere la propria quotidianità con sufficienti strumenti per ricollocare la propria azione e la propria identità nel mondo, consapevole delle fatiche e delle complessità che li attendevano. L'attivazione del supporto a distanza garantito aveva contribuito non solo a fornire risposte di cura e prossimità nell'emergenza, ma aveva anche costruito processi di protezione, di pensiero e azione resilienti, utili per affrontare il periodo successivo e, in generale, i futuri momenti di criticità.

Nel periodo successivo al lockdown la piattaforma è stata mantenuta attiva,

anche se con un regime di dirette ridotto per consentire la ripresa delle attività lavorative, scolastiche ed educative. Nel corso dei forum è emersa in maniera importante la restituzione, da parte dei partecipanti, che la competenza con la quale gli operatori avevano fatto fronte alla seconda fase dell'emergenza sanitaria era stata in gran parte rafforzata dal supporto e dal sentimento di reciprocità maturato nel corso delle dirette durante il periodo delle restrizioni (Bastianoni, Betti, 2020). La consapevolezza di poter attivare una richiesta di aiuto che non sarebbe caduta nel vuoto, la relazione empatica non finalizzata alla costruzione di soluzioni, ma prioritariamente al riconoscimento della propria preoccupazione e al sostegno della paura derivante dalla solitudine, la presenza quotidiana, antidoto concreto e potente contro tutte le lontananze e le emarginazioni, hanno costituito, nel tempo, una potente trama protettiva che ha rinforzato l'identità e l'empowerment delle persone, una volta chiamate a riaffacciarsi alla vita (Marone, Musaio, Pesare, 2023).

4. Conclusioni

L'esperienza di un impianto formativo come quello sperimentato nella piattaforma #Il sociale non si ferma, basato sulla condivisione dialogica, sulla supervisione quotidiana e sull'apertura di nuovi sguardi e orizzonti, oltre il dolore imposto dall'emergenza sanitaria, ci ha portato a sperimentare che garantire una prossimità emotiva, pur nella scientificità dei processi formativi, conduce a innestare meccanismi di protezione di cui beneficiano non solo i professionisti, ma la comunità intera (Zhok, 2022).

Il Master Tutela Diritti e Protezione dei Minori dell'Università di Ferrara aveva già da tempo costituito uno staff di professionisti competente nel far fronte alle innumerevoli emergenze sociali ed educative che da tempo costellano i diversi contesti (Bastianoni, 2022).

Alla luce dei risultati conseguiti e della lettura di una società che, pur non più impegnata nel fronteggiamento della pandemia, è comunque investita quotidianamente della responsabilità di risignificare relazioni e vecchie-nuove emergenze, la volontà, da parte dell'equipe professionale del Master Tutela Diritti e Protezione dei minori dell'Università di Ferrara, è quella di proseguire nella sperimentazione di modelli di ricerca-azione e pensiero educativi, finalizzati alla costruzione di una società orientata all'accoglienza di tutte le emergenze, visibili e invisibili, che costellano il mondo attuale. Il futuro è ancora incerto, ma la strada è certamente segnata. L'esperienza pregressa è stata un arricchimento per tutte le professionalità coinvolte, un vero esempio di rete dentro alla rete. Certamente la complessità nella gestione dell'emergenza è stata determinata dalla consapevolezza, da parte dello staff, di doversi orientare all'interno di un contesto atipico, i cui confini e la cui direzione erano incerti tanto per i professionisti quanto per gli utenti della piattaforma. Contemporaneamente, però, il sapere di appartenere ad un'unica comunità di destino ha rinforzato la volontà di far fronte comune e di mettere in circolo

esperienze, conoscenze e autodeterminazione per costruire esperienze di autentica prossimità. Questo è lo spirito con il quale qualsiasi comunità educante ed umana dovrebbe operare, a prescindere dalle situazioni di emergenza.

Riferimenti bibliografici

- Aluffi Pentini A., Olivieri F. (2021). La vita delle famiglie al tempo del Covid: cambiamenti e prospettive di resilienza. *I problemi della pedagogia*, 1, 3-28.
- Bastianoni P., Betti M. (2020). Il potere di cura della vita quotidiana. *Animazione sociale*, 4, 65-68.
- Bastianoni P. (Ed.) (2022). *Tutela, diritti e protezione dei minori. Una lettura psico-socio-giuridica*. Parma: Junior-Bambini.
- Bastianoni, P., Betti, M. (2020). Un nuovo inizio. La ripresa delle attività scolastiche e della didattica della vicinanza. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 12(20), 212-221.
- Cunti, A. (2014). *Formarsi alla cura riflessiva. Tra esistenza e professione*. Milano: Franco-Angeli.
- Isidori M.V., Vaccarelli A. (2021). *Pedagogia dell'emergenza, didattica nell'emergenza. I processi formativi nelle situazioni di criticità individuali e collettive*. Milano: Franco Angeli.
- Mancaniello M. R. (2021). La pandemia e il tempo di lockdown: possibili interventi educativi per la salute e il benessere delle giovani generazioni. *Medical Humanities & Medicina Narrativa*, 1, 39-51.
- Marone F., Musai M., Pesare M. (2023). *Educazione, relazioni e affetti. Oltre la pandemia*. Roma: Armando
- Petrosino S. (2020). *Lo scandalo dell'imprevedibile. Pensare la pandemia*. Novara: Interlinea.
- Zhok A. (2022). *Lo stato di emergenza. Riflessioni critiche sulla pandemia*. Milano: Meltemi.

Numeri e Mente: l'educazione normalizzante dell'UE verso i rifugiati ucraini

Daniel Boccacci

Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia

Docente a Contratto

daniel.boccacci@unimore.it

Abstract

Di fronte alla tragedia dei fuggitivi ucraini, il sistema di aiuto e protezione dell'UE ha sviluppato una proposta educativa in cui, attraverso l'intreccio tra dati statistici e categorie riguardanti la salute mentale, emergono i tratti di una soggettività bisognosa. Entro la cornice teorica tracciata dal pensiero di Ian Hacking, che ha studiato la forza del sapere psico-numerico, dominante tra i modi di essere persona nella modernità, l'analisi sottolinea come il tipo di soggettivazione dell'UE incanali l'educazione in una prospettiva unidimensionale e normalizzante. Numeri e categorie mediche sulla mente, che si ergono a tessitori dei destini dei soggetti e dei processi, sono l'emblema di un diffuso senso tecnocratico nell'educazione, considerata essenzialmente una forza di gestione e di efficienza, da esibire specialmente quando l'umanità è sottoposta a sfide e situazioni di grande emergenza.

Parole chiave

Rifugiato Ucraino, Medicalizzazione, Statistica.

1. L'emergenza dei profughi ucraini: una proposta di analisi

La tragedia della guerra in Ucraina, iniziata con bombardamenti nel Donbass nel febbraio 2022, ha sconvolto profondamente il mondo intero. L'intensificarsi di violenza, sofferenza e distruzione del conflitto ha spinto milioni di persone a fuggire dalle proprie case nel disperato bisogno di protezione e sicurezza, generando una drammatica situazione umanitaria. Lutti, famiglie divise, città martoriate dai bombardamenti, nuove povertà, condizioni quotidiane difficili, futuri incerti sono le realtà esistenziali sia di chi è rimasto sia di chi è stato costretto a lasciare la propria terra.

Le diverse comunità internazionali non hanno fermato il conflitto e sembrano impotenti di fronte ai fattori di escalation della violenza, pur lavorando intensa-

mente per la costruzione di un imponente sistema di aiuti e di risposte concrete e tempestive di soccorso.

L'Unione Europea, che ha conosciuto l'esodo più grande dei rifugiati ucraini e che prosegue nella decisione adottata a partire dal 4 marzo 2022 di sviluppare un sistema di protezione temporanea (UE, 2023), si trova di fronte a una delle più grandi emergenze educative della sua storia. L'educazione, come lo stesso Organismo sottolinea, è uno degli aspetti più urgenti e strategici per intervenire in questa catastrofe (UE, 2022c). Nel continente europeo un numero impressionante di giovani sono privi di insegnanti, materiali per l'istruzione e scuole. Anche gli adulti che sono fuggiti hanno perso possibilità di formazione e di risorse che diano continuità alla loro vita civile e lavorativa. Questa realtà complessa intreccia molte dimensioni (interculturale, medica, infrastrutturale, organizzativa, istituzionale, ecc.), legate al tempo concreto dell'immediatezza.

Le pagine seguenti analizzeranno la soggettività ucraina negli indirizzi educativi dell'UE, ponendo in evidenza il dominio dei dati statistici e dei contenuti riguardanti la salute mentale. L'analisi cercherà di dimostrare come l'alleanza tra la realtà numerica e il linguaggio del benessere psichico generi un orientamento educativo UE per la gestione di una realtà scioccante e potenzialmente incontrollabile. In questo modo l'indirizzo corrobora più il principio della normalizzazione che della relazione.

Il campo di questa analisi si può ricollegare alle discussioni internazionali sulla politica educativa *based evidence* (Hartong, Piattoeva, 2021), così come sulla medicalizzazione (Tröhler, 2015) e psicologizzazione (Rose, 1998) dell'educazione.

Lo studio del soggetto numerico, sottoposto alle discipline "psi" (psicologia, psicanalisi, psichiatria e neuroscienze) può trovare un'importante cornice teorica nel pensiero di Ian Hacking, autorità del pensiero filosofico-scientifico contemporaneo e sempre più riferimento influente anche nella sociologia dell'educazione (Popkewitz, 2020).

Secondo il filosofo canadese la forza del sapere psico-numerico è dominante tra i modi di essere persona nella modernità. Suoi interpreti nella sociologia della governance educativa forniscono riferimenti solidi per studiare la soggettività ucraina con un metodo riconducibile alla *Discourse Analysis* foucaultiana (Popkewitz, 2020). A fronte di teorizzazioni dettagliate di tecniche analitiche, tra cui quelle proposte da *Loughborough School, Ideological Discourse Analysis e Critical Discourse Analysis*, la linea dei sociologi foucaultiani della governance educativa preferiscono concentrarsi pragmaticamente sulle categorizzazioni e i disegni di pensiero dominanti nelle condotte educative, evidenziando le architetture logico-testuali e le tecniche di rappresentazione dei dati.

Questo metodo sarà un riferimento utile nelle pagine seguenti per lavorare su due tipi di fonti dell'UE: da un lato il complesso dei dati statistico-demografici dell'Eurostat, dall'altro gli indirizzi e le azioni educative sia degli organi legislativi (il Consiglio e il Parlamento) sia della Commissione Europea, che esercita il potere esecutivo.

L'analisi cercherà di approfondire il tipo di proprietà delle soggettività negli

enunciati, studiando le gerarchie e le priorità nella trama di significati sull'educazione del rifugiato. Attraverso la disposizione e la valutazione di concetti e categorie, il discorso crea una struttura gerarchica di concetti, determina quali voci siano considerate dominanti e quali marginalizzate, influenzando la percezione e la rappresentazione delle diverse identità educative stesse. In particolare le priorità nel discorso indicano quali temi o argomenti siano considerati più rilevanti o cruciali in una determinata proposta (Popkewitz, 2020).

2. Il macrovettore psico-statistico secondo Ian Hacking

Attraverso l'approccio genealogico di Micheal Foucault, Ian Hacking ha mostrato con magistrale chiarezza e acutezza come esistano radici storiche dell'attuale intreccio tra pratiche e saperi statistici e medici. Questa trama ha avuto inizio nel XIX secolo e oggi persiste con grande affermazione delle discipline "psi".

Innanzitutto il filosofo canadese ha approfondito la storia dello sviluppo della statistica, di cui *The Taming of Chance* (1990) è il lavoro più noto, mostrando come il pensiero probabilistico, abbia soppiantato quello deterministico, dominante fino al Settecento.

Le qualità e le inclinazioni degli individui, definite in base a probabilità e normalità, sono diventate categorie generali utilizzate dalla società per governare e ragionare su di essi. A partire dall'età post-napoleonica gli organi amministrativi degli Stati hanno definito e diffuso la ragione probabilistica, con tecniche di conteggio e classificazione. Queste pratiche hanno creato la "popolazione", un'entità misurabile attraverso dati numerici stampati incessantemente. Le scienze sociali, influenzate da metodologie quantitative, sono diventate sempre più importanti e la statistica ha conquistato anche le scienze naturali, come la fisica quantistica degli anni Venti. L'egemonia del ragionamento probabilistico persiste ancora oggi: pericoli e paure pubbliche e private, piaceri, vizi, bisogni e consumi sono sottoposti in maniera costante alle sue leggi, cui si affidano la politica, l'opinione pubblica, l'informazione e la pubblicità (Hacking, 1990, 2007).

Hacking approfondisce poi come gran parte degli avvenimenti della storia dell'affermazione delle pratiche statistiche abbia avuto luogo nel contesto medico. La realtà umana, sottoposta alla diagnosi medica (sintomi e proprietà delle malattie, realtà cliniche, modelli epidemiologici, efficacia dei trattamenti, gestione delle risorse sanitarie), è stata riconfigurata rispetto al passato sotto l'azione probabilistica dei dati (Hacking, 1982, 1990).

Lo studio degli individui suicidi, in particolare, ha giocato un ruolo centrale nella storia della formazione della simbiosi tra statistica e medicina. Fino all'inizio del XIX secolo non era per niente scontato che il suicidio fosse in relazione alle conoscenze mediche. Poi si sono diffuse minuziose classificazioni di tipi di suicidi, che cominciarono a essere inclusi nei dizionari medici come forma di follia, quindi come categorie cliniche (Hacking, 1982).

Anche le teorizzazioni sociologiche dell'Ottocento hanno sviluppato l'intreccio

medicina-statistica. Nel corso del XIX secolo numerose opere hanno avuto come titolo “Il suicidio” o espressioni simili. Quella di Emile Durkheim, pubblicata nel 1897, è la più nota. Getta le basi della metodologia statistico-quantitativa nelle scienze sociali. Hacking considera questo classico il culmine di una serie di pratiche e studi in cui i principi statistici sono connessi con l’antinomia normale/patologico delle cliniche del XIX secolo. Il filosofo, inoltre, fa notare foucaultianamente come il nuovo sapere abbia rivelato un nuovo potere, quello medico-legale: «Decidere che il suicidio è una forma di follia, significa affermare l’autorità dei medici sui suicidi» (Hacking, 1982, p. 169).

Hacking ha studiato altri casi moderni e contemporanei di clinica mentale oltre al suicidio, sulla scia della *Histoire de la folie* (1961) di Foucault, evidenziando le concomitanti attenzioni statistiche.

In *Mad Travelers* (1998), lavoro in cui si evidenzia l’esistenza di malattie transitorie, cioè create entro precisi contesti di interazione scienze-società (il filosofo usa la metafora delle «nicchie ecologiche»), è studiato il fenomeno dei viaggiatori “folli”, diffuso in Europa tra la fine del XIX e gli inizi del XX secolo, come il primo caso Albert Dadas, che si spostava da un luogo all’altro senza motivi o senza ricordarsi, percorrendo straordinarie distanze.

La fuga “folle” entrò nel dibattito medico sulla scelta della categoria più generale di malattia mentale (isteria o epilessia?). Il dibattito portò il fenomeno della fuga nella tassonomia contemporanea delle malattie mentali, che è la prima condizione per l’emergere di una «nicchia ecologica». Strumenti fondamentali per poter contribuire a quell’impresa tassonomica furono la metodologia e la pratica statistica: il dottor Tissé, che studiò Dadas, lavorò sulle possibilità di perdita della memoria e della consapevolezza (Hacking, 1998).

Altri casi clinici, studiati da Hacking con lo stesso sguardo storico sull’intreccio probabilità-saperi “psi”, hanno riguardato il bipolarismo, l’autismo e l’asocialità patologica in Svezia da parte di bambini di famiglie migranti (Hacking, 2007).

Attraverso queste testimonianze, che danno prova come il concetto di norma si sia legato alla media dei numeri come alla condizione biologica degli esseri viventi, Hacking evidenzia la presenza dominante del principio dicotomico normale/patologico nella modernità e nella contemporaneità (Hacking, 1982, 1990). L’alleanza medico-statistica ha agito come macrovettore di soggettivazione «for improving or controlling deviant human beings» (Hacking, 2007, p. 310). Detto con altre parole, nelle società industriali avviene una profonda e incessante medicalizzazione normalizzante, ossia la centralizzazione di concetti e pratiche mediche basate sull’idea di norma con cui si comprendono (e governano) le persone e il mondo (Hacking, 2007).

3. La soggettività psico-statistica dell’indirizzo UE

Di fronte all’esodo dei fuggitivi dalla guerra ucraina, l’UE ha attivato un rigoroso sistema di gestione di cui è colonna portante l’Ufficio Statistico, noto come Eu-

rostat. Impegnato nell'acquisizione di dati socio-demografici attraverso l'attività degli uffici preposti da parte degli Stati membri, l'organo europeo realizza una grande narrazione numerica su chi è beneficiario di protezione, un flusso discorsivo continuo che si riversa in articoli pubblicati con il rigore del metodo statistico e la precisione del calcolo. I dati, poi, vengono divulgati in formati accessibili, aiutati dalla forza diffusiva delle tecnologie di oggi. Il sito istituzionale dell'UE ne è il luogo emblematico. Visualizza in modo chiaro e aggiornato questa narrazione di cifre: sottolinea prima di tutto che dall'inizio del conflitto al dicembre 2023 si sono riversate nelle terre dell'Unione 4,2 milioni di anime, rappresentate per il 25,6% da bambini e giovani di età inferiore ai 14 anni, per il 25% da donne dai 35 a 64 anni e per il 16,6% da ragazze dai 18 ai 34 anni (Eurostat, 2023b).

Il soggetto ucraino viene scolpito attraverso spazi, tempi e frequenze definite numericamente: età, sesso, professione, regione ucraina di provenienza, stato di destinazione, minori se accompagnati o meno, studenti o lavoratori, prima o seconda domanda di richiesta di asilo (Eurostat, 2023a). Il numero va oltre se stesso, diventa la voce di chi fuggendo non fa udire la propria, sconosciuto alle istituzioni come persona e come progetto di vita.

La realtà numerica finisce per diventare tutta la realtà umana ucraina non solo nei canali informativi dell'UE, ma anche nelle azioni della politica, fissata negli atti normativi, a cominciare dal *Cohesion's Actions for Refugees* (CARE), che approvato il 6 aprile 2022, è il documento fondamentale per gli Stati membri, tenuti a sviluppare una politica di protezione verso gli ucraini e gli sfollati di tutti i conflitti (UE, 2022c).

Su quella base numerica gli indirizzi dell'UE approfondiscono i bisogni e definiscono le proposte di intervento educativo. È a questo punto che la rappresentazione statistica si fonde con diversi temi tra cui l'integrazione, il supporto linguistico e il futuro professionale, che tuttavia non hanno lo spazio e l'articolazione riservata alle preoccupazioni sulla salute mentale. Sia gli atti del Parlamento che della Commissione Europea dichiarano che il benessere psichico è obiettivo prioritario, non solo nel quadro dell'assistenza sanitaria del rifugiato, ma anche nell'ambito della istruzione. Così, ad esempio, si è espresso il secondo organismo ad inizio conflitto, il 23 marzo 2023:

Il rapido rientro a scuola o nelle strutture educative per la prima infanzia, in grado di attenuare lo stress psicologico, rappresenterà un aspetto fondamentale del ritorno alla stabilità. La stragrande maggioranza dei minori provverrà verosimilmente da famiglie separate; molti saranno non accompagnati. Scuole, istituti di istruzione e formazione professionale e strutture per la prima infanzia possono fungere da ponte tra i bambini e i giovani sfollati e i servizi (UE, 2022b, p. 6).

Il tema del benessere mentale viene preceduto dall'insistenza sulla categoria del trauma, con espressioni di questo tipo: «Questi minori sono stati esposti a esperienze traumatiche» (UE, 2022b, p. 1); «ogni bambino in fuga dall'Ucraina ha subito il trauma della guerra e delle sue conseguenze» (UE, 2022b, p. 4); «la

Commissione rafforzerà le azioni mirate in materia di salute mentale e assistenza post-traumatica» (UE, 2022b, p. 10); »; l'UE auspica che «i paesi ospitanti ricevano un sostegno concertato per migliorare l'accesso a cure psicologiche adeguate da parte di esperti in grado di affrontare i traumi legati alla guerra»; l'Organismo «invita gli Stati membri, a tale riguardo, a sostenere insegnanti, formatori e altro personale educativo che lavora con minori traumatizzati» (UE, 2022d, 7 aprile, p. 57); «molte delle persone sfollate, compresi i minori, presentano esigenze specifiche a causa dell'esperienza traumatizzante» (UE, 2023, p. 16).

Cure, assistenza, sostegno e supporto psicologico o psicosociale sono i principi cardine per intervenire a livello generale nel quadro precedente: si prevedano misure che includano «la messa a disposizione di un alloggio sicuro e appropriato e l'assistenza materiale, la necessaria assistenza sanitaria, compresi il sostegno psicologico» (UE, 2022a, p. 13); «questi minori [...] avranno bisogno di protezione, assistenza e sostegno psicosociale specifici» (UE, 2022b, p. 1); «per integrare le attività di sostegno psicosociale e/o a favore della salute mentale condotte nella maggior parte degli Stati membri, la Commissione ha erogato ulteriori finanziamenti» (UE, 2023, p. 16).

Le stesse categorie sono usate come fondamentali anche nell'ambito dell'istruzione. Sono numerose le espressioni di questo tipo: «La Commissione raccomanda che siano previste misure di [...] sostegno psicologico e un sostegno agli insegnanti e agli altri professionisti del settore dell'istruzione che accolgono rifugiati» (UE, 2022a, p. 8); «L'istruzione di persona è fondamentale» per «il sostegno psicosociale»; l'UE auspica che «i paesi ospitanti ricevano un sostegno concertato per migliorare l'accesso a cure psicologiche adeguate da parte di esperti»; l'Organismo «invita gli Stati membri, (UE, 2022d, p. 57); «Si sta rivelando fondamentale garantire un ulteriore sostegno linguistico e psicosociale» (UE, 2023, p. 11); «ora è importante che gli Stati membri si basino su tali sforzi e affrontino le difficoltà relative a tutti gli aspetti pertinenti, ad esempio sostenendo le scuole e il personale docente nell'inclusione dei minori sfollati, nonché le attività mirate al sostegno psicosociale» (UE, 2023, p. 12).

4. Conclusioni

Di fronte all'oceano di persone, trasformate in fuggitivi dalla guerra ucraina, l'UE ha attivato un sistema di protezione che fa riferimento a diritti fondamentali e a principi che animano la ragione d'essere dell'Organismo stesso. In questo orizzonte l'educazione è fondamentale (UE, 2022c). Il piano di accoglienza e supporto educativo è necessario per lo sviluppo personale dei singoli protetti, per colmare i vuoti creati dalla catastrofe, per contrastare le privazioni connesse alla chiusura delle scuole, per rendere effettivo l'esercizio del diritto all'istruzione. L'educazione, in più, è un collante per poter attivare un sostegno integrale, ossia per favorire connessioni significative tra aiuti umanitari, supporto sanitario, opportunità la-

vorative e integrazione sociale. L'educazione, infine, è il motore che accende le speranze negli animi e orienta verso un futuro migliore (UE, 2022c).

L'oggettivazione numerica e il linguaggio psichico sono sviluppati congiuntamente dall'UE per tendere a quei principi educativi e rappresentano tecnologie efficaci per ristabilire l'ordine e rispondere all'etica del soccorso. Il dispositivo statistico permette di fotografare "oggettivamente" il presente e di pianificare il futuro in base al calcolo delle probabilità. I saperi "psi" intervengono e approfondiscono quel quadro.

Tuttavia, fortemente incentrati sulla quantità e sull'idea monolitica di individuo, numeri e categorie psichiche orientano potenzialmente i principi di sviluppo educativo in senso procedurale, mortificando il momento impreveduto, incommensurabile e creativo. In quella prospettiva è ancor più difficile pensare all'educazione come relazionalità, a quel processo in cui l'individuo cresce come parte di un sistema osmotico ed empatico continuo. Questo approccio relazionale potrebbe essere esaltato da una certa parte di conoscenze e di pratiche legate ai saperi psichici che esaltano la complessità delle interazioni. Quel patrimonio della psichiatria, della psicologia e della neurologia che, dal punto di vista storico del loro sviluppo, sono stati alimentati dagli apporti delle discipline sociali e umane come l'antropologia, la sociologia, gli studi umanistici e la letteratura.

Diversamente numeri e categorie mediche sulla mente, che si ergono a tessitori dei destini dei soggetti e dei processi dell'educazione incanalano quest'ultima in una prospettiva unidimensionale e normalizzante, che trascura la complessità dell'ecologia educativa, prospera nell'intreccio incommensurabile di dimensioni molteplici (valoriali, emozionali, ideali, sociali, civiche, razionali, espressive, culturali...).

I rifugiati che popolano le scuole dell'Unione portano un'esperienza di forte diversità tangibile che potrebbe arricchire in modo condiviso gli orizzonti sui diversi aspetti della realtà educativa. L'incontro con i giovani ucraini aiuterebbe ad aprire con una sensibilità particolare lo sguardo sui problemi cogenti nell'agenda dell'educazione attuale (bullismo, razzismo, individualismo, competizione, ecc.).

Viceversa, da anni tecnologie discorsive dominanti nell'UE incentivano una pedagogia della "redenzione da deficit", che favorisce l'immagine stereotipata del rifugiato bisognoso assoluto e degli europei occidentali "salvatori".

Più in generale l'azione misurabile e medicalizzata dell'UE rafforza un diffuso senso tecnocratico nell'educazione, considerata essenzialmente una forza di gestione e di efficienza, da esibire specialmente quando l'umanità è sottoposta a sfide e situazioni di grande emergenza.

Riferimenti bibliografici

Eurostat. (2023a, maggio). *Population and migration*. Consultato il 15 novembre, 2023.

<https://ec.europa.eu/eurostat/web/-ukraine/population-migration#news>

Eurostat. (2023b, 5 dicembre). *Temporary protection for persons fleeing Ukraine - monthly*

- statistics*. Consultato il 14 dicembre, 2023. https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Temporary_protection_for_persons_fleeing_Ukraine_-_monthly_statistics
- Hacking I. (1982). La statistique du suicide au XIXe siècle. In A. Fagot (a cura di), *Médecine et probabilité* (pp. 165–185). Créteil, Université de Paris-Val-de-Marne. Paris: Didier Erudition.
- Hacking I. (1990). *The Taming of Chance*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hacking I. (1998). *Mad travellers: Reflections on the reality of transient mental illnesses*. Charlottesville: University of Virginia Press.
- Hacking I. (2007). Kinds of people: Moving targets: The Tenth British Academy Lecture. In P. J. Marshall (Ed.), *Proceedings of the British Academy* (pp. 285–318). London: British Academy. <https://doi.org/10.5871/bacad/9780197264249.001.0001>
- Hartong S., Piattoeva N. (2021). Contextualizing the datafication of schooling—a comparative discussion of Germany and Russia. *Critical Studies in Education*, 62(2), 227–242. <https://doi.org/10.1080/17508487.2019.1618887>
- Popkewitz T. S. (2020). *The Impracticality of Practical Research: A History of Contemporary Sciences of Change That Conserve*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Rose N. (1998). *Inventing our selves: Psychology, power, and personhood*. Cambridge University Press.
- Tröhler D. (2015). The medicalization of current educational research and its effects on education policy and school reforms. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 36(5), 749–764. <https://doi.org/10.1080/01596306.2014.942957>
- UE. (2022a, 21 marzo). *Comunicazione della Commissione relativa agli orientamenti operativi per l'attuazione della decisione di esecuzione (UE) 2022/382 del Consiglio che accerta l'esistenza di un afflusso massiccio di sfollati dall'Ucraina ai sensi dell'articolo 5 della direttiva 2001/55/CE e che ha come effetto l'introduzione di una protezione temporanea*. Consultato il 28 novembre 2023. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52022XC0321\(03\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52022XC0321(03))
- UE. (2022b, 23 marzo). *Comunicazione della Commissione al Parlamento europeo, al Consiglio europeo, al comitato economico e sociale europeo e al comitato delle regioni. Accoglienza delle persone in fuga dalla guerra in Ucraina: l'Europa si prepara a rispondere alle esigenze*. Consultato il 28 novembre 2023. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52022DC0131>
- UE. (2022c). Regulation as regards Cohesion's Action for Refugees in Europe (CARE). *Official Journal of the European Union*, 65(L109), 1–13. Consultato il 21 settembre, 2023. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=OJ:L:2022:109:FULL>
- UE. (2022d, 7 aprile). *Protezione dell'Unione nei confronti dei minori e dei giovani in fuga dalla guerra in Ucraina Risoluzione del Parlamento europeo del 7 aprile 2022 sulla protezione dell'Unione nei confronti dei minori e dei giovani in fuga dalla guerra in Ucraina*. Consultato il 28 settembre, 2023. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52022IP0120&qid=1690651867065>
- UE. (2023, 8 marzo). *Comunicazione della Commissione al Parlamento europeo e al Consiglio. Protezione temporanea per le persone in fuga dalla guerra di aggressione della Russia contro l'Ucraina: un anno dopo*. Consultato il 28 novembre 2023. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52023DC0140>

Ricostruire la quotidianità nelle scuole segnate dall'alluvione

Monica Betti

Università degli studi di Ferrara

Collaboratrice di Ricerca

monica.betti@unife.it

Abstract

L'alluvione che ha colpito recentemente l'Emilia Romagna impone di ricollocare interventi, pensieri ed azioni all'interno di una cornice teorica che trova nella pedagogia dell'emergenza la sua più profonda espressione. L'alluvione, oltre ad avere portato distruzione e devastazione nelle abitazioni e nelle famiglie raggiunte dall'acqua, ha anche reso inagibili molte scuole, soprattutto i contesti educativi dedicati ai bambini da 0 a 6 anni. La pedagogia dell'emergenza, nel suo chiaro intento di analizzare in profondità la materialità dell'evento traumatico, che richiama anche, da un punto di vista epistemologico, al rischio e all'incertezza nei confronti del futuro, si propone di fornire una risposta ad un bisogno latente, connesso all'analisi della complessità che l'emergenza porta con sé: quello di delineare un approccio che fondi i suoi pilastri su una sostanziale capacità di resistenza e di resilienza, non solo per far fronte alla criticità in sé, ma anche per guardare al futuro maturando la consapevolezza di poter raggiungere un nuovo equilibrio generativo.

Parole chiave

Scuole, Alluvione, Pedagogia dell'Emergenza.

1. Introduzione

Nella piazza di Sant'Agata sul Santerno, in provincia di Ravenna, la torre dell'orologio segna un'unica ora: le 3.45. Le lancette sono ferme a quell'alba del 17 maggio 2023 che ancora doveva nascere e che avrebbe illuminato ciò che restava di un paese devastato dall'alluvione. Il giorno precedente le acque non avevano risparmiato il territorio faentino e, nei giorni successivi, il fiume avrebbe invaso la maggior parte dei comuni della Bassa Romagna. Che cosa pensano un uomo, una donna, un bambino, mentre vedono l'acqua che, dalla strada, entra nel proprio giardino, nel proprio palazzo, nella propria casa? Il giorno successivo, le ruspe che erano andate a prelevare le persone sfollate, avrebbero riportato al di là del ponte di Sant'Agata sul Santerno storie strazianti: una persona che vede la violenza con

la quale l'acqua travolge e spazza via gli oggetti ed i ricordi di un'esistenza intera, teme, per lunghe e interminabili ore, per la propria stessa vita. Convivere con la paura della morte è un'esperienza che segna l'animo umano nel profondo e ne mina l'essenza (Vaccarelli, 2016). L'acqua ha invaso tutto: il cuore dei paesi, le abitazioni, le sedi istituzionali, i luoghi di aggregazione, le scuole. Sì, anche le scuole. In modo particolare i nidi e le scuole dell'infanzia. E proprio come non ha avuto pietà per i piccoli e grandi oggetti della vita quotidiana, dal valore economico o affettivo, allo stesso modo ha divelto le porte delle sezioni, invadendo la quotidianità che adulti e bambini avevano con pazienza, fatica ed impegno, costruito nel tempo. In molte scuole è rimasto ben poco: nulla degli arredi, degli effetti personali, della documentazione appesa alle pareti, delle fotografie dei bambini. Solo fango e detriti, inutili spettri di un tempo che mai più potrà tornare uguale a prima. Una scuola inagibile non è solo un servizio educativo non più fruibile nella sua struttura: è anche un edificio che ha consegnato all'acqua la vita quotidiana dei bambini che lo abitano e che è, a sua volta, fatta di cose concrete ma dal profondo significato simbolico: i giochi, e quindi le storie ad essi collegati, i disegni, ovvero le tracce del passaggio e della crescita di ciascuno, gli effetti personali come ciucci, bavaglini, pannolini, libri che, nel linguaggio dell'infanzia, costituiscono i mattoni, le basi di cura, sulle quali si erge la casa, la struttura portante del loro sviluppo (Escolano, 2023). L'acqua invade gli spazi in maniera imprevedibile e violenta e porta con sé ciò che non si può in alcun modo trattenere. L'emergenza dovuta all'alluvione è un evento perturbativo, di una portata tale da innescare dilemmi esistenziali che, nel mondo dell'educazione, non possono non esitare in altrettante profonde domande formative: è ontologicamente possibile recuperare una quotidianità? Come salvaguardare una dimensione affettiva e relazionale in una nuova routine segnata dal dolore? Come tornare ad abitare uno spazio educativo fatto di cose che necessitano di un significato condiviso che richiede tempo per essere costruito?

La pedagogia dell'emergenza, nel suo assoluto valore, deve aiutare a trovare risposte a queste domande. Un evento impreveduto ed imprevedibile, di cui non vi è memoria nelle generazioni del nostro territorio, genera una frattura, una ferita profonda che causa dolore e senso di perdita (Annacantini et al., 2022). Essi, esattamente come l'acqua, trovano un pertugio negli anfratti della complessità umana e cercano di mettere radici, di soverchiare gli equilibri che regolano il funzionamento e l'essenza di ciascuno. Occorre un impegno serio, concreto, quotidiano, affinché il dolore, giustificato, non diventi impattante al punto da impedire la ricostruzione, pur a partire da una sofferenza innagibile, di solide radici di una nuova normalità.

2. Ricostruire a partire dal dolore

L'Università degli Studi di Ferrara da molti anni si occupa, attraverso percorsi formativi e laboratori di Death Education, di educazione alla morte, al lutto e alla

perdita. Una traccia tangibile di questa esperienza è *Uno sguardo al cielo*, un laboratorio di ricerca e intervento sulle tematiche del lutto, del morire e delle perdite (<https://www.unosguardoalcielo.com/>). La motivazione pedagogica che, in questo contesto di emergenza, ha mosso l'intervento di equipe di supporto, formate da psicologi, pedagogisti, educatori, docenti, dirigenti scolastici, ingegneri, geometri, operai, ma anche famiglie, doveva necessariamente partire dall'accoglienza di una preoccupazione: la volontà di recuperare, per quanto possibile, spazi e oggetti, nella volontà di renderli al più presto nuovamente abitabili dai bambini, non doveva occultare il senso di vuoto che la distruzione di quegli spazi aveva determinato. Una scuola inagibile a causa di un'alluvione genera vuoti, non solo emotivi ma anche, in prima istanza, materiali, che non possono e non devono essere colmati in fretta. Gli oggetti parlano e lo fanno anche gli spazi, quelli allestiti e quelli spogli. Narrano una storia che non deve essere perpetuata in maniera ridondante e drammatica, ma deve essere rielaborata e rinarrata con le parole degli adulti e dei bambini che la devono ricostruire, per poterla poi vivere in maniera rinnovata. Ricostruire spazi e arredi non significa ricostruire vite, che necessitano di un loro tempo e di una modalità propria di analisi e di ripartenza.

I bambini, ma anche i docenti e gli educatori, hanno irrimediabilmente perduto le tracce dei loro percorsi di sviluppo e professionali, in una maniera che non può non essere considerata impattante sulle esistenze personali, con il rischio concreto di addivenire a lutti non elaborati, dolori non detti, conseguenze possibili non presentificate. È necessario, pertanto, costituire un gruppo di lavoro integrato, tra reti di scuole statali e Università, per poter analizzare, attraverso un agire educativo sul campo, l'impatto di questo drammatico fenomeno emergenziale sulle persone, sulle istituzioni e, più in generale, sulla comunità. È un approccio pedagogico quello su cui si sente la necessità di fondare gli interventi formativi: la porosità dell'animo umano, pur provato da eventi catastrofici, consente di costruire in maniera ermeneutica spazi di apertura e di ricostruzione.

È necessario partire dall'elaborazione di ciò che si è perduto (Bastianoni, Betti, 2020). Ciò che di materiale è andato distrutto non deve essere immediatamente sostituito. La ricostruzione deve partire, innanzitutto, dal dare un nome a ciò che non c'è più. Cosa manca? Un armadio, un cassetto, un trenino, un libro, il disegno che avevo fatto per la mamma, la paletta che avevo usato per scavare una buca con un amico. Ogni cosa ha un nome ed ogni cosa aveva un posto, ora vuoto. Per colmare quel vuoto è necessario analizzare una domanda successiva: cosa ti manca? È importante entrare dentro se stessi per leggere la propria interiorità. Ogni cosa ha un posto non solo nello spazio, ma anche nella nostra anima. Proprio per questo ogni cosa ha una risonanza dentro di noi, che deve trovare voce ed il canale giusto per emergere, per essere esteriorizzata ed accolta dalla comunità che condivide la stessa mancanza, lo stesso dolore (Annacontini, Zizioli, 2022).

Quando si ha la sensazione che qualcosa sia giunto alla fine, è necessario ripartire dall'inizio. E, all'inizio dei servizi educativi, vi è sempre la relazione costruita su un'osservazione empatica ed un ascolto attivo. Occorre, inoltre, un modello formativo che sappia ripartire dalla condivisione delle esperienze in itinere. La ri-

sposta da costruire si basa sulle persone, sulla storia che hanno vissuto, sulle loro preoccupazioni, sulle loro aspettative. Il tempo, per certi versi, si è fermato alla notte dell'alluvione. Non bisogna avere paura di fermarsi ancora. Non è inerzia. È il tempo che precede la rincorsa. È il tempo degli sguardi che si soffermano, che sanno vedere i vuoti e la sofferenza che ne deriva. Ma è anche il tempo dei sorrisi che leniscono, degli abbracci che consolano, delle mani che si mettono all'opera, con il tempo necessario, per ricostruire ciò di cui c'è bisogno.

3. Progetti in essere e primi risultati

La riapertura dei servizi per l'infanzia è stata a lungo meditata e progettata. In prima istanza vi è stata sicuramente la volontà di garantire al più presto una riapertura per fornire un servizio alle famiglie, la maggior parte delle quali era stata colpita dall'alluvione. Contemporaneamente, però, sono state imbastite tavole di confronto tra servizi, enti locali, scuole, privato sociale, volontariato, per organizzare una ripartenza che fosse la più vicina possibile alle nuove esigenze. Riaccogliere i bambini nel qui ed ora della loro storia di crescita emotiva è stato il punto di partenza di un nuovo modo di concepire la scuola. Dopo l'esperienza del Covid, il rinnovato inizio post alluvione ha imposto l'analisi di un'altra emergenza. La pandemia aveva lasciato intatti gli spazi, ma cambiato profondamente le persone. L'alluvione ha segnato profondamente entrambi gli aspetti. È, nei fatti, un'emergenza nell'emergenza quella che ci troviamo quotidianamente ad affrontare. Il trauma dell'evento ha ora lasciato il posto ad un altro aspetto impattante. Il trovarsi in scuole aperte ma, nella maggior parte dei casi, senza arredi, senza materiale, senza nulla della storia di crescita e di apprendimento che apparteneva ai bambini, impone loro di fare ogni giorno i conti con lo spettro di una mancanza che si fa presenza. Il tempo delle attività ha lasciato più spazio al tempo delle narrazioni e delle drammatizzazioni. Ci sono molti albi illustrati che parlano della mancanza, ma essi costituiscono solo un testo-pretesto per narrare i vuoti. Ciascuno deve presentificare la propria mancanza, ciò che essa rappresenta per lui o per lei. Non bisogna avere timore di nominarla, di teatralizzarla, di raccontarla. Questo è il primo passo verso la socializzazione del dolore e, quindi, verso la sua rielaborazione collettiva (Fedeli, 2023). È proprio in questa sofferenza che la comunità ha ora la possibilità di riconoscersi. L'alluvione ha indubbiamente sancito un prima e un dopo: perché questa linea di demarcazione non diventi separazione, ma ponte, occorre definire progetti di accoglienza e di ricostruzione che vadano oltre i confini dei comuni, delle singole scuole, dei servizi, delle case. La gestione dell'emergenza in un territorio deve divenire la priorità non solo per chi la tragedia la vive, ma per tutta la comunità più allargata. Condividere un sentimento ed un bisogno di riuscita comuni rinsalda i sentimenti umani di empatia e di solidarietà e favorisce lo sviluppo di comportamenti proattivi che diventano virtuosi per la popolazione colpita. Chi riceve solidarietà non è solo il destinatario di un gesto generoso, ma ha l'opportunità di divenire protagonista consapevole che il dramma ed il trauma

possono essere attraversati e che si può trovare, durante e al di là del percorso, tutto ciò che serve per ricominciare (Isidori, Vaccarelli, 2015). La macchina umana della solidarietà è stata grande in Emilia Romagna e non solo. Dal punto di vista del ripristino e della ricostruzione dei territori, sono molteplici le famiglie che hanno potuto contare su visi e braccia di persone, senza sapere il loro nome né se e come ci potrà essere un'occasione per ricambiare ciò che così gratuitamente si è ricevuto. Allo stesso modo le scuole sono state avvolte dalla stessa generosità. Diversi plessi scolastici, nei comuni più colpiti, sono stati adottati da altre scuole, attraverso processi di coinvolgimento della cittadinanza che si è resa disponibile ad acquistare materiale, ad effettuare raccolte fondi, a finanziare progetti e formazioni. È questo il segno più tangibile di una pedagogia dell'emergenza che si è sviluppata, per così dire, dal basso, che ha saputo fare tesoro dei momenti di fatica e non si è lasciata travolgere dalla paura della perdita e dal senso imperante di solitudine. Essa si è fatta presente proprio nel momento in cui vecchie e nuove ferite si sono affacciate ed ha opposto un muro di contrasto al dilagare della disperazione: la solitudine si combatte con la vicinanza, il dolore con il sostegno, la fatica con la condivisione del peso. La prossimità, ancora una volta, si è rivelata l'antidoto più potente contro la disseminazione della rabbia, dell'impotenza e della fragilità che, con ogni diritto, sarebbero potute derivare dalla tragedia dell'alluvione.

4. Conclusioni

L'alluvione che ha sconvolto la quotidianità di migliaia di persone, di famiglie, di bambini in Emilia Romagna ha segnato duramente anche la comunità scolastica. Moltissime sono, ancora, le scuole dichiarate inagibili e per le quali si attendono lavori di ripristino strutturale. Non solo le strutture scolastiche sono state devastate dall'alluvione: insieme a loro, lo è stata anche una comunità, quella dell'Unione dei Comuni della Bassa Romagna, una tra le più colpite, che, ancora oggi, si confronta con la realizzazione di una quotidianità che comprenda una riflessione pedagogica dal basso, capace di analizzare le dinamiche legate alla rielaborazione della perdita. Esso corrisponde ad un lutto che si riattiva ogni giorno, anche in contesti che risultano, tutto sommato, riallestiti. Ci si confronta ogni giorno con la necessità di guardare ed accogliere gli innumerevoli vuoti che ancora costellano gli spazi ed i tempi delle nostre scuole. Essi non devono essere riempiti, ma compresi ed accettati in profondità, per meditare, a livello collettivo, come realizzare una ricostruzione che nasca da una resilienza autentica (Iori, 1996).

Esercitare riflessione pedagogica in emergenza significa ripartire dall'accoglienza del dolore, che non può che essere attraversato, valorizzando la dimensione collettiva dell'elaborazione dei lutti e delle perdite e rimettendo al centro i nuovi bisogni dei bambini. Gli spazi verranno riempiti nuovamente, le routine verranno ripristinate, esisterà nuova documentazione da attaccare alle pareti. Nulla potrà prendere il posto di ciò che è stato, ma tratterremo in noi la certezza di avercela fatta, ancora una volta, insieme.

Riferimenti bibliografici

- Annacontini G., Vaccarelli A., Zizioli E. (Eds.) (2022). *Sesto atto. Prospettive per una pedagogia dell'emergenza*.
- Annacontini G., Zizioli E. (2022). *Il Nomos dell'aratro. Pedagogia dell'emergenza per le professionalità educative*. Bari: Progedit.
- Bastianoni P., Betti M. (2020). Essere scuola in tempo di emergenza. *Bambini*, 4, 70-74.
- Escolano B.A. (2023). *Etnografia della scuola*. Bergamo: Junior.
- Fedeli D. (2023). *Pedagogia dell'emergenza emotiva. Comprendere e gestire le emozioni dei bambini in situazioni di emergenza*. Roma: Anicia.
- Iori V. (1996). *Lo spazio vissuto. Luoghi educativi e soggettività*. Firenze: La Nuova Italia.
- Isidori M.V., Vaccarelli A. (2015). *Pedagogia dell'emergenza, didattica nell'emergenza. I processi formativi nelle situazioni di criticità individuali e collettive*. Milano: FrancoAngeli.
- Pedagogia Oggi*, XX, 2, 189-196.
- Vaccarelli A. (2016). *Le prove della vita. Promuovere la resilienza nella relazione educativa*. Milano: FrancoAngeli.

Disegno di Scuola. Significati di qualità scolastica per i futuri della scuola

Anna Chiara A. Mastropasqua

Università di Padova

Dottoranda

annachiaraangela.mastropasqua@phd.unipd.it

Emilia Restiglian¹

Università di Padova

Professore Associato

emilia.restiglian@unipd.it

Abstract

Il concetto di qualità, che irrompe nel mondo scolastico negli anni Novanta del Novecento accompagnato dall'idea di innovazione e di miglioramento educativo e didattico, pervade i confini delle scuole di tutto il mondo come una richiesta urgente, riferibile non solo agli standard di insegnamento e apprendimento, ma a tutte le componenti che direttamente, o indirettamente, sono parte della scuola. La ricerca dottorale che presentiamo ha dunque tentato, attraverso il coinvolgimento dei soggetti parte di quattro scuole primarie del mondo, di portare un contributo al tortuoso ma necessario percorso per il raggiungimento di una scuola di qualità delineando alcune prospettive di qualità per il futuro della scuola. In particolare, il documento *Agenda 2030* (UN, 2015) rappresenta il filo rosso del percorso di ricerca poiché, con l'Obiettivo 4, guarda al futuro della scuola in un'ottica di qualità, equità, inclusione e apprendimento.

Parole chiave

Qualità Scolastica, Scuola Primaria, Agenda 2030.

1 L'intero contributo è stato scritto da entrambe le autrici, che ne hanno curato le varie parti.

1. Quadro teorico: tra scuola e qualità (scolastica)

È dal tempo dei Sumeri (3500 a.C.) che il mondo sente il bisogno di tramandare la conoscenza acquisita in azioni di insegnamento e apprendimento divenute sempre più strutturate e definite. Necessità che nasce forse per dare un senso al caos del mondo esterno, per cercare di riordinare. Comenio, uno tra i più grandi teologi e pedagogisti del Seicento e padre della pedagogia moderna, concepiva infatti l'educazione scolastica come la rappresentazione ordinata e definita del mondo caotico e confuso esterno. L'unico strumento che, a detta di Comenio, potesse infatti permettere all'umanità di riconquistare la condizione edenica era proprio la saggia educazione delle giovani generazioni (Comenius, López Peces, 1986). Fare scuola è quindi un'azione che da sempre si traduce in orientare, delineare percorsi, fare chiarezza, istruire le nuove generazioni affinché possano rendere migliore il mondo in cui viviamo. Senza dubbio la scuola rappresenta, allora come oggi, uno dei pilastri del mondo e uno degli elementi che definisce la qualità di vita in un paese. Parlando di istruzione ed educazione parliamo allora della leva fondamentale del progresso, per approdare ad una società più ricca di libertà e meno solcata da disuguaglianze (Benadusi, Giancola, 2021). Non per nulla Biesta (2022) riconosce la figura dell'insegnante come una professione strategica a livello sociale e politico, capace di promuovere emancipazione e sviluppo consapevole nei soggetti della società di oggi e di domani perché il compito educativo consiste nell'accendere, in un altro essere umano, il desiderio di voler esistere nel – e con – il mondo in modo adulto, in quanto soggetto. Nel nostro mondo complesso l'istituzione scolastica risulta indispensabile, nonché necessaria per chiunque (Ingold, 2019). La scuola non va, dunque, decostruita o sostituita, ma ne va bilanciato il rapporto con il reale, tra l'educazione formale e quella non formale. D'altra parte, va responsabilizzata di qualcosa di ancora più grande: adattare il reale divenire dei soggetti al mondo in cui abitano, come un architetto che progetta tenendo conto di come le persone utilizzano i propri edifici. Ciò che resta da chiarire, e che rappresenta il punto di interesse della nostra ricerca, è come la scuola risponda a questo fine ultimo in termini non solo teorici ma anche pratici (gli spazi, le discipline, il tempo, le condizioni, etc.), ovvero, quale modo è migliore, per fare scuola.

Elshaer (2012, p. 8) afferma: «la qualità è una situazione in cui un insieme di caratteristiche intrinseche soddisfa costantemente i requisiti in continua evoluzione dei clienti dell'organizzazione e di altre parti interessate». E, se vogliamo correlare questo principio di definizione al mondo della scuola, potremmo affermare che *qualità scolastica* non è altro che ciò che si ottiene nel momento in cui le caratteristiche interne alla singola scuola oggetto di valutazione concorrono al soddisfacimento della richiesta – in continua evoluzione – che viene fatta, alla scuola stessa, da parte non solo degli studenti ma della società. Come ben è possibile intuire, quindi, le definizioni di qualità specifiche variano in una certa misura in base al contesto e ai soggetti, e riflettono diverse prospettive dell'individuo e della società, in una collettività democratica deve pertanto esservi lo spazio perché vari punti di vista sulla qualità coesistano (Harvey, Green, 1993). L'istituzione scuola si trova

quindi chiamata a rispondere ad una domanda sociale posta dalla comunità per quanto riguarda l'istruzione delle nuove generazioni e ad un insieme di domande individuali che provengono invece dagli effettivi destinatari del servizio (Castoldi, 2005). Il primo passo richiesto alla scuola, per essere di qualità, è dunque una riflessione condivisa rispetto a quelli che sono ruoli, funzioni, compiti, responsabilità, ambiti di competenza della singola scuola e del singolo insegnante. Assicurare la qualità di un servizio significa, infatti, anche mettere in connessione punti di vista diversi: degli educatori, dei coordinatori, dei bambini, delle famiglie e del territorio (Restiglian, 2020). La scuola di qualità è una scuola innovativa, che si trasforma, in seno alle esigenze e necessità di studenti e famiglie, insegnanti, personale, società e reti territoriali. È una scuola che non si limita a restaurare o conservare ma radicalmente muta a partire da sé stessa per migliorare, attraverso competenze, confronti con altre realtà formative ed esperienza di buone pratiche didattiche, un'innovazione per tutti e per ciascuno, un laboratorio permanente di apprendimento in connessione con avanzate metodologie didattiche e con le nuove tecnologie comunicative e dell'informazione, per formare cittadini indipendenti e responsabili, abitanti di una democrazia evoluta all'interno di una dimensione globale della contemporaneità del mondo moderno (Berlinguer & Guetti, 2014). Appare dunque difficoltoso, e probabilmente non coerente con quanto detto, pensare di progettare un modello di qualità per la scuola univoco per tutti gli istituti scolastici, con riferimento sia all'implementazione che alla valutazione degli standard di qualità raggiunti. Ciò che risulta efficace, essendo la qualità una questione complessa e polisemica, frutto di scelte politiche, di investimenti e utilizzo di risorse, e che può essere rilevata mediante forme di valutazione esterna e interna e attività di osservazione (Restiglian, 2020), è invece proporre alle scuole percorsi preliminari di elaborazione di un proprio modello da cui partire per cogliere le varie opinioni e costruire uno scenario di qualità raggiungibile. Un approccio *bottom-up*, costruito all'interno, plurale e qualitativo alla valutazione della scuola attraverso la selezione dei fattori di qualità ritenuti più significativi per comprendere il funzionamento della scuola stessa (Castoldi, 2005).

1.1 *I dati che descrivono la scuola dell'oggi*

La fotografia della scuola dell'oggi appare drammatica. I dati relativi ad accesso, frequenza e completamento dei cicli scolastici primario e secondario, così come quelli relativi agli apprendimenti, al benessere scolastico e alla preparazione degli insegnanti, mettono in luce numerosi elementi di debolezza nel funzionamento della scuola del mondo. Di seguito ne consideriamo qualcuno. L'Istituto Statico UNESCO² (2022) afferma che 64 milioni di bambini in età da scuola primaria

2 *Visualizing Indicators of Education for the World (VIEW)* è il dataset aggiornato con cui UNESCO con il supporto di GEM (Global Education Monitoring Report) for-

non frequentano la scuola, la maggior parte dei quali proviene da gruppi emarginati. Divenuti, secondo il rapporto UNICEF (2021)³, 168 milioni durante l'anno in cui la pandemia ha raggiunto il picco. Inoltre, non tutti i bambini che accedono alla scuola vivono in condizioni che assicurano che essi la portino a termine. Le percentuali di completamento del percorso scolastico di base, prodotte sempre da UNICEF (2021) mostrano una situazione critica per la quale, nelle regioni dell'ovest e centrafricane, meno del 30% degli alunni che iniziano la scuola primaria, e provengono da contesti socioculturali classificati come poveri, vivono in condizioni sufficienti per portarla a termine. Complessivamente, nel mondo, del 92% dei bambini che iniziano la scuola primaria, solo il 61% la porta a termine. Oltre a non essere accessibile per tutti, la scuola non sempre insegna. Anche nei paesi ad alto e medio-alto livello di sviluppo economico, le carenze negli apprendimenti di base di lettura, calcolo e scienze sono notevoli. I dati raccolti mediante PIRLS⁴ (2021), che si riferiscono ad abilità di lettura negli studenti di quarta primaria di 57 paesi e 8 enti di benchmarking, Nella quasi totalità dei paesi selezionati il 94% o più degli alunni ha raggiunto un livello base di abilità in lettura e comprensione, il 36% un livello intermedio, solo il 7% o meno, nella maggior parte dei paesi considerati, raggiunge invece il livello avanzato (Mullis, Martin, 2019). I dati raccolti grazie all'indagine TIMSS (2019) ci offrono invece una panoramica rispetto alle competenze matematiche e scientifiche possedute da alunni di classe quarta primaria e terza scuola secondaria di primo grado in 64 paesi e 8 sistemi di benchmarking. In questo caso i dati mostrano che il 92% di tutti gli studenti raggiungono almeno il livello minimo in entrambe le discipline. Il livello intermedio viene raggiunto da un buon numero di studenti, 71% in entrambe le discipline, quello alto dal 34% degli alunni nel caso di matematica e dal 32% nel caso di scienze. Per quanto riguarda il livello avanzato, questo viene invece raggiunto da un numero molto basso di alunni in entrambi i casi: 7% nel caso di matematica e 6% nel caso di scienze. I risultati di PISA⁵ 2022, di recentissima pubblicazione

nisce stime di due indicatori principali: tasso di abbandono e tasso di completamento scolastico.

- 3 UNICEF global databases based on Multiple Indicator Cluster Surveys, Demographic and Health Surveys and other national household surveys, 2021.
- 4 *PIRLS* è un'indagine internazionale periodica (ripetuta ogni cinque anni dal 2001), che ha come principale obiettivo la valutazione comparativa dell'abilità di lettura degli studenti al quarto anno di scolarità (ovvero, di età compresa tra i nove e i dieci anni). L'indagine internazionale TIMSS (ripetuta ogni quattro anni dal 1995) monitora invece l'efficacia educativa in Matematica e Scienze in più di 60 Paesi e considera la performance degli studenti relativamente alla classe IV della scuola primaria e III secondaria di I grado. Da Invalsi Online Indagini Internazionali <https://www.invalsi.it/invalsi/ric.php?page=tutteRI> (consultato il 25 settembre 2023).
- 5 PISA (Programme for International Student Assessment) è un'indagine internazionale promossa dall'OCSE (OECD) e oggi alla sua ottava edizione (PISA 2022) che ha coinvolto 81 Paesi. Per ogni ciclo triennale di PISA viene approfondito un ambito in particolare. PISA 2018 ha avuto come dominio principale la competenza in lettura

al tempo in cui si scrive, riportano invece che, nonostante circa tre studenti quindicenni su quattro dimostrino di aver raggiunto le competenze di base in lettura e scienze nei Paesi OCSE, solo il 7% degli studenti ha raggiunto i livelli di competenza più elevati e solo il 69% degli studenti è almeno sostanzialmente competente in matematica. Inoltre, in 42 Paesi meno del 5% degli studenti ha un rendimento elevato (OECD, 2023). L'aspetto maggiormente preoccupante riguarda comunque la variazione della media OCSE nelle valutazioni PISA dal 2018 al 2022. Fino al 2018, la variazione non ha mai superato i quattro punti in matematica e i cinque punti in lettura: «in PISA 2022, tuttavia, la media OCSE è scesa di quasi 15 punti in matematica e di circa 10 punti in lettura rispetto a PISA 2018. I cali senza precedenti in matematica e lettura indicano l'effetto shock del COVID-19 sulla maggior parte dei Paesi» (ivi, 2023, p. 27). Per quanto riguarda il benessere a scuola, i rapporti tra pari e con gli insegnanti e i fenomeni di bullismo e cyberbullismo, l'indagine PIRLS (2021) evidenzia che solamente il 64% dei bambini frequenta scuole con un ambiente di apprendimento sicuro e sereno, il restante 36% scuole con ambienti con problematiche disciplinari minori (27%) o, nel 9% dei casi, scuole con ambienti nei quali si registrano episodi di comportamenti scorretti moderati o severi (Mullis, Martin, 2019).

L'indagine TIMSS (2019), evidenzia inoltre che gli alunni riportano, nel 71% dei casi, di non essere stati mai o quasi mai vittime di bullismo o cyberbullismo, nel 23% dei casi di esserlo stato mensilmente e nel 6% dei casi di aver subito fenomeni di bullismo settimanalmente. La medesima indagine approfondisce inoltre la formazione e lo sviluppo professionale degli insegnanti incaricati di accompagnare nel percorso di apprendimento gli alunni di classe quarta campione dell'indagine. Per quanto concerne le aree matematiche, i dati riportano un divario notevole tra quelli che sono i bisogni formativi (72% nel caso dell'integrazione delle tecnologie nella disciplina e 69% nell'ambito dello sviluppo del pensiero critico, *problem solving*) espressi dagli insegnanti e le effettive opportunità formative o di sviluppo professionale proposte o svolte (35% nel primo caso, 44% nel secondo). Nel caso invece delle aree scientifiche, i dati rappresentano nuovamente uno scenario poco positivo: i bisogni formativi espressi dagli insegnanti (68% nel caso dell'integrazione delle tecnologie nella disciplina e 65% nell'ambito dello sviluppo del pensiero critico e abilità di ricerca) non sono supportati da adeguate proposte formative e di sviluppo professionale (32% nel primo caso, 36% nel secondo). In ogni caso, nella quasi totalità degli aspetti disciplinari indagati (sostegno dei bisogni individuali degli studenti, fornire istruzioni, costruzione di attività interdisciplinari, valutazione disciplinare e curriculum disciplinare), gli insegnanti riportano l'esistenza di un gap tra le loro esigenze formative e le effettive opportunità di sviluppo professionale offerte o sostenute da parte loro.

I dati presentati, sintetici e non esaustivi della complessità dell'ambiente sco-

(reading literacy) in un ambiente digitale, PISA 2022 si è invece concentrata sulla matematica e sul pensiero creativo.

lastico nei vari paesi del mondo, ci permettono comunque di affermare che la scuola mostra, sotto vari aspetti indagati, bisogni e necessità di intervento con lo scopo di migliorarne l'operato e direzionarne gli obiettivi in una società nuova e in cambiamento come si ritiene essere quella attuale. Sidorkin (2011) ci dice infatti che, nel bivio in cui si trova il mondo dell'istruzione di massa, ci manca una comprensione teorica sufficiente per vedere dove può e dove non può andare dopo. Questa incertezza, percepita come tale più di dieci anni fa, si ritiene oggi ancora più critica, soprattutto se consideriamo il tempo di un post-pandemia che ha stravolto le scuole di ogni paese ed economia. Appare da migliorare l'accesso scolastico, la qualità degli insegnamenti, il benessere scolastico e la formazione e lo sviluppo professionale della figura dell'insegnante, ma, naturalmente, la scuola non cambia, non migliora e non si modifica solamente agendo dall'esterno e modificandone le condizioni di base: non è sufficiente aumentare le occasioni formative per i docenti o acquistare risorse didattiche innovative per migliorare i dati presentati. Questi rinforzi aiutano, sostegno la struttura, costruiscono ponti, ma da soli non cambiano dal basso, dalle radici, il fare scuola nel mondo moderno. La scuola è un processo e come tale richiede il coinvolgimento di chi la vive, la progettazione condivisa, la rilevazione dei bisogni e delle risorse particolari di ciascun contesto e l'apertura alle porte di politiche, culture e pratiche nuove e generative di cambiamenti radicali e permanenti.

2. Verso una scuola di qualità: l'Agenda 2030

Il progetto *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development* delle Nazioni Unite (ONU, 2015), vede come obiettivo ultimo la risoluzione, entro il 2030, di un insieme di problemi di natura sociale, ambientale, istituzionale ed economica, in una prospettiva globale. Infatti, ad aver firmato il documento, dimostrando il supporto alle cause evidenziate, sono i 193 paesi membri delle Nazioni Unite. Con il fine ultimo «di cambiare il paradigma dominante e di manifestare l'insostenibilità dell'attuale modello di crescita, sottolineando la necessità di una visione integrata delle varie dimensioni dello sviluppo» (Cavalli, 2018, p. 3). Agenda 2030 nasce in un periodo di enormi sfide per gli sviluppi sostenibili con miliardi di persone in stato di povertà, disuguaglianza in crescita, disparità di genere, disoccupazione, minacce globali per la salute, disastri naturali, conflitti, terrorismo, crisi umanitarie e sfollamento delle popolazioni, degrado ambientale, cambiamento climatico ed esaurimento delle risorse, tutti aspetti che minacciano tutti i progressi allo sviluppo degli ultimi decenni. Allo stesso tempo, però, la nostra è un'epoca di grandi opportunità, grazie ai progressi significativi nel far fronte alle sfide per lo sviluppo, all'uscita di miliardi di persone da povertà estrema, all'istruzione che è notevolmente aumentato sia per i ragazzi che per le ragazze, alla diffusione dei mezzi di comunicazione e d'informazione e all'interconnessione globale che permette di accelerare il progresso dell'uomo e, infine, a tutte le scoperte scientifiche e tecnologiche anche in settori tanto diversi fra loro quali medi-

cina ed energia. In questo orizzonte di pensiero si inserisce l'Obiettivo 4 dei 17 obiettivi del documento, pensato per la scuola e articolato in 10 sotto-obiettivi: Fornire un'educazione di qualità, equa ed inclusiva, e opportunità di apprendimento per tutti. L'ONU (2015) afferma che, nonostante un lento progresso, il mondo è molto indietro rispetto al raggiungimento di un buon livello di qualità in educazione. E, aggiunge, che con i ritmi del 2015, senza operare per risollevare la situazione, entro il 2030 ci sarebbero stati 84 milioni di bambini e giovani non scolarizzati, 300 milioni di studenti con scarse competenze matematiche e di letto-scrittura e solamente in 1 paese su 6 gli studenti completeranno la scuola secondaria superiore.

Agenda 2030 rappresenta una pietra miliare nella ricerca dottorale che verrà presentata di seguito, poiché è il documento che lega le quattro scuole primarie del mondo, i cui paesi risultano firmatari del documento, ed è lo scritto su cui si basano gli strumenti di ricerca. Inoltre, sulla base del modello che segue, elaborato dalle autrici, è stato costruito un modello di analisi dei dati che unisce le prospettive dei soggetti coinvolti nella ricerca con l'Obiettivo 4 dell'Agenda 2030. Il modello di analisi riportato di seguito (figura 1), presenta i 10 sotto-obiettivi dell'Obiettivo 4 suddividendoli in cinque nuclei tematici con lo scopo di facilitarne la lettura. I dati raccolti nella ricerca sono stati analizzati secondo la medesima suddivisione.

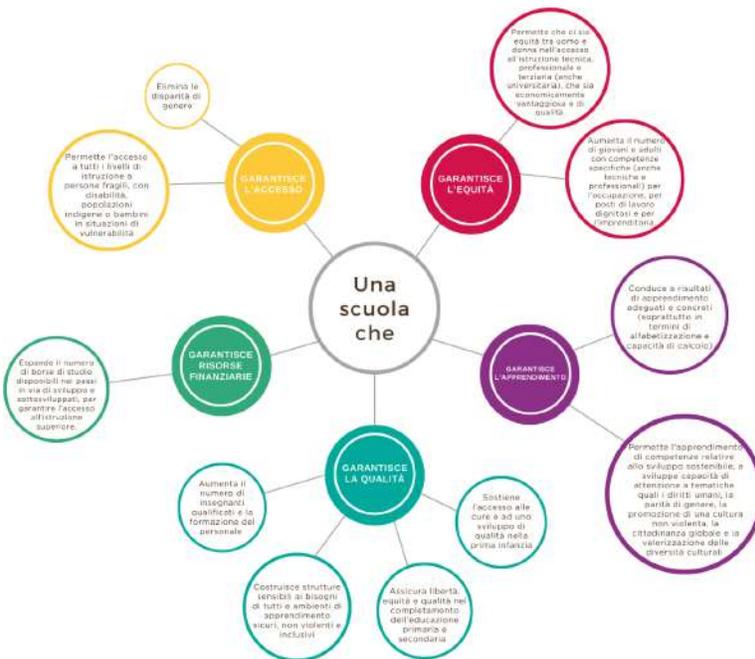


Figura 1. Mappa dei target dell'Obiettivo di sviluppo sostenibile 4 dell'Agenda 2030. A cura delle autrici del lavoro di ricerca.

3. Indagare nuove prospettive di qualità: la ricerca di dottorato

Quando detto nei paragrafi precedenti, ci permette di assumere l'atteggiamento – speranzoso – di chi cerca una strada nuova, che possa contribuire all'ampliamento delle risposte che la società democratica e partecipativa domanda e che la scuola non è ancora in grado di offrire. La società sta cambiando e, nel solco di una lunga tradizione pedagogico-educativa che ha evidenziato la relazione tra scuola e società (Dewey, 1950; Freire, 2022), la scuola non può esimersi da questo cambiamento. Postulare come abitare la scuola tentando di raggiungere un cambiamento che la migliori in termini di qualità, nel rispetto delle nuove esigenze sociali, politiche, culturali e ambientali è allora la più fertile premessa che si possa fare non solo ad alunni, insegnanti e famiglie, ma a tutta la comunità e il territorio. Obiettivo della ricerca dottorale è stato dunque quello di individuare significati e prospettive di qualità per la scuola del futuro a partire dall'analisi dei dati raccolti in quattro studi di caso (*multiple case study*), che hanno coinvolto alunni, insegnanti, dirigenti scolastici e famiglie di quattro scuole primarie del mondo, nel confronto con i fondamenti dell'obiettivo quattro dell'Agenda 2030 (ONU, 2015). I soggetti coinvolti sono parte di 4 scuole primarie del mondo localizzate in Italia, Federazione Russa, Ghana e Sierra Leone, paesi che si collocano in differenti livelli di sviluppo economico e il cui investimento di spesa pubblica, in relazione al PIL nell'istruzione, risulta non proporzionale al reddito di cui dispongono. Per quanto concerne il primo fattore, stando ai dati elaborati dalla Banca Mondiale (2023)⁶, supportati da WHO (World Health Organization)⁷ e OECD (OECD & Europäische Kommission, 2020), i paesi del mondo si suddividono in quattro classi di reddito economico: paesi ad alto reddito (Reddito Nazionale Lordo – d'ora in poi RNL – di 13.846\$ o più), paesi a medio-alto reddito (RNL compreso tra 4.466\$ e 13.845\$), paesi a medio-basso reddito (RNL compreso tra 1.136\$ e 4.465\$) e paesi a basso reddito (RNL di 1.135\$ o meno). Per ciascuna di queste categorie è stato selezionato un paese di riferimento e, in seguito, una scuola primaria, il caso di studio. Per quanto concerne il secondo fattore considerato nella scelta dei paesi, l'investimento in termini di spesa pubblica nell'educazione primaria è molto differente e non proporzionale al totale delle spese pubbliche. I dati considerati i paesi parte del campione di ricerca fanno riferimento al report Banca Mondiale 2018, e fissano la spesa pubblica per l'istruzione (in dollari USA) e i risultati di apprendimento (in punteggio da 0 a 600) come segue:

- Italia: spesa pubblica di \$102,317 e risultati ad un punteggio di 514;
- Federazione Russa: spesa pubblica di \$179.097 e risultati ad un punteggio di 538;

6 <https://datahelpdesk.worldbank.org/knowledgebase/articles/906519-world-bank-country-and-lending-groups> (ultimo accesso 24/12/2023)

7 <https://apps.who.int/gho/data/view.main.LIFEWBL?lang=en> (ultimo accesso 20/12/2023)

- Ghana: spesa pubblica di \$6314 e risultati ad un punteggio di 307,3;
- Sierra Leone: spesa pubblica di \$910 e risultati ad un punteggio di 315,9.

Lo stile di ricerca (Benvenuto, 2020) ha previsto la realizzazione di studi di caso multipli in prospettiva etnografica in 4 scuole primarie miste per genere, pubbliche e governative e, per ciascuna di queste, il campione intenzionalmente scelto è formato da alunni, insegnanti, dirigenti scolastici e famiglie degli alunni delle classi dell'ultimo biennio (gradi scolastici terzo, quarto, quinto o sesto a seconda del sistema scolastico di riferimento). Nello specifico, le scuole selezionate, sono localizzate rispettivamente a Padova (Italia), Mosca (Federazione Russa), Elmina (Ghana), Freetown (Sierra Leone). In totale il campione di soggetti raggiunto è di 210 alunni ed alunne, 21 insegnanti, 5 dirigenti scolastici e 122 famiglie.

Con una molteplicità di strumenti di ricerca e osservazione, costruiti nella traiettoria dell'Agenda 2030, si è potuto quindi approfondire le prospettive di qualità per la scuola del futuro a partire da un ragionamento che ha coinvolto i soggetti nel definire caratteristiche e significati della scuola del presente. L'analisi dei dati, che ha tenuto conto del modello già presentato per tematizzare le opinioni espresse da parte dei soggetti coinvolti nella ricerca, si è basata sui principi dell'analisi interpretativa fenomenologica (Pole & Morrison, 2003) e dell'analisi di contenuti testuali *Computer assisted qualitative data analysis* (CAQDAS) con *Atlas.ti*. Per ogni scuola coinvolta è stato quindi re-interpretato ed ampliato il modello di analisi sulla base dei temi dell'Agenda 2030 presentato in figura 1. Dall'unione di quanto codificato per ciascun gruppo di soggetti di ciascuna scuola primaria, si è poi giunti ad un'analisi complessiva che, nell'economia del presente articolo, non è possibile approfondire in ogni parte, ma che si può affermare ampliare notevolmente lo sguardo rispetto ai 10 sotto-obiettivi dell'Obiettivo 4 dell'Agenda 2030, fornendo così, non solo alla comunità scientifica ma anche alle scuole, una prospettiva bottom-up, nuovi significati e nuove azioni, per ri-costruire i futuri della scuola in un'ottica di qualità. In particolare, si è aperto un dialogo rispetto ad accessibilità della scuola e alla riconoscenza dell'importanza di quest'ultima; alla necessità di strutture e spazi di apprendimento adeguati all'istruzione e alle esigenze dei soggetti che abitano la scuola; al ripensamento della conformazione dell'ambiente classe, che può strutturarsi anche per disciplina, per livelli di abilità degli studenti e per esigenze psico-fisiche, all'adeguamento dei tempi della scuola; al coinvolgimento degli alunni e delle famiglie nei processi decisionali; alla messa in atto di insegnamenti reali e concreti, che aiutano gli alunni a orientarsi nel futuro e alla cura dell'educazione degli alunni in molteplici aspetti di vita; allo sviluppo di relazioni sane e di un ambiente di apprendimento sereno in cui vi è benessere di tutti i soggetti coinvolti, senza esclusioni. Infine, allo stanziamento di adeguati aiuti in termini economico-finanziari.

4. Conclusioni

In ambito formativo esistono due sentieri, i sentieri della pedagogia. Vi è il sentiero 1, che è quello di sempre, la cui scienza dell'educazione è etnocentrica, apollinea e ariana. Una pedagogia bianca che prosegue senza via d'uscita per le abituali frontiere boreali. E vi è poi il sentiero 2, che è del tutto inedito, chiamato ad inerparsi lungo pendici sconosciute che portano sui crinali di una scienza nuova, inedita e da esplorare. Con la tesi di dottorato sinteticamente presentata in questo articolo si è dunque, quantomeno tentato, di uscire dal sentiero 1 per seguire il sentiero 2, allontanandosi dall'abituale per avventurarsi nell'inedito, come farebbe uno scout: con gli abiti necessari per scoprire e immergersi in altre prospettive pedagogiche, educativi e formativi (Gallerani, Casadei, 2013). Ciò a cui si è giunti, e rispetto cui si rimanda, per una lettura completa, alla tesi di dottorato nella sua interezza, si auspica possa rappresentare una tensione verso il cambiamento, verso nuovi orizzonti e nuove menti, per ri-orientare gli obiettivi, in termini riflessivi e di prassi, in direzione di un cambiamento interculturale, auspicabile o possibile, a fronte delle criticità, delle crepe, dei limiti, della scuola dell'oggi, per delineare un nuovo paradigma formativo. Intesa in questo senso, la scuola è tutta da costruire e un cantiere sempre aperto.

Riferimenti bibliografici

- Benadusi L., Giancola, O. (2021). *Equità e merito nella scuola: Teorie, indagini empiriche, politiche*. Franco Angeli.
- Berlinguer L., Guetti C. (2014). *Ri-creazione: Una scuola di qualità per tutti e per ciascuno*. Liguori.
- Biesta G. J. J. (2022a). *Riscoprire l'insegnamento* (F. Cappa & P. Landri, A c. Di). Raffaello Cortina.
- Castoldi M. (2005). *La qualità a scuola: Percorsi e strumenti di autovalutazione* (1. ed). Carocci Faber.
- Cavalli L. (2018). *Agenda 2030 da globale a locale [online]*. Fondazione Eni Enrico Mattei. <http://www.direlveneto.it/it/attachments/article/75/2018-cavalliagenda2030.pdf>
- Comenius J. A., López Peces S. (1986). *Didáctica magna*. Akal.
- Dewey J. (1950). *Scuola e società*. La Nuova Italia.
- Elshaer I. (2012). *What is the Meaning of Quality?* MPRA Paper 57345, University Library of Munich.
- Freire P. (2022). *Pedagogia degli oppressi* (5a edizione italiana). Gruppo Abele.
- Gallerani M., Casadei R. (2013). *Le latitudini della pedagogia: Dialogo a due voci fra Occidente e Oriente*. Loffredo
- Harvey L., Green D. (1993). Defining Quality. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 18(1), 9–34. <https://doi.org/10.1080/0260293930180102>
- Ingold T. (2019). *Antropologia come educazione*. La Linea.
- Mullis I. V. S., Martin M. O. (2019). *Pirls 2021 assessment frameworks*. TIMSS & PIRLS.

- OECD & Europäische Kommission (2020). *Cities in the world: A new perspective on urbanisation*. OECD Publishing.
- OECD (2023a). *PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education*. OECD. <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>
- Pole C. J., Morrison M. (2003). *Ethnography for education*. Open university press.
- Restiglian, E. (2020). *Valutazione della qualità nei servizi per l'infanzia: Sistemi e strumenti*. Carocci Faber.
- Sidorkin A. M. (2011). On the Essence of Education. *Studies in Philosophy and Education*, 30(5), 521–527. <https://doi.org/10.1007/s11217-011-9258-3>
- UN General Assembly (2015). *Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development. A/RES/70/1*. <https://www.refworld.org/docid/57b6e3e44.html>

Oltre lo specchio delle bugie. Percorsi formativi sulle stereotipie di genere nelle narrazioni per l'infanzia e l'adolescenza

Emanuele Ortu

Università di Ferrara

Master Tutela, diritti e protezione di minori

ortuem@gmail.com

Abstract

Il presente lavoro esamina in un'ottica sistemico socio-costruzionista ruolo che possono avere le narrazioni edite per l'infanzia e l'adolescenza nel facilitare lo sviluppo, sia nei minori che negli adulti, di un modello autopoietico in cui le diversità di genere non siano vissute come minaccia ma come possibilità e arricchimento. Il contributo propone un percorso riflessivo e operativo, applicabile dai sei anni in su sino agli adulti, articolato su tre momenti consequenziali. L'epistemologia indicata viene arricchita dagli studi sulla non violenza di Pat Patfoort, le riflessioni sul tema del potere di Michel Foucault e sul genere performativo di Judith Butler.

Parole chiave

Stereotipie di Genere, Letteratura per l'infanzia e l'adolescenza, Potere.

1. Introduzione

Il lavoro qui presentato è un proposta di formazione per il superamento di uno sguardo tassonomico-valutativo e binario-dicotomico al genere e sesso a favore di un approccio votato alla curiosità. Nello specifico ci si occupa delle potenzialità che le Storie Letterarie, Bruner (2000), possano influire sugli immaginari e modelli organizzativi delle singole persone. L'epistemologia di riferimento è quella sistemico-socio costruzionista messa in rapporto con le teorie della non violenza ed alla pedagogia della narrazione.

Il lavoro si poggia sulle riflessioni confluite nel saggio *Oltre lo specchio delle bugie*, Ortu (2022), in cui grazie allo studio di differenti autrici si pone il rapporto tra questione di genere e letteratura per l'infanzia in un'ottica problematicista. L'urgenza, allora come oggi, ad una educazione alla complessità sui temi di genere nasce da un contesto sociale e culturale in cui le questioni di genere, negli ultimi

dieci anni circa, sono diventate sempre più oggetto di attenzione pubblica. Dal punto di vista mediatico sono vittime di forti semplificazioni che portano il confronto su un gioco di opposizioni binarie e dicotomiche che rafforzano rigidi posizionamenti che mal rappresentano la vivacità del dibattito presente in altri consessi. Con lo stesso approccio difensivo e riduzionistico si è vista la nascita di movimenti sociali, politici e partitici, aventi l'obiettivo di difendere la propria verità. Infine, è necessario considerare come la fascia dei "non ancora adulti" sia diventata dagli anni 2000 in poi uno dei maggiori target dell'industria dell'intrattenimento e delle storie. Un'industria che ha un forte potere nel costruire e proporre modelli capaci di incidere sui processi di identizzazione (Melucci, 1996), e assurge ad agente educativo-formativo estremamente influente. Le storie sono, possono essere, uno spazio in cui costruire e problematizzare gli immaginari e modelli che l'essere umano utilizza per decodificare e organizzare la complessità del mondo.

Il presente progetto viene proposto con l'obiettivo di aprire una riflessione sui modelli formativi sui temi di genere. E' presentato per punti di attenzione e di riflessione, in forma di domanda, così che possano accompagnare nella creazione di un proprio modello di intervento.

2. Quale processo formativo si vuole attivare?

Secondo la sistemica socio-costruttivista, il mondo può essere visto come una narrazione co-costruita e negoziata in una relazione e dialogo costante tra se stessi e tra se e gli altri. Ogni persona ha un proprio modo di organizzare il flusso costante degli avvenimenti che può essere definito premessa e ha l'effetto di un paio di lenti attraverso cui viene visto il mondo. Ogni persona ha più premesse, più lenti, e quindi mondi differenti. Come vengono apprese? Gli studi di Mead ci suggeriscono che:

La struttura sociale di una società e il modo in cui è strutturato l'apprendimento – il modo in cui passa dalla madre alla figlia, dallo sciamano al novizio, dagli specialisti di mitologia agli aspiranti specialisti – determina, ben al di là del contenuto concreto dell'apprendimento, sia come gli individui impareranno a pensare che come vengono condivisi e usati i depositi culturali, la somma totale dei singoli pezzi di abilità e conoscenza (Mead, 1972, p. 91)

Questo pensiero evidenzia come il meccanismo profondo dell'apprendimento sia il "come" e non il "cosa". Come organizziamo il mondo, come definiamo il giusto e sbagliato, la relazione adulto-bambino, etc. Possiamo equiparare questi alle premesse.

Qualsiasi contenuto informativo passerà al vaglio di queste che ne metteranno in evidenza uno specifico punto di vista, particolare e limitato. Sulla base delle

premesse gli esseri umani costruiscono dei modelli tassonomici con cui semplificano e spiegano il funzionamento del mondo attraverso dei nessi causa-effetto. Tranne specifiche situazioni non c'è consapevolezza delle proprie premesse al punto che «E' quando crediamo che le nostre spiegazioni possano essere vere o false che noi scivoliamo facilmente nell'illusione che talune connessioni casuali possono essere più corrette di altre». Bateson (1984). Ogni individuo tende a definire che esiste una sola lettura del mondo: la propria. Se questo modello ben risponde alle necessità di velocità e semplificazione del quotidiano, diventa disfunzionale di fronte alle situazioni complesse. L'assunto proposto è che sia necessario lavorare su come, sulle premesse, poiché se non cambiano le lenti altrimenti qualsiasi contenuto verrà rielaborato nello stesso modo.

2.1 *Quale obiettivo di intervento sulle problematiche di genere e sesso?*

Tra le premesse fondamentali ci sono quelle su genere e sesso. Attraverso i meccanismi sopra citati queste sono trasmesse sin dalla nascita e si radicano durante la crescita, come evidenziato da Abbatecola e Stagi (2017). Per definire i rapporti di potere tra generi e sesso suggerisco la definizione elaborata da Patfoort (1992) sui rapporti di Maggiore (M) e minore (m). Chi si trova in posizione di Maggiore può autodefinirsi, accedere liberamente alle risorse e prendere decisioni su di sé e su chi è in posizione di minore. Chi è in posizione di minore non può fare nulla di tutto ciò se non su concessione di chi è in posizione di Maggiore. Lo squilibrio esistente può essere vissuto come violenza in quanto

Il Maggiore può trovarsi in questa situazione intenzionalmente o non intenzionalmente e non può esserne o meno consapevole. Il minore ritiene che questo squilibrio rappresenti una forma d'ingiustizia e sente di essere discriminato perché differisce dal Maggiore per una qualche caratteristica (o per una serie di caratteristiche). Ecco dove ha origine il sistema M-m: semplicemente, in differenze che non si compongono l'una all'altra, ma nelle quali si collegano giudizi di valore che determinano il prevalere di una sull'altra. (Patfoort, 1992, p. 19).

E ancora

Esempio di differenza di genere. Una donna discriminata e come un'entità minore quando, ad esempio, si trova in situazioni che implicano l'uso della tecnica: quando, per esempio, guida o parcheggia un'auto. Un uomo è discriminato ed è considerato un'entità minore quando, per esempio, allatta un bambino o ricama. (Patfoort, 1992, p. 20):

Possiamo così dire che l'analisi con il modello Maggiore-minore ci permette di affrontare la tematica nella sua complessità e non limitandola solo a una perequazione del femminile rispetto al maschile, bensì come relazione di potere mu-

tevole a seconda del contesto e della categoria. Possiamo, cioè, uscire da un modello di schieramenti per individuare un *nemico* comune e trasversale proprio nell'unione e diffusione del modello Maggiore-minore con quello tassonomico applicato a sesso e genere. (Ortu, 2022)

Ne consegue così come dominante un modello binario-dicotomico a scarsa possibilità di trasformazione basato su giudizi di valore, su premesse reificate e utilizzate per inferenze di tipo causale. In questa cornice il “nemico” risulta essere il modello stesso in quanto impedisce l'auto definizione e la possibilità di trasformazione. Una necessità, come suggerito da Pacilli (2022), non solo femminile ma sempre più largamente condivisa. Spostare la lotta sul modello e non più sulla categoria apre a nuove forme di alleanza tra gli esseri umani che non sono più sottogruppi avversari.

2.2 *Quale metodologia?*

La proposta metodologica è connessa a come i libri possano essere spazio di messa in discussione delle premesse degli individui.

L'essere umano, come suggerito da Gottschall (2018), è un essere narrativo che segmenta, comprende e condivide naturalmente le esperienze in forma narrativa in quanto ciò è

insita nella prassi dell'interazione sociale, prima di trovare espressione linguistica. [...] Ciò che determina l'ordine di priorità in cui le forme grammaticali vengono assimilate dal bambino in tenera età e proprio la “spinta” a costruire una narrazione. Bruner (2000, p. 81).

Possiamo così dire che la forma narrativa può essere vista come:

- il modello grazie al quale viene organizzata e condivisa l'esperienza,
- la forma sintattica delle premesse,
- lo spazio di incontro con l'altro.

Attraverso questa definiamo noi stessi, riduciamo la polisemia del mondo, diamo un senso al passato ed al presente e creiamo una bussola verso i possibili futuri.

Contemporaneamente si può mettere in evidenza come gli immaginari abbiano la funzione di creare dei modelli narrativi verso cui l'essere umano tende, o rifugge, e da cui attinge per definirsi e definire se stessi e gli altri.

Come avviene la relazione tra libri e premesse?

Quando un individuo, con la sua Storia Personale, incontra una Storia Letteraria le premesse del primo si attivano in quanto

Le *Storie Letterarie* sono così una palestra in cui quell'«abitudine a segmentare in modo diverso il flusso dell'esperienza in modo che assuma l'uno o l'altro tipo

di senso e di coesione», Bateson (2008, pp. 202-204), viene attivata e giocata. Nel leggere una Storia Letteraria riscrivo la mia Storia Personale modificandone passato, presente e futuro. Nelle storie, quindi, da un lato possiamo apprendere, rafforzare, consolidare le premesse su sesso/genere e sui modelli di potere. Dall'altro sperimentiamo in vitro che cosa può accadere se dovessi comportarmi diversamente, così da affrontare lo stridore tra le mie premesse e quelle degli altri. Esperire, seppur in una teoria, che cosa potrebbe comportare per me affrontare il cambiamento. Una teoria che sfiora la pratica, essendo noi creature narrative.

(Ortu, 2022).

La scelta dei libri come spazio formativo risulta così naturale per l'affinità con il modello organizzativo dell'essere umano e per le potenzialità di incontro con le premesse.

2.3 *Come scegliere le storie?*

Gli esseri umani possono essere visti come dei sistemi e come tali tendono a rimanere e proteggere il proprio equilibrio (Bateson, 1984). Quando incontrano una forza possono, schematicamente, accettarla e modificare il proprio stato oppure proteggersi mantenendolo inalterato. Possiamo immaginare le storie come una forza che incontra le premesse degli esseri umani. Affinché questo incontro sia efficace si suggeriscono alcune parole guida per la scelta dei libri.

Curiosità

Le storie non devono essere indirizzanti bensì attivare curiosità. Un racconto che indica cosa è giusto o sbagliato, che traccia una linea tra vero o falso, tendenzialmente incentiva l'individuo ad attivare le proprie premesse in forma di domande narrative. E' infatti nelle scelte, del plot e dei/delle protagonisti/e, che si apre uno spazio di messa in gioco.

Piacere

La lettura, o ascolto se proposta ad alta voce, di una storia deve innescare piacere. Questo è il primo motore verso una possibile trasformazione, una cornice altamente motivante che porta la persona ad abbassare le difese. Se si crea l'abitudine ad un rapporto di piacere con le storie, con messa in discussione e curiosità verso l'alterità di cui sono possono essere portatrici, avremo persone predisposte verso un pensiero non dicotomico. Si nutre una curiosità verso il punto di vista dell'altro/a che viene vissuto come potenzialità di scoperta e non come attacco alle proprie premesse.

Responsabilizzazione

Cosa vuole ottenere il formatore/trice nel proporre quella determinata storia? Offrire un esempio di cosa sia giusto o sbagliato? Oppure innescare un meccanismo di messa in discussione in cui potersi creare il proprio punto di vista. Nel percorso proposto l'obiettivo fondamentale è la costruzione di un pensiero autonomo.

In questo modo la lettrice/ore si chiamerà realmente chiamata in causa e sentirà che il proprio punto di vista è di valore. Risulta consequenziale che le storie definite come educative, moraleggianti, non avranno l'effetto sperato sul processo in quanto sono sbilanciate sul veicolare dei cosa, e dei come, predefiniti.

2.4 *Quale il ruolo della formatrice/ore?*

L'idea di fondo alla proposta formativa è che la formatrice/ore abbia un ruolo di facilitatrice/ore dei processi. Sia che si lavori in piccolo o grande gruppo, o in rapporto a uno/a a uno/a, si intende una figura che costruisca un ambiente narrativo in cui:

- Le Storie Letterarie siano proposte come spazio di piacere non valutativo né giudicante.
- L'incontro tra Storie Personali e Storie Letterarie, ed anche tra le differenti Storie Personali, sia incentrato sulla curiosità reciproca.
- L'adulto abbia un reale interesse al punto di vista dell'altra persona. Questo è un punto importante soprattutto quando si lavora con la fascia dei più piccoli/e.

Le parole chiave indicate per la scelta delle storie sono un valido accompagnamento anche rispetto alla definizione del ruolo del formatore/trice che entra in relazione per attivare processi di incontro tra premesse e non per valutarle o indirizzare verso ciò che reputa giusto o sbagliato. Se facesse questo potrebbe si ottenere un apparente assenso ma non si attiverebbe il processo formativo su cui si incentra questo percorso formativo.

Gli stili relazionali saranno naturalmente personali e costruiti sulle differenti professionalità.

3. **Costruzione del percorso formativo**

Quali sono i passaggi di un processo così complesso?

Abbiamo visto che l'oggetto del percorso è la messa in discussione delle premesse e dei modelli sul genere. Nello specifico di un modello tassonomico binario dicotomico a scarso, o assente, possibilità di trasformazione.

È un modello dietro cui risiedono alcuni imperativi, delle verità:

- Esistono solo due sessi e due generi.
- Non è possibile modificare sesso e genere.
- Ogni sesso e genere ha delle caratteristiche predefinite, delle competenze, dei diritti e obblighi, dei limiti.

Il percorso qui proposto è organizzato su tre momenti.

3.1 *Primo momento. Prese di conoscenza e coscienza*

Durante il percorso prima ancora di affrontare il modello sopra definito è necessario accompagnare le persone a prendere atto che:

- esistano le premesse e gli effetti e funzioni che queste hanno,
- i rapporti di genere possono essere visti come rapporti di potere Maggiore-minore.

Operativamente sono state sperimentate, sempre con bambine e bambini dai 6 anni sino agli adulti, varie forme e meccanismi narrativi. Tra questi metto in evidenza quello delle storie in cui il sesso-genere dei personaggi non è comprensibile sino alla fine, o quasi, del libro. Questo crea un primo disorientamento. Uno spazio estremamente interessante per prendere consapevolezza sia dell'esistenza delle promesse sia di quali effetti abbia questo meccanismo su di noi rispetto al tema del genere-sesso nella definizione delle altre persone.

Si tratta di albi illustrati come *Ancora, papà!*, Pesce e Penazzi (2020) o *Mentre tu dormi*, Johnson (2015).

La bellezza e piacere delle storie proposte aiutano a vivere questa assenza con curiosità, come una potenzialità da ricercare. Un meccanismo simile si trova anche in romanzi per più grandi come *Cuore a razzo, farfalle nello stomaco*, Jonsberg (2019) o a *Un attimo perfetto*, Rosoff (2020).

3.2 *Secondo momento. Comprendere i rapporti di potere*

Durante il percorso una volta preso atto che l'essere umano funziona per premesse e che tra queste ci sono anche genere e sesso è possibile definire le forme di potere di questi rapporti.

Tra le varie tipologie di storie due possono essere quelle più facilmente affrontabili.

La prima si riferisce ai libri in cui il/la protagonista esplicita una situazione di Maggiore-minore. Un classico al riguardo è *Nei panni di Zaff*, Salvi e Cavallaro (2015) in cui il protagonista vorrebbe essere una principessa ma non è accettato dai suoi amici e dalle sue amiche. Lo stile comico e diretto permette alla narrazione di non avere un approccio moraleggiante ma di attivare una forte immedesimazione e di porsi come domanda aperta alla lettrice/ore.

Un altro modello è quello delle storie che dopo aver esplicitato una situazione di rapporto Maggiore-minore li ribaltano, giocano, trasformano e lasciano il lettore/trice a dover prendere consapevolezza delle proprie premesse.

Tra questi una proposta di alta qualità può essere *Cosa fanno le bambine?* Heidebach (2010) in cui il rapporto tra testo e illustrazioni, che ben ricorda il lavoro di Renè Magritte, porta la lettrice/ore a scoprire nuove forme di definizione di ciò che bambina o un bambino possono essere e/o fare.

3.3 Terzo momento. I possibili rapporti di potere

Propone la schematizzazione di tre possibili rapporti tra potere, genere e sesso interni alle forme narrative.

Il primo è quello *dicotomico-binario*. Mi riferisco a storie che si muovono narrativamente, e nella relazione con la lettrice/ore, in questo modello, ci permettono di “vederlo”, prenderne atto, valutare le implicazioni. Non è proposto però un modello differente.

Il secondo modello è *ancora di tipo binario*, ma si differenzia dal precedente in quanto viene messo in discussione attraverso la possibilità di una libera autodefinizione e possibilità di trasformazione.

Il già citato nei Panni di Zaff, (Salvi e Cavallaro, 2015) ne è un facile esempio. Per i più grandi un titolo può essere *Mio fratello si chiama Jessica*, Boyne (2019) che racconta gli effetti su una famiglia alto borghese inglese della dichiarazione di un figlio diciassettenne di volere cambiare sesso. Ciò che innesca domande importanti è la capacità della storia di schierarsi senza mai eccedere grazie ad una narrazione che apre ai differenti punti di vista. Un libro che, rapportandosi con la famiglia, luogo di ipotetica protezione, esplicita la complessità della tematica in quanto

Parlare di sesso e genere vuol dire sempre parlare anche di potere. Per il loro rapporto di coestensività (Foucault, 2019), per il loro essere frutto di un percorso storico che lega i rapporti di forza, diritto, immaginario delle società, de Beauvoir (2012) e per come la riproduzione del genere sia «sempre una negoziazione con il potere» (Butler, 2021). Una riflessione che potremmo, anche se parzialmente, così riassumere: «l'ordine di genere, invisibile e naturalizzato, e il complesso dei modelli culturali e delle pratiche umane che concorrono a definire le femminilità e le maschilità e a regolare le relazioni di potere tra uomini e donne. L'ordine di genere è persistente ma non immutabile» (Abbatecola, Stagi, 2017, p. 49).

(Ortu, 2022)

L'ultima categoria che viene proposta è quella delle storie in cui non solo il genere e sesso *non sono più inserite in un modello binario* ma non sono più oggetto del discorso, in linea con il pensiero di Foucault (1972). Storie in cui il genere-sesso non sono informazioni fondamentali per la lettrice/ore né sono motore narrativo. Questo non vuol suggerire che non si presti attenzione a queste caratteristiche ma che, rispetto agli altri modelli, cambia il loro valore organizzativo e predittivo. Si tratta principalmente di libri nati ed editi nel nord Europa, ma non solo, di autrici e autori come Ulf Stark (2019), Emma Adbage (2019), Gus Kujier (2012). Libri che ci permettono di “disaffezionarsi” al modello precedente attraverso meravigliose narrazioni.

4. Conclusioni

Vista l'urgenza di intervento sulle problematiche di genere mi auguro che questo breve contributo possa essere utile per la costruzione di modelli di formazione che possano incidere nella presa di coscienza che queste sono un problema che riguarda tutte e tutti. La proposta è che vengano affrontate con il rispetto dovuto alla loro complessità con qualsiasi fascia d'età. Una responsabilità sociale che chiama in causa tutte le persone vista la gravità dei fatti di cronaca e le diffusività di questi.

Riferimenti bibliografici

- Abbatecola E., Stagi L. (2017). *Pink is the new black*. Rosenberg & Sellier.
- Adbage E. (2019). *La buca*. Beisler.
- Bateson G. (2008). *Verso un'ecologia della mente*. Adelphi.
- Bateson G. (1985). *Mente e natura*. Adelphi.
- de Beauvoir S. (2012). *Il secondo sesso*. Il Saggiatore.
- Boyne J. (2019). *Mio fratello si chiama Jessica*. Rizzoli.
- Bruner J.S. (2000). *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*. Bollati Boringhieri.
- Butler J. (2021). *Questioni di genere*. Laterza.
- Foucault M. (1972). *L'ordine del discorso*. Einaudi.
- Foucault M. (2019). *La volontà di sapere. Storia della sessualità 1*. Feltrinelli.
- Gottschall J. (2018). *L'istinto di narrare. Come le storie ci hanno resi umani*. Bollati Boringhieri.
- Heidelbach N. (2010). *Cosa fanno le bambine?* Donzelli.
- Jonsberg B. (2019). *Cuore a razzo, farfalle nello stomaco*. Piemme.
- Mead M. (1972). *Il futuro senza volto. Continuità nell'evoluzione culturale*. Laterza.
- Melucci A. (1996). *Il gioco dell'io. Il cambiamento di sé in una società globale*. Feltrinelli.
- Ortu E. (Ed.) (2022). *Oltre lo specchio delle bugie. Indagini sull'alterità di genere nelle narrazioni per l'infanzia e l'adolescenza*. Junior.
- Pacilli G.M. (2020). *Uomini duri. Il lato oscuro della mascolinità*. il Mulino.
- Patfoort, P. (1992). *Costruire la nonviolenza. Per una pedagogia dei conflitti*. La Meridiana.
- Pesce M., Penazzi I. (2020). *Ancora, papà!* Terre di mezzo.
- Rosoff M. (2020). *Un attimo perfetto*. Rizzoli.
- Ruiz Johnson M.N. (2015), *Mentre tu dormi*. Carthusia.
- Salvi M., Cavallaro A. (2005), *Nei panni di Zaff*. Fatatrac.
- Stark U. (2019), *Il paradiso dei matti*, Feltrinelli.
- Kuijser G. (2012). *Per sempre insieme, amen*. Feltrinelli Kids.

Il disastro di Morgnano: il pensiero ‘educativo’ di Giuseppe Di Vittorio

Valerio Palmieri

Università degli studi di Foggia

Dottorando

valerio.palmieri@unifg.it

Abstract

L'inaspettata tragedia di Morgnano interrogò l'intero bel Paese in merito al tema della sicurezza sul lavoro e della formazione dei lavoratori. La notizia piombò come un macigno su tutti i quotidiani nazionali e venne comunicata alla Camera dei Deputati dall'allora Ministro del Lavoro e della Previdenza sociale Vigorelli che, in apertura dei lavori, fornì dettagli sull'accaduto agli onorevoli. Tra i presenti, anche, Giuseppe Di Vittorio, parlamentare e segretario nazionale della CGIL, che portò personalmente il suo cordoglio alla città e, in aula, affermò: «Di fronte ad un così grave lutto, il Parlamento non deve limitarsi solo ad esprimere il proprio profondo rammarico». Un duro monito che caratterizzò il pensiero, l'azione e le opere di Di Vittorio. Il disastro di Morgnano diviene così un evento paradigmatico tanto dell'emergenza come tragedia quanto dell'emergenza come risorsa per ricostruire e per ricostruirci e aprì, di fatto, il dibattito interno sulla sicurezza e la formazione dei lavoratori.

Parole chiave

Emergenza, Formazione, Lavoro.

1. Introduzione

Erano le 5:40 del 22 marzo 1955 quando, nel cantiere Orlando centrale della miniera di Morgnano – frazione di Spoleto – un'ondata di grisou divenuta esplosiva colpì a morte 23 minatori, ferendone altri 18. Si trattò di una tragedia inaspettata frutto, però, di un'emergenza che interrogava l'intero Paese da tempo, ovvero sui temi della sicurezza sul lavoro e della formazione dei lavoratori. Le miniere rappresentavano «la realtà economica più consistente, un'attività del tutto nuova per la città e l'intera regione Umbria, non soltanto perché operava in un settore mai sperimentato in precedenza, ma anche dal punto di vista qualitativo, essendo essa la prima vera attività a carattere industriale». Spoleto venne avvolta da un silenzio surreale. Un senso forte di impotenza legò lo sgomento della cittadinanza alla di-

sperazione delle 21 famiglie colpite dal lutto. La notizia piombò come un macigno su tutti i quotidiani nazionali e venne comunicata alla Camera dei Deputati dall'allora Ministro del Lavoro e della Previdenza sociale Vigorelli che, in apertura dei lavori, fornì dettagli sull'accaduto agli onorevoli:

Stamane verso le ore 6, poco prima del cambio del turno al pozzo Orlando della miniera di Morgnano, al 13° livello, mentre non si effettuavano lavori di avanzata, si verificava una violenta fuoriuscita di gas ad altissima pressione. Poco dopo il fenomeno si ripeteva con maggiore violenza.

Apprestati e portati immediatamente i soccorsi, venivano trasportati all'esterno i feriti e recuperate le salme.

Su 170 presenti, il triste bilancio si chiudeva con 21 morti, 12 feriti e un disperso.

Fra gli elementi finora rilevati sembra accertato che la prima fuoriuscita di gas non abbia dato luogo ad accensione, mentre non si può escludere che questa abbia potuto verificarsi durante il secondo fenomeno (Camera dei deputati, 1955, pp. 1-2).

Tra i presenti, anche, Giuseppe Di Vittorio, parlamentare e segretario nazionale della CGIL che portò, personalmente, il suo cordoglio alla città e, in aula, affermò:

Mi associo anche a nome della C.G.I.L. alle espressioni di cordoglio espresse da tutti i settori dell'assemblea. Di fronte ad un così grave lutto, il Parlamento non deve limitarsi solo ad esprimere il proprio profondo rammarico; bensì suggerire e promuovere quelle misure atte ad impedire che sciagure del genere abbiano a ripetersi.

Già in occasione del disastro di Ribolla fu accertata una diretta responsabilità della società concessionaria, anche se i risultati dell'inchiesta giudiziaria non sono stati resi noti.

Certo e che nel nostro paese si riscontrano disastri più gravi in confronto ad altre nazioni, in cui pure l'industria estrattiva è molto più sviluppata. La tecnica moderna offre i mezzi per ridurre, o addirittura eliminare le cause determinanti di questi dolorosi infortuni sul lavoro.

Il Governo deve, quindi, intervenire con la massima decisione, accertando le responsabilità e punendo esemplarmente i colpevoli.

Auspico che il Governo compia il proprio dovere, anche e soprattutto sotto il profilo della vigilanza che ad esso incombe sull'osservanza delle norme esistenti, le quali dovrebbero essere ulteriormente perfezionate in conformità alle raccomandazioni degli organi internazionali. Invio il mio commosso saluto alle vittime, ai familiari e a tutti i lavoratori italiani (Camera dei deputati, 1955, p. 3).

Un duro monito che caratterizzò il pensiero, l'azione e le opere di Di Vittorio. Il disastro di Morgnano diviene così un evento paradigmatico tanto dell'emergenza

intesa come tragedia quanto dell'emergenza come risorsa per ricostruire e per ricostruirsi e aprì, di fatto, il dibattito interno sulla sicurezza e la formazione dei lavoratori.

2. La ricostruzione storico-pedagogica della figura di Giuseppe Di Vittorio

L'impianto metodologico del presente contributo si fonda sulla ricerca storico-pedagogica basata sull'analisi delle fonti bibliografiche, archivistiche e dei documenti.

In prima battuta è stato necessario esplorare tutte le risorse offerte dai servizi di *reference* – come opere generali (manuali), legislazione e documenti normativi, repertori di notizie e banche dati bibliografiche. In secondo luogo, il lavoro è stato finalizzato a reperire i documenti necessari, sia di tipo personale sia istituzionale, per analizzare il caso di studio. L'approccio, dunque, è quello dell'indagine storico-pedagogica legata all'esame delle fonti e ai diversi modelli storiografici che regolano la ricostruzione, la narrazione e l'interpretazione degli eventi (Lucisano, Salerno, 2002, p. 95).

A questo, si lega l'approccio teorico volto ad approfondire con strumenti conoscitivi di tipo teorico, logico ed epistemologico gli apparati concettuali e i costrutti teorici che sono alla base, in particolare, del pensiero di Giuseppe Di Vittorio.

Muovendo dalla sua figura, la ricerca si pone l'obiettivo di fornire un'interpretazione "diversa" del parlamentare-sindacalista, per far emergere le sue naturali qualità di "maestro", il suo credere nell'importanza dell'istruzione e della formazione del lavoratore come strumento per l'emancipazione delle classi più deboli e per attualizzarne la figura mettendola in relazione con l'evoluzione del complesso mondo della conoscenza (Dato et al., 2012, p. 25).

Di Vittorio è un fautore del progresso sociale finalizzato alla costruzione di una società fondata sul lavoro libero, sulla partecipazione attiva delle classi operaie e delle masse popolari. Tutto ciò a garanzia dei diritti di libertà, democrazia e indipendenza nazionale (Pace et al., 2016, p. 55).

Il pensiero di Giuseppe Di Vittorio conserva tratti di attualità sorprendenti per quanto concerne molti aspetti: dall'attenzione ai diritti dei lavoratori, intesi come grandi momenti di emancipazione dell'individuo attraverso i soggetti collettivi della rappresentanza, all'unità e l'autonomia. Nelle sue battaglie politiche e da sindacalista, più volte, ha sostenuto l'importanza della formazione continua come foriera della sicurezza sul lavoro che diventa cultura e, come tale, va assimilata e condivisa responsabilmente dalla collettività in quanto garanzia del benessere organizzativo del lavoro e della salute. Il lavoro, inoltre, è considerato da Di Vittorio come volano di pace e di giustizia sociale in quanto garante della dignità, della prosperità e della felicità di un intero popolo. Ecco perché diventa cruciale

il tema-problema della formazione dei lavoratori e della sicurezza sul lavoro che, ancor'oggi, rappresenta un'emergenza quotidiana.

3. Sicurezza e formazione dei lavoratori

Il ragionamento mira all'opportunità di modificare il pensiero stesso della "sicurezza" come una lista di norme da rispettare e/o di adempimenti da onorare, per reconsiderarla come valore etico frutto delle qualità morali dei singoli. Il tutto alla luce dello sviluppo di specifiche *life skills* e nell'ambito di un percorso di educazione continua e olistica in cui viene riconosciuta l'importanza strategica della tecnica dell'*empowerment*, quale strumento necessario all'interno del mondo del lavoro perché in grado di attribuire competenze utili al miglioramento della qualità della vita proprio come propugnava, oltre cinquant'anni fa, Giuseppe Di Vittorio. Tale orizzonte apre al concetto di educazione al cambiamento come processo in grado di promuovere un tipo di alfabetizzazione che renda il soggetto capace di rispondere in maniera efficace al mutare e all'evolversi dei contesti in cui vive, di affrontare le difficoltà e i cambiamenti cui la liquidità della vita contemporanea costringe, progettando per la propria esistenza più percorsi possibili. Dunque, da un'emergenza può nascere una speranza, per ricostruire e ricostruirci, in grado di sviluppare nuovi processi di cambiamento che liberano il soggetto dalla passività attraverso l'uso della razionalità.

Utilizzare un approccio orientato all'*empowerment* non significa non considerare i limiti e le difficoltà. Piuttosto, andranno considerati entrambi gli aspetti, i punti di forza così come quelli di debolezza, partendo dal presupposto che proprio attraverso la conoscenza dei propri limiti è possibile fare delle scelte strategicamente più adatte alla realizzazione del proprio progetto di vita (Dato, 2014, pp. 56-57).

Tale riflessione è alla base del pensiero di Di Vittorio che, per anni, si è battuto per i diritti dei lavoratori, per il loro benessere, per la dignità, la sicurezza, la stabilità (Cipolla, Veneri, 2014, p. 21). Il lavoro, architrave della nostra Costituzione repubblicana, rappresenta una questione aperta perché non è, ancora, garantito a tutti. In Italia resta una controversia irrisolta che produce danni, soprattutto, alle giovani generazioni sempre più in difficoltà nella ricerca di un lavoro stabile, sicuro, confacente ai propri studi, meritocratico e dignitoso. Eppure, nel nostro Paese sono state tante le battaglie portate avanti. Ciò nonostante, restano all'ordine del giorno tutte le problematiche emerse in occasione del disastro di Morgnano.

4. Conclusione

Cosa fare? Occorrono interventi seri e mirati in grado di tutelare le condizioni dei lavoratori, di produrre posti di lavoro accessibili, di attuare politiche atte a promuovere processi di formazione continua dei lavoratori in un'ottica di *lifelong, lifelong, lifewide e lifedeep* proprio come sostenuto da Giuseppe Di Vittorio lungo l'arco della sua vita umana e professionale. La sicurezza e la formazione dei lavoratori devono diventare due pilastri imprescindibili in ogni Stato democratico perché forieri di dignità, cultura e libertà per raggiungere il benessere e la felicità come singoli e collettività.

Riferimenti bibliografici

- Camera dei deputati (1955). *Bollettino delle Commissioni*. Roma: Tipografia della Camera dei deputati.
- Cipolla C., Veneri L. (2014). *Cultura della sicurezza e salute nella piccola e media impresa. Un'indagine nel comprensorio folclinese*. Milano: FrancoAngeli.
- Dato D. (2014). *Professionalità in movimento*. Milano: FrancoAngeli.
- Dato D., De Serio B., Lopez A.G. (2012). *Questioni di "potere". Strategie di empowerment per l'educazione al cambiamento*. Milano: FrancoAngeli.
- Lucisano P., Salerno A. (2002). *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*. Roma: Carocci.
- Pace R., Mangione G.R., Limone P. (2016). *Educazione e mondo del lavoro*. Milano: FrancoAngeli.

Quando l'emergenza si scontra con un'emergenza cronica: come sostenere i genitori di figli disabili?

Cecilia Sorpilli

*Pedagogista Ufficio Inclusione alunni disabili e stranieri e del Centro per le Famiglie
Comune di Ferrara
c.sorpilli@edu.comune.fe.it*

Abstract

La disabilità ha un impatto forte sulla vita dei familiari della persona disabile ed in particolare su quella dei genitori. Come affrontare, sostenere ed alleggerire il pesante vissuto di queste di questi genitori, specie durante una pandemia? Attraverso un percorso di counseling narrativo e motivazionale con l'obiettivo di accompagnare questi genitori nella rielaborazione dei loro vissuti attorno al tema della disabilità dei figli per aiutarli a scoprire, riscoprire o riconoscere le proprie risorse, per dare loro l'opportunità di sperimentare una relazione più positiva con i figli e, più in generale, affrontare con maggiore serenità il vissuto della disabilità. Vengono così illustrati alcuni percorsi per genitori con figli disabili, sia individuali che di gruppo, che hanno l'obiettivo di utilizzare il counseling associato alla narrazione autobiografica, come spazio di autoriflessione e alleggerimento scevro da giudizi in un contesto non sanitario e non patologizzante.

Parole chiave

Narrazione, Disabilità, Counseling.

La disabilità di un figlio è un trauma che non è momentaneo; non si genera da un accaduto che ha un inizio ed una fine ben definite, ma è un trauma cronicizzato inizia con la comunicazione della diagnosi dei figli (talvolta prenatale ed altre volte post) e continua per tutta la vita, anche quando i figli raggiungono l'età in cui dovrebbero essere autonomi. Un trauma che costringe i genitori a dover affrontare il lutto di aver generato un figlio "imperfetto" che non sarà mai completamente indipendente. Questo tipo di trauma "spalmato" su tutto l'arco della propria esistenza, crea uno stato di "emergenza" cronico, in cui i genitori si affannano quotidianamente cercando di tamponare le difficoltà del "qui e ora" e quindi necessita di un supporto costante che permetta di alleggerire i quotidiani vissuti di fatica, dolore e pesantezza, non solo intervenendo nei momenti di maggiore criticità, come ad esempio nei momenti di aggravamento della patologia dei figli.

Nel momento in cui è esplosa la pandemia, l'emergenza globale è arrivata come

un macigno sulle vite di queste famiglie già fortemente provate dalla loro quotidianità che potremmo definire “cronicamente emergenziale”. È aumentata fortemente, nei Servizi e tra i professionisti delle relazioni di aiuto, la consapevolezza che fosse importante fornire un maggiore supporto a questi genitori per poter reggere all’urto di un mondo che stava cambiando troppo velocemente i precari, ma fondamentali, equilibri costruiti faticosamente negli anni grazie a terapie, attività riabilitative o di “mantenimento” e di socializzazione. In un istante tutte le routine sono sparite, tutte le terapie e le attività riabilitative e socializzanti sono state sospese e ci si è ritrovati blindati tra le mura domestiche con la paura che il virus, che circolava all’esterno, potesse aggravare, anche con esiti fatali, le patologie dei propri figli che rientravano nella categoria dei “fragili”. In un momento, anche il futuro a breve termine, unico orizzonte di queste famiglie, rischiava di venire definitivamente sgretolato. Un’emergenza si è insediata su vite cronicamente emergenziali. Sia la scuola che i servizi sociali ed educativi hanno cercato di rispondere a questo bisogno di supporto trasferendo le attività di socializzazione e di sostegno psicologico online; lo schermo dei tablet e dei pc è divenuta, per molte di queste famiglie, la sola finestra sul mondo anche oltre i lockdown formali, perché le condizioni cliniche precarie dei figli li mettevano a rischio anche nei momenti in cui il virus sembrava subire battute di arresto, costringendole ad un prolungamento dell’isolamento.

Come detto in precedenza, l’emergenza della pandemia si è sommata ad uno stile di vita di “emergenza cronica” di queste famiglie, chiamate a fronteggiare, spesso in solitudine, problematiche e dinamiche complesse nella loro quotidianità. Infatti, i genitori di bambini e ragazzi disabili, avendo impostato la propria vita sui bisogni dei figli, rischiano di costruire la propria identità solo come “genitore di” che ha determinate esigenze e di sviluppare il pensiero che il proprio figlio non possa fare nulla senza il supporto del genitore; per queste persone diventa quindi difficile descriversi al di fuori della genitorialità. L’appiattimento della propria identità sulla funzione genitoriale di cura limita fortemente lo sviluppo del Sé di questi genitori con esiti spesso negativi per la propria vita familiare e sociale. Linville afferma che *“una elevata complessità del Sé costituisce una sorta di protezione nei casi di fallimento in cui l’immagine del Sé sia messa a rischio”* (Castelli, 2014) spiegando che le persone con una bassa complessità del Sé, percependosi lungo poche dimensioni interdipendenti, se falliscono in una dimensione percepiscono il senso di fallimento in modo pervasivo e intenso perché si diffonderà anche ad altri aspetti della propria vita, mentre le persone che hanno un’elevata complessità del Sé possiedono dimensioni indipendenti, che non vengono intaccate in caso di insuccesso in un’altra dimensione, facendo in modo che il senso di fallimento non diventi pervasivo. Questi genitori, percependosi solo come “genitore di”, concentrano tutta la loro esistenza sui bisogni dei figli e rinunciano ad altre dimensioni della propria vita come il lavoro, le amicizie, la formazione ed anche gli interessi personali e talvolta la vita di coppia; così i vissuti dolorosi, faticosi e spesso frustranti, legati all’essere genitori di un figlio con una disabilità, possono coinvolgere tutto il loro Sé, se non possiedono altre dimensioni al di fuori dell’essere “genitore

di”. Diviene quindi necessario, per gli operatori, lavorare con questi genitori per aiutarli a sviluppare un Sé complesso che possa essere protettivo nei casi di insuccesso e fallimento, supportandoli nel comprendere l’importanza di coltivare e preservare spazi personali, relazioni ed interessi non direttamente connessi ai figli.

Altro elemento fondamentale è stimolare questi genitori a riflettere sul fatto che il benessere dei loro figli dipende dal loro benessere e che quindi è assolutamente necessario ricavarci degli spazi per sé stessi per “ricaricarsi” e non farsi risucchiare totalmente dalla spirale della disabilità, senza sentirsi in colpa per aver “sottratto” un po’ di tempo ai compiti di cura; la cura di sé stessi diviene cura per i figli. Tali consapevolezze mi hanno portato a chiedermi quali strumenti potessero essere utili per dare risposte adeguate a questi bisogni.

Proprio durante i vari lockdown, il contatto stretto, telefonico e online, con un gruppo di madri dell’Associazione Collagene VI Italia APS¹, di cui sono stata Presidente fino a maggio 2023, ed il desiderio di dare risposte adeguate a ciò che emergeva dalle loro parole, mi ha spinto a proporre un breve percorso di counseling, associato alla narrazione autobiografica, per esplorare i loro vissuti di madri di figli disabili in un momento in cui le paure, lo stress e le ansie per la salute dei loro figli la facevano da padrone più di quanto accadesse prima della pandemia. L’obiettivo che mi sono posta è stato quello di aiutare queste madri a volgere lo sguardo non solo sul proprio vissuto di madre di un figlio disabile ma anche sull’essere una donna con aspirazioni e interessi propri. Volevo fornire loro uno spazio in cui poter dar voce a pensieri talvolta indicibili ed allo stesso tempo sostenerle nel guardarsi attorno, nel ripensare alle proprie esperienze prima e dopo la nascita dei figli, a scoprire o riscoprire le loro risorse; volevo per loro un momento di pausa da quel quotidiano cronicamente emergenziale che troppo spesso offuscava il loro orizzonte convinta che *“la ricostruzione di un racconto di vita interrotto da un evento doloroso o inatteso può dare origine a un’identità più solida e consapevole del proprio valore”* (Marone et al., 2023). Ho coinvolto in questa proposta cinque madri con figli tra i 5 e gli 11 anni, e ho illustrato dettagliatamente questo lavoro nel libro *Essere madri di figli con disabilità. Un percorso di counseling narrativo e motivazionale*. (Sorpilli, 2023). Non parlerò quindi del percorso proposto nel dettaglio, ma mi soffermerò su alcuni spunti di riflessioni che si sono generati dal percorrere un piccolo tratto di strada con queste cinque madri. La scelta di associare il counseling (narrativo e motivazionale) alla narrazione autobiografica, nell’accompagnare le madri-donne in un percorso di esplorazione, mi ha permesso di confermare, ancora

1 L’Associazione Collagene VI Italia APS rappresenta i pazienti con patologie da deficit del collagene sesto: la Miopatia di Bethlem, la Distrofia muscolare congenita di Ullrich e la Miosclerosi. La stima per l’Italia è poco meno di 600 pazienti. L’Associazione fa parte del gruppo “Associazioni in Rete” di Fondazione Telethon, EURORDIS- European Rare Diseases Organisation, UNIAMO Federazione Italiana Malattie Rare e collabora attivamente con UILDM, un partner fondamentale sia per sostenere la ricerca che per migliorare la qualità di vita di chi vive in prima persona, o come familiare, queste patologie rare. Info: www.col6.it

una volta, la potenza della narrazione come processo costruttivo e generativo. La narrazione “è [...] costruttiva e generativa: non si limita a esplorare come le persone attribuiscono senso e significato alla propria esperienza, ma le coinvolge in un processo che arriva a mettere in discussione le loro premesse, a trasformarle” (Formenti & West, 2010), rivelandosi strumento fondamentale per affrontare e superare le prove, talvolta “drammatiche” che la vita presenta. Stimolata dalle parole di Adriana Lorenzi “chi narra diventa più consapevole della propria esistenza, dei fili che ha via via intrecciato per diventare ciò che è [...]”. Una maggiore consapevolezza di sé permette di sentirsi veri e propri professionisti della vita” (Lorenzi, 2016) ho accompagnato, in punta di piedi attraverso domande e sollecitazioni di tipo evocativo, cognitivo e rielaborativo, le madri in un percorso di esplorazione della propria storia personale e dei loro vissuti per guidarle verso una maggiore consapevolezza di sé e delle proprie risorse. Forte della mia esperienza professionale di lavoro con genitori che hanno figli disabili, oltre che della mia esperienza di figlia disabile, ero decisa a creare uno spazio empatico e accogliente dove poter “confermare poco per volta la narrazione dell’altro che sta costruendo di sé e di sé e in relazione agli altri ed al suo mondo, offrendo passo passo [...] strumenti conoscitivi” (Bobbo, 2012). Le madri hanno risposto ad ogni domanda o sollecitazione, si sono concesse il tempo necessario per riflettere sulle domande che a loro risultavano più “difficili” e si sono messe in gioco con tutto il loro bagaglio di vissuti ed emozioni. Hanno “ampliato” lo sguardo sulla loro realtà, senza concentrare la propria riflessione esclusivamente sulla disabilità dei figli e sul loro bisogno di cura e assistenza. Le madri-donne hanno potuto, attraverso la narrazione di sé e l’offerta di uno spazio di autoriflessione e alleggerimento, scevro da giudizi, esplorare sotto una nuova luce i loro vissuti facendo diventare la narrazione autobiografica generativa perché “non sono [...] gli eventi in sé a determinare ciò che siamo, ma il racconto che ne facciamo” (Marone & al, 2023). In questo breve ma significativo spazio, le madri hanno potuto prendersi cura di sé attraverso la narrazione; come afferma Lorenzi “la pratica del raccontare inaugura il prendersi cura di sé e degli altri [...]. Ogni racconto addomestica le paure che abbiamo: magari non le risolve ma ci aiuta ad accettarle” (Lorenzi, 2016).

Essendo consapevole del fatto che questi genitori, abitano costantemente la dimensione sanitaria, fortemente patologizzante, ho scelto di dare loro la possibilità di poter usufruire di un supporto “leggero” non sanitarizzato, uno spazio di ascolto non giudicante ed in cui il focus non fosse la patologia e/o la gestione dei figli, ma i loro vissuti, contribuendo concretamente al loro benessere ed empowerment. Ho scelto di creare uno spazio, utilizzando l’ascolto attivo, in cui dialogavo singolarmente con ogni madre, ma risultati simili si potrebbero raggiungere anche in una dimensione di gruppo di mutuo aiuto perché “le persone che hanno attraversato una certa esperienza di vita distillano da quell’esperienza una serie di conoscenze e consapevolezze che possono offrire ad altri, un sapere informale, non strutturato, ma spesso estremamente efficace e utile. Il gruppo di mutuo aiuto si struttura attraverso processi di significazioni interni: ciò permette a ciascuno di trovare il proprio posto e di sentirsi a suo agio, poiché non ci sono risposte precostituite ma si trova insieme la soluzione” (Bobbo, 2012).

Da alcuni anni partecipo, come co-facilitatrice, ad un gruppo di confronto e parola di genitori che hanno figli disabili, presso l'Ufficio inclusione alunni disabili e stranieri del Comune di Ferrara. Al gruppo partecipano in media 15/20 genitori con figli di età diverse che vanno dalla scuola primaria alle superiori. Questa eterogeneità è un elemento di ricchezza perché attraverso le esperienze di chi ha già affrontato e superato determinate fasi, chi ha figli più piccoli può orientarsi meglio sui percorsi da intraprendere. La sofferenza all'interno del gruppo è palpabile ma non permea il clima perché c'è sempre chi riesce ad incoraggiare e supportare quelli che in un dato momento si sentono più fragili o stanno vivendo una particolare criticità. I genitori hanno costruito amicizie autentiche che permettono loro di aprirsi senza timori e supportarsi a vicenda. Il compito degli operatori è semplicemente monitorare che tutto scorra senza intoppi e stimolare, attraverso l'ascolto attivo, la narrazione delle famiglie. La mia esperienza di vita di essere una persona con una disabilità motoria grave (distrofia muscolare rara) in questo contesto si è rivelato un valore aggiunto; sebbene la maggior parte dei figli dei genitori che partecipano al gruppo abbiano una disabilità cognitiva, quindi ben diversa dalla mia, il mio apporto, condividendo esperienze personali da figlia con disabilità motoria, spesso ha permesso ai genitori di vedere determinate situazioni da una prospettiva diversa.

Durante la pandemia il gruppo si è riunito online perché era forte la necessità di condividere le ansie, lo stress e le fatiche della gestione dei figli durante l'isolamento. Sebbene per molti genitori fosse un appuntamento "vitale" in cui si rinchiodavano in una stanza della casa e si concedevano due ore di privacy e alleggerimento, per altri lo spazio online risultava difficile da vivere; alcuni genitori sentivano come ostacolo la presenza dei figli e di altri familiari nelle stanze attigue o faticavano a trovare uno spazio privato all'interno della casa. Questi genitori però non hanno mai interrotto completamente il contatto con il gruppo, scrivendo nelle chat e ripetendo che non appena si fosse potuto tornare in presenza avrebbero ripreso a partecipare. Si è assistito quindi, per alcuni genitori, ad un allentamento della relazione dovuta al distanziamento sociale ma mai ad una totale interruzione. All'interno del gruppo la narrazione è lo strumento principale attraverso cui racconti, emozioni, sentimenti si intrecciano e si scambiano fino a fondersi in una narrazione comune in cui il vissuto non appartiene più solo al narratore ma a tutto il gruppo.

Come afferma Olivieri Stiozzi *"la stagione della pandemia ha ulteriormente complessificato le dinamiche del "funzionare" in rapporto ai processi dell' 'esistere', in un tempo che ha richiesto a ciascuno sforzi importanti nel riarticolare i confini spaziali ma anche psichici del proprio vivere quotidiano"* (Olivieri Stiozzi, 2023); questa complessificazione, appesantendo ulteriormente le vite dei genitori con figli con disabilità, ha fatto emergere con ancora più forza la necessità e l'importanza di fornire un supporto "leggero" ma costante a questi genitori, in tempo di pandemia e non, attraverso lo strumento della narrazione e del counseling perché *"la vita scorre senza sosta, richiedendo sempre nuove prese di posizione; il destino scombina i piani, scompiglia l'ordine che abbiamo cercato di imporre agli eventi e sfida ogni giorno*

la nostra capacità di intessere una narrazione di noi stessi e della nostra esistenza che 'tenga' nonostante la sua fragilità." (Marone et al., 2023)

Questi genitori passano le giornate tra servizi di neuropsichiatria infantile, psichiatria, logopedia e servizi riabilitativi di vario tipo, si confrontano e talvolta scontrano con clinici e figure sanitarie diverse, ascoltano e chiedono di essere ascoltati, trovando difficilmente spazi di ascolto autentico in ambito sanitario. La narrazione e l'ascolto attivo proposto dal counseling possono offrire a queste persone uno spazio non sanitario, non clinico, ma empatico, non giudicante ed in contesti altri rispetto alle strutture sanitarie che frequentano quotidianamente. Uno spazio di sostegno alla "diversa normalità" della loro quotidianità che molto spesso assomiglia più ad un'emergenza che ad una vera e propria quotidianità perché chiamati a fronteggiare situazioni di grande complessità e spesso imprevedibilità nella vita di tutti i giorni. La pandemia ha "semplicemente" amplificato e puntato i riflettori su bisogni di queste famiglie che hanno la necessità di essere accompagnate nel racconto dei loro vissuti per scoprire o riscoprire le proprie risorse tutelando e migliorando il proprio benessere. Ai Servizi ed ai professionisti dell'aiuto sta il compito di fornire loro spazi, opportunità e strumenti perché ciò avvenga in un contesto non sanitario ma pedagogico nell'ottica di fornire un accompagnamento costante nell'esplorazione dei propri vissuti per ripensare in modo nuovo alla propria esistenza ed ai significati che nelle diverse fasi di vita si attribuiscono, perché come afferma Norberto Galli "*l'educazione è tenuta a studiare l'adulto anche sotto il profilo pedagogico, affinché egli affronti in modo efficace i compiti evolutivi; esprima le sue capacità e attitudini; procuri felicità alla sua vita; superi conflitti e non improbabili crisi*" (Galli, 2000).

Riferimenti bibliografici

- Bobbo N. (2012). *Fondamenti pedagogici di educazione del paziente*. Padova: Cleup.
- Castelli L. (2014). *Psicologia sociale cognitiva. Un'introduzione*. Bari: Laterza.
- Formenti L., West L. (2010, maggio). Costruire spazi di immaginazione auto/biografica. Quando i vissuti dei genitori diventano esperienza. *Animazione Sociale*, p. 40.
- Galli N. (2000). *Pedagogia della famiglia ed educazione degli adulti*. Milano: Vita e Pensiero.
- Lorenzi A. (2016). *Le 7 Lampade della scrittura. Percorsi di crescita personale attraverso le storie di vita*. Trento: Erikson.
- Marone F. et al. (2023). *Educazione, relazioni e affetti oltre la pandemia*. Roma: Armando Editore.
- Sorpilli. (2023). *Essere madri di figli con disabilità. Un percorso di counseling narrativo e motivazionale*. Trento: Erickson Live.
- Ulivieri Stiozzi S. (2023). Immagini ed echi del silenzio dal cuore della pandemia. Spazi di cura tra interiorità e inter-soggettività. In F. Marone, M. Pesare, M. Musaiso, *Educazione, relazioni e affetti oltre la pandemia* (pp. 21-35). Roma: Armando.

Whole university approach - un caso studio italiano: percorsi formativi online per il benessere mentale di tutta l'università

Sarah Speziali

Università Telematica degli Studi IUL

Dottoranda

s.speziali@iuline.it

Abstract

Con la pandemia da Covid-19, il bisogno di supporto psicologico all'interno delle comunità universitarie è aumentato. La letteratura disponibile su interventi formativi online per aumentare e sostenere il benessere mentale riporta interventi di successo principalmente a sostegno degli studenti; minori quelli diretti ai docenti e al personale. Il metodo *whole university approach* prevede interventi in cui l'intera comunità universitaria viene supportata, partendo dal presupposto che è importante imparare a prendersi cura insieme della propria salute mentale. In quest'ottica l'università è luogo di formazione e benessere sociale, fucina di innovazione e apprendimento condiviso che sostiene la crescita ed il potenziale di ciascuno. La ricerca mira a dare un contributo pedagogico di formazione di strategie legate al coaching e alla psicologia applicando in contesti universitari italiani il *whole university approach*, con un case study su un'università telematica italiana 100% pubblica.

Parole chiave

Benessere Mentale, Formazione Online, Whole University Approach.

1. Introduzione

La presente ricerca nasce dall'emergenza educativa post pandemica di offrire strumenti per sostenere il benessere mentale all'interno delle comunità universitarie (Allen et al., 2023; Chen, Lucock, 2022). Alla luce dei crescenti studi internazionali che rilevano un declino nel livello di salute mentale degli studenti universitari in seguito alla pandemia da Covid-19 (Allen et al., 2023; Chen, Lucock, 2022; Son et al., 2020), e alla urgente attenzione socio politica che circonda questo tema di salute globale (WHO, 2020), questa ricerca mira a dimostrare come l'implementazione di corsi di formazione online, incentrati su tecniche di coaching (Palmer, 2018; Wolff, 2020) e strategie informate dalla psicologia (Muro et al., 2022),

possa incrementare il livello di benessere mentale e la resilienza (Lane, De Wilde, 2018; Price, 2022) in un contesto universitario telematico pubblico italiano.

Ricerche internazionali risalenti a prima della pandemia evidenziano già l'aumento dei numeri di studenti universitari che dichiaravano di avere dei problemi di salute mentale e come i servizi di supporto psicologico interni non fossero in grado di far fronte alla crescente richiesta di bisogni (Beiter et al., 2015).

Il concetto di benessere presenta due prospettive, una soggettiva e una oggettiva, conosciute come edonica ed eudaimonica (Deci, Ryan, 2008). La prima riguarda la sfera personale, legata alla percezione di sensazioni ed emozioni positive in relazione a diversi aspetti della vita, tra cui la soddisfazione relazionale e lavorativa, le reazioni affettive agli eventi della vita, la salute fisica. La seconda prospettiva eudaimonica è legata ai fattori che possono favorire lo sviluppo e la realizzazione delle potenzialità di ciascun individuo (Deci, Ryan, 2008) in relazione con il mondo circostante.

Alcuni autori hanno in seguito sintetizzato gli aspetti di queste due dimensioni nel concetto di salute mentale positiva. Questo duplice aspetto viene ritrovato nella definizione di salute mentale positiva dell'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS) che la identifica come "uno stato di benessere in cui un individuo realizza il proprio potenziale, è in grado di far fronte agli eventi stressanti della vita e di lavorare in modo produttivo e fruttuoso, dando un contributo alla propria comunità" (WHO, 2001).

Il coaching è definito come una partnership con i clienti che, attraverso un processo creativo, stimola la riflessione, ispirando a massimizzare il proprio potenziale personale e professionale, concentrandosi sulla crescita e sviluppo della persona accompagnandola nella definizione di obiettivi raggiungibili, sviluppo di consapevolezza, creazione di possibilità ed infine di scelta di un piano di azione che vada nella direzione dell'obiettivo (www.coachingfederazione.it, ultimo accesso 14.12.2023).

Dopo una presenza predominante in ambito aziendale (Palmer, Whybrow, 2018), oggi giorno il coaching viene implementato all'interno di percorsi universitari (Lane, De Wilde, 2018) per aumentare le competenze, la performance e la motivazione.

In un contesto sociale sempre più digitale il modo di poter offrire questo tipo di supporto online è diventato cruciale.

1.2 *Benessere mentale di studenti, docenti e personale universitario: il whole university approach*

Sulla base di studi svolti in atenei esteri, i quali hanno sviluppato corsi di formazione per sostenere il benessere mentale degli studenti (Papadatou-Pastou et al. 2015; Muro et al., 2018; Morgan, Simmons, 2021), e partendo dalla letteratura che sottolinea l'importanza di sostenere il benessere mentale del corpo docenti, il presente progetto di ricerca mira a condurre un case study sull'Università Telematica

tica degli Studi IUL [in seguito abbreviata con IUL], per evidenziare come l'acquisizione di tecniche di coaching possa avere un effetto positivo sul benessere mentale e la resilienza di studenti, docenti e personale universitario (Price, 2022).

La presente ricerca si basa sul concetto di *whole university approach* (Dooris et al., 2020) ideato nel Regno Unito, secondo il quadro di riferimento #Stepchange dell'organizzazione Universities UK, organo che rappresenta la leadership esecutiva delle università e ne dirige le strategie decisionali.

Tale organizzazione mira ad offrire metodi efficaci ed efficienti, fruibili dall'intera comunità universitaria, attraverso corsi di formazione sincrona online aperti a studenti, docenti e personale universitario tecnico-amministrativo, oltre che a materiale di supporto basato sulla ricerca scientifica fruibile in modo asincrono.

La promozione del benessere emotivo e mentale in contesti universitari è diventato un argomento di crescente interesse e ricerca, in cui l'emergenza pandemica ha giocato un ruolo cruciale nell'evidenziare i bisogni crescenti della popolazione studentesca (Allen et al., 2022). Ciò ha stimolato l'ideazione di discussioni e progetti innovativi per ideare programmi formativi (Morgan & Simmons, 2021) e approcci didattici (Parpala, Lindblom-Ylänne, 2012) per sostenere il benessere mentale delle comunità accademiche, utilizzando strumenti provenienti dal mondo della psicologia (Muro et al., 2022) e del coaching (Palmer, Whybrow, 2019; Wolff et al., 2020).

Numerosi studi internazionali sono stati condotti su come sostenere la salute mentale degli studenti universitari (Priestley et al., 2021; Papadatou-Pastou et al., 2015; Muro et al., 2018; Morgan, Simmons, 2021), mentre meno attenzione è riposta sul sostenere professori e dipendenti universitari che, nel contesto post pandemico odierno, si trovano più frequentemente ad affrontare sfide legate alla sfera psicologica dei propri studenti, senza poter contare su una preparazione formale per comprendere a fondo e gestire situazioni delicate di richiesta di supporto (Cage et al., 2021). La formazione di docenti e personale universitario si presenta come elemento pedagogico chiave nel migliorare il benessere generale della comunità accademica intesa come ecosistema sinergico (Dooris et al., 2020).

In connessione a ciò, l'uso di tecnologie digitali di ateneo, permette di creare spazi formativi virtuali per studenti, professori e personale universitario dove poter attingere a strumenti per sviluppare l'autoconsapevolezza e accrescere il benessere mentale. Le tecnologie digitali offrono una piattaforma accessibile a partecipanti provenienti da luoghi diversi, svolgendo un ruolo chiave nella costruzione di comunità accademiche più positive e resilienti (Price, 2022).

In letteratura esistono alcuni strumenti digitali progettati per misurare e aumentare il benessere degli studenti universitari. Un esempio di tali sviluppi è la piattaforma finlandese UniHow (Parpala, Lindblom-Ylänne, 2012), che aumenta i livelli di consapevolezza nell'ambito di insegnamento e apprendimento, con particolare attenzione all'impatto dei metodi didattici sul benessere degli studenti.

Nel mondo accademico britannico il servizio MePlusMe (Papadatou-Pastou et al., 2015) misura l'umore e lo sviluppo delle competenze. Le tecnologie digitali

si pongono al servizio di studenti ed educatori per poter valutare il livello generale di benessere e accedere a risorse in tempo reale.

2. Obiettivo della ricerca

Recenti evidenze scientifiche sottolineano un crescente bisogno di servizi e strumenti per poter far fronte ad una emergenza educativa post pandemica legata alla salute mentale all'interno del contesto universitario (Son et al., 2020). Alla luce di questi allarmanti risultati, lo scopo di questa ricerca è di unirsi ad un impegno socio politico globale (WHO, 2022) di contribuire all'ideazione di risorse pedagogiche fondate sulla letteratura scientifica recente, per sostenere e promuovere il benessere mentale in ambito universitario. Essa identifica la creazione e l'implementazione di un programma formativo online, incentrato su strategie legate al benessere mentale e al coaching (Palmer, Whybrow, 2019; Wolff et al., 2020), come un potenziale mezzo per acquisire strategie al fine di migliorare la gestione dello stress e aumentare la resilienza di studenti, docenti e personale accademico.

Pertanto, si svolgerà un case study presso la IUL, coinvolgendo studenti, docenti e dipendenti universitari in un percorso di formazione online tramite lezioni interattive sincrone tramite la piattaforma di ateneo. Nello specifico, il corso di formazione verrà incentrato su evidenze scientifiche emerse dalla revisione della letteratura, presentando le strategie risultate più utili sulla base di studi internazionali svolti predominantemente negli ultimi cinque anni.

Questo intervento formativo online prevede la partecipazione di tutta la popolazione universitaria, promuovendo l'importanza di curare il benessere mentale di tutti gli attori dell'ambito accademico e il messaggio di come sia importante per tutti imparare a prendersi cura della propria salute mentale (WHO, 2022).

L'output della ricerca si sviluppa in tre aree:

1. Pedagogico – creare un intervento formativo online sincrono ad hoc sulla base dei livelli di benessere registrati tramite la somministrazione di questionari sul benessere mentale per sostenerlo attraverso strumenti e tecniche legate al coaching
2. Didattico – preparare materiali basati sulla letteratura scientifica da poter utilizzare individualmente in modo asincrono da studenti, docenti e personale
3. Scientifico – misurare l'impatto dell'intervento formativo sul benessere mentale dei partecipanti, individuare limitazioni e possibili ulteriori applicazioni.

3. Domande e metodologia della ricerca

L'obiettivo di questa ricerca è comprendere se attraverso l'implementazione di strategie di coaching (Palmer, Whybrow, 2019; Wolff et al., 2020) in contesto universitario, si possa registrare un aumento del benessere mentale e quindi sostenere

studenti, docenti e personale accademico nell'accrescimento della resilienza e dell'autoconsapevolezza.

Le domande di ricerca che informano questo lavoro sono le seguenti:

1. Quali programmi formativi *whole university approach* esistono a livello internazionale sul benessere mentale in ambito accademico?
2. Qual è lo stato dell'arte rispetto alla percezione dei bisogni presso la IUL?
3. Quali sono gli strumenti, di coaching specificatamente, con il maggior impatto sul benessere mentale in ambito universitario?
4. Che tipo di impatto ha un intervento formativo ad hoc nell'aumentare il benessere mentale presso la IUL?

La revisione della letteratura, ancora in itinere, è svolta utilizzando i portali di ricerca Scopus, Web of Science, Research Gate, analizzando prevalentemente articoli pubblicati negli ultimi cinque anni, in italiano e inglese, emersi usando le parole chiave: "benessere mentale, programmi formativi, academic coaching, formazione online, whole university approach".

La metodologia prevalente del progetto è quella della ricerca-azione intesa come "forma di ricerca partecipativa, compiuta da persone direttamente impegnate nell'azione all'interno di una struttura o istituzione, al fine di risolvere una specifica difficoltà" (Trincherò, 2004). Essa prevede la realizzazione di un case-study con gli studenti, docenti e personale tecnico amministrativo della IUL, unica università telematica italiana 100% pubblica, che verranno coinvolti in un percorso formativo online sul benessere mentale. Il consenso informato sarà richiesto ai partecipanti e per l'analisi di impatto del progetto sarà svolta un'indagine a metodi misti (Trincherò, 2004).

I livelli di benessere mentale verranno misurati prima e dopo l'intervento tramite la somministrazione dello strumento validato e tradotto in italiano Warwick-Edinburgh Mental Well-being Scale (Gremigni, Steward-Brown, 2011). Sulla base dei dati iniziali, verrà creato un intervento formativo sincrono su misura, distribuito tramite la piattaforma online, sulla base di principi di coaching e strumenti per il benessere mentale. Durante l'intero periodo della sperimentazione, l'esperienza dei partecipanti verrà documentata tramite l'utilizzo di interviste semi-strutturate, focus group e osservazione (Trincherò, 2004) per raccogliere dati qualitativi più sottili e complessi. La Warwick-Edinburgh Mental Well-being Scale (Gremigni, Steward-Brown, 2011) verrà somministrata anche a fine del percorso formativo ed eventuali cambiamenti significativi verranno registrati, tra le risposte date prima e dopo l'intervento per valutare l'efficacia e l'impatto.

4. Risultati e discussione

La revisione della letteratura ha evidenziato la presenza di diversi strumenti validati per misurare i livelli di salute e benessere mentale, tra cui:

- la scala Psychological Well-Being Scales (PWBS), su vari aspetti del benessere tramite 54 item,
- il Positive Affect and Negative Affect Schedule (PANAS),
- la breve Satisfaction With Life Scale (SWLS) composta da cinque items sul benessere cognitivo,
- la scala Short Depression-Happiness Scale (SDHS) che vede il benessere come continuum fra depressione e felicità,
- il WHO-Five Wellbeing Index (WHO-5) sul benessere emotivo,
- il General Health Questionnaire (GHQ-12) sul benessere inteso come l'insieme di livello mentale e fisico,
- il COPE-NVI-25 sulla capacità di gestire eventi stressanti, validato nel 2005 in Italia da Foà et al.

Per l'analisi dei bisogni, lo strumento più pertinente all'obiettivo di ricerca è il questionario sul benessere Warwick-Edinburgh Mental Well-being Scale, validato in italiano nel 2011 (Gremigni, Steward-Brown, 2011). Il WEMWBS è uno strumento auto-valutativo, predisposto per la valutazione del benessere psicologico inteso come salute mentale positiva, sia nella prospettiva edonica che eudaimonica. Esso quindi prende in considerazione solo aspetti positivi della salute mentale legati ad elementi affettivi, cognitivi e di buon funzionamento psicologico e alla realizzazione di sé. Presenta una formulazione positiva di tutti i 14 item, 12 item nella versione italiana, senza tuttavia essere caratterizzato da distorsione legata alla desiderabilità sociale. La validazione italiana ha dimostrato che il WEMWBS si presta attendibile per persone di età variabile tra i 18 e 80 anni, prestandosi dunque al tipo di intervento *whole university approach* della presente ricerca. Il WEMWBS verrà presentato prima e dopo l'intervento formativo per misurare eventuali cambiamenti nei livelli di benessere dei partecipanti.

In linea con i principi della *whole university approach* i partecipanti alla ricerca saranno gli studenti, i docenti e lo staff tecnico amministrativo della IUL. Si intendono utilizzare le metodologie: la revisione della letteratura, l'utilizzo del questionario validato WEMWBS – ideato per iniziative di promozione della salute mentale, meno affetta da bias di desiderabilità sociale, svolgere interviste semi-strutturate e focus group per condurre un case study (Trinchero, 2004).

Lo scopo di questa ricerca è quello di contribuire all'avanzamento delle conoscenze e delle metodologie nel campo del benessere nell'istruzione universitaria, il benessere degli studenti e dei professori in questi tempi di grandi sfide e focalizzandosi su come trasformare tali sfide in risorse. L'output della ricerca è creare un intervento formativo online sincrono ad hoc per sostenere il benessere mentale attraverso strumenti e tecniche legate al coaching. Oltre che preparare materiali

basati sulla letteratura scientifica da poter utilizzare individualmente in modo asincrono. Infine misurare l'impatto dell'intervento formativo sul benessere mentale dei partecipanti.

La creazione e la conduzione di programmi formativi online di benessere mentale e coaching accademico mira a identificare:

- strategie per migliorare l'autoconsapevolezza, l'intelligenza emotiva e la resilienza degli studenti per far fronte meglio alle pressioni accademiche e della vita e diventare studenti più competenti
- le migliori pratiche didattiche per favorire il benessere degli studenti
- strategie di coaching per supportare i professori universitari nel sostenere gli studenti che affrontano difficoltà, promuovere il benessere degli studenti e diventare docenti e leader più sicuri di sé.

Il corso prevede sei incontri di un'ora e mezza ciascuno, online in forma sincrona, aperto a studenti, docenti e personale tecnico-amministrativo della IUL. Seguendo il concetto di *whole university approach*, l'intera comunità universitaria viene coinvolta nell'accrescere le competenze legate al benessere mentale (Dooris et al., 2020). Ogni intervento sarà interattivo e incentrato su una tecnica, affrontando il background teorico e l'applicazione pratica. Il tipo di intervento formativo online creato sarà incentrato su tecniche di benessere mentale che hanno dimostrato un impatto positivo. Per esempio legate alla *mindfulness*, intesa come l'accettazione del momento presente, che in alcuni paesi viene prescritta al posto di psicofarmaci per la gestione dell'ansia e per aumentare la resilienza. Strumenti di coaching la "Ruota della Vita" (Palmer, Whybrow, 2018) per accrescere l'autoconsapevolezza, la motivazione e l'autostima.

I risultati attesi sono un aumento della resilienza, una fortificazione della conoscenza di sé e un aumento del senso di benessere mentale.

5. Conclusioni e prospettive future di ricerca

Alla luce dei risultati emersi dalla *narrative review*, questa ricerca si inserisce in un fertile contesto di ricerca internazionale post pandemico in cui approfondire l'impatto di interventi pedagogici e formativi al servizio del benessere della comunità università intesa come ecosistema sinergico (Dooris, 2020).

Nello specifico, la revisione della letteratura informerà la selezione di strumenti legati al coaching e al benessere mentale per la creazione di un intervento formativo creato ad hoc per la realtà della IUL. L'unicità della realtà della IUL, essendo l'unica università telematica 100% pubblica, potrebbe rappresentare un limite nel convertire risultati su altre realtà universitarie private italiane.

Le prossime azioni di ricerca che verranno intraprese sono la richiesta di consenso informato dei partecipanti alla ricerca, la somministrazione del Warwick-Edinburgh Mental Well-being Scale per l'analisi del fabbisogno di studenti,

docenti e personale tecnico amministrativo presso l'ateneo IUL e la strutturazione dell'intervento formativo ad hoc informato dai risultati del WEMWS e dal comitato etico IUL. Alla luce dell'analisi dei dati emersi da questa sperimentazione, si aprirà la possibilità di esplorare l'applicazione di questo tipo di intervento formativo online ispirato al *whole university approach* (Dooris, 2020) su altre realtà accademiche italiane. Questo studio più ampio ambirebbe ad individuare linee guida d'intervento pedagogico per sostenere il benessere mentale nel mondo universitario in Italia.

Riferimenti bibliografici

- Allen R., Kannangara C., Vyas M. *et al.* (2023). European university students' mental health during Covid-19: Exploring attitudes towards Covid-19 and governmental response. *Curr Psychol*, 42, 20165–20178. <https://doi.org/10.1007/s12144-022-02854-0>
- Cage E., Jones E., Ryan G., Hughes G., Spanner L. (2021). Student mental health and transitions into, through and out of university: student and staff perspectives. *Journal Of Further and Higher Education* 45(8), 1076–1089. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2021.1875203>
- Deci E. L., Ryan R. M. (2008). Hedonia, eudaimonia, and well-being: an introduction. *Journal of Happiness Studies*, 9, 1-11.
- Dooris M., Powell S., Farrier A. (2020) Conceptualizing the 'whole university' approach: an international qualitative study. *Health Promotion International*, 35 (4), 730-740.
- Gremigni P., Stewart-Brown S. (2011). Una Misura del Benessere mentale: Validazione italiana della Warwick-Edinburgh mental well-being scale (WEMWBS). *Giornale Italiano di Psicologia*, 38(2), 485-505.
- Lane L. G., DeWilde J. (2018). The Impact of Coaching Doctoral Students at a University in London. *Int. J. Evid.-Based Coach. Mentor*, 16, 55–68.
- Morgan B., Simmons L. (2021). A 'PERMA' Response to the Pandemic: An Online Positive Education Programme to Promote Wellbeing in University Students. *Front. Educ.* 6, 642632. doi: 10.3389/educ.2021.642632
- Muro A., Bonilla I., Tejada-Gallardo C., Jiménez-Villamizar M. P., Cladellas R., Sanz A., Torregrossa M. (2022). The Third Half: A Pilot Study Using Evidence-Based Psychological Strategies to Promote Well-Being among Doctoral Students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(24), 16905. <https://www.mdpi.com/1660-4601/19/24/16905>
- Palmer S., Whybrow A. (Eds.). (2018). *Handbook of coaching psychology: A guide for practitioners*. Routledge.
- Papadatou-Pastou M., Goozée R., Barley E. A. et al. (2015). Online intervention, 'Me-PlusMe', supporting mood, wellbeing, study skills, and everyday functioning in students in higher education: a protocol for a feasibility study. *Pilot Feasibility Stud* 1, 34. <https://doi.org/10.1186/s40814-015-0029-8>
- Parpala A., Lindblom-Ylänne S. (2012). Using a research instrument for developing quality at the university. *Quality in Higher Education*, 18(3), 313-328. <https://doi.org/10.1080/13538322.2012.733493>
- Price R. A. (2022). A review of resilience in higher education: toward the emerging

concept of designer resilience. *Studies in Higher Education*. DOI: 10.1080/030-75079.2022.2112027

Son C., Hegde S., Smith A., Wang X., Sasangohar F. (2020). Effects of COVID-19 on College Students' Mental Health in the United States: Interview Survey Study. *J Med Internet Res*, 22(9), e21279 URL: <https://www.jmir.org/2020/9/e21279> DOI: 10.2196/21279

Trincherò R. (2004). *I metodi della ricerca educativa*. Laterza.

Wolff M., Hammoud M., Santen S., Deiorio N., Fix M. (2020). Coaching in undergraduate medical education: a national survey. *Medical education online*, 25(1), 1699765. doi: 10.1080/10872981.2019.1699765

Riferimenti sitografici

World Health Organization (2001). *Strengthening mental health promotion*. www.who.int, ultimo accesso 15.12.2023

World Health Organization. (2016). *Global strategic directions for strengthening nursing and midwifery 2016-2020*. Geneva: World Health Organisation.

World Health Organization. (2022). *Mental health and COVID-19: early evidence of the pandemic's impact: scientific brief, 2 March 2022* (No. WHO/2019-nCoV/Sci_Brief/Mental_health/2022.1). World Health Organization.

World Health Organization. (2022). *World mental health report: transforming mental health for all*. www.coachingfederation.it, ultimo accesso 14.12.2023.

Conclusione

Conflitto speranza-ragione: l'emergenza come paradosso

Anita Gramigna

Professore Ordinario

Università degli Studi di Ferrara

anita.gramigna@unife.it

Abstract

Il saggio traccia le direttrici di quella che Adam Tooze definisce il tempo della policrisi evidenziandone la logica strutturale, i linguaggi, l'antropologia. Di qui l'obiettivo propriamente formativo di costruire con le giovani generazioni alle competenze logico-linguistiche e culturali per comprendere ed agire nel tempo presente. La proposta è di educare l'immaginario giovanile alla luce di un desiderare progettuale che superi la pulsione compulsiva nell'evocazione di un desiderio di cambiamento. Lo sfondo teorico fa riferimento agli studi sulla metacognizione di Umberto Margiotta, l'impianto epistemico rimanda alle istanze della Pedagogia ermeneutiche, l'approccio metodologico con cui si sono analizzati e catalogati i documenti e le comunicazioni mass medialì è di tipo qualitativo. Lo scopo è di contribuire al dibattito sulle strategie educative per affrontare processi di coscientizzazione del contemporaneo alla luce delle sue emergenze e qui la lezione di Foucault rimane di sicura attualità.

Parole chiave

Sistema delle emergenze, Epistemologia, Infodemia, Desiderio, Speranza.

1. Il sistema complesso delle emergenze

Lo storico Adam Tooze (2021) ha definito questa nostra stagione come il tempo della policrisi. Il focus è sull'economia e su come le tante emergenze che ci sovrappongono dall'inizio del millennio abbia determinato le condizioni di vita oggi. Quello che ci sembra interessante per noi che ci occupiamo di educazione in quest'analisi è che le tante crisi che incombono sul nostro presente sono in realtà un sistema di crisi, ovvero un fenomeno processuale e interrelato che ha una sua struttura. Tale struttura per organizzare il suo sistema dev'essere attraversata da una logica, la quale condiziona i linguaggi e con essi la grammatica di tutte le comunicazioni che la riguardano. E ce lo spiega molto bene il filosofo sud-coreano Byung-Chul Han (2016) quando descrive gli effetti che i nuovi media della comunicazione

esercitano nella Conoscenza e conseguentemente nelle prassi della democrazia liberale. E infatti, la nuova *agorà* dell'agone politico è *twitter*, come mostrano i proclami opportunisti di campagne elettorali calibrate come algoritmi sulle reazioni impulsive dei votanti. Del resto è evidente a tutti che un *tweet*, che si riproduce a velocità virale, non può contemplare la coerenza logica né tantomeno di essere verificato.

Assistiamo ad un “regime dell'informazione” personalizzata che attraverso appositi algoritmi determinano le condizioni politiche, economiche, culturali e, aggiungiamo, formative della nostra vita. Un regime nel quale gli individui si sentono meravigliosamente liberi per il fatto di essere costantemente connessi entro una rete che appare come infinita e che dilata le potenzialità di azione dei singoli sui *social*, sino al moltiplicarsi delle loro identità. Liberi di mettersi compulsivamente in scena, cliccare e postare; che è altra cosa che essere liberi di agire. Ma intanto producono dati-merce la cui acquisizione genera profitti (Zuboff, 2019). Qui libertà e controllo, paradossalmente coincidono. Nella rete assistiamo ad un ennesimo paradosso di questo tempo: la solitudine interconnessa di milioni di giovani che non costruiscono discorsi, non confrontano opinioni, non argomentano i fatti. Sembra che la strutturazione argomentativa del discorso sia stata sostituita dalla strutturazione algoritmica dei dati. Di più: la superproduzione di informazione spezza la configurazione argomentativa. La cosa ha evidenti conseguenze sulle abitudini cognitive e gli stili di apprendimento dei giovani, perché mentre l'argomentazione è suscettibile di correzione e di apprendimento la struttura algoritmica dei dati sfugge alla cognizione dei singoli. E infatti alcuni sostengono che l'intelligenza artificiale pensa meglio in quanto gli algoritmi vengono continuamente perfezionati in modo meccanico attraverso un procedimento implicito di calcolo. L'idea di conoscenza implicita come capacità di discernimento viene sostituita dalla capacità di connessione. In quest'ordine di idee i comportamenti possono essere previsti e governati mentre il giudizio degli individui diventa obsoleto.

Mi preme sottolineare che, in questo contesto, io mi limito a sottolineare le conseguenze sul piano cognitivo e più latamente formativo, delle dinamiche in atto, perché è questo il nostro mestiere.

Insomma, sempre più, l'informazione finisce per assumere i caratteri dell'intrattenimento attraverso un linguaggio sincopato, frammentato, spettacolarizzato, veloce e attraente. È *l'infodemia*: la produzione virale di informazioni che si succedono e contraddicono, che non consentono l'elaborazione critica per il semplice motivo che non c'è il tempo o la voglia di metabolizzarle. Ed è qui che si annulla la relazione della comunicazione con la realtà dei fatti, perché la consequenzialità è estranea alla logica intrinseca dei suoi linguaggi. Anche le *fake news* con il loro correlato di disinformazione e di teorie del complotto sono un'emergenza di questa stagione. Ed è in questo scollamento fra notizia e realtà che nasce tanta parte del disorientamento contemporaneo. Ma quando mancano gli addentellati che ci aiutano ad elaborare il concetto di verità, si pongono anche i presupposti di quel nichilismo dei valori cui ci invita l'etica pragmatica del tempo breve. L'infocrazia contemporanea non ci consente di cogliere la distinzione fra verità e falsità gene-

rando, al contempo indifferenza nei confronti dell'attinenza ai fatti. In tal modo si è venuta a creare una nuova realtà - lontana dalla fattualità - che deve essere decodificata e compresa tanto nelle sue dinamiche quanto nelle conseguenze educative che essa esercita sulle nuove generazioni.

Le notizie appaiono slegate le une dalle altre, sono disancorate anche dai contesti e da ogni criterio di attendibilità. Al più, le informazioni sono risposte singole a curiosità particolari, oppure a impellenze contingenti o, ancora, ai drammi che stiamo vivendo, che invece sono globali. L'informazione ha sempre una durata breve subito sorpassata da un'altra e un'altra ancora. Non è possibile la confutazione in uno spazio pubblico di confronto perché il paradigma attorno al quale proliferano le informazioni virale è disgiuntivo pertanto non è possibile legarle in un discorso razionale attinente ai fatti. E in effetti, oggi la comunicazione è sempre meno discorsiva. Così la divulgazione viene de-fattualizzata e, aggiungiamo noi, la conoscenza che ne deriva, frammentata e ingannevole. Risulta infatti impossibile attivare processi condivisi di valutazione e di verifica delle notizie. Ma intanto si creano abitudini cognitive che si esercitano sui processi mentali attivati da questa logica. Si sollecitano bisogni di conoscenza impazienti ai tempi dell'elaborazione. Si incentivano stili comunicativi sincopati, veloci, poco o nulla suscettibili all'argomentazione e al ragionamento. In queste dinamiche il soggetto che performa sé stesso si autodefinisce creativo, si pensa protagonista per il semplice fatto di essere continuamente visibile e si crede libero. E intanto accarezza il suo narcisismo. Nell'inscenare se stessi gli individui cedono all'impulso di esibirsi continuamente. Di qui, almeno in parte, il persistere di forme infantili di egocentrismo anche in soggetti adulti. A questo fenomeno si accompagnano forme radicali di individualismo. La comunicazione digitale isola gli esseri umani, persino quando si riuniscono, essi non si riconoscono come gruppo, bensì come "sciami digitali", scrive Byung-Chul Han (2015).

L'altro giorno, nelle brevi introduzioni di questo evento, ho individuato nel paradigma disgiuntivo il principio epistemico che soggiace tanto all'insorgere delle emergenze in atto tanto alle risposte, sempre tecnocratiche, parcellizzate e parziali con le quali si affrontano. E infatti si cerca di fronteggiare di volta in volta la catastrofe del momento senza però cogliere "la struttura che la connette" a tutte le altre (Bateson G., Bateson M.C., 1987). Ci si preoccupa dei sintomi – sintomi emergenziali in tutti i sensi – che si manifestano ora qua ora là senza considerare le dinamiche relazionali complesse che li sottendono. Risposte parziali, s'è detto ad una crisi globale, sistemica, appunto. Eppure, come sostiene Fernando Sancen Contreras, le ricerche scientifiche di ultima generazione ed in particolare la Meccanica Quantistica e la stessa Neuroscienza ci mostrano chiaramente che viviamo in mondo correlato, processuale dinamico che la scienza stessa ci induce ad indagare con un pensiero il quale a sua volta richiede una educazione transdisciplinare come luogo della creatività umana, della riflessione critica, della responsabilità conoscitiva.

Entro questo apparato complesso agiscono i processi formativi. Ed è qui che assistiamo a quella che Papa Francesco (2021) chiama "la catastrofe educativa":

“Assistiamo a una sorta di “catastrofe educativa”. Vorrei ripeterlo: assistiamo a una sorta di “catastrofe educativa”, davanti alla quale non si può rimanere inerti, per il bene delle future generazioni e dell’intera società. Oggi c’è bisogno di una rinnovata stagione di impegno educativo, che coinvolga tutte le componenti della società, poiché l’educazione è il naturale antidoto alla cultura individualistica, che a volte degenera in vero e proprio culto dell’io e nel primato dell’indifferenza. Il nostro futuro non può essere la divisione, l’impoverimento delle facoltà di pensiero e d’immaginazione, di ascolto, di dialogo e di mutua comprensione”.

Ma, quali sono le emergenze che compongono questa crisi educativa?

Adriana Schiedi e Nico Bene (2023) ci descrivono una generazione alienata priva di slancio per il futuro.

Sul fronte della scuola, abbiamo visto l’insorgere di nuovi stili apprenditivi, il consolidarsi di abitudini cognitive avverse all’elaborazione delle informazioni legati alla pervasività delle comunicazioni digitali (Gramigna, 2019). Le conseguenze sul rendimento scolastico sono sotto gli occhi di tutti e ed erano già drammatiche ben prima del dilagare della pandemia (Moreno, 2021).

Oltre vent’anni fa Marco Lodoli (2002) scriveva su Repubblica: “La maggior parte dei giovani che escono dalla scuola e dall’università è sostanzialmente priva delle più elementari conoscenze e capacità che un tempo scuola e università fornivano. La nuda realtà io la vedo scorrere nel mio lavoro di docente universitario, la ascolto nei racconti di colleghi e insegnanti, la constato nei giovani che laureiamo, la ritrovo nelle ricerche nazionali sui livelli di apprendimento, negli studi sul mercato del lavoro. Eppure quella realtà non si può dire, è politicamente scorretta, appena la pronunciamo suscita un vespaio di proteste indignate, un coro di dotte precisazioni, una rivolta di sensibilità offese”. Le allerte – che non riguardano solo il nostro Paese - sul tema si rincorrevano inascoltate già da anni, ne cito solo alcune: Jean-Claude Michéa, *L’insegnamento dell’ignoranza*, Metauro, Pesaro 2004; Laurent Lafforgue, Liliane Lurcat, *La disfatta della scuola. Una tragedia incompresa*, Marietti, Genova-Milano 2009; Norberto Bottani, *Requiem per la scuola*, Il Mulino, Bologna 2013; Adolfo Scotto di Luzio, *Senza educazione. I rischi della scuola 2.0*, Il Mulino, Bologna 2015.

Questa emergenza dell’educazione, emerge già da tempo, mi pare. E questo è già un bel paradosso, quella di un’emergenza che assomiglia ad un’abitudine. Un’abitudine noiosa e bisbigliante che si può decidere di non ascoltare e volgere lo sguardo verso le sempre nuove seduzioni del consumismo. Poi l’emergenza grida e accade una catastrofe. A questo proposito, Alessandro Vaccarelli ci invita pedagogicamente ad affinare lo sguardo, ad allenare l’ascolto.

A fronte di questa deriva non possiamo continuare ad inseguire le chimere di una istruzione tanto digitalizzata quanto poco consapevole e nemmeno le invocazioni di un mercato del lavoro le cui esigenze sono ancora una volta contingenti, situazionali, transitorie. Ma mirare, questo sì, ad un utilizzo epistemologicamente consapevole, come ci ha insegnato Margiotta, nella consapevolezza profonda che le tecnologie digitali, l’intelligenza artificiale sono mezzi e non fini. L’Intelligenza Artificiale insieme a tutta la comunicazione digitale con la conseguente produzione

di Big Data condizionano i comportamenti al di sotto della soglia di consapevolezza, in quell'area mentale precosciente in cui fioriscono le pulsioni, le emozioni, gli impulsi che precedono la presa di coscienza. Si tratta di un condizionamento efficace perché agisce in modo occulto sull'immaginario dei nostri giovani. Poiché è la cultura del libro ad allenare la nostra mente alla logica della coerenza (Postman, 2021), la sua progressiva sostituzione ad opera dei media digitali ha sovrapposto ad un pubblico di lettori ragionanti un congruo numero di individui impulsivi, perché la riflessione si estende ben oltre l'immediatezza dell'informazione digitale. Così viene a mancare la razionalità comunicativa ed il pensiero consequenziale perché è il discorso nella sua articolazione a fare da collante nell'argomentazione critica. Ed effettivamente le informazioni non disegnano scenari di senso; per questo c'è bisogno del discorso. Il senso profondo ha bisogno della semantica narrativa e di un sentimento condiviso sulla verità (Foucault, 2005), diversamente, appunto, raccogliamo notizie strabordanti e frammentate. Ma senza verità non c'è parresia e senza parresia non può esserci formazione. La parresia implica un rapporto stretto, ontologico, fra il parlante e quello che viene enunciato. Un rapporto di autenticità, di verità, garantita dalle qualità morali di chi parla per il bene di chi ascolta, anche a costo della propria vita, come è il caso di Socrate evidenziato nella sua *Apologia*.

La loro proliferazione spesso contraddittoria e virale genera sfiducia nei confronti della possibilità di comprensione dei fenomeni. Il caro della guerra sciagurata che si sta consumando ai confini dell'Europa ne rappresenta un esempio emblematico.

Inoltre, in questo tipo di comunicazione, che modella gli stili linguistici dei nostri giovani, non esiste la possibilità che i punti di vista o, peggio, le notizie siano messe a confronto. Non esiste pertanto la possibilità dell'ascolto dell'altro e questo a lungo andare ha innegabili conseguenze sulla maturazione delle competenze empatiche oltre che sulla capacità di argomentazione critica. È l'esercizio dell'ascolto che aiuta i bambini a costruire quel noi che oggi sembra essersi dissolto nell'io. Si tratta di quell'erosione dell'agire comunicativo cui già ci ha allertato Habermas (2020). Ed è qui che si minano le basi di una discussione comune, della possibilità di concertazione sociale, infine, della democrazia.

Siamo così di fronte ad un'altra delle emergenze di questo tempo.

E intanto, assistiamo al disintegrarsi di quell'orizzonte olistico della rete che avrebbe dovuto allestire a beneficio di tutti una meravigliosa intelligenza collettiva come negli anni '90 ci aveva preconizzato Pierre Levy (1994, 1997, 1999).

In tutto ciò gli enigmi che il tempo presente pone alla formazione non si risolveranno ponendo in aula gli apparati tecnologici di ultima generazione, né allenando futuri manager digitali. Infine, la scuola non può esaurirsi nel "trasmettere" le competenze necessarie al mercato di oggi perché il ragazzo di oggi domani affronterà una realtà ben diversa. Allora la formazione come tante volte ci ha ricordato Margiotta deve volgersi ad una formazione metacognitiva, costruire con i suoi giovani interlocutori la capacità di trasformare, riassetare e trasferire la conoscenza, le sue strategie, le sue emozioni. Una scuola che evidentemente non può

sottostare ai ricatti di famiglie e studenti sempre più aggressivi. Scriveva Susanna Tamaro (2018) qualche anno fa sul Corriere della sera: “Dopo l’ennesima spedizione punitiva di genitori contro un insegnante reo di fare soltanto il proprio lavoro, dopo i tristi casi di cronaca di professori sbeffeggiati, derisi e postati su Facebook, dopo l’inarrestabile escalation di bullismo presente ormai ad ogni livello nella vita scolastica e, soprattutto, dopo una lunga ed estenuante campagna elettorale, in cui nessuno dei contendenti ha messo non dico al primo ma neppure agli ultimi posti la catastrofe educativa, occorre forse fermarsi e cercare di stabilire un punto fermo”. La scrittrice ci descrive giovani infelici, rabbiosi, egocentrici, capricciosi e poco empatici.

È opinione comune che la catastrofe educativa in atto da un lato sia funzionale al mantenimento di questo assetto sociale, dall’altro, al progressivo deterioramento delle democrazie, come dimostrerebbero il successo elettorale di alcuni leaders populistici (Habermas, 2002).

Ma allora, chi viene riconosciuto come maestro? Non gli insegnanti e nemmeno i genitori che delegano a scuola e società i mali educativi dei loro figli. I nuovi maestri, coloro che dettano le regole del comportamento, che suggeriscono le estetiche e veicolano valori sono gli *influencer*. Su YouTube i Instagram spacciano la visibilità per libertà, spontaneità e creatività. Costoro incarnano i nuovi *exempla* educativi, bussole motivazionali, sono adorati senza riserve da *followers* che li seguono come discepoli.

2. Pedagogia del desiderio

A fronte di panorama distopico che abbiamo sommariamente descritto, a fronte delle emergenze intese come catastrofe educativa non possiamo che proporre il paradosso di una formazione le cui emergenze, ovvero i suoi momenti apicali traccino un nuovo orizzonte di senso del tempo presente. In questo ordine di idee si collocano le proposte dei colleghi e dei dottorandi che con la loro riflessione hanno animato queste giornate di studi.

Abbiamo visto che l’*infodemia* contemporanea ostacola i processi di coscienza sul presente che attengono, fra le altre agenzie, a Scuola e Università. L’una sempre più screditata socialmente, l’altra sempre più al servizio di studenti concepiti più come clienti da corteggiare che non soggetti in formazione di cui prendersi cura.

Eppure, le emergenze nell’educazione, mi ricordava il mio amico Fiorino, aprono scenari di speranza per costruire insieme ai nostri giovani interlocutori un mondo migliore. E i colleghi che sono intervenuti durante questo evento hanno in vario modo indicato una via. Ma il substrato di questa via emergenziale in senso positivo, lo ripeto, è una rifondazione epistemica che ci aiuti a problematizzare il presente, a decostruirne tanto le dinamiche quanto le conseguenze sul piano cognitivo e sociale. L’emergenza educativa del nostro tempo, per me, ha una natura epistemologica ed un cuore immaginativo. È mia opinione che i nostri giovani

interlocutori non abbiano gli strumenti culturali, intellettuali e morali per orientarsi nel presente tecnocratico e non sappiano immaginare un mondo differente.

Infatti, sono convinta che non sia più sufficiente contrastare la sostanziale disinformazione di questo tempo, perché chiunque sia animato da un sia pur minimo interesse per il mondo che trascenda il suo ego, è in grado di rendersi conto della sua deriva distopica: guerre, catastrofe ambientale, pandemie, povertà, migrazioni ... sono sotto gli occhi di tutti. Cosa spinge questa umanità a perseguire con accanimento una strada che ci porta alla catastrofe? Quale è la ragione profonda di questa intemperanza febbrile che ci spinge ad incendiare i boschi, a seminare di veleni i campi che coltiviamo, a contaminare l'acqua che beviamo? Non è paradossale che si giustifichi la devastazione del nostro ambiente con l'economia del benessere?

Credo che il motivo sia nell'assenza di desiderio.

Se è giusta la direzione indicata dagli interventi che hanno animato queste belle giornate è anche vero che il cambiamento deve essere desiderato, sognato e amato. Abbiamo bisogno di militanti che combattano per cambiare il mondo ed è solo in questo che la nostra proposta educativa troverà uno slancio vitale. Non negli addestramenti tecno-digitali, nei discorsi politicamente corretti, nell'indulgenza pavida in base alla quale un diciotto non si nega a nessuno.

Dobbiamo insegnare a desiderare un futuro migliore, a immaginare noi stessi ed il valore che attribuiamo alle cose, persino la loro estetica, entro questo orizzonte di significati. È vero che il desiderio non si può addomesticare - per fortuna - ma io non voglio suggerire ai nostri giovani interlocutori gli oggetti del loro desiderio, io vorrei allenare il loro immaginario a mirare in alto - alle stelle appunto, come suggerisce l'etimologia - e sognare senza mai non accontentarsi dell'aperitivo serale o dello shopping al fine settimana. Perché il desiderio è altra cosa dall'impulso così come altra cosa è il sentimento rispetto all'emozione. Nell'ideologia contemporanea il consumo è considerato il valore che genera ricchezza e, generando ricchezza, produce benessere. È un consumo che non deve portare a nessuna soddisfazione duratura per indurci a comprare e a gettare e poi comprare ancora entro l'orizzonte asfittico dell'individualità (Recalcati, 2018). Ed è qui che a mio avviso si radica quella teleologia dell'utile che sta alla base del discorso di molta Media Education (Bruni, Petti, Garavaglia, 2019).

Tale criterio è sullo sfondo di un consumismo che permea di sé tutta la nostra vita, come bene ci ha mostrato Bauman (2014, 2017, 2018).

Stiamo parlando del desiderio di cambiare questo mondo e della speranza che sia possibile; il nostro non è un approccio psicoanalitico e tanto meno un invito all'edonismo. Il desiderio del quale parlo sfugge alla volontà di possesso, all'avidità del godimento, alla brama invidiosa, alla smania dell'accumulo infinito. Questi impulsi hanno qualcosa a che vedere con le emergenze che si sovrappongono. Questi impulsi si alimentano di sé stessi in un agire ripetitivo senza direzione alcuna, come fossimo topi su di una ruota che facciamo girare incessantemente. E infatti, siamo noi gli oggetti che l'ideologia del consumismo divora attraverso il nostro stesso agire compulsivo. Siamo cose trasportate dai flussi di una pedagogia sociale

sottesa che spegne il desiderio di un mondo differente nel capriccio insaziabile e rovinoso di impossessamento senza limiti. Di qui, anche un'altra emergenza del nostro tempo, quella del femminicidio e della violenza di genere. Allora è qui, forse, la radice di quel nichilismo che colpisce tanti fra i nostri ragazzi. In questa attività infinita di appropriazione che si auto-alimenta. È qui che si spegne il desiderio per lasciare il posto ad un impulso del piacere che non ha nulla a che vedere con la creatività, il progetto, l'intelligenza. E tantomeno con l'amore. In quest'ordine di idee, desiderio è fecondo, l'impulso è dissipativo. Il desiderio è siderale, come suggerisce il suo etimo, contiene una direzione di senso.

L'impulso compulsivo distoglie i giovani dalla loro natura rivoluzionaria, perché è proprio dei giovani voler migliorare il mondo. È una cifra della loro autodeterminazione.

Il desiderio poiché è eretico non è compulsivo, sregolato e irresponsabile. Non tollera alcun tipo di servaggio, di condizionamento, di omologazione. Non può confondersi con il godimento solipsistico, il desiderio ha bisogno di condivisione. Il desiderio è creativo e quindi progettuale. E lo è perché si nutre di quella speranza cui accennavo nel mio discorso introduttivo, citando Freire. Il desiderio non è solo un inventore poetico di sogni, è un congegno epistemico della formazione perché evoca il superamento di sé nella realizzazione di ciò cui aneliamo. Inoltre, poiché ci coinvolge in tutta la nostra persona, questa realizzazione implica un superamento di sé, oltre il sé. Noi ci realizziamo, ovvero, realizziamo i nostri talenti in questa piccola trascendenza che ci proietta nell'orizzonte di un mondo possibile. Un'esperienza, quella del desiderio, che ci impone l'esperienza profonda dell'umiltà perché la potenza desiderante, appunto, trascende il nostro io e lo tras-forma. E in questa tras-formazione il nostro desiderio ci conduce ad una ristrutturazione degli ambienti di apprendimento verso una prospettiva olistica perché, abbiamo visto, ci coinvolge nella totalità del nostro essere in relazione, anzi il desiderio è relazione. Il desiderio infatti è sempre desiderio di Altro. Altro contiene la direzione ed il fine del nostro desiderare. Il desiderare, non ha la stessa sostanza del bisogno primario è una costellazione di significati, un fascio luminoso di simboli. Un cielo cosparso stelle. Altro allora nasce dal sentimento umile della nostra insufficienza radicale, come ci ha spiegato Heidegger (1976). Ma è un sentimento che ci spinge a superarci o a trascenderci e, nei credenti, assume talvolta le sembianze di una preghiera.

E infatti, desiderare è muoversi verso una destinalità che ci coinvolge totalmente, ci sovrasta e ci supera. Come nell'amore, perché nell'Altro individuiamo un riconoscimento di senso profondo, esistenziale. In questo senso il desiderio ci ancora al sentimento della verità perché, essa possiede la solidità dell'essere, come ci ricorda Hanna Arendt. Questo desiderare è la dinamica dell'intelligenza. Quella artificiale è solo un nostro prodotto, un artefatto al nostro servizio per un uso intelligente, appunto. Non è un fine in sé, e non sarà la soluzione alle nostre emergenze.

L'Altro, attiene al paradigma differente di cui parlavo nella mia introduzione a questo evento. Un ordine di senso diverso rispetto a quello nel quale siamo invischiati.

Senza desiderio nessun tecnicismo, nessun metodo, nessuna teoria, nessuna innovazione ci scolleranno dal nichilismo cieco e pervasivo evocato dal sistema delle policrisi.

Nel tempo delle emergenze entro il conflitto speranza-ragione, il paradosso al quale vi invito è desiderare.

Riferimenti bibliografici

- Arendt H. (2004). *Verità e politica*. Torino: Bollati-Boringhieri.
- Bateson G., Bateson M. C. (1987). *Angels Fear. Toward an Epistemology of the Sacred*. Milano: Adelphi.
- Bauman Z. (2014). *Vita liquida*. Roma-Bari: Laterza.
- Bauman Z. (2017). *Dentro la globalizzazione: le conseguenze sulle persone*. Roma-Bari: Laterza.
- Bauman Z. (2018). *Per tutti i gusti. La cultura nell'età dei consumi*. Roma-Bari: Laterza.
- Bellamy F. X. (2016). *I diseredati. Ovvero l'urgenza di trasmettere*. Castel Bolognese: Itaca.
- Byung-Chul H. (2016). *Psicopolitica*. Bologna: Nottetempo.
- Byung-Chul H. (2023). *Infocrazia*, Milano: Feltrinelli.
- Byung-Chul H. (2015). *Nello sciame. Visioni del digitale*. Bologna: Nottetempo.
- Bruni F., Petti L., Garavaglia A. (2019). *Media education in Italia. Oggetti e ambiti della formazione*. Milano: Franco Angeli.
- Euler F., Steinlin C., Stadler C. (2017). Distinct profiles of reactive and proactive aggression in adolescents: Associations with cognitive and affective empathy. *Child and adolescent psychiatry and mental health*, 11.
- Foucault M. (2005). *Discorso e verità nella Grecia antica*. Roma: Donzelli.
- FRANCESCO (2021). *Discorso ai membri del Corpo Diplomatico accreditato presso la Santa Sede*. 08 febbraio 2021. https://www.vatican.va/content/francesco/it/speeches/2021/february/documents/papa-francesco_20210208_corpo-diplomatico.html.
- Gramigna A. (2019) (a cura di). *Dipendenza da Internet. Stili cognitivi e nuove criticità nell'apprendimento*. Roma: Aracne.
- Habermas J. (2002). *Storia e critica dell'opinione pubblica*. A cura di M. Carpitella. Roma-Bari: Laterza.
- Habermas J. (2020). *Universalismo morale e regressione politica*. Torino: Nuova Trauben.
- Heidegger M. (1976). *Essere e tempo*. tr. it., Milano: Longanesi.
- Kuhlberg J.A., Peña J.B., Zayas L.H. (2010). Familism, parent-adolescent conflict, self-esteem, internalizing behaviors and suicide attempts among adolescent Latinas. *Child Psychiatry and Human Development*, 41, 2010, pp. 425–440.
- Levy P. (1994). *L'intelligenza collettiva*. Milano: Feltrinelli.
- Levy P. (1997). *Il virtuale*. Milano: Raffaello Cortina.
- Levy P. (1999). *Cybercultura*. Milano: Feltrinelli.
- Madrusan E. (Ed.) (2019). *Crisi della cultura e coscienza pedagogica*. Ibis: Como-Pavia.
- Moreno, J. M. (2021). Catástrofes de la educación o la debacle que no cesa: La innovación como lucha contra los elementos. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(4), 97-110. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.4.006>.

- Musaio M. (2020). *Dalla distanza alla relazione. Pedagogia e relazione d'aiuto nell'emergenza*. Sesto San Giovanni: Mimesis.
- Platone. (2007). *La Repubblica*. III, 399, c; 398, d. Roma: Laterza.
- Postmam N. (2021). *Divertirsi da morire*. trad. it., Roma: Luiss University Press.
- Recalcati M. (2018). *Ritratti del Desiderio*. Milano: Raffaello Cortina.
- Ricolfi L. (2002). In *La Repubblica*, 12 ottobre. Cit. in Priulla G. (2011). *L'Italia dell'ignoranza*. Franco Angeli: Milano.
- Soverino R. (2019). I volti del conflitto. *Orientamenti Pedagogici*, 66(3), 601-611.
- Standish P., e Thoilliez B. (2018). El pensamiento crítico en crisis. Una reconsideración pedagógica en tres Movimientos. *Teoría Educativa*. Ediciones Universidad de Salamanca, 30, 2-2018.
- Schiedi A., Abene N. (2023). *Pensare l'educazione in un tempo di crisi. Itinerari pedagogici antro-po-sensibili*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Tamaro S. (2018). I ragazzi selvaggi e il tramonto dell'Educazione. In *Il Corriere della sera*.
- Tooze A. (2021). *L'anno del rinoceronte. La catastrofe che avremmo dovuto prevedere*. Milano: Feltrinelli.
- UNESCO (2020). *Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and Education: all means all*. Unesco: Paris. In <<https://gem-report-2020.unesco.org>>; SAVE THE CHILDREN, *Riscriviamo il futuro. L'impatto del coronavirus sulla povertà educativa*, 2020, in https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/limpatto-del-coronavirus-sulla-poverta-educativa_0.pdf.
- Zuboff S. (2019), *Il capitalismo della sorveglianza. Il futuro dell'umanità nell'era dei nuovi poteri*. trad. it., Roma: Luiss University Press.

Finito di stampare da
nel mese di FEBBRAIO 2024



per conto di Pensa MultiMedia® • Lecce
www.pensamultimedia.it