

Siped
Società Italiana di Pedagogia

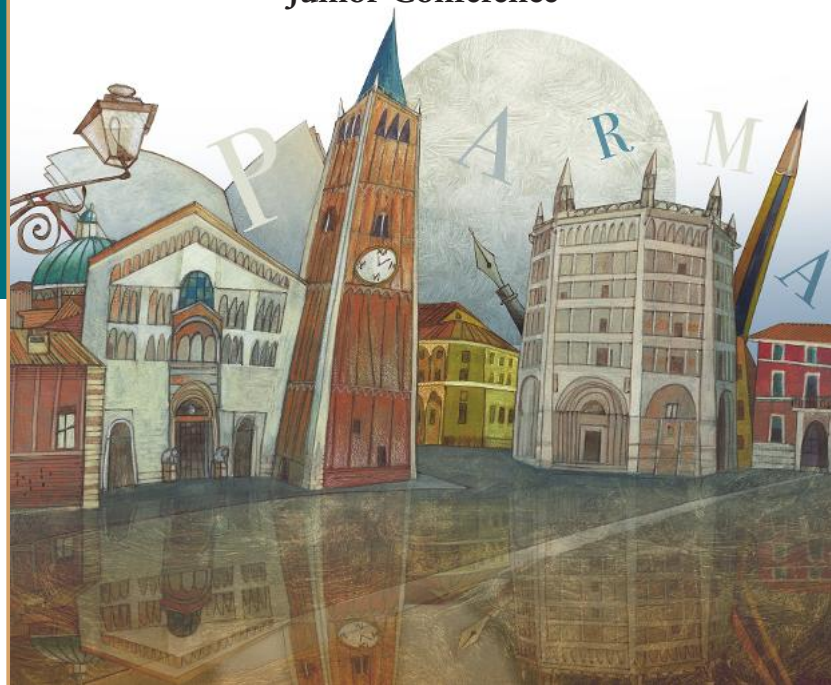
La qualità della formazione come responsabilità sociale

*Prospettive di ricerca, modelli pedagogici,
pratiche educative e didattiche
tra tradizione e innovazione*

a cura di

*Maja Antonietti, Isabel Maggiorra
Serena Mambriani, Luana Salvarani*

Junior Conference




Pensa
MULTIMEDIA

Società Italiana di Pedagogia

collana diretta da

Gabriella Agrusti

19

La Collana “Società Italiana di Pedagogia” nasce come strumento scientifico editoriale della SIPED. Conterrà Atti di Convegno Nazionali e Internazionali, raccolte di scritture di Summer School e di Seminari, come pure testi prodotti da Gruppi di Lavoro e di ricerca della SIPED.

Comitato Scientifico:

Massimo Baldacci (*Università degli Studi di Urbino Carlo Bo*), Rita Casale (*Bergische Universität Wuppertal*), Michele Corsi (*Università degli Studi di Macerata*), Felix Etxeberria (*Universidad del País Vasco*), Hans-Heino Ewers (*Goethe Universität, Frankfurt Am Main*), Massimiliano Fiorucci (*Università degli Studi Roma Tre*), Pierluigi Malavasi (*Università Cattolica del Sacro Cuore*), José González Monteagudo (*Universidad de Sevilla*), Simonetta Polenghi (*Università Cattolica del Sacro Cuore*), Rosabel Roig Vila (*Universidad de Alicante*), Myriam Southwell (*Universidad Nacional de La Plata*), Simonetta Olivieri (*Università degli Studi di Firenze*).

Comitato di Redazione:

Luca Agostinetto (*Università degli Studi di Padova*), Maja Antonietti (*Università di Parma*), Anna Ascenzi (*Università degli Studi di Macerata*), Francesco Magni (*Università degli Studi di Bergamo*), Pierluigi Malavasi (*Università Cattolica del Sacro Cuore*), Alessandra Mazzini (*Università degli Studi di Bergamo*), Claudio Melacarne (*Università degli Studi di Siena*), Matteo Morandi (*Università degli Studi di Pavia*), Nicola Nasi (*Alma Mater Studiorum Università di Bologna*), Giuseppe Carmelo Pillera (*Università degli Studi di Catania*), Maria Grazia Riva (*Università degli Studi di Milano-Bicocca*), Monja Taraschi (*Università degli Studi Suor Orsola Benincasa di Napoli*), Maria Vinciguerra (*Università degli Studi di Palermo*), Elena Zizioli (*Università degli Studi di Milano-Bicocca*).

Comitato editoriale:

Maja Antonietti (*Università di Parma*), Dimitris Argiropoulos (*Università di Parma*), Damiano Felini (*Università di Parma*), Laura Madella (*Università di Parma*), Andrea Pintus (*Università di Parma*), Luana Salvarani (*Università di Parma*), Mariangela Scarpini (*Università di Parma*), Elisa Zobbi (*Università di Parma*).

Collana soggetta a peer review

La qualità della formazione come responsabilità sociale

*Prospettive di ricerca, modelli pedagogici, pratiche
educative e didattiche
tra tradizione e innovazione*

a cura di

*Maja Antonietti, Isabel Maggiarra
Serena Mambriani, Luana Salvarani*

Junior Conference





L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore ed è pubblicata in versione digitale con licenza Creative Commons Attribuzione-Non Commerciale-Non opere derivate 4.0 Internazionale (CC-BY-NC-ND 4.0).

L'utente, nel momento in cui effettua il download dell'opera, accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/de-ed.it>

ISBN volume 979-12-5568-471-8

ISSN collana 2611-1322

PUBBLICATO NEL MESE DI GIUGNO 2025

2026 © by Pensa MultiMedia®

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

www.pensamultimedia.it

Indice

Introduzione ai lavori

- 25 **Gabriella Agrusti**
Introduzione al Convegno “La qualità della formazione come responsabilità sociale. Prospettive di ricerca, modelli pedagogici, pratiche educative e didattiche tra tradizione e innovazione”

Premi alla carriera

- 30 **Benedetto Vertecchi**
Dum Parmae consulitur... Riflessioni sulla regressione del pensiero simbolico nell'età dello sviluppo
- 33 **Milena Bernardi**
Letteratura per l'infanzia, conflitto, controllo, epifanie. Rivelazioni salvifiche nello scambio fra ricerca e formazione/tra formazione e ricerca
- 37 **Roberta Cardarello**
Formazione degli insegnanti tra impatto e responsabilità sociale

Relazioni su invito

- 43 **Vanna Iori**
Prospettive educative per prevenire il “brain rot” emotivo e cognitivo
- 48 **Massimo Baldacci**
Prospettive della ricerca pedagogica
- 53 **Teresa Grange**
Qualità della ricerca e impegno pedagogico

TAVOLE ROTONDE

La formazione degli insegnanti pre- e in servizio tra essere e voler essere

- 59 **Paolo Calidoni**
Oltre il dispositivo formativo della modernità
- 62 **Carlo Cappa**
Coinidenze saltate: il disagiavo viaggio della formazione insegnante

Educare oggi: esperienze e prospettive

- 67 **Enver Bardulla**
L'educazione extrascolastica
- 73 **Francesca Antonacci**
L'educazione nel contemporaneo, tra esperienze e prospettive: il ruolo dei linguaggi artistici
- 77 **Alessia Gruzza**
La metafora dei cinque sensi
- 80 **Andrea Pintus**
Ieri, oggi, domani: all'origine i problemi che dobbiamo ancora risolvere

PROGETTARE E REALIZZARE RICERCA PEDAGOGICA ED EDUCATIVA DI RILEVANTE INTERESSE NAZIONALE. PRIMI RISULTATI DEI PROGETTI PRIN

Sessione A

- 86 **Vanna Boffo**
Formarsi al lavoro. Evidenze empiriche per sostenere l'*employability* dei laureati
- 92 **Massimiliano Tarozzi, Annalisa Quinto**
Educazione Civica Globale. Trasformare l'educazione alla cittadinanza globale in pratica attraverso l'educazione civica

Sessione B

- 97 **Giuseppe Filippo Dettori**
La Formazione Inclusiva nella Scuola Secondaria. Il Progetto TASCLE come modello pedagogico e sociale

Sessione C

- 103 **Michele Baldassarre, Valeria Tamborra**
Learning Analytics. Across data processing ethnics, instructional design and academic policy

SESSIONI PARALLELE

Apprendimento, valutazione, analisi

• INTERVENTI

- 109 **Andrea Brambilla**
Il ruolo del numero nell'analisi tematica. Un caso studio multiplo
- 114 **Elisa Guasconi**
Cosa si cela dietro alle "evidenze"? Un'analisi a partire da una rassegna sistematica sul *formative assessment* in matematica
- 121 **Arianna Marras**
Stimolare il coinvolgimento e la comprensione della chimica con il quizzing: uno studio nell'ambito del progetto TALENTED
- 126 **Martina Pinelli**
Riflessione pedagogica, formazione e Sistema integrato 0-6: il caso emblematico della Valle d'Aosta

Luoghi per leggere e narrare

• INTERVENTI

- 132 **Claudia Alborghetti**
Piccoli passi in biblioteca. La letteratura giovanile entra nella Biblioteca Diocesana "Luciano Monari" a Brescia
- 137 **Cristina Gumirato**
Leggimi con il cuore, gli occhi, la voce: il laboratorio di "Educazione alla lettura degli albi illustrati" tra università e territorio
- 141 **Elena Surdi**
"Far innamorare i bambini di un libro, di due, di tre...": educare alla lettura tra università e territorio attraverso lo sguardo critico del limite

Modelli formativi in diacronia e in sincronia

• INTERVENTI

- 147 **Martine Gilsoul**
La formazione di Irene Bernasconi al corso Montessori della Società Umanitaria (1914-1915)
- 152 **Serena Mambriani**
Corpi vivi e influenza celeste: l'educazione alla salute attraverso la figura dell'Anonimo

Riflessioni critiche e prospettive di sviluppo

• INTERVENTI

- 159 **Stefano Mazza**
Timeo Danaos et dona ferentes (Laocoonte). Paure e opportunità nell'avvento dell'intelligenza artificiale
- 163 **Daniele Nicolella**
Emozioni artificiali: sfide e prospettive per una nuova ecologia educativa
- 168 **Elisa Zane**
Educare l'Umano nell'era dell'Intelligenza Artificiale: sfide pedagogiche per la formazione della Generazione Beta

Professionalità per l'inclusione e la rigenerazione

• INTERVENTI

- 174 **Maria Laura Belisario**
Narrazione per immagini e diversabilità: valenza pedagogica, formativa e inclusiva del linguaggio cinematografico
- 179 **Emanuele Golino**
Onde di cambiamento tra continuità pedagogiche e nuovi orizzonti: dalla filantropia alla progressiva definizione della figura del marine educator
- 184 **Roberto Passarella**
La responsabilità formativa tra creatività, estetica e tecnologia
- 189 **Chiara Tullio**
Lecture plurali per costruire la professionalità insegnante in ottica inclusiva

Professionalità educative per le età della vita

• INTERVENTI

- 195 **Michelangelo Belletti**
Youth worker: verso una professione pedagogica europea? Riflessioni tra regolamentazione, formazione e comunità di pratica
- 200 **Elisa Bruni**
Sviluppo di un modello formativo per l'integrazione degli approcci educativi nelle strutture residenziali per anziani: una ricerca empirica
- 205 **Federica Ranzani**
L'invisibile lavoro educativo dei professionisti sanitari: il caso delle visite mediche di pazienti anziani

Formazione per orientarsi

• INTERVENTI

- 211 **Davide Bonaiuti**
L'apprendimento permanente come cura dell'*ageing*: formarsi alla longevità
- 216 **Marco Ceccarelli**
Fondamenti epistemologici della Pedagogia Ospedaliera: il ruolo del Direttore di Aula in Spagna
- 222 **Dalila Maria Esposito**
Ri-pensare l'orientamento formativo: una riflessione epistemologica
- 226 **Valentina Meneghel**
Professionalità educative e *asset intangibili*, tra prospettive epistemologiche e nessi generativi
- 230 **Francesca Pileggi**
Implicazioni per la formazione di un meta-modello di *skills* critico-creative

Formare i formatori: esperienze e prospettive

• INTERVENTI

- 236 **Angelica Bonin**
Il *peer tutoring* per l'orientamento: definizione di un modello tra bisogni formativi e sviluppo professionale

- 241 **Eleonora Bonvini**
Educare alla corporeità e all'affettività: una ricerca sull'educazione sessuale nella prima infanzia
- 246 **Filippo Marcato**
Costruire l'identità tecnologica dei futuri docenti: una proposta formativa e riflessiva nella formazione iniziale
- 251 **Cristian Righettini**
Educatori e pedagogisti in formazione protagonisti di percorsi di ricerca per la promozione del patrimonio culturale e la rigenerazione urbana

Scuola e valutazione per l'inclusione e l'equità

• INTERVENTI

- 256 **Valeria Cotza**
Progettare un curriculum scolastico innovativo in équipe multiprofessionale. Per una nuova alleanza educativa nella Scuola Secondaria di I grado
- 261 **Claudia Lafranconi, Sara Casale**
Analisi critica del modello tecno-didattico del corso di perfezionamento internazionale "Maria Montessori: una pedagogia per la pace"
- 267 **Anna Chiara A. Mastropasqua, Emilia Restiglian**
Insegnare e imparare nell'emergenza
- 273 **Angela Rinaldi**
Pratiche valutative emancipative: la valutazione sostenibile per l'equità e la cittadinanza attiva

Raccontare e raccontarsi tra marginalità e sostenibilità

• INTERVENTI

- 278 **Veronica Berni**
Formazione di qualità e responsabilità sociale: pratiche territoriali di sostenibilità urbana
- 283 **Luca Lanfranchi**
Educare alla pace, educare ai saperi: *decolonizzare la mente per riabitare la terra*
- 288 **Francesca Rota**
Una mostra per raccontare pratiche di educazione per la sostenibilità nella prima infanzia

293 Melania Talotti

Tra immaginari limitati e desiderio di emancipazione: riflessioni sull'orientamento al futuro della popolazione studentesca *first-generation*

Digitale e IA a scuola e all'università

• INTERVENTI

301 Matteo Adamoli

Un percorso di Faculty Development basato sul TPACK framework: risultati di una ricerca empirica

306 Viviana Carnazzo

Le Visual Thinking Strategies nel museo scolastico digitale: pratiche di apprendimento riflessivo e collaborativo

311 Alessio Fabiano

L'Intelligenza Artificiale in classe: un nuovo curriculum digitale inclusivo

315 Simone Romeo

Alcune riflessioni critiche sull'utilizzo e la diffusione dell'Intelligenza Artificiale

320 Pia Sacco

Tecnologie e strategie compensative per il successo accademico degli studenti universitari con DSA

Narrazioni visuali e territorio

• INTERVENTI

327 Amalia Marciano

Volti di bambini, territori e culture in dialogo nella narrazione visuale per l'infanzia

335 Elena Guerzoni

Giardini proibiti, isole del tesoro, nonni e girandole alla cannella. Territorio e comunità educanti nell'opera di Ulf Stark

340 Ilaria Paolicelli

Narrazione e identità democratiche: la fotografia come spazio espressivo e relazionale per l'infanzia

345 Sergio Passanante

Esplorare le Scienze Ambientali con i Bambini: Hands-On Learning e Metafore Visive

- 348 **Giuseppe Piazzolla**
Da un filo comune nasce una rete: intreccio di storie e narrazioni al Centro
Nascita Montessori di Foggia
- 353 **Maria Romano**
Qualità come processo: il contributo della fotografia al miglioramento delle
pratiche educative nei nidi d'infanzia

Educazione alla pace e cittadinanza ecologica

• INTERVENTI

- 359 **Fernando Battista**
Prospettive per una pedagogia ecologica e relazionale verso una cultura di
pace
- 364 **Giulia Biagi**
Professioni rigenerative per il paesaggio culturale delle aree interne. Il pro-
getto REACT come laboratorio di innovazione educativa nel Casentino
- 368 **Caterina Calabria**
Per una formazione alla Cittadinanza Ecologica. Laudato si' +10
- 373 **Pasquale Gallo**
Educare alla pace nella prima infanzia per la strutturazione di un nuovo
umanesimo
- 378 **Lucia Maniscalco**
Dall'agenda 2030 alle learning cities: benessere e percezione dei rischi nei
contesti di apprendimento
- 385 **Antonio Pio Ruggiero**
Sulla linea del fuoco

Sessione poster

• INTERVENTI

- 390 **Stefano Ascari**
La dimensione politica dell'educare: una ricerca-azione nei servizi residen-
ziali per minorenni di Reggio Emilia
- 396 **Debora Catania**
Comprensione del testo, creatività e pensiero narrativo. Una ricerca sul
campo

- 400 **Chiara Funari**
Il *well-being* dei professionisti dell'educazione e della formazione: verso un approccio pedagogico al benessere
- 405 **Marco Leggieri**
La sfida della formazione docente contro il discorso d'odio
- 409 **Maria Antonietta Maggio**
Promuovere la qualità dell'inclusione scolastica: il ruolo dei docenti con Funzione Strumentale
- 415 **Elena Nardiello**
Apprendimento Esperienziale e Identità Ambientale. Riflessioni a partire da una scoping review
- 420 **Ilaria Stragapede, Giulia Toti**
Videoriflessione e prompt guidati nella formazione docente: effetti su autoefficacia e atteggiamento verso l'inclusione scolastica
- 426 **Agnese Vezzani**
La ricerca-formazione. Temi, occasioni di confronto e strumenti a supporto della didattica della comprensione del testo.

Narrare e narrarsi per l'intercultura e le differenze

• INTERVENTI

- 432 **Alessandra Casalbore**
Narrare per immagini: il *kamishibai* come sussidio di didattica interculturale
- 438 **Sara Chierici, Francesco Camattini**
Narrazioni per una convivenza ampia e di pace. Violenze strutturali ed educazione decoloniale nella scuola italiana
- 445 **Davide Schirò**
Nel margine: albi illustrati tra lingue e linguaggi in un percorso di ricerca-formazione nel sistema integrato 0-6
- 450 **Matteo Umbro**
L'educazione tra pari può essere una (buona) pratica interculturale?

Luoghi che educano

• INTERVENTI

- 456 **Stefania Chipa, Giuseppina Rita Jose Mangione**
Scuola estesa e patrimonio culturale: per una epistemologia pedagogica della spazialità educativa
- 460 **Anna Rita Piazza**
Lo spazio educativo tra materialità e relazione. Una riflessione pedagogica sulla progettazione degli ambienti scolastici
- 465 **Rosa Piazza**
Bambino cittadino o consumatore? Riflessioni di pedagogia generale e sociale
- 470 **Maria Grazia Proli**
La centralità del modello *learning city* e l'evoluzione delle città per tutte le età
- 475 **Cristian Tracà**
Adolescenti vulnerabili a teatro: spettatori sospesi tra *passibilità* e *possibilità*

IA nei processi di educazione e apprendimento

• INTERVENTI

- 480 **Giacomo Astorri**
La polisemia dell'intelligenza artificiale generativa
- 484 **Caterina Garofano**
Design e testing di un videogioco immersivo accessibile: i primi risultati di un'esperienza di co-progettazione
- 489 **Matteo Muratori**
AI, imperfezione, errore e inclusioni
- 494 **Linda Petrucci, Chiara Magurno**
Interazione tra pari e ambiente digitale: implicazioni metodologiche sul lavoro in coppia nella comprensione del testo

Professionalità per orientare e riflettere

• INTERVENTI

- 500 **Claudia Banchetti**
La consulenza pedagogica: fra tradizione e innovazione

- 504 **Vanessa Bettin**
Dalla solitudine professionale all'aggregazione in comunità: la trasformazione della professionalità orientativa
- 510 **Cristiana Gnutti, Eleonora Scapillato**
Creare ambienti di apprendimento capacitanti ed emancipanti: una pista di riflessione per una formazione etica e innovativa
- 514 **Danilo Grasso**
Navigare il domani: l'intersezione tra tradizione, innovazione e future literacy nelle professioni formative

Professionalità educative per il sociale

• INTERVENTI

- 518 **Camilla Bianchi, Sofia Bosatelli**
Summer Learning Loss: esplorare il potenziale del partenariato scuola-studente-ONG attraverso gli strumenti di documentazione dell'apprendimento
- 524 **Irene Crafa**
Formazione alla transizione ecologica e competenze cross-culturali
- 529 **Domenico Leva**
Sintonie ambientali: *Outdoor Learning* e *Soundscape*
- 534 **Giovanni Papagni**
Il pedagoga in città. Il ruolo della pedagogia in città e la sua azione formativa nella comunità educante

Ricerca educativa per abitare la città

• INTERVENTI

- 538 **Giampaolo Sabino**
L'arte urbana per una cittadinanza responsabile. Risonanze formative e prospettive di ricerca pedagogica nel quartiere Lunetta di Mantova
- 543 **Giovanni Serra**
Inclusione e competenze delle persone senza dimora: una survey sulle visioni degli operatori dei servizi
- 548 **Maddalena Sottocorno**
Dare voce. Il podcast come strumento per raccontare i fattori di inclusione ed esclusione della città di Milano

553 Andrea Spano

L'abitare cooperativo tra educazione emancipatoria e impegno politico. Il caso della *cooperativa de vivienda* "La Fabrica" di Buenos Aires

Formazione per le differenze

• INTERVENTI

559 Chiara Borelli

Il concetto di intersezionalità e la ruota del privilegio come dispositivi epistemologici e didattici

565 Margherita Cestaro

L'Intercultura per un "artigianato della pace": la sfida di educare a "vivere insieme"

570 Simone Colli Vignarelli

Metodologia queer o *queerizzare* la ricerca? Riflessioni per la ricerca pedagogica

Ricerca e innovazione per la didattica universitaria

• INTERVENTI

575 Lucrezia Bano

Didattica universitaria e valorizzazione delle conoscenze: missioni istituzionali in sinergia

580 Roberta Bertoli

La formazione dei tutor come azione possibile contro la dispersione universitaria: l'esperienza dell'Università di Parma

585 Isabel Maggiarra

Accessibilità glottodidattica e Bisogni Linguistici Specifici: verso un'educazione sostenibile

591 Mirko Susta, Marta Salvucci

La formazione del docente universitario supportata dalle TIC: un'esperienza di (tras)formazione per il miglioramento della didattica universitaria

Politiche educative e riflessione critica

• INTERVENTI

597 Charaf El Bouhali

Pedagogia critica e costruzione di una solida comunità educante in un contesto multiculturale e periferico: una scoping review

- 603 Marco Iori**
Superare il concetto di qualità. Per un'educazione volta alla consapevolezza etica e alla cittadinanza responsabile
- 608 Roberta Izzo**
L'Umanarsi resiliente di Cesare Zavattini
- 613 Tiziana Chiappelli, Sabina Leoncini**
Superare le disuguaglianze: politiche per l'inclusione di studenti e studentesse con background migratorio
- 617 Maura Tripi**
Il childism: una chiave epistemologica per individuare i pregiudizi sull'infanzia e creare uno spazio politico interdependente

Riflessività per le pratiche educative

• INTERVENTI

- 622 Rosa Buonanno**
Riconoscere il legame con le piante: tracce di memorie verdi nell'esperienza educativa
- 627 Giovanni Castiglione, Elena Failla**
Spazi riflessivi per educatori: uno studio sull'esperienza e la diffusione della supervisione e intervizione
- 632 Gemma Errico**
Ricerca e formazione. L'importanza dell'attitudine scientifica per un agire educativo responsabile
- 637 Emanuele Liotta**
L'osservazione pedagogica sul fronte delle povertà educative: fili e nodi delle responsabilità in contesti attraversati da tensioni
- 642 Giuseppe Valentino**
Ripensare la qualità formativa: responsabilità sociale e saperi dai *margini*

Tecnologie, formazione, relazioni umane

• INTERVENTI

- 648 Aleandra Abbate**
Eterotopie pedagogiche nell'era dell'Intelligenza Artificiale
- 653 Antonella Arioli**
Risorse e prospettive dei giovani di Piacenza: la ricerca *TeensView*

- 658 **Lara Balleri**
Umanità percepita e scrittura autobiografica: quando la parola artificiale genera relazione
- 662 **Miriam Bassi, Severo Cardone**
Il ruolo delle narrazioni per la promozione della future literacy
- 667 **Valentina Belloni**
Tecnologie digitali di comunità nella cura agli anziani: il progetto Ciao!
- 672 **Elisabetta Fiorello**
Insegnare le STEM in una prospettiva neurodidattica. Gli esiti di un percorso di formazione docenti

Qualità e ricerca nella scuola

• INTERVENTI

- 678 **Francesca Boscaini**
La ricerca pedagogica come strumento di equità sociale: gli investimenti PNRR per il contrasto alla dispersione scolastica
- 683 **Letizia Capelli**
I bisogni formativi dei docenti all'inclusione: il caso di un percorso di Ricerca-Formazione con un gruppo di docenti di scuola primaria
- 689 **Deborah Gragnaniello**
L'evoluzione delle concezioni valutative: un ponte tra formazione iniziale e pratica professionale per la qualità del sistema educativo
- 695 **Stella Rita Emmanuele**
L'educazione di genere nel sistema scolastico: una prospettiva pedagogica per la costruzione di una cittadinanza consapevole
- 700 **Rossana Lacarbonara**
Qualità della formazione e innovazione didattica nella scuola elementare del Ventennio: l'esperienza della rivista *La Voce della Scuola* (1929-1931)
- 705 **Renzo Stio**
Valutazione, autovalutazione e "documenti strategici" della scuola: tra qualità formale e qualità sostanziale

Modelli di ricerca e responsabilità sociale

• INTERVENTI

- 711 **Francesco Casotti**
Storie di vita, storie di passaggi. L'approccio autobiografico-narrativo nello studio delle transizioni *lifelong*
- 719 **Guendalina Cucuzza**
L'*Inclusive Approach* come orizzonte teorico-metodologico per una ricerca pedagogica di qualità
- 721 **Maila Leoni**
Partecipare per appartenere: il ruolo della scuola secondaria di secondo grado nella promozione di una cittadinanza attiva
- 726 **Serena Mazzoli**
Educare alla scienza. Verso una ricerca di qualità, aperta, inclusiva
- 730 **Enrico Orizio**
Valutare nei servizi socio-educativi tra istanze di qualità, impegno formativo e responsabilità sociale. Evidenze dal campo

Raccontare il patrimonio, natura e futuro

- 739 **Ilaria Curci**
Azioni narrative e educazione al patrimonio culturale: un'esperienza nel centro storico di Napoli
- 744 **Letizia Luini**
Documentare le esplorazioni all'aperto: bambine e bambini protagonisti delle proprie ricerche
- 749 **Rossella Mortellaro**
"Botanica, armonia della natura": un caso di eco-narrazioni di metà Novecento

Storie di scuola e democrazia

• INTERVENTI

- 756 **Rita Baldi**
Elvira Mancuso: la *maestrina* che lottò per i diritti delle bambine
- 760 **Samir Galal Mohamed**
Pace, equità, cittadinanza: Antonio Banfi e la scuola democratica

IA e scuola

• INTERVENTI

- 766 **Arianna Beri**
Autocorrezione e IA: un'analisi inferenziale su un campione di docenti in formazione
- 772 **Chiara Carletti, Francesco Lavanga**
Costruire regolamenti scolastici per l'uso dell'Intelligenza Artificiale Generativa (IAG): un approccio partecipato e inclusivo
- 777 **Ylenia Falzone**
Meta-AI skills nella formazione dei futuri insegnanti: un percorso didattico tra innovazione e riflessione

Competenze per la formazione docenti

• INTERVENTI

- 783 **Rosaria Capobianco**
La Teacher Self-Efficacy e i neo-abilitati del percorso universitario di formazione iniziale: un'indagine esplorativa
- 789 **Katiuscia Vitagliano, Roberta Marsicano**
La figura del docente tra vecchie e nuove prospettive epistemologiche

Professioni nei contesti culturali e valoriali

• INTERVENTI

- 795 **Chiara Bottaro, Giulia Elardo**
Soft skill nella formazione universitaria: un percorso per lo sviluppo dell'identità professionale degli educatori professionali
- 800 **Alessandro Oro**
Determinanti personali della valutazione formativa: un'analisi su *self-efficacy*, *literacy*, concezioni e valori personali degli insegnanti
- 805 **Valentina Pagliai**
Educare alla pace e alla cittadinanza nella diversità: prospettive teoriche e pratiche emancipative per una società inclusiva
- 810 **Maria Ratotti, Lucia Carriera**
Linguaggi visuali e artistici nei processi formativi: strumenti riflessivi per il professionista educativo

Costruire la cittadinanza

• INTERVENTI

- 816 **Chiara Buzzacchi**
Esplorare l'educazione alla cittadinanza fra prospettive teoriche e casi studio
- 820 **Giuseppina Rita Jose Mangione, Stefania Chipa**
Patti educativi e responsabilità collettiva: verso un'epistemologia pedagogica
- 826 **Antonio Molinari**
Progettare la partecipazione. Il caso emblematico della Città di Brescia
- 832 **Annalisa Quinto**
Giustizia intergenerazionale e educazione alla cittadinanza globale: una prospettiva critica

Inclusione e responsabilità in contesti adulti

• INTERVENTI

- 838 **Veronica Irene Furiani**
Formazione e lavoro per aver cura dell'altro nelle imprese
- 842 **Teresa Giovanazzi**
Educazione finanziaria e *gender gap*. Questioni aperte
- 847 **Shari Tonoli**
Pedagogia dell'impresa e inclusione: innovazione educativa per la sostenibilità e la valorizzazione della *leadership* femminile

Bisogni e potenzialità delle nuove generazioni

• INTERVENTI

- 852 **Guido Cavalli**
Bisogni di cura emergenti e risposta di una pedagogia sociale attenta all'intergenerazionalità
- 856 **Vitaliano Corbi**
Desiderio e trasgressione nella sessualità giovanile: educare tra emancipazione e progettualità
- 861 **Elisa Zobbi**
Le immagini di famiglia: la competenza epistemologica di futuri professionisti dell'educazione

Qualità della formazione e responsabilità sociale

• INTERVENTI

- 868 **Daniela Bianchi**
Formazione dottorale e responsabilità sociale: il progetto METEOR
- 872 **Daniela Cima**
Ricerca pedagogica: la sostenibilità interculturale come responsabilità sociale per migliorare l'impatto sulla società
- 877 **Katia Daniele**
Oltre gli standard. Il rigore nella ricerca qualitativa educativa come pratica riflessiva e responsabile
- 882 **Francesca Franceschelli**
Ripensare la Silver Economy in prospettiva pedagogica: la sfida per le professioni pedagogiche tra innovazione sociale e politiche dell'invecchiamento
- 886 **Sabrina Natali**
Riflettere per migliorare: la rilevazione dell'opinione dei dottorandi

Strategie formative per l'equità

• INTERVENTI

- 892 **Eleonora Betti**
Canzone e narrazione autobiografica nella classe plurilingue: sguardo intersezionale, cura inclusiva
- 897 **Teresa Di Spiridione**
Educare alla libertà per prevenire la violenza di genere: attualità del pensiero montessoriano
- 902 **Sara Gemma**
Da Habitat ad Habitus. Il progetto *Itinera* per lo sviluppo delle competenze prosociali
- 907 **Angelica Padalino**
Dispersione scolastica e criminalità minorile: quale formazione?
- 911 **Marika Savastano**
Genere-disabilità e giustizia sociale: un'indagine intersezionale nella provincia di Foggia
- 918 **Ilaria Scolaro**
Includere nel lavoro: competenze e formazione al servizio dell'equità. Prima fase di una ricerca-formazione nei comuni dell'agrigentino.

Formare le competenze professionali

• INTERVENTI

- 925 **Ester Giamberini**
Il “corpo docente” tra esperienze e relazioni di qualità: verso nuovi approcci di formazione continua per gli insegnanti
- 930 **Simona Mangiacotti**
Educare alla scelta come sfida formativa: la Conoscenza di Sé nei percorsi scolastici
- 935 **Maria Navarra**
Formazione sanitaria in ambito perinatale per il sostegno alla maternità. Uno studio sull’offerta formativa nei Corsi di Laurea in Ostetricia
- 939 **Patrizia Palmieri**
Montessori nella fragilità: dalla sperimentazione del progetto “Casa dei Nonni” a una nuova pedagogia della cura e professionalità educative
- 944 **Cristina Giorgia Maria Pia Pinello, Giuseppe Silvia**
Formazione dei docenti e valorizzazione dei talenti nella scuola dell’infanzia: il contributo del Formative Assessment Cycle

Formazione e insegnamento nei nuovi contesti sociali

• INTERVENTI

- 950 **Andrea Bignardi**
Competenze andragogiche e profilo professionale docente
- 955 **Eliana Danzi**
Nell’intersezione tra pedagogia, musica del corpo e teorie embodied per la formazione in servizio nella Scuola Secondaria di II grado: un’osservazione in un liceo
- 963 **Valerio Palmieri**
Educare alla legalità: prospettiva storico-pedagogica sulla formazione come presidio democratico
- 966 **Milena Pomponi**
L’insegnante nelle sezioni ospedaliere. *Agency* e sviluppo/apprendimento professionale
- 971 **Debora Recupido**
Ripensare la formazione iniziale degli insegnanti di sostegno: una riflessione critica tra modelli a confronto e prospettive di innovazione

975 Paola Rigoni

Affrontare il tecnostress nell'era della genAI: modelli teorici, fattori mitiganti e responsabilità educative

979 Claudia Salvi

Tra imprese e comunità: orientare al cambiamento, formare alla responsabilità

983 Sara Scioli

Riconoscere le professioni pedagogiche, promuovere il benessere. Questioni emblematiche a partire dalla ricerca "Recognise. Skills builders for the community well-being"

988 Eleonora Spada, Elena Mignosi, Claudio Fazio

IA e formazione docenti: analisi delle percezioni prima e dopo un percorso formativo

Introduzione ai lavori

Qualità della formazione, validità dei processi valutativi e responsabilità sociale

Gabriella Agrusti

*Presidente della Società Italiana di Pedagogia
Libera Università Maria Ss Assunta – g.agrusti@lumsa.it*

La qualità rappresenta un obiettivo condiviso nel dibattito educativo contemporaneo, una “bandiera bella da sventolare” che rischia tuttavia di rimanere una dichiarazione d'intenti se non viene dimostrata come risultato di uno sforzo intelligente e sistematico. La qualità si inserisce in una concezione necessariamente sistemica dell'attività educativa. Rileggendo von Bertalanffy, nel suo *General System theory: Foundations, Development, Applications* (1968), apprendiamo come sia necessario fare riferimento ad una pluralità di variabili, alcune delle quali naturali, altre culturali, e come tali poliedricità renda arduo individuare relazioni lineari, a meno di non applicare una causalità ristretta (Vertecchi, 2013) – che diviene ancor più angusta se le consideriamo in chiave diacronica.

Se apriamo poi lo sguardo al confronto internazionale, esistono delle strutture molto avanzate che fungono da collettori di informazioni che possano orientare, a partire da una base fattuale, le scelte politiche in educazione. In Europa, i LearninglabEU rappresentano comunità di pratica che hanno il compito di tradurre risultati della ricerca sulla formazione in modo che essa sia più comprensibile per i decisori politici e gli stakeholder, creando sinergie tra i diversi programmi europei di ricerca e sviluppo. Tra i documenti prodotti troviamo ad esempio analisi delle politiche di investimento dei diversi paesi (European Commission, 2025), meta-analisi (Di Pietro, 2023), studi correlazionali (Karpiński, 2023) e molto altro ancora. Non si pensi tuttavia con questo che le politiche educative siano sempre sottoposte ad un monitoraggio sistematico: in una metafora ancora calzante, potremmo dire che troppo spesso la statistica viene usata come un ubriaco usa un lampione, per sostegno e non per illuminazione. A questo si aggiunga il fatto che piani diversi si intersecano, a livello nazionale e sovranazionale, aumentando e non diminuendo la complessità alla quale ci si riferiva poc'anzi.

Questo approccio, che parte da paradigmi di ricerca specifici, mostra i suoi limiti quando si tratta di contestualizzare e considerare la qualità della formazione dal punto di vista di chi ne fruisce e non solo da quello di chi la eroga, l'effettiva ricaduta nei contesti sui quali incide, le eventuali potenzialità trasformative. La pluralità di prospettive di ricerca che la Società Italiana di Pedagogia rappresenta impone infatti di interrogarsi su che cosa sia la qualità, prima ancora di poterla rilevare, senza preclusioni paradigmatiche o epistemologiche.

Ragionare di qualità secondo alcuni vuol dire stabilire in modo univoco se

“qualcosa sia di qualità o meno”, rispetto ad esempio a criteri predefiniti, alle finalità d’uso, alle opinioni di esperti. Come è noto, la definizione aristotelica di qualità è riferita alle determinazioni enunciabili in risposta alla domanda “come è” ciò che si sta considerando, determinazioni in virtù delle quali è possibile stabilire se sia simile o dissimile da altri. Andando oltre tale concettualizzazione, calandola in ambito educativo, la stima della qualità di un progetto, di un corso di formazione, di un intervento didattico potrebbe porci dinanzi ad un bivio, ossia potrebbe richiederci di individuare una soglia al di sotto della quale non si dovrebbe scendere per poter parlare di una iniziativa “di qualità”. Portato all’estremo, questo ragionamento potrebbe portarci a pensare in termini di “quantità della qualità”, sovrapponendo e sfumando i contorni di queste due categorie, solitamente contrapposte tra loro.

Stufflebeam e Coryn (2014, 17), nel loro seminale *Evaluation theory, models and applications*, si chiedono proprio “how good is good enough?”, indicando con ciò l’apparente semplicità di ciò che immancabilmente la valutazione della qualità è chiamata a fare: formulare giudizi definitivi e deliberativi. Si chiede alla ricerca valutativa di fornire risposte univoche, regole sempre valide che possano orientare operatori, utenti e decisori, spesso sottovalutando il grado di arbitrarietà potenzialmente insito negli assunti di tali esiti.

Si può allora considerare la via della paziente costruzione di strumenti, standard e procedure che possano da soli garantire maggiore obiettività, in parte o in tutto “esternalizzando” e delegando ad essi le implicazioni decisionali che derivano dalla valutazione. Ciò purtroppo non garantisce l’incontrovertibilità degli esiti; anzi, può venire inteso come un esercizio fine a se stesso, visto che, per dirla con Visalberghi, “gli strumenti non risolvono da soli i problemi che aprono” (Visalberghi, 1955). Gli sforzi analitici, seppure meticolosi, rischiano di essere relegati in una accezione baunastica, poiché non riescono da soli a cogliere l’insieme di un processo e le sue implicazioni teleologiche. In *Misurazione e valutazione dei processi educativi* (1955), Visalberghi ci mette in guardia dal considerare “pigramente” gli strumenti valutativi come limitati e limitanti solo perché non ci restituiscono immediatamente – ossia senza una mediazione interpretativa - solide certezze.

L’artigianalità visalberghiana del lavoro valutativo richiama alla memoria un’altra parola: “artefatto”. È questo l’attributo che Randy Bennett usa per definire i test standardizzati nel volume *Socioculturally Responsive Assessment*, curato insieme a Linda Darling-Hammond. Si legge infatti: “standardized test are in a real sense cultural artifacts” (Bennett, 2025). L’artigianalità quindi, secondo questa interpretazione, è innervata di suggestioni contestuali che portano a preferire alcuni costrutti ad altri, alcune forme di rappresentazione linguistica radicate in una specifica comune cultura dominante invece di altre. Questa preferenza non è senza conseguenze sulla valutazione, ovvero l’attribuzione di un valore quanti-qualitativo ad un fenomeno o ad una evidenza e, a cascata, sulla misurazione che si potrebbe tentare di realizzare.

Il problema della misurazione è prima di tutto un problema di costruzione degli strumenti, perché il dato contiene in sé degli impliciti che se non sciolti ri-

schiano di creare cose che non ci sono – la reificazione – o di porre una serie di questioni annose che Visalberghi chiama “di autentica valutazione”, che a ben vedere poco hanno a che fare con la apparentemente neutra “misurazione”. Questa è una polarità del problema. L'altra è quella di chi ritiene che “i test giudichino da soli, cioè bastino da soli a spedire i singoli individui verso destini diversi, suppergiù come le pesatrici automatiche degli uffici postali destinano a diversi scomparti le lettere i plichi di diverso peso” (Visalberghi, 1955, 17). Evidentemente dovremmo sempre guardarci dai pericoli connessi ad un uso distorto degli strumenti, e allo stesso tempo non sottovalutare le insidie di prospettive culturalmente ingenuie o superficiali nella loro ideazione.

La recente letteratura scientifica (Bennett, 2025), evidenzia come valutazione e apprendimento siano innestati in sistemi di attività sociali che avvantaggiano alcuni modi di conoscere e specifici modelli di interazione tra soggetti. A questo ovviamente si aggiungono fattori sociali, quali il livello socioeconomico della famiglia di provenienza, la prima lingua parlata a casa, l'identità di genere e così via.

E dunque quell'artigianalità della costruzione delle prove andrebbe evitata, ed è necessario lo sia, in un tentativo di attualizzazione del pensiero di Visalberghi, anche in chiave di “responsività culturale”. Non si tratta di una questione nuova, se si ricorda che le prime analisi psicometriche sui test sono state proprio realizzate proprio per operationalizzare l'individuazione di bias determinati dall'appartenenza a specifici strati della popolazione, quale ad esempio la verifica dell'eventuale funzionamento differenziale degli item in base al genere dei rispondenti (Linn 1973).

Emerge così quanto delicato e composito sia il concetto di misura, specialmente se lo si aggancia a quello di “validità culturale” delle operazioni di costruzione degli strumenti in funzione della valutazione dei processi e degli esiti della formazione. Da Dilthey in poi dovremmo aver compreso quanto sia difficile studiare in modo “asettico” fenomeni dei quali facciamo anche noi stessi parte. Se non si prende coscienza di ciò, il rischio di bias culturale è sempre in agguato, così come quello dell'artigianalità delle soluzioni e della loro potenziale autoreferenzialità.

I problemi che sorgono per garantire una validità *culturale* degli strumenti di rilevazione sono molteplici. In primo luogo, chi costruisce gli item ha troppo spesso solo un presunto accesso al background culturale dei rispondenti, e questa presunzione è all'origine di numerosi fraintendimenti. In secondo luogo, è illusorio parlare di gruppi perfettamente omogenei di individui appartenenti ad una stessa “cultura” per via delle molteplici intersezioni determinate dalle interazioni dalla partecipazione sociale. Potremmo infatti scoprire come ciascuno di noi abbia in realtà un proprio specifico background culturale, solo parzialmente assimilabile a quello degli altri.

Emerge dunque l'esigenza di considerare la qualità della formazione attraverso la decostruzione di paradigmi di ricerca e di modelli pedagogici, recuperando ad esempio esperienze storiche e letterarie, e sviluppando prospettive critiche per interpretare il presente. L'idea di fondo che in qualche modo si ricollega anche al pensiero visalberghiano di “essere misurati nel misurare”, è che una valutazione

“giusta” degli interventi educativi e formativi realizzati in contesti caratterizzati da crescenti disuguaglianze e frammentazione del tessuto sociale è possibile solo quando questi aspetti di diversità sono considerati in tutti i suoi stadi, in modo sistematico e orientato alla riflessione critica. Se si cercano soluzioni immediate e decontestualizzate, si viene meno a quella responsabilità ideativa e interpretativa che la valutazione della qualità richiede.

È necessario dunque sottolineare la responsabilità sociale implicita nel tratteggiare la fisionomia di una formazione di qualità, supportata dalla ricerca nel suo svolgersi. L'auspicio è che la comunità pedagogica, nella pluralità dei suoi orientamenti paradigmatici e approcci disciplinari, possa farsi carico di tenere viva l'attenzione sulla qualità dei processi formativi, avvalendosi di riflessioni epistemologiche e storiche, dell'analisi di esperienze e ricerche.

Bibliografia

- Bennett R. (2025). Standardized tests as cultural artifacts. In L. Darling-Hammond & R. Bennett (Eds.), *Socioculturally Responsive Assessment*. New York: Routledge.
- von Bertalanffy L. (1968). *General System Theory: Foundations, Development, Applications*. New York: George Braziller.
- Di Pietro G., (2023). *The impact of Covid-19 physical school closure on student performance in OECD countries: a meta-analysis*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Commission (2025). *Investing in Education 2025*. Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Karpiński Z., (2023). *The Experience of Being Bullied at School and its Association with Reading Proficiency in Grade 4: An Analysis of PIRLS 2021 Data*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Linn R.L. (1973). Fair test use in selection. *Review of Educational Research*, 43(2), 139-161.
- Stufflebeam D., Coryn C. (2014). *Evaluation Theory, Models and Applications* (2nd ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Vertecchi B. (2013). Suggerzioni e limiti della causalità ristretta nella valutazione. *Cadmo* 2013/1, pp 1-8, Milano: FrancoAngeli.
- Visalberghi A. (1955). *Misurazione e valutazione dei processi educativi*. Milano: Edizioni di Comunità.

Premi alla carriera

Dum Parmae consulitur...
**Riflessioni sulla regressione del pensiero simbolico
nell'età dello sviluppo**

Benedetto Vertecchi

*Professore Emerito di Pedagogia Sperimentale
Università di Roma Tre – benedetto.vertecchi@gmail.com*

Ringrazio Gabriella Agrusti, che presiede la Siped, per l'invito che mi ha rivolto a partecipare al confronto col quale si apre il Congresso della Società. E ringrazio tutti i soci che, con la loro presenza, testimoniano dell'impegno che li accumuna e al quale vorrei, a mia volta, contribuire. Il titolo che ho scelto per questo testo introduttivo è, come tutti sanno, ripreso a senso dal XXI libro delle *Storie* di Tito Livio. Possiamo in parte consolarci del nefasto riferimento se pensiamo che oggi la conseguenza dello stallo verbale sarebbe meno luttuosa. Ma forse dovremmo abituarci a pensare che ciò che non risolve un problema educativo in tempi più o meno lunghi, finisce col peggiorare le nostre condizioni di esistenza.

Nella presentazione della mia attività è stato ricordato un lungo elenco di lavori che hanno segnato il mio percorso accademico. Ma vorrei disilludere chi si aspetta un apporto che integri i temi richiamati: non ne riprenderò alcuno, perché al momento è più importante soffermare l'attenzione sulla ragione della crisi che si è manifestata, e si continua a manifestare, nella cultura dei paesi industrializzati, gravando in modi progressivamente più preoccupanti sulle fasce d'età che dall'infanzia giungono al compimento dell'adolescenza. Purtroppo, il riferimento temporale è piuttosto indeterminato: sappiamo, infatti, quando l'adolescenza ha inizio, ma non c'è concordia nello stabilire quando si sia compiuta. Quel che possiamo constatare è che i bambini e i ragazzi presentano evidenti difficoltà nell'usare le mani, nel conoscere attraverso l'azione, nel compiere operazioni che richiedono una sostanziale capacità di controllo, nel collegare parole e usi ai quali sia associata una sapienza. Sono tutte espressioni del regredire della capacità simbolica che nello sviluppo delle società occidentali era alla base, con l'uso del linguaggio e la capacità di accrescere il repertorio verbale, della crescita culturale dei nuovi nati. Nella direzione richiamata si è concluso l'intervento di Roberta Cardarello, al quale mi ricollego per porre in evidenza alcuni aspetti a mio giudizio specialmente significativi.

Del resto, per quanto negativo possa sembrare il quadro delineato, l'ho ricavato da ciò che mi hanno riferito numerosi insegnanti, talvolta con richiami fattuali che ne hanno rafforzato il significato: "Tanti bambini non sanno neanche come cambiare una lampadina o usare uno strumento molto semplice, come un martello". E ciò avviene mentre l'enfasi dei programmi per le scuole esalta il valore della tecnica e la capacità di coordinare le azioni in una prospettiva tecnologica

coerente. Vale la pena comunque rilevare che ciò che lamentiamo per i soggetti in età di sviluppo si presenta anche, seppure in forme attenuate, nelle età successive. È come dire che le capacità non esercitate (come per i bambini e i ragazzi privi di educazione formale) tendono a scomparire. Ammetto di non sapere quanto fossero attendibili le segnalazioni degli insegnanti: sta di fatto che si trattava di segnalazioni ricorrenti e tra loro omogenee. Alcune limitate rilevazioni sul campo confermarono l'allarme trasmesso dagli insegnanti: in effetti, emergeva una diffusa incapacità, sopravvenuta durante il ciclo primario, a produrre i segni alfabetici. Non erano pochi gli insegnanti che esprimevano meraviglia per le difficoltà degli allievi di esprimere un pensiero per iscritto, tanto più che gli stessi allievi, all'inizio del ciclo primario, avevano mostrato una accettabile capacità nel produrre e riconoscere i segni. Nel seguito la comunicazione si restringeva al linguaggio verbale. Del resto, non occorre compiere rilevazioni troppo estese per prendere atto che la caduta nella capacità di produrre e riconoscere i segni si collega alla frequenza con la quale ci si impegna in tale attività. Gli allievi sono sempre di più assuefatti a considerare i segni già disponibili, perché correttamente prodotti da apparati strumentali. Troppo spesso non si riflette sulla relazione che intercorre tra la produzione del segno e la capacità di inventare il messaggio che occorre per comunicare il pensiero.

I rilievi richiamati dovrebbero far apparire evidente che dalla produzione del segno siamo arrivati a considerare le implicazioni che ne derivano sullo sviluppo (nel nostro caso, dovremmo dire sulla riflessione) dell'attività cognitiva. Con questo non voglio dire che gli allievi che ora frequentano le scuole presentino limiti nello sviluppo delle capacità di conoscere: mi limito a constatare che si sta facendo di tutto per metterli alla prova. Dalle ricerche alle quali ho fatto riferimento (e che si replicano con varianti negli anni) si rileva che già verso gli otto o i nove anni le difficoltà nel produrre e riconoscere i segni sono del tutto evidenti, e che si collegano a difficoltà operative e alla riduzione della capacità di accrescere la memoria. Il problema non è nuovo, perché se ne trovano esemplificazioni in una grande varietà di testi. Ricordo, tra gli altri, per la rilevanza assunta nella storia della cultura europea, il noto episodio, riferito nel *Vangelo* di San Giovanni nel quale una folla sdegnata si propone di punire un'adultera, sottoponendola alla lapidazione. Varie opere d'arte figurative ci hanno trasmesso un'immagine della povera donna attorniata da giustizieri pronti a lanciare la prima pietra. Li trattiene Gesù, che col piede traccia segni nella polvere. Il ricordo di quella disgrazia è rimasto legato proprio ai segni (qualunque fosse il significato delle parole tracciate) e all'immediatezza e semplicità della soluzione tecnica utilizzata per la comunicazione. Se Gesù avesse dovuto ricorrere ad uno strumento del tipo oggi più diffuso, avremmo dovuto chiederci quale programma utilizzasse e quale fosse il sistema di codifica. Qualunque difficoltà Gesù avesse incontrato, noi ci saremmo dovuti chiedere quali fossero le caratteristiche della macchina, il suo sistema di alimentazione, di immissione dei dati eccetera. L'episodio, invece, ha lasciato una traccia permanente perché rivelatore di un pensiero che definisce anche il modo in cui si riproduce, mostrando di possedere capacità creative. È un aspetto spesso trascurato

perché i nostri bambini e i nostri ragazzi sono ormai sommersi da una pluralità di apparati, gran parte dei quali limita proprio le loro capacità di pensiero e in particolare di pensiero creativo. Eppure, si dovrebbe essere consapevoli che tutto ciò che sostituisce la capacità di produzione autonoma (non importa se collegata alla memoria, ad esempio, al linguaggio, alla manualità, alla capacità di usare strumenti) produce una limitazione nello sviluppo delle abilità corrispondenti. La correzione automatica ha incidenza sulla disattenzione ortografica, la sostituzione di parole limita l'estensione del lessico disponibile, il tracciamento automatico contrasta sia con la crescita dell'alfabetismo, sia con la manualità che si collega alla relazione tra attività cerebrale e controllo delle capacità fisiche. La furia iconoclasta che ha colpito non poche soluzioni della didattica classica non ha tenuto conto della possibilità di sostituire quel che si considera espressione di una cultura erudita e ciò che non lo era, almeno al momento in cui veniva operata la sostituzione. Gli allievi sono stati meno impegnati in attività che non derivavano da un'analisi approfondita di che cosa sarebbe stato opportuno per rendere più completo il loro profilo, ma accoglievano suggestioni diffuse (in genere ad arte) dalle aziende produttrici di quei sistemi operativi che a loro dire avrebbero dovuto recare benefici al processo di apprendimento. In pratica, si accettava che fossero gli osti a magnificare le virtù dei loro vini, mentre gli avventori dovevano accontentarsi di bere qualunque liquido fosse loro proposto.

In altre parole, da un lato si udivano i pedagogisti avanzare strategie di rinnovamento, mentre dall'altro l'attenzione era assorbita da proposte alle quali non corrispondevano interpretazioni di qualche spessore, né verifiche operative rilevate sul campo. Perché l'opinione dei mercanti (e degli intellettuali che ne imitavano il *modus operandi*) è stata preferita all'analisi puntuale delle esigenze che nel tempo venivano affiorando nel campo dell'educazione? La risposta è fin troppo banale: ha prevalso, come ormai dovrebbe essere evidente, l'interesse di mercato che ha drenato non poche delle risorse che in un sistema sano avrebbero dovuto sostenere la ricerca sul campo e l'indagine teorica.

In Italia, come in molti altri paesi industrializzati, l'accettazione supina dei fasti tecnologici sembra stia favorendo il diffondersi della linea consumista dei mercanti. Ma una linea corretta non è quella che resiste (per esempio, tramite l'introduzione di divieti, come recentemente è stato fatto per i telefonini) bensì quella che oppone progetti sensati ai progetti insensati. Ricordiamoci che ciò che ora appare all'avanguardia sarà probabilmente considerato materiale per gli storici quando gli allievi che ora frequentano un livello di istruzione saranno impegnati in quello subito successivo. Del resto, è ciò che si sta verificando dalla metà del secolo scorso. Ricordo le voci dei profeti di un nuovo avvenire, in cui l'educazione sarebbe stata qualificata dalla presenza di questa o quella dotazione. Le scuole hanno impegnato, per acquisire tali risorse, le loro disponibilità finanziarie, salvo prendere atto, spesso in tempi molto brevi, che le scelte compiute non giovavano per conseguire gli intenti che si attendevano. Occorre impegnarsi, invece che nella rincorsa del mercato, nello sviluppo della ricerca, e chiedersi che cosa sia da considerarsi transeunte e che cosa invece possa considerarsi una base per nuovi progetti educativi.

Letteratura per l'infanzia, conflitto, controllo, epifanie. Rivelazioni salvifiche nello scambio fra ricerca e formazione/tra formazione e ricerca

Milena Bernardi

Professoressa Ordinaria

Alma Mater Studiorum Università di Bologna – milena.bernardi@unibo.it

Introduzione

Il contributo si prefigge di evidenziare alcune pieghe problematiche che si incrociano nel rapporto che intercorre tra Letteratura per l'infanzia, ricerca e formazione. La cornice teorica di riferimento guarda soprattutto alla cultura dell'immaginario, alle rappresentazioni di infanzia, di letteratura, storia e libri per bambini dal punto di vista della pensabilità, ovvero dei modi e delle visioni di pensare all'infanzia e l'infanzia in sé, e la letteratura, in un binomio da cui nascono numerose importanti criticità.

Nell'incontro tra ricerca e formazione si inserisce il bisogno di evidenziare e analizzare perlomeno alcune fondamentali criticità, sempre fonti di dubbio, che caratterizzano la qualità della pensabilità rivolta alla letteratura per l'infanzia comprendendo, in essa, l'idea propria di infanzia.

1. La formazione inquieta o l'inquietudine della formazione

La formazione inquieta è un'immagine metaforica e, al contempo, un'esperienza che contiene e promuove riflessività. Nello specifico, chiede di riflettere intorno agli stili di ricerca e di formazione di chi studia la letteratura per l'infanzia in ambito accademico: intendendo la ricerca anche, se non prevalentemente, come un percorso di formazione in itinere, in cui incalzano le domande capaci di suscitare l'inquietudine ermeneutica. In tal senso la ricerca è vissuta come sistema formativo complesso abitato da necessaria incompiutezza, incertezza, interrogazione.

Le condizioni da cui scaturiscono le rivelazioni di senso.

Ne consegue un ulteriore livello di riflessione che coinvolge gli stili e le scelte formative rivolte a se stessi e all'altro, in particolare, sulle modalità di relazione e comunicazione con cui si propone e si condivide l'intreccio tra ricerca e formazione, mentre è in corso, negli itinerari dell'esperienza formativa.

La letteratura per l'infanzia mette in capo il proprio discorso ermeneutico.

L'esperienza di formazione ha un suo proprio incipit: riflettere intorno alla presenza dell'infanzia e delle età giovanili della vita nella dimensione di pensiero che sostiene, spiega e motiva la produzione culturale della letteratura per l'infanzia.

Il primo soggetto implicato è l'infanzia. A seguire, noi nelle nostre funzioni e ruoli.

I soggetti implicati: si pensi, ad esempio a percorsi di formazione che coinvolgono giovani studiose e giovani studiosi in ambito accademico; a percorsi di formazione rivolti a professioniste/i dell'educazione con un'attenzione particolare a educatrici/edu-

catori che operino con la prima infanzia; a figure adulte coinvolte nella relazione educativa con l'infanzia, l'adolescenza, i giovani adulti; ("ma sono adulta/o?" si interrogano studentesse e studenti, aprendo altre importanti problematiche).

2. Presenza. Assenza

La presenza nell'immaginario, dell'idea e immagine di infanzia, egualmente all'idea e immagine di adolescenza e di giovane adultità ("ma io non sono un'adulta", dichiara una giovane studentessa, autrice di una inquieta identità sociale) guida le riflessioni che interpellano l'opera letteraria. L'opera è destinata a, dedicata a, pensata per, oppure non scaturisce da designazioni stabilite e previste. La domanda deve porsi nei termini della libertà autoriale e, parimenti, delle lettrici e dei lettori. Si aprono, così e finalmente, problematiche che investono categorie di qualità, di relazione tra autrici e autori, letteratura, libri, lettrici e lettori; categorie correlate alla veridicità del narrare, delle scelte dei linguaggi espressivi, delle proposte artistiche, dell'incontro con le arti, ecc. Se si esprime la presenza di una certa immagine di infanzia, in che termini essa viene pensata? E poi raccontata?

Si può, nello stesso tempo, considerare la possibilità dell'assenza (una parola quasi estrema, scelta, qui, volutamente per esaltarne il concetto) di chi leggerà, – lettrici e lettori bambini, ad esempio –, nel o dal punto di vista di chi costruisce l'opera. Nella cornice di senso della letteratura per l'infanzia la condizione di assenza di chi sia destinato a leggere/guardare costituisce una componente importante a sé, al pari della presenza, rispetto alle grandi domande sull'arte di scrivere-illustrare "per", o meno.

La categoria della presenza-assenza di destinatari previsti nella/dalla motivazione di chi lavora ai libri contribuisce a destabilizzare l'immagine di idealizzazione dell'autorialità, restituendovi, invece, un ennesimo fattore inquieto, umano, problematico, di libertà. L'opera parlerà da sé.

Chi leggerà compirà la traduzione necessaria a divenire coautrice/coautore dell'opera, se desidererà inserirla nel proprio patrimonio. L'infanzia si appropria dei libri se essi le parlano.

Ma dal punto di vista adulto, all'eventuale figurata assenza di quell'intenzione, si associa un movimento persino doloroso (spesso) di presa di distanza, di disillusione, di perdita di riferimenti di controllo: e allora, non è proprio un libro per bambini se chi lo scrive, chi lo illustra non ha immaginato l'infanzia che legge e guarda; ma quale infanzia avrà in mente chi, invece, vi avrà offerto spazi di pensiero? Le incertezze successive saranno proficue occasioni di "smontaggio" di stereotipi sull'autorialità, l'editoria, ecc.

Fino a che si inizierà a esplorare un territorio nuovo in cui scoprire un'altra trama, un'altra dimensione interpretativa e disvelata con cui conoscere le infanzie, le storie, chi le racconta, i libri.

Nei processi di disvelamento si insinua l'incongruità che spesso esiste tra mondo adulto e mondo infantile. L'adulto tende a chiedere coerenza, regolarità, prevedibilità, tratti che poi stingono sull'infanzia. L'infanzia si lascia attrarre dallo sconosciuto, dall'imprevisto spesso negato, se lo incontra. Come possiamo far sì che lo incroci sulla propria strada? La migliore letteratura per l'infanzia sa raccontarlo. Ma qual è la migliore letteratura per l'infanzia?

3. Letteratura per l'infanzia, controllo, epifanie

Fin dal primo intento d'esistere questa letteratura produce il conflitto. La dimensione del conflitto come status esistenziale. È l'infanzia, sono le giovinezze che svolgono l'ingrato compito di seminare contraddizioni, desiderio contro dovere, disobbedienza contro obbedienza e devozione, trasgressione contro normatività, malinconia della rassegnazione, solitudine nella fantasia ecc. Il conflitto è insito nel doloroso cammino della crescita, è tragedia, è dramma, è perdita, è lutto, è smarrimento. Di contro, è esperire l'avventura, sperimentare possibilità di iniziazioni compostibili che conducano oltre, finalmente.

Il conflitto semina pietruzze bianche sul sentiero che conduce dal qui all'altrove.

Sul viaggio di ritorno, si vedrà.

Le conflittualità generano le esigenze di controllo. Gli eroi fuggono, le bimbe, i bimbi (figure del fiabesco, dei classici, di tanta letteratura contemporanea) si nascondono dove possono e dove trovano, l'adulterità è in agguato, la società adulta mette in atto una serie ripetuta di sistemi di controllo che ostacolano la fuga, la scoperta, il nascondimento, spesso anche lo stupore e, soprattutto, l'esperienza del pericolo, del rischio, dell'avventura.

In sintesi: il controllo produce addomesticamenti, facilitazioni, appiattimento della tensione esplorativa, privazione della gioia che emerge dall'invenzione di un istante solitario e vissuto in autonomia. La veridicità narrativa si allea alla verità dell'esperienza.

Precisando: il controllo ha storicamente invaso le produzioni letterarie e più ampiamente artistiche come espressione delle forme di potere, nel caso specifico della letteratura per l'infanzia, il controllo si insinua con particolare virulenza nei mondi abitati dai bambini, fin dai loro primissimi vagiti. Tanto che la prima infanzia soffre di una speciale attenzione controllante e, quindi, sopporta dosi altissime di imposizione di modelli di consenso, buon senso comune, convenzioni, tendenze normalizzanti, inganni mediatici, seduzioni tecnologiche e del consumo.

Il binomio ricerca-formazione indaga attraversando queste zone paludose.

L'orizzonte di ricerca che studia la letteratura per l'infanzia in area pedagogica, ovvero, la letteratura per l'infanzia che fonda la propria epistemologia in ambito pedagogico, acquista una capacità di problematizzare il punto di vista sull'infanzia – e sulle adolescenze, sulle giovinezze (“ma io non sono un adulta/o, non ancora, non ora, non so”) – che consente di interrogarsi e di indagare, *in primis*, la relazione tra i soggetti narrati e narranti, relazione variegata e complessa che coinvolge chi produce e chi riceve: ognuno nella propria parte.

Autrici e autori, editori, acquirenti, lettrici e lettori, adulterità e infanzia.

La ricerca scruta e scava la complessità dell'immaginario cui la letteratura per l'infanzia appartiene percorrendone le tematiche che emergono in termini metaforici e decifrando l'ordine simbolico che l'opera letteraria può e sa rappresentare. La riscoperta del senso svela epifanie. Promuove istanti aurorali. La rivelazione, funzione primaria della creazione artistica, conduce a epifanie, sollievo, esperienza iniziatica, e conferma come ogni letteratura sia di per sé viaggio per rinnovate iniziazioni.

Il processo conduce dalla ricerca alla formazione e crea le condizioni perché l'interscambio del dirsi e interrogarsi reciprocamente sia possibile.

L'istante in cui avviene la rivelazione, lo stupore di una rinnovata comprensione,

dell'acquisizione di una chiave d'accesso al senso, quell'istante apre la possibilità ad apprendimenti che diventeranno strutturali.

Il processo a cui si pensa, nella cui direzione si sceglie di operare, vuole promuovere un altro modo di leggere e guardare la letteratura per l'infanzia, spostandosi di sbieco, passando attraverso il detto per visualizzare-ascoltare il non detto; un processo che rivela, estende queste stesse acquisizioni alla relazione con le infanzie – è bene ripetere: acquisizioni, categorie interpretative gratuite e inquiete, come succede nel cuore degli ossimori della ricerca –. Un processo che muova da quell'inquietudine ermeneutica che crea l'energia per una rinnovata curiosità epistemologica.

Come a dire: dalle opere ai bambini e poi viceversa.

I soggetti implicati nell'esperienza della formazione, tra i quali annoveriamo i libri stessi, in quanto oggetti/soggetti pensanti e produttori di pensiero, mettono in intreccio dinamiche di interscambio dei propri patrimoni di conoscenze, dei propri repertori narrativi e dei processi di decodificazione e decifrazione dei linguaggi con cui si esprime l'immaginario.

Bibliografia

- Barsotti S., Cantatore L. (2019). *Letteratura per l'infanzia: forme, temi e simboli del contemporaneo*. Roma: Carocci Editore.
- Bernardi M. (2020). Letteratura per l'infanzia: la molteplicità di intrecci di una visione complessa. *Pedagogia oggi*, 18, 199-210.
- Faeti A. (2018). *I tesori nelle isole non trovate*. Bergamo: Junior Edizioni.
- Grilli G. (2021). *Di cosa parlano i libri per bambini. La letteratura per l'infanzia come critica radicale*. Roma: Donzelli.

Formazione degli insegnanti tra impatto e responsabilità sociale

Roberta Cardarello

Professoressa Ordinaria

Università di Modena e Reggio Emilia – rcardarello@unimore.it

Introduzione

Permettetemi innanzitutto un ringraziamento alla SIPED e ai suoi organi per il premio alla Carriera che ha voluto conferirmi. È un riconoscimento prestigioso che mi ha colto di sorpresa e mi lascia la speranza di vedere qualcosa di utile nei miei studi e nelle mie attività. Confesso anche che il piacere non è scevro di emozione nel ricevere questo riconoscimento proprio a Parma, che è stata la sede accademica in cui mi sono formata come ricercatrice. Voglio poi esprimere i più vivi rallegramenti per questo Convegno che richiama alla nostra attenzione la prospettiva della responsabilità sociale dell'educazione, e che si rivolge in primo luogo ai giovani ricercatori, valorizzandone l'impegno. A loro mi permetto di raccomandare di essere esigenti e severi nei propri lavori di studio e di ricerca, e di resistere alla tentazione, più diffusa oggi che mai, di pubblicare in modo affrettato sintesi e risultati delle loro ricerche.

Il mio breve testo prova a contribuire al tema allineando poche considerazioni ricavate da alcune mie esperienze di ricerca.

1. Gli impatti della formazione degli insegnanti

La prima di tali esperienze è rappresentata da un'indagine recente, una review della letteratura, sul tema dell'impatto della formazione in servizio degli insegnanti. È convinzione diffusa che la formazione iniziale debba essere potenziata da azioni di formazione continua: non diversamente da quanto si sostiene a proposito di molte altre professioni, l'aggiornamento continuo, di marca professionale, è una condizione irrinunciabile per una formazione adeguata ai cambiamenti culturali, tecnologici, sociali dei nostri tempi, e dunque per la realizzazione di una scuola efficace nel perseguire i propri traguardi educativi. In particolare, l'innovazione metodologica, didattica e organizzativa nell'insegnamento implica la sua adozione attraverso la pratica, ed è la formazione in servizio che più facilmente permette un'introduzione, o un (as)saggio di essa nella pratica. Prestare attenzione alla formazione in servizio, perciò, sembra un modo di intercettare un problema rilevante: quello della conclamata e cronica impermeabilità della scuola italiana a tanta ricerca scientifica, consolidata sul piano teorico, eppure non assorbita nelle pratiche didattiche. Tutta la ricerca sulle metodologie di insegnamento sembra evaporare o svanire del tutto se si esaminano le pratiche di insegnamento nel nostro paese (TALIS, 2018).

Queste convinzioni sono condivise, tra l'altro, entro il Centro CRESPI (Centro interateneo di Ricerca educativa sullo Sviluppo Professionale degli Insegnanti) i cui aderenti sono impegnati in progetti di studio e formazione con insegnanti in servizio: in quel contesto ci siamo posti la domanda se e come si riescano a documentare la fecondità, l'efficacia, la bontà degli interventi di formazione in servizio, cioè se si possa, e come, rilevarne l'impatto.

Il tema dell'impatto delle azioni sociali si è diffuso anche in ambito educativo, segnatamente nell'approccio *Evidence based education*, dove ha tradizionalmente coinciso con la rilevazione conseguente delle prestazioni degli allievi (*student achievement*), ma da diversi anni si sono affermati modelli più complessi, come quelli di Guskey e De Simone, che ampliano il concetto di impatto degli eventi formativi sul "teacher development", includendo le modificazioni ravvisabili presso gli stessi insegnanti, non solo nelle loro conoscenze, ma anche nell'ambito di credenze e convinzioni, atteggiamenti, emozioni, pratiche didattiche. Si risponde in tal modo al problema della persistenza e della solidità delle nuove acquisizioni e consapevolezze acquisite dagli insegnanti, le uniche che possano essere generative anche nel futuro professionale e a favore di molteplici studenti o allievi. Inoltre gli approcci recenti estendono la rilevazione delle 'ricadute' ai contesti scolastici e territoriali in cui è stata realizzata l'azione formativa, distinguendo, le ricadute sugli studenti, sugli insegnanti stessi, e sul contesto scolastico e territoriale (Passalacqua *et alii*, 2025).

Nella più recente ricerca internazionale, sono in aumento gli studi sulla formazione in servizio che prendono in esame il cambiamento organizzativo o la ricaduta della formazione oltre il singolo insegnante e i singoli studenti: per esempio, documentano l'impatto di attività formative sul contesto scuola e territoriale ben 17 ricerche su 23 studi primari selezionati in una scoping review (Landi *et alii*, 2025). Le modalità formative che sembrano più incisive assomigliano a forme di coaching molto individualizzato, con affiancamento di un esperto e durata o intensità ragguardevoli (con tutti i problemi di scalabilità e diffusione di tali impianti se si intende implementarle su grandi numeri), oppure a forme di sistematica e duratura collaborazione di gruppi di docenti, mostrando che la modalità collaborativa induce sia una revisione delle proprie pratiche, sia una riflessione sul significato del fare scuola, sia infine la possibilità di introdurre innovazioni significative e durature. In altre parole, e ovviamente, l'impatto, o gli impatti, dipendono dalla tipologia, dalle modalità e dalla progettazione delle azioni di formazione.

Infatti i modi e le pratiche di formazione in servizio, a talune condizioni, agiscono a favore di cambiamenti che interessano l'intera scuola, o il più ampio contesto culturale e territoriale: come dire che si può concepire e anche valutare, la ricaduta degli interventi di formazione sapendo che possono modificare, *dal basso* i diversi contesti. Ed è una responsabilità non secondaria di ricercatori e pedagogisti quella di considerare la generatività o potenzialità delle azioni di formazione continua che si mettono in campo. Questo non significa ovviamente rinunciare a segnalare la necessità di riforme sul piano normativo, o istituzionale, né esonerare la politica culturale dalle sue responsabilità. La ricerca sulla formazione in servizio deve continuare ovviamente, ma conforta constatare l'affermarsi di modalità di formazione che possano essere generative di cambiamenti progressivi nei diversi contesti.

Infine, la ricognizione della letteratura sull'impatto delle azioni formative mostra in controluce le istanze, i problemi, le emergenze delle diverse società, che hanno fisionomie diverse, e dunque priorità sociali e culturali non omogenee. Occorre una

profonda conoscenza della società e della scuola di ciascun paese, per delineare quadri di valori prioritari e pratiche formative e educative conseguenti.

2. Per quale innovazione?

La seconda riflessione ispirata dalla ricerca precedente riguarda il rapporto tra formazione in servizio e innovazione educativa. La formazione in servizio è tale perché si ripromette di introdurre delle variazioni, dei miglioramenti nell'azione professionale dell'insegnante, e dunque intercetta di fatto istanze di cambiamento, o aree di criticità, sia che si tratti di incrementare conoscenze disciplinari o psicopedagogiche degli insegnanti, sia che si tratti di modificarne convincimenti e atteggiamenti, o pratiche d'aula, sia che investa l'ambito scientifico e l'area STEM, sia che riguardi la *reading literacy* o l'alfabetizzazione digitale, o l'educazione alla cittadinanza, e così via. Perciò la ricognizione sistematica, che abbiamo condotto sui modelli di rilevazione degli impatti dell'azione formativa lascia intravedere, se pure obliquamente, le priorità tematiche o metodologiche oggetto della formazione nei diversi paesi e nei diversi contesti (Passalacqua *et alii*, 2025; Landi *et alii*, 2025). Lo studio realizzato, e i lavori appena citati, permettono di riconoscere le diverse priorità e traguardi perseguiti da determinate società e dalle loro scuole in tempi recenti. Questo induce a riflettere sulla rilevanza del rapporto tra innovazione e contesto scolastico e sociale di riferimento. Se l'innovazione, di per sé, indica sempre una "buona cosa", occorre comunque chiedersi "ma a quale scopo? Quali sono le priorità di una società e di una scuola in un dato tempo?" E che rapporto esiste tra esigenze riconosciute e progetti di innovazione? La responsabilità sociale della ricerca per la formazione sta anche nell'adozione di occhiali adeguati a mettere a fuoco le istanze storiche e sociali che l'educazione deve fronteggiare. E piani nazionali di formazione in servizio, qualora di affermassero, dovrebbero misurarsi con tali letture, e non solamente con mode passeggere. Se non vi è dubbio che l'alfabetizzazione digitale deve entrare nel novero delle competenze da coltivare, anche perché prevista tra le competenze chiave europee del 2018, non è solamente con la sua introduzione che si fronteggiano le istanze emergenti della nostra scuola e della professionalità degli insegnanti. Basti pensare ad alcuni elementi di criticità, accentuati nella nostra scuola secondaria, che interrogano radicalmente sia la ricerca pedagogica che la scuola e il sistema dell'istruzione: la dispersione scolastica, sia quella esplicita che quella implicita (Ricci, 2024) e le ineguaglianze sociali (Benvenuto, 2011); un malessere giovanile segnalato da diverse fonti (Iori *et alii*, 2025), l'inclusione e la valorizzazione delle diversità culturali (Canevaro, 2013), il rapido avvicendamento delle tecnologie che modificano ogni giorno il nostro modo di comunicare, lavorare, apprendere, costruire relazioni (Baron, 2021). Questi sono solamente alcuni dei problemi vistosi che richiedono una revisione delle priorità educative, una selezione coraggiosa e corale dei traguardi, alcuni da mantenere, altri da ripensare. La comprensione profonda di queste istanze è la condizione per interventi non estemporanei ma duraturi da parte degli insegnanti, ma è anche una precondizione di progetti di formazione sensati e calibrati.

Al tempo stesso è evidente che non si può immaginare di irrobustire la consapevolezza pedagogica degli insegnanti senza una sinergica consapevolezza dell'opinione pubblica delle priorità della scuola e dell'istruzione: anche questo pertiene, mi pare, alla responsabilità sociale della ricerca educativa, e al suo influsso sul discorso pubblico.

Insieme ad un rilancio della fiducia sociale nella scuola, come presidio di democrazia, negli insegnanti, e nelle strutture educative, occorre incidere in un orizzonte ampio che abbia il coraggio di *riconoscere e confrontare i diversi piani di azione* della formazione scolastica, distinguendo tra le istanze di qualificazione, socializzazione e individuazione (Biesta, 2015) che vengono tanto disinvoltamente confuse e storpiate nel dibattito politico e culturale sull'educazione. Le scelte sulla formazione docente, a ben vedere, sono anche un modo per segnalare il *dover essere* del sistema scolastico, ai decisori politici e all'opinione pubblica. Per questo è importante non stancarsi di segnalare di definire le priorità di qualunque azione innovativa con chiarezza, focalizzandosi sui repertori culturali da coltivare, sugli atteggiamenti da custodire e promuovere, sulle prospettive di lungo periodo, sugli 'abiti' da promuovere, non immaginando che l'innovazione sia solo tecnologica, o che sia automaticamente importata attraverso la dotazione di nuove tecnologie.

3. Un analfabetismo linguistico funzionale ad alto costo sociale

Tra i repertori culturali da salvaguardare, il mio pensiero scivola inevitabilmente sulle capacità di lettura e di comprensione, cioè di trattamento dei testi scritti, tanto compromesse nei contesti sociali di svantaggio, ma anche insidiate dall'uso di strumenti di comunicazione più rapidi e sbrigativi. Si tratta di un tema a cui mi sono ripetutamente dedicata nelle mie ricerche, e che mi sembra tuttora rilevante. Le capacità di trarre informazioni, riassumere, argomentare, seguire un pensiero complesso, riconoscere le fallacie argomentative continua a sembrarmi tanto più indispensabile anche a fronte di un certo degrado della comunicazione pubblica- politica, istituzionale, dei *social* e dunque nella formazione dell'opinione, da meritare di essere messo al centro della ricerca didattica.

Il problema della influenza sistematica dei livelli culturali della famiglia come predittore delle carenze nella capacità di affrontare i testi scritti permane nelle rilevazioni nazionali e in quelle internazionali, e interroga il sistema dell'istruzione, a tutti i livelli. I dati ci dicono che continua ad esistere una forte correlazione tra difficoltà nella lettura e nella comprensione del testo e contesti socio-economici svantaggiati, una correlazione che permane anche dopo quindici anni di scolarizzazione. Questo dovrebbe rappresentare un chiaro segnale per il sistema educativo, chiamato non solo a istruire, ma a farsi carico delle disuguaglianze di partenza. Mi sembra ancora oggi che il ruolo equitativo della scuola debba tradursi nel fornire a tutti quegli strumenti, come sono quelli della comunicazione scritta e dell'articolazione del pensiero, che servono per essere cittadini e persone consapevoli. Si tratta di strumenti che non risultano sostituibili con le più agili tecnologie della comunicazione, nella misura in cui le competenze di lettura e scrittura sono anche un modo di sagomare il pensiero e di coltivarlo. Non è accettabile che leggere, scrivere e comprendere restino, di fatto, un privilegio per pochi: è un discorso, soprattutto, di responsabilità sociale.

Bibliografia

- Baron N.S. (2022). *Come leggere. Carta, schermo o audio?*, tr.it., Milano: Raffaello Cortina.
- Benvenuto G. (ed), (2011). *La scuola diseguale. Dispersione ed equità nel sistema di istruzione e formazione*, Roma: Anicia.
- Biesta G. (2015). What is education for? On good education, teacher judgement, and educational professionalism. *European Journal of Education*, 50(1), 75–87.
- Biesta G. (2020). Risking ourselves in education: Qualification, socialization, and subjectification revisited. *Educational Theory*, 70(1), 89–104.
- Bonaiuti G., et alii (2025). School Dropout in Secondary Education: A Systematic Review of the Literature in Italian Journals. *Formazione & Insegnamento*, 23(1), 201–210.
- Canevaro A. (2013). *Scuola Inclusiva e mondo più giusto*. Trento: Erickson.
- Iori V. et alii (eds) (2025), *Adolescenti e vita emotiva. Tra Generazione Z e Generazione Alpha*. Rilevazione 2023-24, Milano: Vita & Pensiero.
- Landi L., Capelli L., Nardiello E., Bosatelli S., Boscolo A. (2025). Formazione in servizio, modelli di valutazione d'impatto e Ricerca-Formazione: riflessioni a partire da una scoping review, in M. Dodman, et alii (eds), *La Ricerca-Formazione Impatti, strumenti, fattori*. Milano: FAngeli, 51- 115.
- Passalacqua F., et alii (2025). Valutare le “ricadute” della formazione in servizio degli insegnanti. Limiti e possibilità nel confronto con la letteratura internazionale, in M. Dodman, et alii Ciani (eds), *La Ricerca-Formazione Impatti, strumenti, fattori*, Milano: FAngeli, 21-50.
- Ricci R. (2024). I divari in istruzione: un problema profondo. *RicercAzione*, 1, vol 16.
- Serpieri R. Grimaldi, E. (2013). *Che razza di scuola : praticare l'educazione interculturale*, Milano: Franco Angeli, e-book.
- TALIS. (2018). In https://www.invalsi.it/invalsi/ri/talis/doc/tabelle_nazionali_finale.pdf.

Relazioni su invito

Prospettive educative per prevenire il “brain rot” emotivo e cognitivo

Vanna Iori

*Già Parlamentare e Docente presso Università Cattolica del Sacro Cuore
Componente del Comitato di Indirizzo dell'Istituto “Giuseppe Toniolo” di Studi Superiori
Università Cattolica del Sacro Cuore – vanna.iori@senato.it*

Introduzione

I grandi mutamenti che stiamo oggi vivendo nei più diversi ambiti manifestano la necessità urgente di valide risposte educative di riferimento perché questo attraversamento epocale sappia costruire prospettive di rinnovamento culturale, sociale, scientifico, tecnologico, senza smarrire l'eredità esperienziale da cui trarre ricchezza di insegnamenti, memoria e presupposti esistenziali.

Queste trasformazioni non devono essere ignorate ma assunte nei molteplici aspetti cognitivi, emotivi e relazionali dalla ricerca pedagogica, per condurci a individuare nuovi strumenti efficaci nelle conoscenze teoretiche e nelle pratiche formative.

Nelle complesse traiettorie educative che ci attendono, la rete web, i social, internet, oltre all'AI, sono palesemente in aumento con nuove incognite, entrate ormai a far parte, spesso in modo invasivo, delle nostre relazioni, condizionando pensieri, idee e insinuandosi anche nei nostri sentimenti. Molti comportamenti che oggi riscontriamo sono espressione di questi vissuti. Gli adolescenti e i giovani nativi digitali vivono il bisogno di mantenere i rapporti dentro al metaverso, tutto il loro mondo racchiuso in un piccolo e potente device. Ed è una dimensione talmente forte che la realtà virtuale condiziona la vita reale. Soprattutto dove il vuoto o la noia prendono il sopravvento, il mondo virtuale non lascia spazio alle nostre idee, ai sentimenti, all'immaginazione, alla creatività, allo studio, alla socializzazione, allo sguardo verso gli altri, verso la natura e le varietà del mondo reale, dove assumere “la qualità della formazione come responsabilità sociale”, come indica il titolo di questo convegno.

1. Il Web nei percorsi formativi

In questo orizzonte di diffusione del *brain rot* la responsabilità educativa deve iniziare a progettare e costruire prevenzione. Un elemento prioritario riguarda infatti l'individuazione di modalità pedagogiche per intercettare e frenare l'eccessiva e prolungata esposizione allo “*scrolling*” diffuso, dove scorrono sul cellulare immagini o brevi testi di poche parole su argomenti casuali, senza l'obiettivo di approfondire alcuna tematica specifica, rimanendo in balia della rete, degli algoritmi e dei contenuti che compaiono nelle piattaforme internet (Ghenò, Mastroianni, 2018). Queste modalità sono responsabili del *brain rot*, indicata come parola dell'anno 2024 dall'Oxford Dictionary nel significato di cervello “marcio”, decadimento cerebrale, poiché il costante bombarda-

mento di *overload* informatico su contenuti online banali e ripetitivi, pareri, semplificati e veloci, conducono a smarrire l'interesse per ogni approfondimento tematico. Degenera la salute mentale (talvolta anche in modo permanente) nel sovraccarico digitale sul sistema dopaminergico, lesionando le capacità cognitive, a livello di memoria, concentrazione, apprendimento dei concetti, attenzione (Diop P., Feltrinelli, 2025).

Ma i danni del *brain rot* non sono solo cerebrali, sono anche emotivi, relazionali, sociali. La ripetitività inutile dello *scrolling* genera forme di dipendenza che si accompagnano al vuoto emotivo e all'apatia, induce a comportamenti di isolamento, ad abbandonare la scuola, gli amici, l'attività motoria e ogni azione che si svolga al di fuori della propria stanza. Rinchiusi nel contesto virtuale, si allontana il contesto reale: la presenza corporea, lo sguardo, il gesto, la mimica facciale.

L'uso compulsivo della rete web è presente anche negli adulti, e gli effetti sono penetrati anche nei contesti educativi, dove il declino dell'autostima, la perdita di *mat-tering* (cioè il non sentirsi importanti per nessuno, ritenere di non valere niente) è uno dei sentimenti in maggior aumento negli adolescenti, e può portare sintomi depressivi, fino all'ideazione suicidaria già dalla preadolescenza, come accade negli *Ikikomori*.

Se si persegue l'obiettivo di una formazione che assuma responsabilità sociale è improrogabile dunque attivare strategie efficienti finalizzate a generare idee innovative, coltivare progetti verso il futuro, solidarietà verso gli altri, recuperando ciò che si smarrisce: la capacità di comprendere e di vedere. La responsabilità sociale è infatti uno sguardo che vede (al contrario della frettolosa superficialità del web), che si accorge e si lascia mettere in questione dal volto dell'altro. La consapevolezza emotiva consente di aprirsi all'ascolto, superando l'indifferenza. L'etica dello sguardo è assumere la responsabilità del veduto facendosi carico di una risposta alle criticità (Bonhoeffer, 1995).

2. Pratiche educative per imparare a “navigare”

Siamo ben consapevoli che l'informatica e l'IA saranno presenti nel futuro dell'umanità ma ne saremo sopraffatti se non le utilizzeremo in modo consapevole e lungimirante. Se i comportamenti accennati presentano allarmanti caratteristiche e portano a conseguenze inquietanti o drammatiche, quali azioni possono essere prese in considerazione per prevenire e contrastare, sia a livello emotivo che cognitivo, le problematiche formative che ne derivano? Le risposte a questo interrogativo dovranno avere inizio dalle modifiche nel rapporto con il web, poiché la potenza della tecnologia rischia di travolgerci se non *impariamo* e non *insegniamo* la consapevolezza e il controllo su come “navigare online”, assumendo la responsabilità delle scelte e decisioni nell'uso degli strumenti informatici.

Ma quali sono gli ambiti da approfondire per “disintossicare” il *brain rot*? Innanzitutto si dovranno approfondire le modalità del rapporto stesso con il web e la dipendenza precoce dagli strumenti informatici, messa oggi in atto senza consapevolezza dai genitori stessi. E anche la scuola non potrà ignorare l'urgenza di intervenire per un uso corretto del web nella formazione dei docenti e degli educatori. Un primo passo è stato fatto dal MIM attraverso recenti disposizioni per l'eliminazione dell'uso degli smartphone anche nel secondo ciclo di istruzione durante le ore di lezione. E la stessa circolare ministeriale aggiunge anche che “è necessario rafforzare le azioni finalizzate all'uso responsabile e consapevole dello smartphone e degli altri strumenti di-

gitali” (Ministero dell’Istruzione e del Merito, Circolare n. 3392, 2025). Questo sarebbe un buon punto di partenza, per una efficace risposta formativa, perché non è sufficiente il solo divieto ma diventa invece più indispensabile educare all’uso giusto, nei modi e nei tempi, altrimenti, usciti dalla scuola, dopo quelle poche ore di “astinenza”, gli studenti continueranno ad usare social e *scrolling* in modo improprio e deleterio producendo *brain rot*.

Si apre pertanto la questione di quali caratteristiche debba avere questo *uso responsabile e consapevole* e “da chi” apprenderlo. Si dovrà investire certamente sull’azione educativa attraverso una formazione ad hoc degli insegnanti affinché sappiano dare ai ragazzi concrete istruzioni, informazioni, competenze, fornire esempi, spiegare i rischi, aiutarli a distinguere le informazioni dalle *fake-news*, oppure a cercare siti dove potere approfondire conoscenze su temi di loro interesse. Un utilizzo corretto può essere variegato, utilizzabile nella diffusione delle newsletter, o di siti tematici che siano una risorsa anche per approfondire conoscenze o per il lavoro. Nel percorso digitale si dovrebbero perseguire obiettivi e finalità che riguardino un utilizzo di arricchimento *cognitivo e formativo*, portare a stimolare l’avvalersi dello smartphone *per conoscere*, come ad esempio apprendere lingue straniere, leggere saggi, articoli, anche fiabe per i bambini. Dunque insegnare dove attingere conoscenze interessanti e aggiornate per *imparare*, invece di distruggere e immiserisce le opportunità per apprendere e progettare, senza mai trascurare le scelte di attività offline creative, motorie o ludiche. Per mantenere il cervello in movimento è fondamentale cioè “mantenere la giusta distanza” dallo strumento informatico, imparare a fare anche altro: pensare, ascoltarsi, riempire di vita il mondo offline.

3. La famiglia e le criticità socio-emotive

Il *brain rot* è responsabile di molte delle criticità socio-emotive di cui i media ogni giorno ci riportano episodi di devianza o violenze (bullismo, baby gang, autolesionismo, tentati suicidi). Proprio dalle competenze formative sui vissuti emotivi deve iniziare il lavoro formativo: intervenire e recuperare errori educativi che risalgono all’infanzia. Oggi il numero di adolescenti con problemi emotivi ricoverati nelle strutture sanitarie supera quello degli adulti con un aumento del 30% negli accessi al Pronto soccorso (dove alcuni già entrano all’età di 10 anni). Manca l’educazione agli alfabeti dei sentimenti, che si manifesta nell’incapacità di dare nome a ciò che si prova e nella consapevolezza del nesso che lo collega al senso del gesto compiuto conseguente al vissuto.

Il bisogno di ascolto e di risposte rappresenta un aspetto fondamentale per la scuola e le famiglie. E la mancanza di risposte pone di fatto le condizioni per crescere nel *brain rot*.

Un ruolo decisivo sul versante educativo dove si possono sviluppare le prime vere istanze preventive è l’educazione genitoriale. Ma anche nel comportamento di molti genitori che, sempre di fretta, essi stessi assorbiti dal loro smartphone, spesso non comunicano con i figli, non consigliano, non ascoltano. Porgono uno smartphone sempre più precocemente e lo lasciano nelle loro mani molte ore al giorno già dalla prima infanzia anziché guidarli, accompagnarli nelle relazioni di amicizia, coinvolgerli in attività dove si possa animare l’educazione nel senso di “darle anima”, favorire l’espres-

sione di stati d'animo, empatia, idee, valori capaci di rinnovare ogni giorno l'entusiasmo e le progettualità con sentimenti positivi.

Non possiamo poi ignorare anche il cambiamento avvenuto nelle tipologie familiari: sempre più piccole (la natalità ha portato la dimensione media familiare a 2,3 da 2,6 in 10 anni) e il recente "sorpasso del figlio unico", ha portato i genitori ad elevate aspettative e ansie da insuccesso. Nella ricerca di conferme, sempre più insicuri e privi di riferimenti, misurano la propria "riuscita" educativa dalla "riuscita" scolastica o sportiva dei figli.

Già nelle scuole dell'infanzia e primarie occorre intervenire sulle tematiche emotive, perché quando si manifestano le emergenze adolescenziali diventa sempre più difficile salvarle e talvolta non sono più recuperabili.

Inoltre, le famiglie sono isolate e sempre più "privatizzate": manca quella "genitorialità diffusa" con reti di contesto territoriale di vicinato e con la comunità circostante: "gli uomini sono divenuti totalmente privati, sono cioè stati privati della facoltà di vedere e di udire gli altri, di essere visti e di essere uditi da loro. Sono tutti imprigionati nella soggettività della loro singola esperienza" (Arendt, 1989, p. 43). Manca la comunità educante.

4. Indicare strategie preventive nella comunità educante

Una concreta espressione di responsabilità sociale per la formazione diventa solida quando diverse agenzie educative sono coinvolte in un "sistema formativo integrato" da cui dovrà nascere la prospettiva su cui costruire una comunità educante. L'obiettivo è condividere con altri genitori momenti costruttivi di assenza dal web. Ad esempio tempi e luoghi *screen-free* in casa. Oppure attivare quei *Patti digitali di Comunità* che hanno coinvolto molti genitori nel 2025 attraverso gli *Smartphone Free Days* con l'obiettivo di generare momenti di creatività attraverso attività, gite, immersione nella natura, giochi, in disconnessione dal web.

Aiutare adolescenti a non perdere la dimensione dell'intersoggettività, rafforzare e ricostruire alleanze, collaborazioni tra istituzioni scolastiche e tutte le associazioni del territorio: centri sportivi, oratori, ludoteche, gruppi scoutistici, musicali, artistici, e ricucire il tessuto sociale, promuove benessere, inclusione, crescita. In particolare, bisogna sottolineare la funzione socio-emotiva dello sport come occasione educativa quando insegna impegno e rispetto, a "fare squadra" (anziché le tifoserie), riconoscere i propri limiti, accettare la sconfitta ma imparare a ripartire.

L'incrocio di tutti questi mondi, l'aprirsi agli altri nella comunità educante, si basa quindi su due traiettorie essenziali: co-progettazione e corresponsabilità. Costruire comunità educante è quell'indispensabile *I care* che riumanizza le relazioni tra chi si prende cura dell'alterità, che concilia le competenze emotive con quelle cognitive, il sapere della mente e quello del cuore. Muoversi attraverso queste visioni ci consente di co-progettare e condividere le *prospettive per prevenire il "brain rot" emotivo e cognitivo* per lo sviluppo della persona e della società futura.

Bibliografia

- Arendt H. (1989). *Vita activa*. Milano: Bompiani.
- Bonhoeffer D. (1995). *Opere*, Edizione critica (vol. 6) Etica. Brescia: Queriniana.
- Diop P. (2025). *Cure Your Brain Rot*. Milano: Feltrinelli.
- Ghenov V., Mastroianni B. (2018). *Tienilo acceso*. Milano: Longanesi.
- Iori V., Marta E., Ellena A., Martinez-Damia S. (2025). *Adolescenti e vita emotiva*. Milano: Vita e Pensiero.
- Ministero dell'Istruzione e del Merito, Circolare n. 3392 del 16 giugno 2025, "Disposizioni in merito all'uso degli smartphone nel secondo ciclo di istruzione".
- Rossi B. (2004). *L'educazione dei sentimenti. Prendersi cura di sé, prendersi cura degli altri*. Milano: Unicopli.

Prospettive della ricerca pedagogica

Massimo Baldacci

Professore Ordinario

Università degli Studi di Urbino Carlo Bo – massimo.baldacci@uniurb.it

Introduzione

Considerata nel suo insieme, la ricerca pedagogica mostra un profilo pluralista, articolato in differenti forme: l'indagine teorica, quella storica e quella empirica-sperimentale. Il progresso del sapere pedagogico ha portato i suoi cultori a specializzarsi sempre di più in una di queste forme di ricerca. La divisione in settori scientifico-disciplinari ha reso più marcate queste specializzazioni. Questo esito rappresenta un indubbio avanzamento epistemologico. Tuttavia, come in ogni processo di specializzazione è presente il rischio di settorialismo, che può portare a smarrire una visione d'insieme della problematica della ricerca pedagogica. Tutti i ricercatori debbono serbare una consapevolezza critica rispetto alla problematica epistemologica nel suo complesso. Occorre, cioè, una cultura epistemologica unitaria della ricerca pedagogica: una cornice comune all'interno della quale siano collocabili i diversi modelli d'indagine.

Di fronte alla problematicità generata dal pluralismo metodologico della ricerca pedagogica si presentano, infatti, due rischi. Il primo è quello di una *deriva relativistica*, che trasformi il pluralismo in una frammentazione del campo pedagogico in comunità di ricerca separate e incommunicabili. Il secondo è quello di imprigionare la ricerca pedagogica in una definizione univoca e astratta, che risulterebbe inevitabilmente dogmatica e riduttiva rispetto alla complessa articolazione della sua metodologia.

Per fugare questi rischi, si tratta cogliere il principio unitario della ricerca in senso critico. Un principio unitario che sia, cioè, fattore di coordinamento tra i diversi modelli di indagine, permettendo la comprensione critica del loro insieme, senza sopprimerne la varietà e la ricchezza.

A questo proposito, rappresenta un riferimento ancora valido la posizione espressa da Antonio Banfi (1957, p. 193): "la metodologia in senso critico non ha funzione ... normativa, ma puramente comprensiva" in quanto "tende a riconoscere nella legge teoretica della ricerca in generale il criterio determinante di ogni particolare procedimento". Secondo Banfi, tale principio è quello della problematizzazione delle antinomie metodologiche immanenti alla prassi della ricerca, quali razionale *vs* sperimentale, deduttiva *vs* induttiva, analitica *vs* sintetica; antinomie che oggi, dopo le critiche ai dogmi dell'empirismo svolte da Quine (2004) possiamo riformulare, in termini più aderenti al campo dell'indagine pedagogica, come: ricerca teoretica *vs* ricerca empirica, approccio nomotetico *vs* approccio idiografico, metodi quantitativi *vs* metodi qualitativi ecc.

L'idea regolativa della ricerca pedagogica si fonda sulla permanente tensione dialettica di queste e altre antitesi. Questa si fa valere sia in senso negativo sia in senso positivo. In senso negativo, come atteggiamento antidogmatico verso le varie soluzioni metodologiche, nella misura in cui queste tendano ad assolutizzarsi o a cristallizzarsi

in forme univoche e determinate. In senso positivo, come propensione a superare la parzialità e l'unilateralità di ciascuna di tali soluzioni e, conseguentemente, a combinare e a miscelare questi approcci nella concreta prassi dell'indagine. Una tale metodologia critica ha perciò il merito di coordinare in modo unitario il diversificato campo dei metodi di ricerca, senza sopprimerne la varietà e la concretezza, indicando una esigenza generale di conciliazione delle antitesi che lo caratterizzano, senza per altro slittare in un confuso eclettismo, in quanto le concrete scelte metodologiche - che potranno privilegiare ora l'uno ora l'altro approccio, ora una loro combinazione - sono vincolate al criterio della *convenienza* rispetto alla specifica questione da indagare.

Questa impostazione dovrebbe essere verificata analizzando anzitutto i rapporti bilaterali tra ricerca teorica e ricerca empirica, tra ricerca teorica e ricerca storica, e tra ricerca storica e ricerca empirica.

In questo intervento, intendo esplorare uno di questi rapporti, e precisamente quello tra ricerca teorica e ricerca empirica.

1. Ricerca teorica e ricerca empirica

Circa il rapporto tra ricerca teorica e ricerca empirica, occorre premettere quanto asserito da Bartley (1983): la demarcazione importante non è quella tra scienza e filosofia, bensì quella tra *sapere dogmatico* e *sapere critico*, una distinzione - questa - già compiuta da Banfi (1965). La scienza, intesa in senso lato come sapere rigoroso, è caratterizzata da un profilo critico e antidogmatico: non si basa su assunzioni indiscutibili, ma procede in maniera auto-correttiva.

L'ostacolo di una pedagogia che intenda porsi come sapere rigoroso è quindi, innanzitutto, il *dogmatismo*. Ma questa patologia del pensiero può contagiare sia la ricerca teorica che quella empirica.

A questo proposito Bacone (1975) qualificava i teorici puri come ragni che tessono da soli la propria tela, e gli empirici puri come formiche che accumulano instancabilmente dati. Il rischio è che i primi si perdano nelle loro costruzioni astratte e senza rapporto con l'esperienza, e i secondi restino sepolti dal mucchio di evidenze raccolte. Infatti, il ragno può secernere la propria tela da solo, ma essa rimane vuota se non cattura entità del mondo esterno. D'altra parte, la scienza si fa con i dati, così come una casa si fa con i mattoni; ma acculare dati non è scienza più di quanto accumulare mattoni non sia una casa¹. In entrambi i casi, cioè, la conoscenza non farebbe realmente progressi. Pertanto, Bacone indicava l'esigenza della connessione tra questi due atteggiamenti: quello razionale e quello empirico-sperimentale.

Al di fuori della consapevolezza critica dell'esigenza di questo rapporto, si rischia la caduta in opposti tipi di dogmatismo.

Esiste, cioè, sia un dogmatismo delle idee (che possono essere assunte in modo preconcetto, facendone certezze indiscutibili), sia un dogmatismo dei fatti, che possono essere scambiati per un inappellabile tribunale della verità. L'indagine nel primo caso s'impiglia nella rete della metafisica; nel secondo, s'illude che l'accumulo di dati li renda auto-trasparenti.

Da una parte si genera il *Mito dell'Idea*, dall'altra il *Mito del Dato*. Perciò, entrambe

1 Noto aforisma attribuito a Poincaré.

queste forme di ricerca devono vigilare contro derive dogmatiche, cercando di mantenere un atteggiamento critico.

Per quanto riguarda il *dogmatismo teorico* possiamo parlare di *Mito dell'Idea*. Questo mito consiste nell'illusione che il pensiero, attraverso l'idea, possa afferrare direttamente la realtà o l'essere in modo certo e indubitabile. Detto diversamente, si predica "della cosa ciò che è insito nel nostro modo di rappresentarla" (Wittgenstein; 1983, I, §104). Così, non ci sarebbe bisogno di osservare l'educazione nella sua fatticità sociale, sarebbe sufficiente pensarla, cogliendone l'essenza nell'idea, intesa come *concetto puro* (o *a priori*). In questo modo, come ha visto Wittgenstein (ivi, I, §131) si scambia l'idea – che è solo un modello ipotetico della realtà – per una forma a cui la realtà stessa deve necessariamente corrispondere. Ma l'idea, una volta caduta nella metafisica, cessa di costituire uno strumento cognitivo per l'indagine e ne diviene piuttosto un ostacolo epistemologico.

Per ciò che concerne il *dogmatismo empirico*, si può invece usare l'espressione *Mito del Dato* (Sellars, 2004). Tale mito consiste nell'illusione dell'auto-trasparenza dei dati, per cui – una volta accumulati – essi suggerirebbero la verità in maniera evidente. Il dato, perciò, sarebbe autosufficiente, e permetterebbe un accesso certo e diretto alla realtà delle cose. Pertanto, non vi sarebbe necessità di pensare le questioni educative, basterebbe osservare i fatti. Tuttavia, il dato acquista significato solo entro una cornice concettuale, o – come ha sottolineato Sellars (ivi, § 36) – "caratterizzare qualcosa come un episodio o uno stato di *conoscenza* non equivale a fornirne una descrizione empirica ma, piuttosto, a collocarlo nello spazio logico delle ragioni, nello spazio in cui si giustifica o si è in grado di giustificare quel che si dice".

Per assicurare alla ricerca pedagogica un profilo rigoroso, critico e antidogmatico, occorre pertanto andare al di là sia del *Mito dell'Idea* sia del *Mito del Dato* – il primo biasimato (tra gli altri) da Wittgenstein, il secondo da Sellars –, assumendo kantianamente che il concetto senza il dato è vuoto, e che il dato senza concetto è cieco, e che pertanto la conoscenza richiede la connessione tra dati e concetti, tra l'esperienza e la teoria.

2. La connessione tra i due piani

La connessione tra il piano della ricerca teorica e quello della ricerca empirica ha un carattere necessario, e postula la consapevolezza critica dei rapporti di reciproco condizionamento fra tali piani. A questo proposito, si possono fare alcuni esempi.

Secondo un noto adagio, in ogni caso, la teoria – anche di tipo puramente speculativo – deve "*salvare i fenomeni*". Questo significa che quanto meno non deve risultare in contraddizione con l'esperienza. Ciò non implica che la teoria debba semplicemente adeguarsi ai rilievi empirici. Salvare i fenomeni non vuol dire accettarli nella loro apparenza immediata, bensì la necessità di renderne conto in modo coerente dal punto di vista della teoria. L'incapacità di interpretare in modo soddisfacente i fenomeni secondo la propria struttura concettuale costituisce per qualsiasi teoria una "anomalia" (Kuhn, 1978), che ne indebolisce la credibilità. Pertanto, se la teoria interpreta i fenomeni, essa è nondimeno vincolata ad essi. Detto chiaramente, qualsiasi teoria dell'educazione deve essere in grado di rendere conto dell'esperienza educativa. Pertanto, una teoria pura dell'educazione in realtà non può esistere. Sarebbe solo l'allucinazione di un ragno baconiano.

Ma non basta. Come è noto, qualsiasi teoria deve trovare un riscontro nell'esperienza. Una teoria, cioè, "non può essere 'giustificata' da altro che dal successo della medesima, giudicato alla luce degli interessi e dei valori che si evolvono" (Putnam, 1993, p. 139). Anche una teoria filosofica dell'educazione, in ultima analisi, deve dare qualche prova di validità pratica.

Passando all'altro versante della questione, si può sottolineare che il dato empirico non mai puramente tale, "dato" in modo nudo e brutto. Esso si dà sempre all'interno di un certo schema linguistico-concettuale, di una struttura predefinita di categorie e significati. Il dato, cioè, è sempre pre-interpretato entro un certo spazio concettuale, la cui natura può essere tanto esplicita (una certa teoria o paradigma), quanto implicita. Questo assunto di matrice kantiana è stato ripreso da vari studiosi, tra cui Putnam (1993, p. 138), che ha affermato che il linguaggio permea "così profondamente ciò che chiamiamo 'realtà' che l'idea stessa di immaginarci nelle vesti di 'cartografi' di qualcosa di indipendente dal linguaggio è fatalmente compromessa fin dall'inizio". In altre parole, l'esplorazione empirica di un territorio d'esperienza avviene sempre in base a una cartografia linguistico-concettuale predefinita (vuoi da una specifica teoria, vuoi dalla cultura di sfondo).

A questo si deve aggiungere che lo stesso status di "evidenza", ossia il fatto che qualcosa sia considerato come dato o evidenza dipende in larga misura dalla teoria di riferimento e/o dalla cultura di sfondo. Feyerabend (1982) ha sottolineato che in base a due diverse teorie T1 e T2, può accadere che per T1 sono evidenze i fatti A e B, mentre il fatto C è insignificante; mentre per T2 sono evidenze i fatti B e C, mentre il fatto A è insignificante. In altre parole, le evidenze sono evidenze rispetto a una teoria. Quindi, un determinato fatto può essere significativo alla luce di una teoria, ma insignificante alla luce di un'altra teoria. Inoltre, un medesimo fatto B può avere significati diversi in base a differenti teorie T1 e T2. Non solo i significati degli eventi sono predefiniti da uno schema concettuale, ma non si dà un solo schema concettuale capace di rendere conto delle cose. Pertanto, Feyerabend conclude che per essere un buon empirista occorre impegnarsi sul piano della teoria: della critica delle teorie esistenti e della creazione di nuove teorie. Queste ultime aprono infatti nuovi campi di evidenze empiriche.

Quindi la ricerca empirica, che ne sia o meno consapevole, è sempre carica di teoria. Svilupparne una consapevolezza critica fa la differenza.

Non si può dare un resoconto empirico puro dell'esperienza educativa. Sarebbe l'abbaglio di una formica baconiana.

Infine, se si considerano insieme i vincoli del piano teorico su quello empirico e viceversa emerge pienamente la problematicità epistemologica della ricerca. Si è detto infatti che la teoria deve salvare i fenomeni, cioè i dati dell'esperienza. Ma, come si è detto, tali dati non sono nudi e bruti, ma si danno sempre entro uno schema concettuale alla luce del quale divengono significativi e acquistano un certo significato. Quindi una teoria tende a salvare i fenomeni dal proprio punto di vista, perché ne considera significativi solo alcuni. Tuttavia, una diversa teoria ne salverebbe altri o li salverebbe in modo diverso. Questa radicale problematicità deriva precisamente dal nesso tra lo spazio teorico e quello empirico. Ma essa può essere dominata soltanto dalla consapevolezza critica di tale nesso. Gli incauti e gli inconsapevoli sono destinati a restarne vittime.

Tanto i ricercatori del campo teorico, quanto i ricercatori del campo empirico do-

vrebbero perciò coltivare una consapevolezza critica della problematica epistemologica nel suo complesso.

Bibliografia

- Bacone F. (1975), *La grande instaurazione*, in Id., *Scritti filosofici*, (a cura di P. Rossi). Torino: Utet (ed. or. 1620).
- Baldacci M., Frabboni F. (2013), *Manuale di metodologia della ricerca educativa*. Torino: Utet.
- Banfi A. (1957), *La ricerca della realtà*, Sansoni, Firenze.
- Bartley III W.W. (1983), *Come demarcare la scienza dalla metafisica*. Roma: Borla.
- Feyerabend P.K. (1982), *Come essere un buon empirista*. Roma: Borla.
- Kuhn T. (1978), *La struttura delle rivoluzioni scientifiche*. Torino: Einaudi.
- Putnam H. (1993), *Realismo dal volto umano*. Bologna: Il Mulino.
- Quine W.V.O. (2004), *Da un punto di vista logico*. Milano: Raffaello Cortina (ed. or. 1953).
- Sellars W. (2004), *Empirismo e filosofia della mente*. Bologna: Il Mulino (ed. or. 1956).
- Wittgenstein L. (1983), *Ricerche filosofiche*. Torino: Einaudi (ed. or. 1953).

Qualità della ricerca e impegno pedagogico

Teresa Grange

Professoressa Ordinaria

Università della Valle d'Aosta – t.grange@univda.it

Introduzione

La manifesta centralità assunta dalla «qualità» si configura quale elemento strutturale delle società contemporanee, nelle quali pressoché ogni sistema produttivo o di erogazione di servizi risulta impegnato in processi di definizione, implementazione e monitoraggio di politiche orientate alla sua gestione. Il paradigma della qualità totale (Feigenbaum, 1945), concepito in ambito aziendale, a partire dagli anni Ottanta è stato oggetto di un progressivo processo di trasposizione e rielaborazione in contesti ulteriori rispetto a quello originario, investendo in particolare il settore pubblico e, al suo interno, ambiti eterogenei quali la difesa, la sanità e la formazione. Ora, nel caso dell'educazione, l'esigenza di qualità trascende motivazioni meramente concorrenziali per delinearsi, più incisivamente, come presupposto della piena realizzazione del diritto all'educazione di tutti e di ciascuno. È, infatti, strettamente connessa con il principio di educabilità, fonte di legittimazione di ogni intervento pedagogico, e con il principio di equità, fondamento etico della giustizia e del diritto all'educazione, giacché non si limita alla ricerca dell'efficienza organizzativa o della performance, ma si radica nella prospettiva del diritto universale all'educazione, che implica equità, inclusività e responsabilità sociale. In questa direzione, la qualità educativa rimanda a Dewey, per il quale «l'educazione non è preparazione alla vita; l'educazione è la vita stessa» (Dewey, 1916, p. 239), e si coniuga attualmente con l'approccio delle *capabilities* di Nussbaum (2011), che sottolinea come l'istruzione sia condizione necessaria per lo sviluppo umano e la piena partecipazione democratica. Ne consegue che la qualità nei contesti educativi e formativi non può prescindere dalla costruzione di una cultura istituzionale orientata all'inclusione, al benessere collettivo e alla giustizia.

Dal punto di vista pedagogico, appare dunque pleonastico specificare l'attributo di «qualità» con riferimento all'educazione, perché la qualità è una proprietà connotata al compito educativo, parte integrante di qualsiasi progetto pedagogico, una sua componente costante e sostanziale.

La qualità della formazione è, pertanto, una qualità *necessaria*: non si dà formazione se non è di qualità. La qualità può così divenire una chiave di lettura delle questioni educative; una entrata dalla qualità è un accesso interessante e promettente alla varietà dei temi e dei problemi dell'educazione: analizzare principi, criteri, parametri e compiti dell'agire educativo – per riprendere le parole di Paparella (2012) - sotto la lente della qualità, intesa non solo come oggetto di indagine ma anche come prisma conoscitivo rispetto ai temi della formazione e della ricerca in educazione, è un esercizio stimolante e ricco di piste generative di saperi ulteriori.

1. Una ricerca pedagogica plurale e situata

Nel dibattito contemporaneo sul ruolo della ricerca in educazione in relazione con l'impegno pedagogico, si rintracciano posizioni che sollecitano una riflessione critica sia sulla qualità stessa dei processi conoscitivi sia riguardo all'utilizzo dei risultati per una formazione di qualità.

Come sottolineano Pivarova, Powers e Fischman (2020), sul piano metodologico gli approcci emergenti nella ricerca educativa superano la cosiddetta "guerra dei paradigmi": non si tratta, dunque, di contrapporre, per esempio, il paradigma sperimentale a quello etnografico o fenomenologico. Nessun metodo, infatti, può essere considerato universalmente adeguato ad affrontare qualsiasi problema, né ogni questione può essere risolta attraverso un unico approccio. In questa prospettiva, gerarchie e opposizioni tradizionali – come quelle tra ricerca quantitativa e qualitativa – si rivelano fragili e inconsistenti. Al contrario, domande inedite richiedono strumenti metodologici innovativi che, a loro volta, sollecitano una revisione dei concetti e delle teorie esistenti e favoriscono un'apertura inter- e transdisciplinare. Ciò vale sia per l'individuazione di nuovi oggetti di ricerca, sia per lo sviluppo, l'adattamento e l'integrazione di procedure rigorose e innovative. Ne consegue che il pluralismo della ricerca pedagogica costituisce non solo una caratteristica imprescindibile, ma anche un fattore essenziale di qualità.

Tra le sfide attuali, si segnala lo sforzo di travalicare le pur irrinunciabili questioni di metodo nella costruzione di un sapere pedagogico valido e attendibile, per intersecare le traiettorie epistemiche dello spiegare, del descrivere o del comprendere, riferite a sfondi concettuali, orientamenti valoriali, assetti comportamentali e organizzativi, processi trasformativi sempre culturalmente situati. In accordo con la visione transazionale della ricerca proposta da Dewey dalla prospettiva di una logica pragmatica, si riconosce l'obiettivo di rendere le situazioni problematiche intelligibili in un dato specifico contesto, attraverso la generazione di nuovi modi di pensare (prima che di nuovi modi di agire), che a loro volta alimentano il dibattito democratico e orientano l'azione politica in relazione sia con le istanze mutevoli della realtà sociale ed economica sia con la particolare idea di società che ispira la progettualità educativa, formativa e professionale. In questa prospettiva, la ricerca fornisce le risorse intellettuali necessarie per la deliberazione individuale e collettiva, permettendo la riformulazione e l'impostazione dei problemi, con una influenza *indiretta*, non deterministica, sulle pratiche e sulle politiche future. Questo posizionamento della ricerca educativa – profondamente intrecciato con il dialogo democratico – apre anche a una ricerca partecipata, capace di orientare e trasformare politiche e pratiche educative in modo sensibile alle esigenze della collettività.

Emerge qui il ruolo culturale della ricerca, che, come chiarisce De Vries (1990)², si distingue dal ruolo tecnico in quanto stimola una ridefinizione del significato stesso dell'agire educativo, promuovendo una riflessione critica sui valori e sui fini dell'educazione. Come osserva Biesta (2015, p. 199), l'educazione è una pratica teleologica,

2 De Vries propone una distinzione tra la funzione tecnica della ricerca educativa, orientata alla produzione di conoscenze strumentali che indicano "cosa fare" per produrre determinati risultati, e la sua funzione culturale, che invece genera interpretazioni e significati innovativi delle pratiche educative.

cioè una pratica che è non solo inquadrata, ma effettivamente costituita dal suo *telos*; il “come” e il “perché” dell’agire educativo appartengono allo stesso arco ermeneutico. In questo senso, per esempio, il tema della validità della *prova* in educazione eccede il dibattito epistemologico interno alla comunità scientifica pedagogica (Saussez, Lessard, 2009) in quanto nel momento in cui acquisisce valore regolativo, per esempio, rispetto alla razionalità di una decisione, si iscrive legittimamente anche in una dimensione politica portatrice di senso: il dato di ricerca, infatti, non è di per sé neutro, ma richiede di essere interpretato in situazione.

In questa prospettiva, le cosiddette “buone pratiche” non derivano unicamente da un impiego prudente dei risultati della ricerca – prudenza da intendersi nel senso aristotelico di *phronesis*, ovvero come capacità di orientare l’azione concreta in situazioni complesse e non completamente regolabili da norme astratte (Aristotele, *Etica Nicomachea*, VI) – ma emergono anche, e al contempo, da una consapevole e deliberata assunzione del modello teorico che informa l’azione. È proprio tale quadro concettuale, intenzionalmente scelto, a conferire significato e legittimità alle pratiche, nella misura in cui orienta scelte, obiettivi e processi.

Ne consegue che l’alleanza tra ricerca, formazione e politiche educative implica una responsabilità condivisa nei confronti di un progetto comune, il quale non solo dà espressione a una specifica visione della realtà, ma la interpreta e la rielabora criticamente. In questo senso, tale alleanza può essere intesa come una forma di *co-costruzione epistemica* (Cochran-Smith, Lytle, 1999), che riconosce il carattere situato e dialogico della conoscenza e il ruolo decisivo della collaborazione tra istanze politiche, coloro che fanno ricerca e coloro che, professionalmente, educano.

2. Ricerca, formazione, politiche educative: un’alleanza necessaria

La qualità della ricerca educativa è un costrutto multidimensionale: come osserva Viganò (2020, p. 332) “il ruolo della buona ricerca è non solo scientifico ma anche sociale e civile, dinanzi all’attualità e complessità della questione educativa”. Riguardo a tale ruolo, Ming e Goldenberg (2021) in un recente saggio propongono un quadro di riferimento che integra rilievo sociale e rigore metodologico, attraverso cinque dimensioni chiave: (1) rilevanza della domanda: allineamento dei temi di ricerca alle priorità pratiche; (2) credibilità teorica: forza esplicativa e coerenza dei principi indagati; (3) credibilità metodologica: validità interna ed esterna del disegno e della realizzazione dello studio; (4) credibilità probatoria: solidità e coerenza delle prove; (5) rilevanza delle risposte: giustificazione per il trasferimento contestualizzato di conoscenza. Attraverso questa proposta di quadro di riferimento, si ribadisce con forza l’importanza di dare spazio e valore alle voci e ai bisogni della comunità, considerandoli elementi costitutivi e necessari della qualità della ricerca educativa.

L’allineamento tra il bene pubblico e la ricerca sull’educazione (ma anche, e soprattutto, per e *con* l’educazione) come fattore di qualità della ricerca stessa è presente anche negli studi di Welsh (2021), che approfondiscono le sfide metodologiche della valutazione di impatto degli approcci formativi fondati sulla ricerca e confermano, in particolare, l’opportunità e la pertinenza della ricerca collaborativa orientata alle pratiche. La costruzione sociale del sapere in situazione, il confronto sulle prospettive di significato, i processi conoscitivi complessi che portano a trasformare le pratiche in saperi d’azione contribuiscono, infatti, alla qualità della formazione e dell’educazione

attraverso l'attivazione di condotte tipiche dell'atteggiamento di ricerca, come un'interrogazione profonda del reale che non si consuma nell'immediatezza di un dato, ma sollecita una raccolta sistematica, rigorosa, plurale, di elementi sui quali sospendere il giudizio soggettivo per operare quelle transazioni di senso che permettono di impostare i problemi ed esprimere, successivamente, un giudizio professionale oppure, ancora, come quella tensione aperta e curiosa verso il nuovo che permette di espandere l'orizzonte del possibile ed esplorare ipotesi concettualmente fondate ed eticamente orientate.

3. Qualità come processo: orizzonti della ricerca educativa

La consapevolezza delle profonde trasformazioni che attraversano le dimensioni individuale, relazionale e sociale della contemporaneità richiede approcci conoscitivi multiprospettici, sostenuti da flessibilità, capacità di adattamento e attitudine riflessiva. Queste esigenze si pongono con particolare urgenza alla ricerca educativa in generale, e a quella pedagogica in particolare: è necessario garantire un esercizio tenace, consapevole e competente di responsabilità sociale nell'affrontare congiuntamente questioni di senso e questioni di metodo, in riferimento alla promozione di uno sviluppo umano emancipante, coerente e sostenibile lungo l'intero arco dell'esistenza e in tutte le sfere dell'agire umano.

La ricerca educativa è oggi chiamata a riaffermare la propria rilevanza sociale ed etica, costruendo ponti tra sapere e azione, tra complessità teorica e responsabilità trasformativa: ponti di transito e di incontro, di riconoscimento e di sviluppo, di scambio e di riconfigurazione. La qualità della ricerca non va intesa, pertanto, come condizione o come risultato, bensì come processo ricorsivo di generazione di impegno pedagogico, capace di aprire orizzonti progettuali orientati al futuro e intenzionalmente disposti ad accogliere la complessità del reale, in un dialogo persistente, autentico e assiduo tra sapere, politica e prassi educativa.

Bibliografia

- Biesta, G. (2015). Improving education through research? From effectiveness, causality and technology to purpose, complexity and culture. *Policy Futures in Education*, 14(2), 194-210.
- Cochran-Smith M. Lytle S. L. (1999). The teacher research movement: A decade later. *Educational researcher*, 28(7), 15-25.
- De Vries G.H. (1990). *De Ontwikkeling van Wetenschap [The Development of Science]*, Groningen: Wolters Noordhoff.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. New York: Macmillan.
- Feigenbaum A. V. (1945). *Quality control: principles, practice and administration; an industrial management tool for improving product quality and design and for reducing operating costs and losses*. New York: McGraw-Hill.
- Ming N. C., Goldenberg L. B. (2021). Research Worth Using: (Re)Framing Research Evidence Quality for Educational Policymaking and Practice. *Review of Research in Education*, 45(1), 129-169.

- Nussbaum, M. C. (2011). *Creating Capabilities: The Human Development Approach*. Cambridge, MA: Belknap Press of Harvard University Press.
- Paparella N. (2012). *L'agire didattico*. Napoli: Guida.
- Pivovarova M., Powers J. M., Fischman, G. E. (2020). Moving beyond the paradigm wars: Emergent approaches for education research. *Review of research in education*, 44(1), VII-XVI.
- Saussez, F., Lessard C. (2009). Entre orthodoxie et pluralisme, les enjeux de l'éducation basée sur la preuve. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (168), 111-136.
- Viganò R. M. (2020). Parlare di metodi di ricerca pedagogica non è questione di tecniche. *Pedagogia Oggi*, (1), 27-35.
- Welsh R. O. (2021). Assessing the Quality of Education Research Through Its Relevance to Practice: An Integrative Review of Research-Practice Partnerships. *Review of Research in Education*, 45(1), 170-194.

Tavole rotonde

La formazione degli insegnanti pre- e in servizio tra essere e voler essere

Oltre il dispositivo formativo della modernità

Paolo Calidoni

*Già Professore Ordinario
Università di Sassari e di Parma*

Il titolo della tavola rotonda parla, opportunamente, di ‘formazione’, non solo ‘universitaria’, degli insegnanti. Evidenzia così la consapevolezza della pluralità di attori sulla scena della formazione dei docenti, a cominciare dalla scuola, ma anche di soggetti istituzionali dotati di “hard power” come INVALSI e di enti profit e no-profit. A partire da questa constatazione è utile riflettere sul potere “forgiante” di formandi e formatori implicito e incorporato nel dispositivo formativo scolastico e universitario della modernità (Foucault, 1975), frequentato per un sempre maggior numero di anni, con i suoi dominanti e , riemergenti caratteri di “sorveglianza e punizione”, di scambio ed accumulazione lineare di crediti o debiti (rimettibili pagando interesse a volte d’usura) (Baldacci, 2019), di regole e rituali (come cantava Eugenio Bennato nel 1974 in *In fila per tre*, <https://youtu.be/KoJJy-DBB2wps://youtu.be/KoJJy-DBB2w>) reiterati da secoli e solo rinominati con anglicismi e sigle incomprensibili per i non addetti ai lavori. Tutto ciò, mentre il paradigma della modernità è sfidato da radicali mutazioni tecnologiche e sociali, induce ad interrogarsi sulla possibilità che il dispositivo scolastico e universitario – così com’è e come sta adattandosi – possa andare oltre la funzione di “riproduzione”, sebbene “illusoria”, e sia in grado di affrontare costruttivamente e non difensivamente tali sfide.

Anche il lemma “insegnante” (Teacher, come canta-va-no i Pink Floyd in memorabili video -1979- Pink Floyd Another Brick In The Wall (HQ) – YouTube) rimanda ad un dispositivo formativo che Rogoff (2016) definisce come “catena di montaggio dell’istruzione” e pone l’accento più sull’intento di “trasferimento” e “modellamento” che sul processo di “apprendimento” che nei contesti non scolastici segue altre dinamiche, generando effetti forse più duraturi. Rogoff – riprendendo Vygotskij (1934) – sintetizza nel modello “LOPI” (Learning by Observing and Pitching In), cioè nella partecipazione a processi e nell’uso di strumenti e linguaggi, il “dispositivo” incorporato nei processi di apprendimento più diffusi e pervasivi, non limitati nei confini scolastici, soprattutto nella noosfera contemporanea. E queste considerazioni inducono a ribadire che la “funzione” degli insegnanti non sta tanto nell’erogare prestazioni (programmazioni, lezioni, valutazioni...) ma si realizza soprattutto nell’accompagnare, promuovere, sostenere

processi di apprendimento (Damiano, 1999) e di attualizzazione delle potenzialità dei bambini e ragazzi con i quali si condivide un “tratto di strada” nell’osservazione dei e nella partecipazione ai mondi 1, 2 e 3 – per dirla con Popper (1967). Un’indicazione da tener ben presente anche nella formazione degli insegnanti.

L’articolazione della formazione degli insegnanti indicata nel titolo: pre e in-servizio, fa immediatamente pensare ad un’impostazione di tipo lineare ed induce ad interrogarsi sull’adeguatezza di questa strutturazione. Per una ragione di fondo già anticipata e insita nel “dispositivo” scolastico e universitario di tipo “fordista”. Ed anche per la ragione contingente che deriva dalla constatazione della storia e del “destino” della formazione universitaria degli insegnanti in Italia. Come noto, prevista dalla legge nel 1974, è partita quasi un quarto di secolo dopo dal 1997, nel successivo quarto di secolo ha subito continue revisioni e comunque è stata sempre “condizionata” (per usare un eufemismo) dal fenomeno del “precariato” cioè dell’assunzione – sebbene inizialmente temporanea ma reiterata – di insegnanti privi dei titoli universitari previsti e successivamente obbligati a recuperare tale “debito formativo” (spesso con generose “ristrutturazioni” del debito) per ottenere l’immissione in ruolo (come ancora si dice). E questa modalità continua - e presumibilmente continuerà - in particolare per l’insegnamento cosiddetto di sostegno che presenta un turn-over quinquennale. Insomma, molti prima sono considerati in grado di fare gli insegnanti, poi sono obbligati a partecipare a corsi di formazione universitaria per continuare a farlo. E la rilevazione degli effetti di questa, come di altre procedure, non pare particolarmente diffusa ed accurata. Forse è opportuno pensare soluzioni alternative.

Anzitutto per ragioni di fondo, considerando l’insegnamento come azione che comporta ogni volta l’individuazione – in scienza e coscienza, come si diceva un tempo – di soluzioni ad hoc che tengano conto delle diversità e dei cambiamenti dei ragazzi e dei contesti, quindi come “ricerca professionale” (Scurati, 1993, 2007; Calidoni, 2000, 2004, 2022). Pertanto, caratterizzata dall’anello ricorsivo della riflessività prima, durante e dopo l’azione (o meglio: rel-azione) didattica. Questa dinamica comporta un confronto, assai limitato dall’organizzazione tayloristica della scuola, che (forse) potrebbe trovare sviluppo nella circolarità continua tra relazione didattica e formazione. Fin dal primo “incarico” d’insegnamento, contribuendo in-itinere alla formazione ed al vaglio delle competenze professionali in vista della (eventuale) stabilizzazione professionale, e continuando poi nel corso dei diversi tempi (e modalità) dell’attività docente.

Tra la “dura realtà” – spesso frustrante – dei fatti in essere, come quelli appena richiamati, ed il “voler essere”, che non sconfini nell’illusione prometeica o nel wishful thinking, c’è lo spazio della progettualità che sa andare oltre cogliendo le potenzialità ed assumendo la responsabilità di pensare ed operare per attualizzarle. In particolare, sono da considerare anzitutto le potenzialità insite nella mutazione di paradigma in corso, che impegna ad una nuova costruzione ed alla continua de-costruzione ed innovazione del dispositivo formativo scolastico nella direzione della liberazione del potenziale delle giovani generazioni e di chi ha l’opportunità di relazionarsi con esse a lungo, dando valore a tutte le opportunità che il contesto

tecnologico e sociale mette a disposizione. Ciò comporta, ad esempio, la riduzione della distanza tra pratica e formazione in una prospettiva, non di accumulazione lineare procrastinata nel tempo, ma di circolarità continua nell'affrontare l'unicità idiografica dell'esperienza formativa nel cambiamento degli attori e dei contesti, con il confronto tra prospettive diverse (Felini *et alii*, 2021) che favoriscano la comprensione e la progett-azione utilizzando strumenti e metodi affidabili.

In sintesi, tra il funzionalismo di una formazione degli insegnanti di tipo ri-produttivo e la sfida del superamento del dispositivo formativo della modernità, la comunità pedagogica è chiamata ad esprimere la responsabilità sociale di proposte costruttive, visionarie (e richiamo ancora Bennato, 1980: *L'isola che non c'è*, <https://youtu.be/5pFEKVhmjY>) e aperte, non solo difensive o rivendicative.

Bibliografia

- Baldacci M. (2019), *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?*, Milano: FrancoAngeli.
- Calidoni P. (2000), *Didattica come sapere professionale*, Brescia: La Scuola.
- ID. (2004), *Insegnamento e ricerca in classe. L'inevitabile condivisione*, Brescia: La Scuola.
- ID. (2022), *Praticare e coltivare la phronèsis. Spunti per la formazione degli insegnanti*, in A.M. Passaseo (2022), a cura di, *Educazione e teoria pedagogica: Problemi e direzioni di ricerca*, Roma: Armando.
- Damiano E. (1999), *L'azione didattica*, Roma: Armando.
- Felini D., Bobbio A., Calidoni P. (2021), *Cesare Scurati. Sguardi sull'educazione*, Milano: FrancoAngeli.
- Foucault M. (1975), *Surveiller et punir: Naissance de la prison*, Paris : Gallimard.
- Popper K. (1967 – Trad. It. 2012), *I tre mondi. Corpi, opinioni e oggetti del pensiero*, Bologna: Il Mulino.
- Rogoff B., Callanan M., Gutierrez K.D., Erickson F. (2016), "The Organization of Informal Learning", *Review of Research in Education*, 40, 356-401.
- Scurati C. (1993), "Bilanci e prospettive", in C. Scurati, G. Zanniello, (Ed.), *La ricerca-azione. Contributi per lo sviluppo educativo*, Napoli: Tecnodid.
- ID. (2007), *Esperienza educativa e riflessione pedagogica*, Brescia: La Scuola.
- Vygotskij L.S. (1934 – Trad. It. 1966), *Pensiero e linguaggio*, Firenze: Giunti-Barbera.

Credenze saltate: il disagiata viaggio della formazione insegnante

Carlo Cappa

Professore Ordinario

Università degli Studi di Roma Tor Vergata – carlo.cappa@proton.me

Si battono per l'Idea, non avendone.

Ennio Flaiano, ottobre 1951

Sì, viaggiare

Sebbene la crisi sia stata una delle categorie che, nei secoli, ha definito la singolarità dell'Occidente, divenendo una chiave euristica per cercare di interpretare i mutamenti e le fratture del nostro passato, occorre riconoscere come l'attuale snodo storico ci ponga interrogativi di inedita radicalità, scombuendo molte di quelle convinzioni che, forse ottimisticamente, si erano ritenute coordinate affidabili per orientarsi nel presente e inoltrarsi nel futuro. Nel volgere di due decenni, infatti, una perturbante e multiforme instabilità è penetrata nel tessuto connettivo delle democrazie avanzate: dal diritto internazionale alla libertà accademica, dalla separazione tra i poteri dello Stato alla reciproca autonomia di istituzioni politiche e religiose, la trama delle nostre società sembra essersi slabbrata, non riuscendo più a contenere tensioni sempre più violente. L'rompere di problematiche mondiali – economica (2007-2009), sanitaria (2020-2022) e militare (dal 2022) – è avvenuto in un processo di progressivo indebolimento politico e culturale (Diamanti, Lazar, 2018), contribuendo alla messa in discussione dell'idea stessa di democrazia occidentale (Galli, 2023; Gauchet, 2024). Tali dinamiche non sono affatto scisse dall'affermazione di forze politiche estremiste e populiste, le quali hanno promosso una sistematica erosione della credibilità del discorso scientifico, compromettendo lo statuto del dibattito pubblico (Taussig, 2021). Con evidenti echi anche in Europa, quanto sta avvenendo negli Stati Uniti esemplifica chiaramente la pericolosità di tali derive che, pur con precedenti (Hofstadter, 2024), dimostrano oggi un'inaspettata aggressività (Nichols, 2017).

In un frangente tanto delicato e complesso come l'attuale, non si può che apprezzare la scelta della SIPed di dedicare il convegno parmense alla qualità della formazione e di legare tale obiettivo alla sfera della responsabilità sociale di tutti e di ciascuno. Il dibattito riguardo alle scienze dell'educazione e alle numerose riforme compiute o in cantiere, infatti, non appare esente dalle polarizzazioni che dominano tanti altri ambiti: fin dall'accento posto sul concetto di merito (Terracciano, 2025) per arrivare al pasticcio delle Indicazioni 2025 Scuola dell'infanzia e Primo ciclo dell'istruzione, si è reso evidente l'affanno della comunità scientifica nel prendere la parola e nel partecipare alla messa a punto dei provvedimenti dei decisori politici. Allo stesso modo, anche le trasformazioni della formazione iniziale degli insegnanti delle scuole secondarie, avviate nell'alveo del PNRR, sono state più subite che agite da studiosi e studiosi delle scienze dell'educazione. Eppure, erano molto alte le aspettative riposte in una riforma

complessiva della formazione insegnanti che, dopo un lungo e travagliato viaggio cominciato dalle SSIS, avrebbe potuto cogliere la spinta propulsiva delle ingenti risorse PNRR per colmare la distanza che separava l'Italia dagli altri paesi europei. A tre anni dalla L. 79 del 29 giugno 2022 e a due anni dal DPCM del 4 agosto 2023, con rammarico, si può constatare che, seppure la formazione insegnanti abbia decisamente viaggiato, il suo percorso è stato caratterizzato da coincidenze saltate, conducendola finora in destinazioni del tutto inaspettate e, forse, non proprio desiderabili.

1. Con l'Europa

Nonostante il processo di armonizzazione dello Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore, le dinamiche che riguardano molti tasselli delle istituzioni educative restano prerogative dei singoli stati. Ciò deriva da numerosi fattori, tra cui le specificità di ciascuna tradizione nazionale e il fitto intreccio che lega i sistemi d'istruzione alle progettualità formative riguardanti il profilo di cittadine e cittadini di domani. Com'è noto, però, in tale articolazione dei differenti piani – nazionale, europeo, OCDE –, il confrontarsi con le buone pratiche adottate in contesti esteri è un esercizio fruttuoso, senza per questo scivolare nell'illusione di poter importare meccanicamente prassi altrove rivelatesi efficaci. Dalla disattivazione del TFA, l'Italia è rimasta senza una vera formazione iniziale degli insegnanti delle scuole secondarie, rappresentando così un'eccezione nello scenario europeo; invece di cogliere l'occasione del PNRR per avvicinarsi agli altri paesi, malgrado le tante raccomandazioni in tal senso, la prima coincidenza saltata è stata proprio con i modelli esteri. Riassumendo sommariamente, la formazione insegnanti può essere sequenziale – con una specializzazione successiva agli studi disciplinari – o parallela – con percorsi dedicati in cui le conoscenze disciplinari sono accompagnate dal versante pedagogico-didattico e da esperienze laboratoriali e di tirocinio. In entrambi i casi, laddove è maggiore l'uniformità dei percorsi erogati dalle università, spesso si ricorre a concorsi nazionali, mentre, quando è consentita una più spiccata differenziazione delle offerte formative, il reclutamento è svolto a livello locale, fino a essere responsabilità dei singoli dirigenti scolastici (cfr. Gavosto, 2022, pp. 82-92). L'attuale riforma ha scelto un bizzarro ibrido: prevedendo ben 4 percorsi differenti – senza considerare la possibile divisione in 2 percorsi di quello da 60 CFU – e consentendo l'iscrizione a laureandi magistrali, laureati magistrali e precari della scuola, in Italia si è realizzato il primo caso di percorso sequenziale e, al contempo, parallelo. Non solo: presentando un elevato grado di differenziazione delle offerte formative, tanto da lasciare la libertà, per non dire l'arbitrio, di attivare o no una consistente parte dei settori scientifico-disciplinari possibili, di decidere tra modalità didattiche differenti e, infine, di riconoscere CFU per abbreviare i percorsi, il nostro paese sembrerebbe propendere verso una formazione i cui esiti difficilmente potrebbero essere valutati con un concorso nazionale che, tuttavia, non è stato affatto posto in discussione quale strumento per il reclutamento.

2. Con la ricerca scientifica

È difficile dire se la nostra formazione insegnanti abbia perso la coincidenza con i modelli esteri per mera noncuranza o perché aveva già perduto quella con le evidenze ac-

cumulate dalla ricerca scientifica. La maggiore efficacia di una formazione in parallelo, infatti, è un elemento abbastanza risaputo, così come lo è la necessità di un'accurata progettazione dei percorsi, prevedendo classi omogenee, accertamento delle conoscenze e competenze dei corsisti, tempi adeguati per la didattica e per l'acquisizione dei saperi e del saper fare, la presenza di laboratori e di tirocini diretti e indiretti, con una circolarità e interdipendenza tra le diverse metodologie didattiche. Tutti questi elementi, finanche quando timidamente presenti nella normativa, sono stati resi pressoché delle chimere a causa di una brutale contrazione delle tempistiche imposte e del susseguirsi di incertezze sulle quali solo raramente la proliferazione di decreti, note e F.A.Q. è riuscita a far chiarezza. A ciò si deve aggiungere la sconcertante l'assenza di valutazioni degli insegnamenti e delle attività svolte: demandare l'accertamento delle conoscenze e delle competenze acquisite a uno scritto e un orale al termine del percorso è una scelta che non ha alcun supporto scientifico. Essa, peraltro, invalida anche la consistenza dei CFU attribuiti agli insegnamenti e alle attività, poiché, senza verifiche, saltano le ore di lavoro individuale riservate alla preparazione dell'esame. La repentina introduzione di percorsi con caratteristiche tanto peculiari, infine, avrebbe dovuto essere monitorata a livello nazionale, in modo da aver contezza dei punti di forza e delle criticità: anche in questo caso, però, segnando raccomandazioni e buon senso, non è stata progettata alcuna iniziativa a riguardo. In analogia con quanto avviene in altri ambiti, quindi, nonostante l'ampio e vivace dibattito scientifico (cfr. Baldacci, Nigris, Riva, 2020; Cappa, 2023), i decisori politici hanno preferito ignorarlo, imboccando la strada del compromesso, sia per cercare di rispettare gli impegni con la Commissione europea sia per compiacere diversi attori coinvolti nella formazione insegnanti, tra cui i sindacati, con l'enorme spazio dato ai precari, le università telematiche, reintrodotte dal DPCM nonostante fossero escluse dalla L. n. 79 del 29 giugno 2022 e, in buona misura, gli atenei nel loro complesso che, in pochi mesi, hanno incamerato ingenti risorse. Sia chiaro: ho piena fiducia nella comunità scientifica a cui appartengo e sono conscio degli sforzi erculei con cui Colleghe e Colleghi stanno tentando di fronteggiare le tante difficoltà quotidiane. Per questo, sono convinto che la scarsa o nulla reazione a un vero e proprio tradimento di quello che abbiamo sempre ritenuto essere un decoroso percorso di formazione insegnanti sia da attribuire al desiderio di "fare il possibile" e andare incontro alle aspettative di studenti e laureati dei nostri atenei. Al contempo, però, mi è impossibile ignorare quanto la dedizione quotidiana di ciascuno si scontri con almeno un macroscopico elemento di sistema: per gli aspiranti insegnanti, i percorsi sono onerosi e, salvo quelli per i cosiddetti "ingabbiati" (ex art. 13), dovrebbero limitare la grave questione del precariato, commisurando i posti disponibili al fabbisogno di ciascuna classe di concorso. Numeri alla mano, tuttavia, ciò non è affatto vero, poiché la banca dati del MUR, nella quale mancano diversi atenei, al termine del primo ciclo, registrava già circa 64.000 abilitazioni, indicando un ampio superamento del fabbisogno comunicato nell'autunno del 2023. Dunque, non solo la presenza di un percorso slegato dal fabbisogno, che ha abilitato decine di migliaia di corsisti, ha reso illusoria qualsivoglia congruenza tra posti disponibili e i numeri dei futuri concorsi, ma l'assenza di monitoraggio e il non aver indicato il fabbisogno per il secondo ciclo dei percorsi hanno trasformato definitivamente la natura stessa della formazione insegnanti. Certo, si può immaginare di rendere l'abilitazione una qualifica del tutto slegata dal reclutamento, però ciò sarebbe legittimo solo comunicandolo con chiarezza agli aspiranti insegnanti, specificando che, per molte classi di concorso in

tante regioni, non vi saranno posti a banditi per diversi anni, eliminando così una penosa – e forse interessata – ambiguità.

3. Con noi stessi

Considerando l'importanza decisiva delle coincidenze saltate, a due anni dalla sua partenza e con la proroga delle norme transitorie, il percorso della nuova formazione insegnanti appare aver ampiamente deviato, non solo dal tracciato che avremmo sperato e che riposa nella dimensione del dover essere, ma anche da quel garbuglio che era stato delineato negli ultimi mesi del governo Draghi. Cosa comporta tutto questo per noi, studiose e studiosi di ambiti educativi, partecipi e, in parte, responsabili di tale viaggio? Quali sono le ripercussioni sulla nostra professionalità dell'agire o del subire una riforma che ridicolizza i suoi proclami, come quelli dell'allegato A del DPCM dedicato al pantagruelico elenco delle competenze dei futuri insegnanti, con prassi mortificanti per chi insegna e per chi apprende? Nel perdurare di tempi segnati da crisi ricorrenti, nei quali le nostre discipline non possono esimersi dal pensare il loro profilo scientifico e il loro ruolo sociale (cfr. Klerides, Carney, 2021), ritengo urgente porre tali interrogativi che, quandanche non trovassero risposte definitive, potrebbero strapparci da un'accidia che rischia di sconfinare nella complicità. Come docenti universitari, con più o meno entusiasmo, noi professiamo fedeltà a due padroni: siamo *civil servants* delle nostre istituzioni e, in quanto tali, dobbiamo svolgere con rigore le funzioni che ci sono proprie; al contempo, siamo studiose e studiosi che consacrano gran parte della loro vita a strappare un briciolo di verità, incerta e provvisoria, dalla confusione di ciò che è ancora sconosciuto, aderendo al convincimento di chi sa: "che il destino della sua anima dipende appunto dall'esattezza di questa, proprio di questa congettura rispetto a quel passo di quel manoscritto" (Weber, 1919/2018, p. 71). Idealmente, quando vi è una virtuosa conversazione tra decisori politici, istituzioni e comunità accademiche, i nostri obblighi non creano tensioni tra i comandi dei nostri due padroni; in altri casi, come nell'attuale, sembra arduo riuscire a dimostrare una responsabile fedeltà a entrambi. Essendo poco incline tanto alla tetra disperazione quanto al candido ottimismo, non credo che, oggi, si sia costretti a compiere un tradimento verso la complessità della nostra professione, seppure occorra avere contezza delle difficoltà che vi sono nel mantenere un adeguato equilibrio. Negli ultimi due anni, rispetto alla formazione insegnanti, tale equilibrio è mancato: il profluvio normativo e le incalzanti urgenze hanno fatto prevalere un'acquiescenza della nostra comunità scientifica verso gli obblighi imposti, facendola nicchiare rispetto a una puntuale critica di quanto stava avvenendo. Poiché, però, siamo ancora in viaggio, dovremmo cercare di non lasciarci trascinare passivamente: il rischio, altrimenti, sarà quello di perdere anche la coincidenza con la nostra professionalità, finendo con l'assecondare un'immagine caricaturale della formazione insegnanti e di quanto, nel passato e quotidianamente, affermiamo nelle nostre aule. Dedizione ai compiti istituzionali e critica scientifica non sono esercizi tra loro contrapposti: far sì che non si disgiungano è nostra responsabilità e, in fondo, riguarda la dignità della nostra professione.

Bibliografia

- Baldacci M., Nigris E., Riva M.G. (eds.) (2020). *Idee per la formazione degli insegnanti*. Milano: FrancoAngeli.
- Cappa C. (2023). Affresco senza punto di fuga: la vertigine dell'enumerazione e il profilo dell'insegnante. *I Problemi della Pedagogia*, 69 (2), 227-247.
- Diamanti I., Lazard M. (2018). *Popolocrazia. Le metamorfosi delle nostre democrazie*. Bari-Roma: Laterza.
- Galli C. (2023). *Democrazia, ultimo atto?* Torino: Einaudi.
- Gauchet M. (2024). *Le nœud démocratique Aux origines de la crise néolibérale*. Paris: Éditions Gallimard.
- Gavosto A. (2022). *La scuola bloccata*. Bari-Roma: Laterza.
- Hofstadter R. (1963). *Anti-intellectualism in American Life*. New York: Alfred A. Knopf, Inc. (trad. it. *L'odio per gli intellettuali in America*, LUISS University Press, Roma 2024).
- Klerides E., Carney S. (eds.) (2021). *Identities and Education. Comparative Perspectives in Times of Crisis*. London: Bloomsbury Publishing.
- Nichols T. (2017). *The Death of Expertise: The Campaign against Established Knowledge and Why it Matters*. New York, NY: Oxford University Press.
- Taussig S. (2021). *Le système du complotisme*. Paris: Éditions Bouquins.
- Terracciano P. (2025). *I capaci e i meritevoli. Storia filosofica del merito*. Venezia: Marsilio Editori.
- Weber M. (1919). *Wissenschaft als Beruf*. In Id., *Geistige Arbeit als Beruf. Vier Vorträge vor dem Freistudentischen Bund*. München und Leipzig: Verlag von Duncker, Humblot (trad. it. *Il lavoro intellettuale come professione*, Mondadori, Milano 2018).

Educare oggi: esperienze e prospettive

L'educazione extrascolastica

Enver Bardulla

Professore Emerito

Università di Parma – enver.bardulla@unipr.it

L'ampiezza dell'ambito di pertinenza dell'educazione extrascolastica e le difficoltà nelle quali ci si imbatte nel tentativo di definirne in modo stabile i confini imporrebbero a chi è chiamato a trattarne una serie di premesse che, per ragioni di spazio, sono costretto a evitare. Non posso però esimermi da un'annotazione autobiografica, dettata da ragioni di trasparenza e correttezza nei confronti dei lettori.

Ritengo infatti doveroso premettere che quanto verrò esponendo muove dal convincimento che l'educazione ricevuta nell'extra scuola possa esercitare un'influenza determinante sulla formazione della personalità, specialmente nella fase adolescenziale e giovanile: un convincimento maturato per esperienza diretta, constatando l'impatto decisivo prodotto dallo scautismo sulla mia formazione.

Folgorato dall'idea che l'educazione possa fare davvero la differenza, ho deciso di approfondirne le dinamiche (in una stagione caratterizzata dalla fiducia nell'applicazione del metodo scientifico anche in ambito umanistico), e mi sono iscritto al corso di laurea in pedagogia, determinato a fare della ricerca in questo ambito la mia professione.

Non potevo prevedere che l'idea sulla quale avevo scommesso il mio futuro sarebbe stata successivamente liquidata come mitizzazione dagli stessi pedagogisti, soprattutto quanto alla possibilità di incidere in modo significativo sulla trasformazione della società, benché ripresa in seguito valorizzando la nozione di agattività mutuata dalla sociologia.

Se ci si limita a uniformarsi all'esistente e non si avverte l'esigenza di lasciare il mondo un po' migliore di come lo si è trovato, faccio fatica a pensare che la vita possa avere un senso. D'altro canto, a ben considerare, se si adotta questa prospettiva vengono meno anche le ragioni dell'educare.

Ho iniziato a interrogarmi sulla chiave del successo del metodo scout a partire dall'elaborazione della tesi di laurea e ho continuato a farlo per decenni giungendo infine a intravedere una soluzione almeno per me soddisfacente (Bardulla, 2008).

Si tratta ovviamente di un vissuto personale, che mi guardo bene dal generalizzare. Eppure, oltre a segnalare la possibilità di ricavarne spunti per l'indagine pedagogica tutt'altro che banali, con questo tipo di approccio intendo richiamare l'esigenza di salvaguardare, non solo nella pratica educativa ma anche nella ricerca pedagogica, la dimensione personale dell'azione educativa e dell'apprendimento (non si può essere educati per interposta persona). Di prospettare cioè un'inversione del rapporto tra ricerca qualitativa e quantitativa o tra diverse scale di entrambe, per lo svolgimento della fase esplorativa e di quella sperimentale.

Se anche la clinica medica, disciplina considerata da alcuni pedagogisti analoga alla propria disciplina (Scheffler, 1972; De Giacinto, 1979), si sta orientando verso la personalizzazione, superando l'approccio dei protocolli standardizzati a livello internazionale, non vedo perché non lo possa fare anche la ricerca pedagogica.

Non mi soffermo sulla genericità ed equivocità del concetto di educazione extrascolastica, rimandando per questo al pregevole volume sul tema di Riccardo Massa (1977).

Invito tuttavia a riflettere sulle implicazioni della sua affermazione, a prima vista di una banalità disarmante, per cui l'educazione extrascolastica non è altro che l'educazione in generale nella società priva della scuola e, in quest'ultima, l'educazione in atto indipendentemente dai sistemi scolastici; e a sottolineare la possibilità, per questo autore, di definire l'educazione extrascolastica per identità, non solo per differenza o per contrapposizione, come "metodologia e organizzazione di una prassi educante materialmente fondata". Ma anche la possibilità di fondare sul suo studio un nuovo modo di fare pedagogia.

Dalle implicanze metodologiche delle esperienze di educazione extrascolastica – egli afferma – può emergere una rottura epistemologica in grado di operare quella nascita di una scienza pedagogica che troppi pedagogisti vogliono far abortire nelle altre scienze dell'educazione e nelle ideologie politiche, [...] Perché troviamo talvolta in quell'intreccio antropologico una sorta di tecnologia educativa in atto, che culmina poi in alcuni dei momenti più significativi di creatività pedagogica e didattica (p. 13).

Quella di Massa, come la mia e di pochi altri, è certamente una posizione minoritaria, che non ha scalfito la supremazia della scuola, sostenuta fino a qualche decennio fa dalle famiglie, per le quali questa istituzione costituiva un trampolino per il successo dei loro figli, e dal persistere, nell'immediato dopoguerra, di una cultura e di una morale di fondo sostanzialmente condivise.

Al punto che il modello scolastico, come afferma non senza forzature Elio Damiano (2002), ha finito per dettare il paradigma anche alle iniziative dell'extra scuola. Un esito, quest'ultimo, che a mio giudizio deve essere invece scongiurato.

Com'era inevitabile, Il monopolio esercitato dal modello scolastico si è imposto anche nella pedagogia, obbligata per la propria sopravvivenza a individuare nella formazione degli insegnanti la propria missione identitaria e a qualificarsi come disciplina pratica, seppur senza dimostrare di possederne i requisiti.

A distanza di mezzo secolo dallo scritto di Massa, il panorama educativo è profondamente mutato e il monopolio indiscusso esercitato dalla scuola ha iniziato a vacillare, sollecitando i pedagogisti a esplorare la possibilità di un ampliamento dei propri orizzonti.

Ne è una prova il quinto congresso della Sird del 2002 sulla ricerca didattica nei contesti formali, non formali e informali (Bardulla, Paparella, 2005). Ma basta scorrere i titoli dei contributi presentati in quella sede per rendersi conto: della nettissima prevalenza dell'attenzione riservata ai contesti formali; dell'interesse pressoché esclusivo per le prime fasi della crescita e per l'educazione degli adulti; dell'accettazione acritica di teorie formulate dagli economisti per l'educazione degli adulti (organizzazioni che apprendono).

I titoli dei contributi a questo convegno consentono del resto di affermare che, a distanza di vent'anni, la situazione non è certo migliorata.

Tralascio l'esposizione dei molti sintomi attraverso i quali si manifesta oggi la crisi della scuola e delle molte cause che li hanno originati.

Mi limito a sintetizzarli affermando che la scolarizzazione di massa e la sua pretesa di imporsi come strumento universale di liberazione dall'arretratezza hanno risentito del venir meno delle sicurezze che ne avevano determinato il successo, ossia della crisi della modernità e della messa in discussione dell'idea di progresso illimitato da questa propugnata.

Considero emblematico in proposito la convergenza pressoché unanime degli studiosi dediti a questa problematica nel riconoscere la condizione d'impotenza nella quale si trova la scuola di fronte ad una delle sfide più importanti con le quali è chiamata attualmente a misurarsi la specie umana: quella della sostenibilità. E ciò, per: i tempi lunghi della formazione, incompatibili con l'urgenza richiesta; il carattere conflittuale di una problematica con forti implicazioni economiche e politiche; la focalizzazione sulla dimensione cognitiva a scapito di quella affettiva e morale; la funzionalità della scuola nei confronti dell'ideologia di un produttivismo e consumismo esasperati.

Soprattutto per quest'ultimo motivo, l'aumento generalizzato dei livelli di scolarizzazione su scala planetaria auspicato in uno degli obiettivi dell'Agenda 2030, lungi dal risolvere il problema non potrebbe che aggravarlo. Anche perché l'ulteriore diffusione nei paesi del sud del mondo del modello occidentale provocherebbe l'estinzione delle culture primitive – le sole rivelatesi veramente sostenibili – e delle forme di educazione da queste praticate.

Alla decrescita felice invocata dall'ambientalismo più radicale non potrebbe così che corrispondere, sul versante educativo, una descolarizzazione altrettanto felice.

Ma vi è anche chi individua il motivo di fondo dell'inidoneità della scuola a farsi carico della questione della sostenibilità proprio nell'elemento che ha costituito il punto di forza della scolarizzazione: insegnare a leggere, scrivere e far di conto.

Per David Abram (1996), infatti, la capacità di interagire con i segni linguistici ha relegato l'umanità in una sfera esclusivamente umana, isolata dall'ambiente terrestre, in uno spazio di interazioni virtuali, nel quale il rapporto con i segni ha sostituito quello col mondo e coi propri simili.

Pur avendo contribuito in modo determinante all'unificazione del pianeta, la diffusione della scrittura, oltre a non impedire la distruzione degli ecosistemi, ha eliminato i rapporti con territori specifici, i soli coi quali si possono stabilire relazioni attraverso i sensi.

Ciò non significa, per Abram, che si debba abbandonare la scrittura. Occorre piuttosto riallinearla con la realtà, seguendo un percorso che ricollegli le capacità di astrazione alle primitive forme orali d'esperienza.

Le trasformazioni avvenute nella società, e per riflesso nella scuola e nella famiglia, hanno agito anche sull'extrascuola, determinandone un'espansione considerevole, non solo in termini quantitativi (ampliamento degli ambiti d'intervento; progressiva laicizzazione; impegno di enti locali e di altri enti pubblici e privati; utilizzazione sempre più diffusa di momenti residenziali, considerati da Massa un punto di forza delle esperienze extrascolastiche di maggior successo; attenzione prestata alla formazione degli operatori).

L'aspetto a mio giudizio più interessante dal punto di vista pedagogico del cambiamento in questo ambito è però costituito dall'acquisizione di una autonomia, autosufficienza e organicità sempre maggiori e dal perseguimento di finalità di respiro

sempre più ampio. Particolarmente emblematico è quanto accaduto per le attività sportive, non più considerate un riempitivo o un espediente per agganciare i ragazzi in vista di altre finalità, politiche o religiose. Ma il fenomeno può essere facilmente riscontrato anche negli altri ambiti d'intervento.

L'offerta è molto più ampia e diversificata che in passato ma il rischio è che a fruirne, come spesso accade, sia soprattutto la popolazione giovanile che ne avrebbe meno bisogno.

Il motivo per cui si è puntato sulla scuola anche per lo svolgimento di attività tradizionalmente extrascolastiche si deve in gran parte alla volontà di scongiurare questo rischio.

Si può spiegare così il paradosso costituito dall'attribuzione alla scuola di un indiscusso primato da parte di due pedagogisti esperti di extrascuola, quali Cambi e Farné, nonostante la differenza delle soluzioni da essi prospettate.

In Cambiare la scuola, Massa (1997) ipotizza una forte contrazione della componente istruzionale e un'istituzione scolastica che si fa carico dei problemi esistenziali del mondo giovanile.

“Il politico, il sociale, il ludico e il creativo devono trovare un posto specifico nella normale attività scolastica” (142). In altri termini, la scuola deve incorporare l'extra-scuola.

Farné (2018), pur giudicando insostenibile il modello di scuola invalso nelle nazioni più evolute economicamente, ne considera la lentezza un valore aggiunto, in quanto consente di accompagnare e stimolare con continuità lo sviluppo psicofisico del bambino. E ricorre a tal fine alla metafora dei mulini che macinano lentamente la farina che sarà utilizzata a proprio piacimento dai beneficiari: una metafora alquanto discutibile proprio perché non considera che i mulini possano anche macinare a vuoto e perché non distingue la lentezza dalla durata.

Propone quindi di guarire la bulimia didattica, limitando le conoscenze da trasmettere a quelle che giustificano l'esistenza di questa istituzione, e di lasciare alla vita fuori della scuola tutto il resto.

Tutto questo a una condizione: che si tratti di una scuola pienamente vissuta, di un ecosistema orientato alla qualità della vita sia degli allievi che degli insegnanti.

Ma il problema sta proprio qui, dal momento che tanto Massa quanto Farné presuppongono che sia possibile modificare dalle fondamenta, senza determinarne il crollo, la struttura portante della scuola. Mentre è proprio tale struttura a reggere costitutivamente l'istituzione scolastica e a determinarne le articolazioni interne e gli spazi di movimento. E a impedirne la possibilità di costituirsi come luogo in cui attuare un grande gioco che simuli la vita nella sua totalità e, proprio per il differimento esagerato della applicazione delle conoscenze apprese, di rendere trasparente il ruolo dell'educazione: di un percorso, cioè, che consenta a chi lo compie l'acquisizione, in condizioni protette e semplificate e impegnandosi in compiti alla propria portata, degli attrezzi culturali necessari per inserirsi attivamente e responsabilmente nella società e nel mondo.

A maggior ragione, in una situazione caratterizzata come l'attuale da livelli di complessità e di pluralismo culturale senza precedenti.

Né si può pensare di risolvere o attenuare gli effetti del pluralismo culturale dando vita a un sistema (sull'improprio ricorso a questo termine non credo possano esservi dubbi) educativo integrato o allargato, perché così facendo si sposta semplicemente il problema a un livello superiore.

Per Elio Damiano (2002), la vera minaccia alla sopravvivenza del modello scolastico non viene dalle emergenze con le quali essa ha dovuto misurarsi negli ultimi decenni bensì dalle nuove tecnologie.

Queste, infatti, oltre possedere intrinsecamente, come qualsiasi tecnica, la capacità modificare chi ne fruisce, “mettono in discussione il medesimo impianto formativo di cui consiste la scuola” (63). Il suo essere ambiente deputato all’insegnamento e impostato secondo due priorità: una temporale, che privilegia il momento della preparazione rispetto a quello della messa in pratica e l’altra gerarchica, che stabilisce la superiorità, non solo precedenza, della teoria rispetto alla pratica.

Con le nuove tecnologie questa struttura gerarchica si disarticola e si instaura un nuovo contesto, caratterizzato dalla intercambiabilità dei luoghi nei quali si attuano i processi di insegnamento-apprendimento e dalla ristrutturazione dei ruoli assunti da chi vi partecipa.

Viene così meno per Damiano

l’idea di scuola come ‘luogo separato, specifico e preparatorio’ per ridistribuire le funzioni della scuola ... ubiquitariamente, ovunque l’interazione culturale possa compiersi favorevolmente: secondo percorsi non necessariamente sequenziali né prestrutturati, senza vincoli né iniziazioni o procrastinamente, bensì a comando, praticamente e flessibilmente, immediatamente e piacevolmente. (64)

Per Massa (1997), al contrario, proprio perché presentano caratteristiche tipiche delle culture prealfabetiche, le nuove tecnologie possono favorire una radicale revisione del modello scolastico, imperniata sulla simultaneità e sensorialità di ogni situazione educativa ma al tempo stesso finalizzata a configurare la scuola come campo di esperienza orientato alla riattivazione delle funzioni immaginative che le tecnologie tendono a estinguere.

Quella da lui auspicata, è pertanto una scuola della fisicità, capace di far fare esperienza e di farla elaborare criticamente.

Si tratta in altri termini di invertire, come per Abram, il percorso tradizionale della scuola, organizzando le conoscenze non a partire da nozioni teoriche ma dall’attività di un individuo in carne e ossa e dalla conoscenza di sé che il soggetto può acquisire con il movimento e l’azione, indipendentemente dalla verbalizzazione didattica.

La scuola deve cioè ripartire dal rapporto tra gesto e parola, divenire scuola del corpo e dell’avventura per rendere produttivo l’accesso al libro e agli altri artefatti culturali.

Ma, aggiungo io, in carne e ossa, e non solo nella scuola, deve essere anche l’adulto educatore.

Non l’adulto virtuale e anonimo costituito dal software delle nuove tecnologie che ha reso possibile e altamente produttivo l’apprendimento per prove ed errori conseguito dai nativi digitali.

In questo caso si tratta di autoapprendimento, seppur assistito in modo implicito, non di autoeducazione.

Se vengono meno il rapporto intergenerazionale e la figura dell’adulto come traguardo da perseguire e come modello di autoeducazione, conviene lasciare il campo agli psicologi, di gran lunga più attrezzati per trattare i processi di apprendimento.

Consapevole di rinforzare in questo modo lo stereotipo dello scout eterno fan-

ciullo, una sorta di don Chisciotte che si ostina a perseguire i propri ideali rifiutandosi di misurarsi con la realtà, confesso che, nonostante tutto, superata la soglia degli ottant'anni, resto convinto che l'educazione possa davvero fare la differenza e che soprattutto quella extrascolastica possa esercitare un'influenza decisiva sul piano esistenziale.

Per questo, voglio chiudere esprimendo la mia gratitudine agli insegnanti, educatori e pedagogisti impegnati ad affrontare con serietà, dedizione, perseveranza, fantasia e soprattutto coraggio le nuove sfide che si profilano all'orizzonte e augurando loro buon lavoro.

Bibliografia

- Abram D. (1996). *The spell of sensuous*. New York: Random House.
- Bardulla E. (2008). Scautismo centenario e nuove sfide educative, in E. Bardulla (Ed), *Scoutismo dal passato al futuro* (pp. 77-146). Roma: Anicia, 2008.
- Bardulla E. (2005). L'apricità della pedagogia, *I problemi della pedagogia*, 1-2, 83-111.
- Bardulla E., Paparella N. (Eds). (2005) *La ricerca didattica nei contesti formali, non formali, informali*. Roma: Monolite.
- Biesta G. (2022). The school is not a learning environment: how language matters for the practical study of educational practices, *Studies in continuing education*, 2, 336-346.
- Damiano E. (1998). *Società e modi dell'educazione*. Verso una teoria della scuola. Milano: Vita e Pensiero.
- Damiano E. (2002). Segnali di descolarizzazione: Teorie della scuola in crisi di legittimità e passaggio di paradigma, *Pedagogia e Vita*, 4, 39-64.
- Damiano E. (2013). *La mediazione didattica: per una teoria dell'insegnamento*. Milano: Angeli.
- De Giacinto S. (1977). *Educazione come sistema: Studio per una formalizzazione della teoria pedagogica*. Brescia: La Scuola.
- Farné R. (2018). L'insostenibile pesantezza dell'educazione, *Pedagogia oggi*, 1, 51-69.
- Jickling B., Sterling S. (Eds). 2017. *Post-Sustainability and Environmental Education: Remaking Education for the Future*, Cham: Palgrave Mcmillan.
- Massa R. (1977). *L'educazione extrascolastica*, Firenze: La Nuova Italia.
- Massa R. (1997). *Cambiare la scuola: Educare o istruire?*, Bari: Laterza.
- Scheffler I. (1960). *The Language of Education*. Springfield, Thomas (trad.it. *Il linguaggio della pedagogia*, Brescia, La Scuola, 1972).

L'educazione nel contemporaneo, tra esperienze e prospettive: il ruolo dei linguaggi artistici

Francesca Antonacci

Professoressa Ordinaria

Università degli Studi di Milano-Bicocca – francesca.antonacci@unimib.it

Introduzione

Nell'ambito di una riflessione sul ruolo dell'educazione nel contemporaneo, in particolare rispetto ad esperienze e prospettive future, il contributo intende descrivere una delle direzioni nelle quali ha investito il Dipartimento di Scienze umane per la formazione "Riccardo Massa" dell'Università di Milano-Bicocca negli ultimi anni. Nell'a.a. 2024-25 è stato istituito un nuovo Corso di laurea magistrale in *Linguaggi artistici per la formazione* con l'intento di coniugare la vocazione pedagogica del Dipartimento con quella artistica, maturata da numerosi docenti, su ispirazione delle ricerche del fondatore, Riccardo Massa. Di seguito è testimoniata la storia di tale istituzione e i suoi principali sviluppi nell'ambito della ricerca, della didattica e della terza missione dell'Università.

Nel primo anno del neonato Ateneo dell'Università degli studi di Milano-Bicocca, a.a. 1998-1999, il corso di Filosofia dell'educazione tenuto dal prof. Riccardo Massa è stato dedicato alla relazione tra *La peste, il teatro, l'educazione* (da cui il titolo del volume che ha raccolto la trascrizione delle sue lezioni, in Antonacci, Cappa, 2001). Nello stesso anno Massa ha anche ideato e condotto (con la collaborazione di Francesco Cappa e della sottoscritta) un laboratorio teatrale, progettato per educatori e centrato sulla realizzazione di una partitura teatrale tratta dall'opera *Lo stato d'assedio* di Albert Camus.

A partire da questa intuizione di relazione metaforica tra il teatro e l'educazione (Antonacci, Cappa, 2001, 2009; Cappa, 2016), numerosi docenti e collaboratori del Dipartimento hanno lavorato negli anni successivi, approfondendo, grazie a ricerche, progetti, studi, il dialogo tra l'arte e i suoi molti linguaggi e il mondo pedagogico (Antonacci, Berni, 2024; Carriera, Luini, Zuccoli, 2025; Ferri, Schiavone, 2022; Gamelli, 2006; Guerra, Ottolini, 2019; Mancino, Zapelli, 2011; Zuccoli, 2020).

1. La progettazione di un nuovo Corso di studi magistrale

Nel corso della pandemia da Covid-19 il nostro Dipartimento si è interrogato sulla crisi che ha colpito le professionalità del campo artistico, anche più ferocemente di quanto è avvenuto per le professionalità educative, che non hanno vissuto un così drastico periodo di sospensione come accaduto nel mondo dell'arte. Con il fermo delle attività performative, la chiusura di musei, teatri, cinema, mostre, spazi concerti, gli artisti sono stati tra i più colpiti dalle restrizioni, anche perché il loro mondo è stato ritenuto sacrificabile rispetto ad altri ambiti dell'esperienza più funzionali e valutati

come essenziali. Abbiamo dovuto scoprire con il tempo che il sacrificio delle esperienze estetiche e culturali ha prodotto degli effetti negativi per tutte le età della vita nel breve, medio e lungo periodo in termini di apprendimento, socializzazione, salute mentale, oltre che in termini economici e di sviluppo. L'intuizione nata in seno al Dipartimento è stata quella di poter valorizzare e sistematizzare una formazione di competenze pedagogiche per gli artisti, pensando che in quel momento storico stavano vivendo una crisi del lavoro particolarmente pesante. L'ambito della formazione è una possibile declinazione della professionalità di molti artisti (attori, danzatori, musicisti, artisti circensi, artisti visuali, etc.) che trovano spesso nelle scuole o in percorsi formativi extrascolastici per bambine, bambini, ragazze, ragazzi¹, ma anche in percorsi formativi per adulti, delle concrete possibilità di lavoro. Tuttavia spesso tali professionisti non hanno sviluppato delle competenze pedagogiche in percorsi formativi strutturati, ricorrendo spesso ad attitudini personali, capacità improvvisate o sviluppate a seguito di percorsi più o meno estemporanei e frammentati. L'intuizione che tali professionalità fossero alla ricerca di un percorso strutturato, accademico, riconosciuto come laurea di secondo livello, si è unita a una ricerca se esistessero medesimi bisogni da parte del settore considerato.

Inoltre tale progetto formativo univa a tale intenzione anche la possibilità di rispondere al desiderio di offrire un percorso magistrale per i molti educatori, formatori o insegnanti che, per passione personale o studi paralleli (Accademie, Conservatori, Scuole Civiche), utilizzano linguaggi e competenze artistiche nel loro lavoro. Molti di loro erano stati ingaggiati in Master o Corsi di perfezionamento legati a tecniche teatrali, di arte visuale, coreutica, circense, musicale, nel nostro o in altri Atenei.

La progettazione di un Corso di studi richiede tempi distesi, ed è stata preparata dal rafforzamento istituzionale delle già numerose iniziative relative alla commistione tra linguaggi pedagogici e artistici negli ambiti della ricerca, didattica e terza missione, che erano patrimonio del Dipartimento, come corsi, Spring School, seminari, convegni, progetti di ricerca, convenzioni con enti culturali, fondazioni, teatri, cinema, musei, scuole musicali, associazioni. A tal fine è stato istituito un laboratorio di ricerca PEPAlab, (acronimo di Performative, Expressive and Participate Arts), che ha raccolto molti studiosi e realizzato diverse iniziative (<https://www.formazione.unimib.it/it/pepalab>).

La sistematizzazione della rete di competenze dei docenti in questo periodo ha consentito di poter presentare il progetto di un'offerta formativa solida, innovativa e rigorosa, sulla quale l'Ateneo ha deciso di investire. Da quel momento sono stati realizzati tre incontri con le realtà operanti nel settore, tra luglio 2022 e luglio 2023, che hanno coinvolto circa 40 soggetti. In questi incontri è emersa una carenza di competenze professionali nella relazione tra il mondo pedagogico e quello artistico e di professionalità preparate ad affrontare le sfide del contemporaneo. Musei, enti culturali, teatri, centri della danza, del circo contemporaneo, musicali, cinema, associazioni, fondazioni, ma anche realtà del privato sociale e istituzioni, oltre al mondo socio-pedagogico, della scuola, della cooperazione internazionale, hanno testimoniato la centralità di una commistione tra linguaggi dell'educazione e dell'arte. In questa direzione il Corso di laurea magistrale è stato progettato come un percorso di formazione di

1 Di seguito verrà utilizzato il maschile sovraesteso per non appesantire la lettura, ma si intenderanno i diversi generi.

pedagogisti specialisti in linguaggi artistici, per padroneggiare “abilità complesse, conoscenze specialistiche e strumenti metodologici per la ricerca, la sperimentazione, la prevenzione, l’osservazione, la valutazione, l’intervento nei contesti dell’apprendimento permanente, grazie a mediatori artistici e linguaggi espressivi, performativi, corporei e partecipati. Professionisti che intervengono in contesti formativi, organizzativi e di valorizzazione del patrimonio ambientale e culturale, sia pubblici che privati, sia nella normalità che nel disagio, come i servizi alla persona e alle comunità, i contesti organizzativi aziendali, il Terzo Settore, la Pubblica Amministrazione, gli ambiti socio-sanitari e socio-educativi, le realtà culturali e artistiche e di valorizzazione del patrimonio ambientale e culturale, sia pubbliche che private” (<https://www.formazione.unimib.it/it/orientamento/profili-professionali/pedagogista-specialista-linguaggi-artistici>).

L’ambizione del corso è quella di realizzare una formazione integrale, che sappia parlare alla mente, al corpo e al cuore degli studenti, grazie a insegnamenti sensibili a didattiche innovative, attive, partecipative, realizzate in aula, all’aperto, in luoghi dell’arte, sul territorio; grazie a corpose esperienze di laboratorio che ingaggino diversi linguaggi espressivi e corporei e grazie a tirocini nei luoghi delle molte realtà che hanno contribuito a modellare il progetto formativo, insieme ai docenti, negli anni che hanno preceduto l’attivazione del corso. All’interno del corso è stato anche attivato un progetto di ricerca permanente sulle didattiche innovative, attuate grazie all’incontro tra mondo pedagogico e artistico.

Le competenze sviluppate nel corso di studi hanno in comune la centratura su processi trasformativi, e pertanto a valenza pedagogica, e su processi di condivisione comunitaria a forte valenza politica, come istanza che richiama al superamento della contrapposizione tra ciò che è utile e ciò che è bello. L’arte è linguaggio del possibile, della speranza, dell’esigenza di cambiamento e la voce degli artisti è la prima che emerge nei momenti di contraddizione sociale. Allo stesso tempo la pedagogia è la scienza del cambiamento, della necessità di pensare a una maggiore giustizia sociale per i singoli e le comunità.

2. Le prospettive del Corso di Studi

L’istituzione del Corso di laurea magistrale in *Linguaggi artistici per la formazione* ha attivato e stimolato una rete di oltre 40 stakeholder che lavorano nella commistione tra l’educativo e l’artistico e che concorrono, con incontri periodici, al monitoraggio del Corso di Studi, grazie all’attivazione degli organi delle Parti Interessate e del Comitato di indirizzo. Tale collaborazione, fondata nell’ambito della didattica, e basata sulla progettazione, monitoraggio e indirizzo del corso, ha generato anche nuove convenzioni di tirocinio e consentito la partecipazione di professionisti che sono stati invitati a tenere seminari all’interno degli insegnamenti, rafforzando il legame tra teoria pedagogica e prassi educativa. Al tempo stesso è stato stimolato l’ambito della ricerca, infatti in questo periodo sono stati presentati, e in alcuni casi già vinti, numerosi progetti di ricerca in collaborazione tra università ed enti coinvolti. Infine le attività di networking tra accademia e territorio hanno generato occasioni concrete per le attività di terza missione, rafforzando o promuovendo nuove convenzioni e collaborazioni, in convegni, momenti di disseminazione e formazione. Tutto ciò ha generato un circolo virtuoso che speriamo possa dare molto frutto negli anni a venire.

Bibliografia

- Antonacci F., Berni V. (2024). *Le arti dell'educare*. Milano: FrancoAngeli.
- Antonacci G., Cappa F. (2009). "Fare teatro in università". In I. Gamelli (Ed.), *I laboratori del corpo* (pp. 177-188). Milano: Raffaello Cortina.
- Antonacci F., Cappa F. (2001). *Riccardo Massa. Lezioni su La peste, il teatro, l'educazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Cappa F. (2016). *Formazione come teatro*. Milano: Raffaello Cortina.
- Carriera L., Luini L., Zuccoli F. (2025). *Di arte in arte*. Milano: FrancoAngeli.
- Ferri N., Schiavone G. (2022). *Danza e innovazione scolastica. Media Dance Plus un progetto di ricerca europeo*. Milano: FrancoAngeli.
- Gamelli I. (2006). *Pedagogia del corpo*. Milano: Meltemi.
- Guerra M., Ottolini L. (2019). *In strada. Azioni partecipate in spazi pubblici*. Milano: Corraini.
- Mancino E., Zapelli G.M. (2011). *Cambiamenti incantevoli. Bellezza e possibilità di apprendimento*. Milano: Raffaello Cortina.
- Zuccoli F. (2020). *Didattica dell'arte. Riflessioni e percorsi*. Milano: FrancoAngeli.

La metafora dei cinque sensi

Alessia Gruzza

Dirigente Scolastica

I.I.S.S. "Carlo Emilio Gadda" – alessia.gruzza@istruzione.it

1. La Metafora dei cinque sensi

L'esperienza educativa non può essere ridotta a un semplice processo di trasmissione di contenuti: imparare significa vivere in modo integrato dimensioni cognitive, corporee ed emotive. In questo senso, la metafora dei cinque sensi – vista, udito, tatto, olfatto e gusto – rappresenta un'immagine efficace per ripensare la scuola come luogo di crescita, di incontro e di inclusione. Ogni senso diventa uno strumento per accedere al sapere e, al tempo stesso, un canale privilegiato per la relazione educativa.

La vista e l'udito sono i canali più frequentemente coinvolti nell'insegnamento. Guardare con attenzione e ascoltare con empatia non sono soltanto gesti sensoriali, ma atteggiamenti educativi che portano alla comprensione dell'altro. L'unione di stimoli visivi e uditivi, come può essere un testo letto ad alta voce, accompagnato da immagini o da supporti multimediali, favorisce la memorizzazione. Ma appare evidente che non ci si può limitare a questi due sensi, nemmeno per i ragazzi più grandi.

Il tatto, alcune volte sottovalutato per gli alunni delle scuole secondarie, introduce la dimensione del corpo nell'apprendimento. Costruire oggetti, manipolare materiali e sperimentare attraverso l'azione concreta non è un'attività accessoria, ma un modo per trasformare concetti astratti in esperienze tangibili. Basti pensare alle attività di laboratorio scientifico o artistico: il contatto diretto con materiali e strumenti non solo favorisce la comprensione, ma rafforza la cooperazione e la partecipazione attiva.

Olfatto e gusto, più difficili da inserire nella didattica quotidiana, svolgono un ruolo prezioso nella costruzione di significati culturali ed affettivi. Un profumo o un sapore possono evocare memorie personali. Inserire questi sensi nelle attività didattiche – come laboratori di cucina interculturale o percorsi legati alla natura – permette di creare un ponte tra esperienza personale e apprendimento condiviso, rafforzando il senso di appartenenza al gruppo classe.

La forza della metafora dei cinque sensi sta dunque nella sua capacità di restituire all'educazione la pienezza dell'esperienza. La scuola diventa laboratorio quando sa unire le dimensioni cognitive con quelle sensoriali, offrendo a ciascun alunno la possibilità di trovare la propria modalità di accesso alla conoscenza. Un approccio di questo tipo stimola motivazione e curiosità, rendendo la conoscenza più accessibile e consentendo di valorizzare le differenze come risorsa.

Dal punto di vista inclusivo, la prospettiva multisensoriale si rivela particolarmente efficace con studenti che presentano bisogni educativi speciali o che provengono da contesti linguistici e culturali differenti. L'uso integrato dei sensi, infatti, permette l'arricchimento dell'apprendimento, facilitando la comprensione dei contenuti. Inoltre, l'attivazione di canali diversi permette a ciascuno di partecipare in modo attivo, riducendo il rischio di esclusione.

Infine, va evidenziato come la ricerca pedagogica e psicologica abbia confermato l'importanza di esperienze formative che coinvolgano mente e corpo in maniera inte-

grata. La metafora dei cinque sensi non è soltanto un espediente retorico, ma una prospettiva capace di orientare la pratica didattica verso un modello realmente inclusivo.

2. La scuola come laboratorio

Immaginare la scuola come laboratorio significa superare la concezione tradizionale di un'istituzione deputata unicamente alla trasmissione del sapere. Il laboratorio non si limita ad uno spazio fisico, ma è un approccio pedagogico che invita a “fare per apprendere” e a sperimentare in prima persona. In questa prospettiva, l'esperienza concreta diventa la chiave per creare conoscenze, emozioni e relazioni, trasformando la classe in un contesto dinamico, capace di accogliere e valorizzare le differenze individuali.

Un laboratorio educativo autentico integra dimensioni diverse: quella cognitiva, legata ai contenuti e ai processi di pensiero; quella emotiva, che riconosce il valore dei vissuti personali e delle relazioni; quella sensoriale, spesso sottovalutata ma fondamentale per ancorare l'apprendimento all'esperienza. Attraverso questa integrazione, la scuola non si limita a “insegnare”, ma diventa un ambiente vivo, in cui ogni alunno può sentirsi parte attiva e contribuire con i propri talenti e le proprie peculiarità.

L'idea di laboratorio è strettamente collegata al principio di inclusione. Ogni classe è un microcosmo di diversità: bisogni educativi speciali, stili cognitivi differenti, storie personali e culturali eterogenee. Pensare in termini laboratoriali significa offrire percorsi diversificati, capaci di rispondere alle esigenze dei singoli senza ridurre le differenze a ostacoli. Al contrario, esse diventano risorsa e occasione di crescita per l'intero gruppo. Il laboratorio inclusivo è, quindi, uno spazio in cui la cooperazione prevale sulla competizione, dove la pluralità dei linguaggi trova espressione e riconoscimento.

All'interno di questa cornice si inserisce la didattica multisensoriale, che amplia ulteriormente le possibilità di partecipazione. L'apprendimento basato sul coinvolgimento dei sensi non è un artificio didattico, ma una modalità che tiene conto della complessità dell'essere umano. Attivare vista, udito, tatto, olfatto e gusto significa stimolare la memoria, la curiosità e la creatività, rendendo il sapere più accessibile e duraturo.

La didattica multisensoriale si rivela particolarmente efficace in diversi ambiti. Per gli alunni non italofoni, ad esempio, l'uso combinato di immagini, suoni e gesti diventa un sostegno prezioso nell'apprendimento linguistico, poiché moltiplica le occasioni di comprensione e di espressione. Per gli studenti con difficoltà specifiche di apprendimento, la stimolazione di più canali sensoriali facilita l'accesso ai contenuti e riduce il rischio di esclusione. Ma l'approccio multisensoriale non è pensato solo per chi ha bisogni particolari: esso arricchisce l'esperienza di tutti, perché rende la conoscenza più coinvolgente e vicina alla vita quotidiana.

Un percorso che si fonda sui sensi non riguarda soltanto la dimensione cognitiva, ma tocca anche quella affettiva e relazionale. Odori e sapori evocano ricordi, immagini e suoni suscitano emozioni, il contatto diretto con materiali e strumenti promuove collaborazione e scambio.

Concepire la scuola come laboratorio e adottare una prospettiva multisensoriale significa, in definitiva, offrire a ogni alunno la possibilità di sentirsi parte di una comunità educativa che accoglie, motiva e valorizza. È questa la condizione necessaria perché l'inclusione non resti un principio astratto, ma si traduca in pratiche quotidiane che trasformano la classe in una comunità cooperativa, aperta e capace di generare significato condiviso.

Questo approccio non deve limitarsi alle scuole del primo ciclo in quanto nella scuola secondaria di secondo grado l'approccio laboratoriale e multisensoriale rappresenta una strategia didattica particolarmente efficace.

Gli adolescenti vivono una fase di sviluppo segnata da profondi cambiamenti cognitivi, emotivi e sociali: cercano autonomia, significato e riconoscimento e hanno bisogno di collegare le conoscenze alla propria esperienza concreta. In questo contesto, una didattica basata sul "fare per apprendere" non è soltanto uno strumento metodologico, ma diventa una risposta ai bisogni evolutivi tipici di questa età.

I laboratori scientifici, tecnologici, artistici o linguistici offrono occasioni preziose per trasformare la teoria in pratica, rafforzando la comprensione dei concetti e sviluppando competenze trasversali come il problem solving, il pensiero critico e la capacità di lavorare in gruppo. L'apprendimento multisensoriale, inoltre, stimola creatività e motivazione, favorendo un coinvolgimento più profondo degli studenti anche nelle discipline percepite come astratte o complesse.

Dal punto di vista inclusivo, tale approccio consente di valorizzare le diverse modalità di apprendimento e di offrire a ciascuno percorsi personalizzati. Gli studenti con bisogni educativi speciali o con fragilità linguistiche trovano nelle attività laboratoriali un terreno di partecipazione attiva, mentre i compagni hanno l'opportunità di sviluppare empatia e collaborazione. La scuola secondaria, così concepita, non si limita a preparare all'università o al lavoro, ma diventa uno spazio di crescita integrale, dove conoscenze, emozioni e relazioni si intrecciano nella costruzione di competenze per la vita adulta e cittadinanza attiva.

L'approccio laboratoriale si combina strettamente con il tema dell'orientamento. Uno dei fattori di criticità è, infatti, rappresentato da scelte scolastiche poco consapevoli, che possono condurre a insuccessi e a percorsi frammentati. In questo senso, il laboratorio non è solo luogo di apprendimento attivo, ma diventa anche spazio di esplorazione delle proprie inclinazioni e dei propri talenti. Attraverso esperienze pratiche e multisensoriali, gli studenti hanno l'opportunità di mettere alla prova le proprie capacità, di scoprire interessi nuovi e di maturare scelte più coerenti con le proprie potenzialità.

Le attività laboratoriali, per la loro natura esplorativa, si rivelano strumenti preziosi per sostenere questa dimensione: permettono di sperimentare in contesti diversi, di confrontarsi con linguaggi disciplinari molteplici e di costruire collegamenti con il mondo esterno, dalle università al lavoro. In questa prospettiva, la scuola-laboratorio si pone non solo come comunità inclusiva, ma anche come ambiente di orientamento permanente, capace di ridurre il rischio di dispersione e di promuovere scelte consapevoli e sostenibili.

Bibliografia

- Montessori M. (2019/1949). *La scoperta del bambino*. Milano: Garzanti.
- Ianes D. (2020). *Didattica inclusiva. Strategie, buone prassi e strumenti operativi*. Trento: Erickson.
- Booth T., Ainscow M. (2014). *Index per l'inclusione*. Trento: Centro Studi Erickson.
- Dewey J. (2018/1938). *Esperienza e educazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Edwards C., Gandini L., Forman G. (eds.) (2011). *I cento linguaggi dei bambini. L'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia*. Bergamo: Edizioni Junior.
- Gruzza A., Ruberto V. (2024). *Atlante della Scuola Parmense 2024. Gazzetta di Parma*

Ieri, oggi, domani: all'origine i problemi che dobbiamo ancora risolvere

Andrea Pintus

Professore Associato

Università di Parma – andrea.pintus@unipr.it

1. La ricerca irrilevante

Nel primo numero della Rivista Italiana di Psicologia pubblicato nel 1974, Gian Franco Minguzzi lanciava una provocazione, che dopo cinquant'anni rischia di suonare ancora attuale:

Ogni volta che scorro una qualunque rivista di psicologia, italiana o straniera, sono colpito dal divario fra la vastità dei problemi tuttora irrisolti e la povertà in idee e in risultati degli studi condotti, e mi sento di concludere con Sanford (1965) che «raramente posso trovare qualcosa che mi inviti alla lettura». (...)

L'organizzazione del mondo della ricerca obbliga (...) a pubblicare in fretta senza permettersi il lusso di approfondire un problema, perché c'è il rischio di non venirne a capo in breve tempo. Di qui l'abbandono dei temi di ampio respiro ed il continuo passaggio da un argomento all'altro. (Minguzzi, 1974, p. 3)

Per Minguzzi, tra i promotori del movimento per la riforma psichiatrica che ha portato alla legge 180 del 1980 e alla conseguente chiusura dei manicomi in Italia, gran parte della produzione scientifica accademica era più preoccupata di riempire spazi editoriali che di rispondere ai tanti ed irrisolti problemi del reale. Ed in questo senso risultava, a suo avviso, *irrilevante*.

Il pensiero dell'autore andava alla Psicologia, ma possiamo facilmente estendere il discorso anche alle altre discipline che compongono l'arco delle scienze dell'educazione (Visalberghi, 1978) e, volgendo lo sguardo al presente, chiederci, in quanto pedagogisti, cosa possiamo dire rispetto ai diversi problemi che oggi ci sono di fronte e che, come educatori ed insegnanti, non ci interrogano esclusivamente sul piano teoretico, ma anche pratico.

Non è certamente una domanda facile a cui rispondere. Se si pensa anche solo ai due eventi internazionali che stanno probabilmente incidendo maggiormente nelle nostre comunità – la cosiddetta “operazione speciale” nella regione del Donbass da parte della Confederazione Russa, che nei fatti si è tradotta nell'aggressione militare dell'Ucraina e l'operazione Diluvio di Hamas, che ha posto le basi per un'asimmetrica reazione di forza di Israele nella Striscia di Gaza, che sta falciando l'inerte popolazione civile palestinese – è senza dubbio difficile trovare le parole per spiegare l'oggi ed immaginare un domani.

Come in un eccesso di luce, tutto sembra scomparire alla nostra vista, eppure, come educatori non possiamo chiudere gli occhi, voltarci dall'altra parte, ma sforzarci di vedere, prendere una posizione.

La tentazione è quella di rimanere in silenzio, ma il nostro lavoro non ce lo con-

sente, perché è sostanzialmente fatto *di e attraverso* le parole che usiamo. Parole, che indirizzano, che spiegano, che cercano, che denunciano, che curano.

2. I dati non crescono nei prati

Tra chi si occupa di ricerca sociale è diffuso il motto che i dati non parlino da soli. L'idea, espressa comunemente all'inizio di ogni percorso di formazione alla metodologia della ricerca empirica, è che i dati non esistano in sé e per sé, in quanto vengono raccolti, selezionati, contestualizzati ed interpretati all'interno di un quadro teorico e metodologico ben preciso. In altre parole, non esiste un dato "neutro", che cresce spontaneamente in un prato, perché ogni dato è il risultato di scelte fatte dal ricercatore.

Possiamo, quindi, far parlare alcuni dati e muovere da questi per interrogarci sui problemi che abbiamo di fronte, come educatori, insegnanti e coordinatori di servizi, se richiedano con urgenza o meno la nostra attenzione.

Nell'ultimo rapporto *Education at a Glance* (OECD, 2025) vengono riportati i dati della rilevazione PIAAC - Programme for the International Assessment of Adult Competencies condotta nel 2023. L'Italia è, come al solito, fanalino di coda, con una quota pari a circa il 38% della popolazione di giovani e adulti di età compresa tra i 25 ed i 64 anni che nella *literacy* (competenza alfabetica), cioè la competenza che consente agli individui di accedere, comprendere, valutare e riflettere sui testi scritti, al fine di raggiungere i propri obiettivi, sviluppare le proprie conoscenze e potenzialità e partecipare attivamente alla società, si colloca al massimo al livello 1 previsto (Fig. 1); un dato che sale attorno al 60% tra coloro che non hanno un titolo di scuola secondaria di secondo grado.

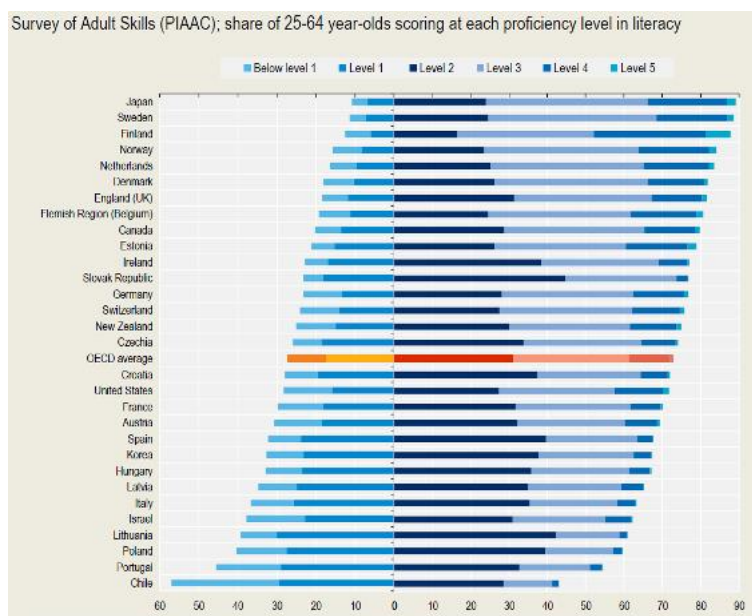


Fig. 1 – Distribuzione della popolazione adulta (25-64 anni) per livelli di alfabetizzazione (PIAAC, 2023) Fonte: OECD (2025, p. 22)

Ed ancora, nel 2024 erano oltre due milioni i giovani tra i 15 ed i 29 anni che in Italia non risultavano studiare né lavorare o partecipare a qualche percorso formativo, i cosiddetti NEET (*Not in Education, Employment or Training*), circa il 15% della popolazione di riferimento per età secondo l'ISTAT (2025). Un dato in calo rispetto agli ultimi anni, ma che presenta una forte differenziazione territoriale (nel Mezzogiorno l'incidenza è più che doppia rispetto al Centro-Nord) e che, in ogni caso, colloca l'Italia penultima tra i paesi europei, ancora ben lontana rispetto al target del 9% fissato per il 2030 dall'Unione (EC, 2021).

Non ci sono, però, solo banchi vuoti a descrivere il fenomeno della dispersione scolastica, ma anche il dato sugli studenti che conseguono il titolo di scuola secondaria di secondo grado, ma che non possiedono il livello di competenze adeguate al percorso intrapreso. Questa fragilità, che corrisponde ad un bagaglio di risorse culturali più limitato da spendersi nella vita, espone questi ragazzi e queste ragazze al forte rischio di marginalità sociale. Si parla in questo caso di *dispersione implicita*, proprio per segnalare, al netto di una permanenza nel sistema d'istruzione, un livello di competenze in uscita dalle scuole superiori analogo a quello acquisito a conclusione del primo ciclo.

Questa condizione la si riscontra cinque volte di più tra chi ha frequentato un istituto professionale rispetto un liceo (22,8% vs 3,9%) e in modo più significativo da chi proviene da famiglie svantaggiate rispetto a coloro che appartengono a famiglie con maggiori risorse (9,8% vs 5,3%).

Anche in questo caso si registra, come in precedenza, un forte il divario territoriale, che vede contrapposti gruppi di regioni dove tale incidenza è inferiore al 5% (Valle d'Aosta, Lombardia, provincia autonoma di Bolzano – di lingua italiana, provincia autonoma di Trento, Veneto e Friuli-Venezia Giulia) a regioni dove si supera il 10% (Lazio, Campania, Basilicata, Calabria, Sicilia e Sardegna) (INVALSI, 2025).

Guardando all'incidenza del background familiare, il livello di istruzione dei genitori continua a essere un fattore discriminante le opportunità educative e formative individuali: quasi un quarto dei giovani con genitori a basso livello di istruzione abbandona precocemente gli studi e solo il 10% consegue un titolo universitario; mentre tra i coetanei con almeno un genitore laureato, tale percentuale raggiunge il 70% (ISTAT, 2024).

Nella scuola cresce, infine, il numero delle certificazioni per casi sia di disabilità ai sensi della Legge 104/1992 sia per Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA) ai sensi della Legge 170/2010 (Antonietti, Muratori, Pintus, 2025). Guardando alla serie degli ultimi cinque anni, nel caso delle disabilità, il tasso di crescita più accentuato lo si riscontra nella Primaria e nella Secondaria di II (+26% e +21%), in quello dei DSA nella Secondaria di II grado (Fig. 2).

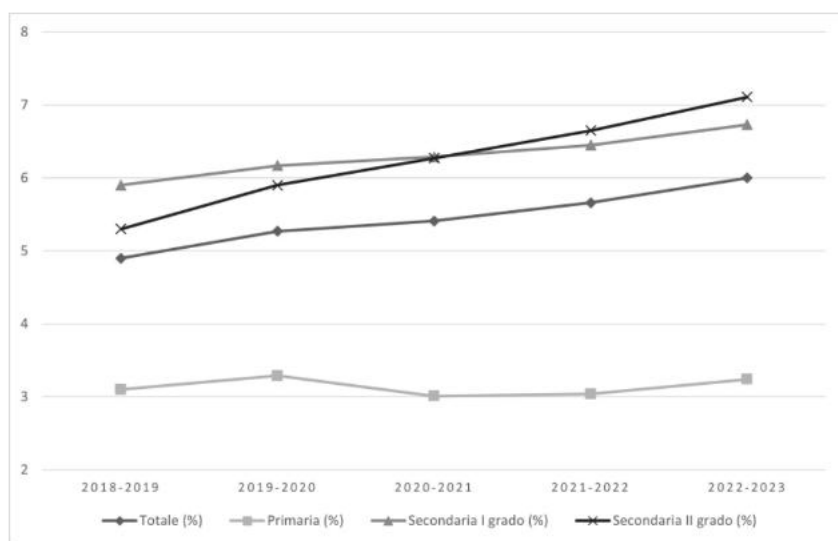


Fig. 2 – Percentuale alunni con DSA (Totale e per Grado Scolastico, 2018-2023)

Fonte: Antonietti, Muratori, Pintus (2025, p. 133)

Che fare?

Se si condivide con De Bartolomeis (1969, ed. 1976, p. 63 e 83) l'idea che la ricerca educativa sia primariamente «un procedimento sistematico di soluzione di problemi (...) un metodo di apprendimento o di produzione intenzionale e sistematico in risposta a problemi», dopo aver passato in rassegna anche solo questi pochi dati, non si può che assumere una tensione verso il miglioramento della conoscenza in modo che sia utile per orientare un cambiamento ed eliminare le contraddizioni presenti nei contesti educativi e formativi – formali, non formali o informali – che viviamo.

Sono d'altronde anche alcuni documenti di indirizzo a chiederci questo impegno. L'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile sottoscritta nel 2015 da parte delle Nazioni Unite, ad esempio, richiama in modo chiaro alla necessità di porre fine ad ogni forma di povertà nel mondo, compresa quella educativa, e di fornire un'educazione di qualità, equa ed inclusiva, e opportunità di apprendimento per tutti al fine di garantire un futuro più giusto alle nuove generazioni.

L'Agenda impegna tutti i paesi membri, compresa l'Italia, ad intraprendere azioni finalizzate a garantire pienamente i diritti umani, l'emancipazione e la piena realizzazione personale e sociale di tutti e di ciascuno. In modo particolare, fra i traguardi di maggiore pertinenza per chi si occupa di educazione, istruzione e formazione, l'obiettivo 4 («Assicurare un'istruzione di qualità, equa ed inclusiva, e promuovere opportunità di apprendimento per tutti») evidenzia l'importanza di garantire equità e qualità nel completamento dell'educazione primaria e secondaria che porti a risultati di apprendimento adeguati (traguardo 4.1), accesso e qualità ai servizi prescolastici (traguardo 4.2), acquisizione di conoscenze e competenze necessarie a promuovere uno sviluppo ed uno stile di vita sostenibili (traguardo 4.7), costruzione e potenziamento

di contesti educativi sensibili ai bisogni dell'infanzia, alle disabilità e alla parità di genere e la predisposizione di ambienti dedicati all'apprendimento che siano sicuri (trattato 4.a).

Per raggiungere obiettivi tanto complessi è necessario ampliare lo sguardo, uscire dalle nostre reciproche zone di confort o campi di lavoro esclusivo, ed intraprendere progettualità che sappiano andare oltre le singolarità – disciplinari e dei diversi servizi sociali e educativi a cui partecipiamo come educatori, docenti, ricercatori – per cercare di costruire relazioni e sinergie, anche inedite, ma soprattutto creative.

Queste sono le premesse per l'instaurarsi di una comunità autenticamente educante, espressione un po' logora, ma che sta a sottolineare, ancora oggi, la necessità di ripensare in modo critico ed aperto, sia il rapporto tra i diversi attori sociali presenti sul territorio sia i possibili spazi e tempi dell'educazione (Zamengo, Valenzano, 2018; Pintus, 2025).

Solo muovendo da questi presupposti ci si può realmente aprire alla possibilità di immaginare e, quindi, disegnare connessioni generatrici di quel cambiamento, che, a cinquant'anni dalle parole di Minguzzi, è ancora urgente rispetto ai problemi, grandi e piccoli, del nostro presente.

Bibliografia

- Antonietti M., Muratori M., Pintus A. (2025). Spunti per una manutenzione del costruito BES dalla letteratura internazionale. *EDUCAZIONE. Giornale di pedagogia critica*, XIV(1), 129-158.
- De Bartolomeis F. (1969). *La ricerca come antipedagogia* (ed. 1976). Milano: Feltrinelli.
- EC – EUROPEAN COMMISSION, DIRECTORATE-GENERAL FOR EDUCATION, YOUTH, SPORT AND CULTURE (2021). *Education and Training 2020 – Highlights from the ET 2020 Working Groups 2018-2020*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/a1ffa181-8ac4-11eb-b85c-01aa75ed71a>.
- INVALSI (2025). Rapporto INVALSI 2025. <https://www.invalsiopen.it/risultati/risultati-prove-invalsi-2025/>.
- ISTAT – ISTITUTO NAZIONALE DI STATISTICA (2025). *Noi Italia 2025*, <https://noi-italia.istat.it/pagina.php?id=38&categoria=5&action=show&L=0>.
- Minguzzi G. F. (1974). La ricerca irrilevante. *Giornale Italiano di Psicologia*, 1(1), 3-8.
- OECD (2025). *Education at a Glance 2025: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/1c0d9c79-en>.
- Pintus A. (2025). *Introduzione alla progettazione socioeducativa. Principi, strumenti e metodi*. Roma: Carocci.
- Visalberghi A. (1978). *Pedagogia e scienze dell'educazione*. Milano: Mondadori.
- Zamengo F., Valenzano N. (2018). Pratiche di comunità educanti. Pensiero riflessivo e spazi condivisi di educazione tra adulti. *Ricerche Pedagogiche*, LII, 345-364.

**Progettare e realizzare ricerca pedagogica
ed educativa di rilevante interesse nazionale.**

Primi risultati dei progetti PRIN

Sessione A

Formarsi al lavoro. Evidenze empiriche per sostenere l'*employability* dei laureati

Vanna Boffo

Professoressa Ordinaria
Università di Firenze – vanna.boffo@unifi.it

Introduzione. Il contesto dei Corsi di Studio di area pedagogica

Il senso della ricerca sviluppata con il Progetto PRIN Remploy¹ si inserisce nel percorso di sviluppo e approfondimento che l'Università italiana ha messo in atto a partire dalle riforme che hanno preso avvio dal Processo di Bologna nel 1998. La domanda che ha dato avvio alla ricerca riguarda lo studio dei processi di transizione dallo studio al lavoro per i giovani adulti in alta formazione nei contesti dei Corsi di Studio Magistrali di Area pedagogica.

Il primo punto di riferimento per comprendere il tema del presente saggio è la contestualizzazione centrata sullo sviluppo dell'Università italiana negli ultimi tre decenni. Difficile è comprendere il senso dell'*employability* senza aver davanti agli occhi il percorso su cui si innesta una riflessione sul senso e la finalità dell'Università italiana.

Il secondo punto di riferimento su cui riflettere riguarda, invece, il mercato del lavoro e la sua evoluzione nel mondo come in Italia. Anche in tal caso, la fine degli anni Novanta del Novecento ha rappresentato un momento significativo, soprattutto per le professioni educative e di cura. Il DM 509/1999 sancì la nascita del modello di Università fondato su Lauree triennali e Lauree Magistrali, mentre in ambito pedagogico nacque il Corso di Studio in Scienze della Formazione primaria. Contestualmente, presero avvio due Corsi di Studio triennali, l'uno in Scienze dell'Educazione e della Formazione per la figura dell'educatore professionale socio-pedagogico (L18), l'altro, di ambito medico-sanitario e professionalizzante tramite una abilitazione, per la figura professionale dell'educatore socio-sanitario (Laurea professioni sanitarie SNT/2). In filiera, i Corsi di Studio Magistrali delle classi LM 50, LM 57, LM 85,

1 Il Progetto PRIN *Remploy, Reconsidering Graduate Employability: Educational Pathways for Transitions to Work*, è un Progetto di Ricerca di rilevante interesse nazionale – Bando 2022 Prot. 2022LTZXNA, ha durata 24 mesi (Ottobre 2023-Ottobre 2025, prorogato a Febbraio 2026). Il *Principal Investigator* è Vanna Boffo che guida l'Unità di Ricerca dell'Università degli Studi di Firenze, Laura Formenti guida l'Unità di Ricerca dell'Università degli Studi di Milano Bicocca, Maura Striano guida l'Unità di Ricerca dell'Università degli Studi di Napoli "Federico II".

LM 93 hanno introdotto, e continuano a permettere, una formazione specialistica e, attualmente, professionalizzante (DM 55/2024) per le professioni pedagogico-educative di coordinamento, di gestione manageriale dei servizi educativi, di *leadership*. Il terzo punto di riferimento riguarda il variegato universo del terzo settore e della cooperazione sociale. Sul fronte del lavoro, sappiamo bene quanto le professioni educative abbiano trovato sviluppo naturale all'interno delle cooperative sociali. Il mondo del lavoro, infatti, ha definito il modello di welfare privato fondato sulle cooperative del terzo settore che hanno il compito di tenere in vita i servizi alla persona, dall'infanzia all'età anziana, che si prendono cura dei versanti più fragili della società civile, dalle residenze assistite alle case famiglia, dai centri per i disabili a quelli per i migranti.

Il quarto punto di riferimento per comprendere di cosa si parli quando si affronta la *formazione al lavoro* riguarda la nozione di *employability* e la sua storia recente. Il dibattito pedagogico e accademico sull'*employability* ha messo in luce l'urgenza di ripensare l'istruzione superiore come spazio formativo capace non solo di accompagnare all'ingresso nel mondo del lavoro, ma anche di sostenere lo sviluppo personale e professionale lungo l'arco della vita (Knight, Yorke, 2004; Dacre Pool, Sewell, 2007). Si è cominciato a parlare di *employability*, in ambito pedagogico, circa quindici anni fa e da allora si è diffusa l'idea, importante e centrale, anche nei contesti di ricerca e studio pedagogico-formativi, che il lavoro sia un luogo di educazione degli adulti, sia un luogo di formazione alla persona umana. Almeno, questo si ritiene che possa essere considerato un traguardo riflessivo centrale. In particolare, si impone una visione trasformativa dell'*employability* come capacità riflessiva e situata di gestire transizioni lavorative complesse, in un contesto segnato da profondi cambiamenti sociali, economici e tecnologici (Boffo, 2018). In questa prospettiva, l'*employability* si configura come categoria pedagogica peculiare, che investe i processi di acquisizione, mantenimento e sviluppo delle competenze professionali, ma anche la capacità di orientarsi in scenari incerti e di costruire significati rispetto alle traiettorie esistenziali e professionali. La formazione superiore è così chiamata a superare una logica trasmissiva e disciplinare, per assumere modelli formativi centrati sull'apprendimento permanente, l'auto-direzione e il raccordo continuo con i contesti di lavoro (*work-based learning* e *work-related learning*), promuovendo al contempo una progettazione educativa fondata sui *learning outcomes* condivisi con il mondo produttivo (Boffo & Fedeli, 2018). La definizione di *employability*, che abbiamo adottato, descrive bene quanto stiamo affermando: «A set of achievements – skills, understandings and personal attributes – that make graduates more likely to gain employment and be successful in their chosen occupations, which benefits themselves, the workforce, the community and the economy» (Yorke, Knight, 2004, p. 8).

In tale contesto teorico- riflessivo sono state sviluppate due ricerche PRIN, la prima nel periodo 2014-2017 (PRIN 2012 *Empe&Co.*, 2014-2017)² e la seconda nel periodo

- 2 Progetto PRIN 2012 *Progettare curricula innovativi per percorsi di apprendimento personalizzati, costruire competenze per l'occupabilità, valorizzare talenti per creare nuove professionalità. "Strategie positive dell'alta formazione per affiancare giovani adulti in emergenza occupazionale, come risposta alla crisi sociale, economica e di cittadinanza in atto"*. Il Progetto di Ricerca triennale prot. 2012LATR9N del MIUR, Bando 2012 - D.M. 28 dicembre 2012 n. 957/Ric. Le Unità di Ricerca sono 5 e vedono la partecipazione dell'Università di Padova (I UdR e II UdR), dell'Università di Firenze, dell'Università di Siena e dell'Università di Napoli Parthenope. Il Progetto ha avuto durata triennale, da Marzo 2014 a Marzo 2017.

2023-2025 (PRIN 2022 *Remploy*), che potremo insieme considerare un *unicum*. Questa seconda parte della ricerca sulla categoria di *employability*, nei contesti dell'offerta formativa delle Lauree Magistrali pedagogiche è il frutto, in particolare, del lavoro che, in tal modo, ha potuto contare su un percorso di indagine lungo l'arco di circa dieci anni.

1. Metodi di indagine e scelta del disegno della ricerca

Successivamente all'analisi della letteratura pedagogica sul tema dell'*employability* per i Corsi di Studio universitari, la caratteristica principale della ricerca è stata l'assunzione del punto di partenza ovvero la decisione di effettuare un'analisi testuale dei principali documenti su cui viene costruito un Corso di Studio. Questo rilievo fondamentale si inserisce all'interno del disegno della ricerca che, partendo dall'analisi documentale, si sviluppa attraverso una raccolta di dati quantitativa e una successiva di tipo qualitativo.

Le fasi della ricerca possono essere così descritte:

- 1) Studio dell'Offerta formativa dei Corsi di Studio Magistrali di area pedagogica, 2 LM 50, 1 LM 57, 1 LM 85, 1 LM 57&85 presso le Università di Firenze, Milano Bicocca e Napoli "Federico II", attraverso l'indagine testuale dei documenti necessari all'accreditamento e valutazione di ogni CdS;
- 2) Indagine quantitativa attraverso lo strumento di un questionario elaborato a partire dai risultati dell'analisi testuale dei documenti;
- 3) Indagine qualitativa di attori privilegiati, diversificata per le Unità di ricerca in base ai micro obiettivi delle sedi universitarie. Tale tipo di analisi è costituita da gruppi di interviste a laureati, coordinatori di servizi, *focus group* con laureandi/laureati.

Particolarmente rilevante è stata la decisione di avviare l'indagine complessiva del Progetto a partire dai documenti attraverso cui un Corso di Studio viene monitorato dall'Agenzia Nazionale ANVUR.

I Corsi di Studio analizzati sono stati: LM-57 e LM-85 in «Scienze pedagogiche e management della formazione per lo sviluppo sostenibile» (UNIFI); LM-50 in «Dirigenza scolastica e pedagogia per l'inclusione» (UNIFI); LM 57 in «Formazione e Sviluppo delle Risorse Umane» (UNIMIB); LM 85 in «Scienze Pedagogiche» (UNIMIB); LM 50 in «Coordinamento dei servizi educativi per la prima infanzia e per il disagio sociale» (UNINA). La documentazione è composta dagli ordinamenti e dai regolamenti dei Corsi di Studio, dai Rapporti di riesame, dalle Relazioni paritetiche e dalle schede di monitoraggio annuale (SMA). Il documento su cui è stata condotta l'analisi testuale più capillare è risultato la Scheda unica annuale (Scheda SUA) ovvero ciò attraverso cui un Corso di Studio si presenta ed estende la propria offerta formativa annuale.

L'analisi del contenuto, effettuata con Software NVIVO, ci ha restituito alcuni gruppi di codici che abbiamo riletto nei termini di: Strategie e politiche, Attività didattiche, Attività trasversali, Conoscenze e abilità tecnico-disciplinari, Conoscenze e abilità trasversali, Profili professionali, Ambiti operativi, Funzioni e mansioni. Dall'analisi del contenuto delle schede SUA sono emersi i campi sui quali abbiamo co-

struito le domande di un questionario quantitativo che abbiamo sottoposto a tutti gli studenti dei Corsi di Studio coinvolti. I campi di ricerca di tale questionario sono stati i seguenti: Area 0: Dati individuali; Area 1: Informazioni generali; Area 2: Azioni didattiche e trasversali orientate all'*employability*; Area 3: Aree di competenze di base applicate e acquisite di carattere disciplinare; Area 4: Prefigurazioni professionali: Ruoli professionali e Ambiti operativi; Area 5: Relazione Università e mondo del lavoro.

Il questionario è stato diffuso con risultati meno ampi rispetto a quelli sperati, tuttavia, la raccolta ci ha ugualmente restituito la possibilità di una analisi interessante. La fase quantitativa si è distesa da dicembre 2024 a giugno 2025. Da ottobre 2024 fino a luglio 2025 abbiamo avviato la fase qualitativa che ha sempre avuto come punto di riferimento i concetti emersi dalla lettura analitica e testuale delle Schede SUA.

2. Gli esiti delle indagini quantitative e alcuni riscontri empirici

In questa fase della ricerca abbiamo sviluppato un'analisi dei dati quantitativi emersi dal questionario distribuito nei cinque Corsi di Studio delle tre Università interessate. Le risposte che abbiamo ottenuto sono state: Risposte Totali: 241 (Complete: 154; Incomplete: 87); Unifi LM-57&85 = 38; LM-50 = 65; Unimib LM-85 = 52; LM-57 = 8; Unina LM-50=34; Anonimi* (provenienza non specifica) = 44. Nel complesso, potremmo affermare che il numero raggiunto sia contenuto, tuttavia bisogna considerare che i Corsi di Studio Magistrali hanno un numero di iscritti totale, primo, secondo anno e fuori corso, ristretto rispetto ai numeri che vengono raggiunti dai Corsi di Studio triennali o da quelli del Corso di Studio quinquennale in Scienze della Formazione primaria.

Un dato interessante riguarda l'età dei frequentanti questi corsi, dove non è prevalente l'età che ci si aspetterebbe fosse quella in uscita da un percorso triennale. La prevalenza di giovani adulti dai 26 anni e oltre è manifesta. Per quanto attiene a coloro che lavorano mentre stanno studiando, ecco il dato più significativo per la ricerca. I nostri studenti hanno un rapporto con il mondo del lavoro già maturo e consolidato, sanno cosa significhi entrare e stare nel mondo del lavoro, in tal senso hanno già affrontato una prima e, forse, una seconda transizione al lavoro.

Per quanto attiene all'occupazione, il 45,8% del nostro campione lavora in maniera continuativa, il 35,5% svolge lavori saltuari (baby sitting, centri estivi, cameriere, ecc.). Il 12,3% ha lavorato in maniera continuativa prima dell'iscrizione al Corso di Studio, anche se attualmente non lavora, infine, il 6,4% non ha mai lavorato.

Scopriamo poi che oltre ad essere di fronte a Corsi di Studio che hanno una composizione di studenti che hanno lavorato, che lavorano, che hanno lavori che possono mantenerli, sappiamo che il Corso di Studio scelto è in coerenza con il lavoro svolto per il 61,1% dei casi ovvero una cifra davvero molto consistente. Così come nel 73,3% dei casi abbiamo la composizione studentesca che svolge lavori stabili considerandoli i lavori per poter sopravvivere. Potremo affermare che il Corso venga utilizzato per professionalizzare, per fare formazione continua, per acquisire competenze certe per il mondo del lavoro, al contrario di quanto avveniva solo dieci anni fa. Relativamente alle prefigurazioni professionali, l'indagine ci indica che i rispondenti siano consapevoli

della preparazione che i Corsi di Studio Magistrali di Area pedagogica forniscono e le risposte sono in linea con i profili in uscita che il Corso di Studio.

Potremo concludere, affermando che le indagini ci confortano in merito ad alcuni punti che si possono individuare nel questionario. Innanzitutto, emerge una attenzione al dialogo tra le università di riferimento e il mondo del lavoro e tra l'esperienza formativa e il futuro ambito professionale. Questo è un punto inequivocabile e comune a tutti i Corsi di ogni Università del progetto. Ci sembra di poter rilevare anche una significativa componente valoriale caratterizzante l'orientamento della proposta formativa a livello locale, ovvero la presenza di un saldo riferimento con la riflessione pedagogica che viene sviluppata nel Dipartimento dove allocano i Corsi di Studio. Siamo davanti a una pluralità di profili professionali, seppur tutti riconducibili alle diverse declinazioni del pedagogo. I dichiarati sui *learning outcomes* – *Intended Learning Outcomes* – consentono di individuare la coerenza interna fra le attività formative, i profili in uscita, le azioni di orientamento/placement a sostegno dei percorsi di *employability*.

3. Iniziali conclusioni per l'offerta formativa dei Corsi di Studio

Successivamente alla raccolta quantitativa dei dati, siamo passati alle interviste/focus group/conversazioni con gli *stakeholder* privilegiati. Questa fase è ancora all'esordio dell'analisi e possiamo solo offrire qualche indicazione da ciò che abbiamo ascoltato.

La coerenza tra offerta formativa e attività effettivamente svolta dagli studenti, durante il Corso di Studi, è ritenuta abbastanza alta. Risulta essere un valore aggiunto nella formazione della persona e i laureati ne sono consapevoli. Altrettanto importante è la sottolineatura del tirocinio come attività esperienziale altamente formativa, soprattutto per la possibilità che offre di apprendere e comprendere cosa siano le competenze e quali siano le competenze importanti per il mondo del lavoro.

Le percezioni, raccolte dai vari Corsi di Studio delle tre unità locali coinvolte, dimostrano come l'esperienza universitaria stimoli positivamente il processo di *employability* di saper stare nel mondo del lavoro, poter cambiare occupazione, sapersi orientare responsabilmente verso il futuro rispetto alle richieste del mercato. Abbiamo visto una consapevolezza del raccordo fra ciò che si studia, come lo si studia e le ricadute professionali. Siamo convinti che le analisi, ancora necessarie, potranno confortarci sulla strada intrapresa. La laurea magistrale è utile per poter confermare le professioni già intraprese, anzi apre prospettive di formazione continua che sono presenti nei Corsi di Studio. Alla luce di quanto rilevato dovremo pensare a offrire una lettura per ulteriori percorsi strategici che possano migliorare la professionalizzazione.

Se dovessimo tirare qualche filo conduttore, potremmo affermare che la teoria dell'*employability in Higher Education* (Knight, York, 2004) è percepita come presente. Ricontrare una *employability* nei fatti, oltre le parole, è quantomai incoraggiante per l'Area pedagogica.

Bibliografia

- Boffo V., Galeotti G., Togni F. (2024). Employability in Alta Formazione. Evidenze iniziali del Progetto di Ricerca di Interesse Nazionale Remploy. *LLL*, 22, 230-244.
- Boffo V. (2018). Educare all'occupabilità: l'università e le transizioni nel mercato del lavoro. In V. Boffo, M. Fedeli (Eds.), *Employability e pedagogia universitaria*. Firenze: Firenze University Press.
- Dacre Pool L., Sewell P. (2007). The key to employability: developing a practical model of graduate employability. *Education + Training*, 49(4), 277-289.
- Decreto Ministeriale n. 270/2004. "Modifiche al regolamento recante norme concernenti l'autonomia didattica degli atenei, approvato con decreto del Ministro dell'università e della ricerca scientifica e tecnologica 3 novembre 1999, n. 509". (in G.U. n. 266 del 12 novembre 2004) <<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2004/11/12/004G0303/sg>>.
- Decreto Ministeriale n. 509/1999. "Regolamento recante norme concernenti l'autonomia didattica degli atenei" (in GU Serie Generale n.2 del 04 gennaio 2000) <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2000/01/04/099G0577/sg>.
- De Simone M. (2024). Riflettere criticamente su "ciò che è importante": l'approccio contemplativo per la promozione di employability nei futuri professionisti in ambito educativo. *LLL*, 22, 45, 60-68.
- Formenti L., Castiglioni M.D., Galimberti A., Greggio G. (2024). Una revisione critica dell'employability dei laureati. Prospettive teoriche e riflessioni pedagogiche. *LLL*, 22, 45, 44-59.
- Legge 15 aprile 2024, n. 55. *Disposizioni in materia di ordinamento delle professioni pedagogiche ed educative e istituzione dei relativi albi professionali*. (in G.U. n. 95 del 24 aprile 2024) https://www.gazzettaufficiale.it/atto/serie_generale/caricaDettaglioAtto/originario?atto.dataPubblicazioneGazzetta=2024-04-23&atto.codiceRedazionale=24G00072&elenco30giorni=true.
- Lockhoff J., et alii (Eds.) (2010). *A Tuning guide to formulating degree programme profiles: Including programme competences and programme learning outcomes*. Bilbao: University of Deusto.
- Knight P. T., Yorke M. (2004). *Learning, curriculum and employability in higher education*. Londra: Routledge Falmer.
- Processo di Bologna (1998). Retrieved from: http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/BOLOGNA_DECLARATION1.pdf
- Schön D.A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. San Francisco: Jossey Bass (tr. it. *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*. Milano: FrancoAngeli, 2006).

Educazione Civica Globale. Trasformare l'educazione alla cittadinanza globale in pratica attraverso l'educazione civica

Massimiliano Tarozzi

Professore Ordinario

Università di Bologna – massimiliano.tarozzi@unibo.it

Annalisa Quinto

Assegnista di ricerca

Università di Bologna – annalisa.quinto@unibo.it

Introduzione

L'Educazione alla Cittadinanza Globale (ECG) è riconosciuta a livello internazionale come una dimensione strategica dell'educazione contemporanea, volta a formare cittadini consapevoli, responsabili e impegnati nella costruzione di società pacifiche, giuste e sostenibili. Diversi organismi internazionali, primo fra tutti l'UNESCO, hanno sviluppato nell'ultimo decennio cornici teoriche, raccomandazioni politiche e strumenti operativi per promuovere e implementare la ECG nei sistemi educativi di tutto il mondo, dando vita a quella che è stata definita una "svolta globale in educazione". Una svolta ripresa anche nel dibattito accademico che ne ha approfondito la concettualizzazione e le modalità di implementazione nei contesti educativi (Bourn, 2020; Davies et al., 2018; Tarozzi, Torres, 2016; Tarozzi, 2025; Tarozzi, Moser, 2025).

Nonostante questo fermento, in Italia il quadro normativo delle politiche educative non contempla esplicitamente la ECG. La Legge 92/2019, che ha reintrodotto l'Educazione Civica (EC) come disciplina obbligatoria in tutti i gradi scolastici, non fa mai riferimento all'ECG, né la menziona nei suoi assi fondamentali, se non in forma indiretta attraverso l'Educazione allo Sviluppo Sostenibile (ESS). Tale assenza solleva interrogativi sul modo in cui i principi e gli approcci dell'ECG possano essere introdotti e sviluppati nel sistema scolastico italiano, utilizzando l'educazione civica come "entry point" privilegiato.

In questo quadro si colloca il progetto PRIN 2022 *Global Civic Education. Transforming global citizenship education into practice through civic education* (GloCivEd), che mira a indagare come e in che misura i temi e gli approcci dell'ECG possano essere integrati nelle scuole secondarie di secondo grado italiane attraverso l'insegnamento dell'EC, e a fornire un orizzonte interpretativo e operativo per la loro implementazione.

1. Il progetto PRIN GloCivEd

Il progetto GloCivEd¹ è un Progetto di Rilevante Interesse Nazionale (PRIN 2022), Coordinato da Massimiliano Tarozzi dell'Università di Bologna che si propone un duplice obiettivo: da un lato, comprendere come le politiche globali di promozione della ECG siano state recepite e adattate nel contesto italiano; dall'altro, indagare se e in che modo la ECG sia effettivamente introdotta nelle pratiche scolastiche delle scuole secondarie di secondo grado, attraverso l'EC. L'ambizione di GloCivEd è dunque non solo analitica, ma anche trasformativa: partendo dall'analisi delle politiche, delle pratiche didattiche e delle percezioni di insegnanti e studenti, il progetto mira a fornire un orizzonte interpretativo e strumenti per sostenere l'introduzione della ECG in modo coerente e sistematico.

La struttura del progetto prevede complessivamente otto *Work Packages* (WP), due dei quali – WP1 e WP8 – dedicati rispettivamente alla gestione e implementazione del progetto e alla disseminazione dei risultati, mentre i restanti sei sono rivolti alla ricerca scientifica. L'Università di Bologna è responsabile della prima area di ricerca, dedicata alla concettualizzazione della ECG e all'analisi delle politiche internazionali e nazionali (WP2 e WP3). Completano il partenariato l'Università di Foggia, coordinata da Isabella Loiodice, responsabile della seconda area, focalizzata sugli insegnanti (WP4 e WP5), e l'Università degli Studi Roma Tre, coordinata da Marco Catarci, incaricata della terza area di ricerca sugli studenti (WP6 e WP7).

Elemento distintivo di GloCivEd è la metodologia di indagine “incrociata”: le ricerche sugli insegnanti e sugli studenti, pur coordinate da una specifica Unità di Ricerca, vengono replicate negli altri due contesti territoriali, consentendo così di disporre di dati comparabili. In tal modo, l'analisi non si limita a fotografare singole realtà locali, ma ambisce a restituire una visione complessiva, capace di cogliere convergenze e divergenze tra contesti territoriali.

Dal punto di vista metodologico, il progetto adotta un disegno di ricerca misto di tipo *convergent mixed method* (Creswell, 2015), che prevede la raccolta e l'analisi parallela di dati qualitativi e quantitativi, con successiva integrazione dei risultati. Sul piano epistemologico, l'impianto si colloca all'interno di una prospettiva sistemico-costruttivista non radicale, arricchita da un approccio critico e post-coloniale, che rispecchia il posizionamento dell'interno gruppo di ricerca rispetto ai temi della ECG.

La ricerca si articola in due fasi principali. La prima, di natura documentale, ha previsto l'analisi di un corpus di materiali normativi, politici e accademici, condotta attraverso due procedure complementari: la *content analysis* (Gournelos, Ted, et al., 2019) e la *thematic analysis* (Braun & Clarke, 2006). Queste tecniche hanno consentito di individuare ricorrenze concettuali, orientamenti ideologici e aree tematiche emergenti, sia nei documenti internazionali di riferimento per la ECG sia nei testi normativi e attuativi italiani, permettendo successivi confronti di tipo contrastivo.

La seconda fase, tuttora in corso, coinvolge insegnanti e studenti della scuola secondaria di secondo grado. Per la componente qualitativa, la raccolta dati è stata effettuata tramite interviste semi-strutturate e focus group, con l'obiettivo di

1 Progetto finanziato nell'ambito del *Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza* (PNRR) – Missione 4, Componente 2, Investimento 1.1, con codice progetto Prot. 20229PZXAF e CUP J53D23011270006.

approfondire convinzioni, rappresentazioni e pratiche di implementazione della ECG da parte dei docenti, nonché percezioni, esperienze e forme di impegno civico da parte degli studenti. L'analisi dei dati qualitativi è condotta mediante *thematic analysis* di tipo induttivo e orientata al *theory building* (Braun, Clarke, 2006; Merriam, 2009), seguendo la logica della *grounded theory* costruttivista (Charmaz, 2014; Tarozzi, 2020).

Per la componente quantitativa, è stato sviluppato un questionario strutturato, attualmente in fase di somministrazione, finalizzato a rilevare su un campione ampio le conoscenze, le attitudini e le pratiche legate alla ECG tra gli insegnanti delle scuole secondarie di secondo grado. I dati quantitativi saranno analizzati in modo integrato con quelli qualitativi, al fine di restituire un quadro interpretativo coerente e sfaccettato.

2. Risultati principali

La fase teorica ha evidenziato, da un lato, l'urgenza di una maggiore chiarezza concettuale in merito all'ECG, al fine di facilitarne l'integrazione nei contesti scolastici; dall'altro, la necessità di fornire ai pratici strumenti interpretativi capaci di costruire un linguaggio comune e un terreno di azione condiviso per favorirne l'inserimento nei curricula attraverso l'EC. L'analisi empirica condotta in questa fase ha mostrato un incremento costante delle pubblicazioni scientifiche sul tema della ECG dal 2015 a oggi, con declinazioni concettuali differenti a seconda dei contesti linguistici e geografici. In Italia, in particolare, l'ECG appare prevalentemente associata agli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile e a tematiche come educazione alla pace, allo sviluppo sostenibile e alla cittadinanza. È emerso, infine, che sebbene il termine "EC" non rientri stabilmente nel vocabolario di riferimento della ECG, permane in letteratura una certa tendenza ad associare questi due ambiti.

L'analisi del quadro politico-normativo ha messo in luce profonde differenze fra i documenti internazionali e la normativa italiana in diverse aree: nei primi, la cittadinanza è definita in modo multi-prospettico, superando il mero riconoscimento giuridico e configurandosi come un atteggiamento orientato alla responsabilità collettiva e alla partecipazione in un contesto globale; nelle politiche italiane, è legata allo status giuridico e al senso di appartenenza allo Stato-nazione, focalizzata sul rafforzamento delle competenze civiche e di quelle immediatamente spendibili nei contesti di appartenenza e nel mercato del lavoro. Inoltre, la dimensione globale in educazione è centrale nei documenti internazionali ed è strettamente legata a concetti sistemici come interconnessione planetaria, globalizzazione e interdipendenza politica ed economica; nei documenti italiani, invece, il termine "globale" è assente nella legge 92/2019 e compare nelle linee guida solo in bibliografia, prevalentemente limitata all'Europa o in relazione a temi quali crescita economica, sviluppo sostenibile, diversità culturale ed educazione ambientale, interpretati attraverso una lente nazionale.

L'indagine rivolta agli insegnanti, articolata in focus group e interviste semi-strutturate, ha permesso di rilevare credenze, pratiche e livelli di preparazione in relazione all'implementazione dell'ECG attraverso l'educazione civica. Le credenze espresse dai docenti si distribuiscono su più piani. Rispetto alla legge, emergono percezioni di scarsa chiarezza normativa, lacune e una certa impronta anacronistica, talvolta associata al rischio di ritorno a forme di nazionalismo; rispetto agli obiettivi formativi, si riconosce il valore dell'alfabetizzazione politica, della partecipazione e del rafforzamento

democratico; rispetto ai contenuti, sono associati alla ECG temi quali ambiente, pace e non violenza, educazione alle differenze culturali e di genere.

Le pratiche rilevate evidenziano come l'organizzazione dell'EC nelle scuole sia spesso affidata a un referente e tenda a dipendere dalle decisioni del collegio docenti. I contenuti trattati spaziano dalla dimensione nazionale (Costituzione, bandiera, diritto) a quella internazionale (Agenda 2030, energie rinnovabili, patrimonio UNESCO, differenze di genere, diritto internazionale). Gli approcci didattici adottati variano da modalità mono-disciplinari a percorsi interdisciplinari, includendo talvolta collaborazioni con il territorio e metodologie partecipative.

I docenti segnalano criticità legate alla mancanza di una formazione specifica e adeguata sulla ECG, alle difficoltà di valutazione e al timore di affrontare temi politici o eticamente sensibili. Si evidenzia inoltre un divario epistemico con le giovani generazioni, percepite come portatrici di linguaggi e riferimenti culturali differenti. Tra i punti di forza, si riconoscono l'importanza attribuita all'EC, l'autonomia professionale e il riscontro positivo da parte degli studenti.

In riferimento alle indagini condotte con gli studenti e le studentesse, questi descrivono l'EC come una disciplina spesso inefficace, percepita come noiosa, superficiale e ripetitiva. I contenuti risultano poco approfonditi, raramente discussi in modo partecipato e l'attribuzione di un voto contribuisce a ridurre l'interesse e la partecipazione. Molti sottolineano la necessità di un cambiamento metodologico verso approcci più dinamici, pratici e incentrati su temi di attualità e questioni sociali rilevanti, privilegiando strumenti diversi dalla lezione frontale, quali discussioni, dibattiti, esperienze dirette e testimonianze.

Nella definizione di modelli di cittadinanza, gli studenti individuano figure pubbliche – come il Presidente Mattarella o Giovanni Falcone – ma anche persone comuni (genitori, amici, volontari) che si impegnano per il bene comune, sottolineando l'importanza dell'esempio. I *social media* sono percepiti come strumenti ambivalenti: utili per informare e mobilitare, ma anche veicoli di disinformazione, manipolazione e costruttori di discorsi d'odio, amplificati da bolle di filtraggio algoritmiche.

La cittadinanza globale è concepita dagli studenti come un insieme di valori legati a interconnessione, inclusività e consapevolezza delle sfide globali. I dati delineano un costrutto di cittadinanza attiva e responsabile, fra identità e attenzione alle differenze, pur segnato da tensioni tra principi ideali e pratiche concrete di impegno civico.”

3. Discussione

I risultati mostrano un chiaro disallineamento tra il quadro politico-educativo internazionale e la normativa italiana. La ECG, pur essendo riconosciuta a livello globale come leva per promuovere competenze critiche, partecipazione democratica e impegno per la giustizia sociale, non è stata integrata in modo esplicito nell'EC italiana. Questo genera una distanza tra le potenzialità trasformatrici della ECG e le pratiche scolastiche effettive, ostacolata da lacune formative dei docenti e da cornici normative poco allineate.

Il progetto GloCivEd fornisce un quadro di evidenze empiriche e analitiche che conferma l'urgenza di un maggiore coerenza tra le prospettive internazionali e il contesto italiano. Oltre alle criticità rilevate nell'analisi documentale, emergono infatti le

esigenze formative e metodologiche degli insegnanti e la domanda di rinnovamento espressa dagli studenti. L'inclusione esplicita della ECG nell'EC potrebbe favorire una trasformazione significativa della didattica, aprendo spazi per un'educazione più critica, inclusiva e globalmente consapevole. La ricerca in corso potrà offrire indicazioni operative per politiche educative e per la formazione docenti, al fine di tradurre in pratica le ambizioni della cittadinanza globale.

Bibliografia

- Bourn D. (Ed.) (2020). *The Bloomsbury Handbook of Global Education and Learning*. London: Bloomsbury.
- Braun V., & Clarke V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Gournelos T., Hammonds J., Maridath A. W. (2019). *Content and discourse analysis*. In T. Gournelos, J. Hammonds, A. W. Maridath, *Doing Academic Research: A Practical Guide to Research Methods and Analysis*. Taylor & Francis Ltd.
- Charmaz K. (2014). *Constructing Grounded Theory*. UK: Sage.
- Creswell J. (2015). *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*. London: Pearson Education.
- Davies I., et al. (2018). *The Palgrave Handbook of Global Citizenship and Education*. London: Palgrave.
- Merriam, S.B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Tarozzi, M., Torres, C.A. (2016). *Global citizenship education and the crises of multiculturalism: Comparative Perspectives*. London: Bloomsbury.
- Tarozzi, M. (2020). *What is Grounded Theory?*. London: Bloomsbury.
- Tarozzi, M. (2025). *Coltivare la speranza. Percorsi di educazione alla cittadinanza globale*. Bologna: Il Mulino.
- Tarozzi, M., & Moser, F. (2025). *Didattica dell'Educazione alla Cittadinanza Globale*. Bologna: AlmaDL.

Sessione B

La Formazione Inclusiva nella Scuola Secondaria. Il Progetto TASCLE come modello pedagogico e sociale

Giuseppe Filippo Dettori
Professore Associato
Università di Sassari – fdettori@uniss.it

Introduzione

La ricerca descritta nel presente contributo si riferisce ai primi esiti del Progetto di Ricerca di Interesse Nazionale (PRIN) TASCLE che ha coinvolto ricercatori degli atenei di Sassari, Verona e Parma. I primi esiti evidenziano con chiarezza quanto la formazione dei docenti, sia curricolari che di sostegno, rappresenti un fattore strategico e imprescindibile per l'attuazione concreta di pratiche inclusive nella scuola secondaria. In particolare, la ricerca ha messo in luce che l'acquisizione di competenze pedagogiche, relazionali e organizzative da parte degli insegnanti è direttamente correlata alla capacità di rispondere in modo efficace e personalizzato ai bisogni educativi speciali degli studenti, promuovendo ambienti di apprendimento equi, partecipativi e orientati al benessere.

Le linee guida che saranno elaborate a conclusione del progetto, frutto di un processo partecipativo che sta coinvolgendo alunni, docenti e dirigenti scolastici, si configurano come strumenti operativi di grande utilità per promuovere un contesto inclusivo. Esse offrono indicazioni concrete per la progettazione didattica inclusiva, la gestione della classe eterogenea, l'adozione di metodologie attive e cooperative, nonché per la valutazione formativa e l'orientamento personalizzato. Tali linee guida non si limitano a proporre principi teorici, ma si traducono in pratiche applicabili e adattabili ai diversi contesti scolastici, contribuendo così a ridurre le barriere all'apprendimento e alla partecipazione attiva di tutti gli studenti.

In prospettiva, il progetto prevede due direzioni di sviluppo fondamentali. La prima riguarda la disseminazione dei risultati, attraverso la pubblicazione di report, la realizzazione di seminari territoriali e la condivisione delle buone pratiche emerse con le comunità educative locali e nazionali. Questo processo mira a sensibilizzare il mondo della scuola e a favorire una cultura dell'inclusione diffusa e consapevole.

La seconda direzione è l'ampliamento del campione di ricerca, con l'obiettivo di estendere l'indagine ad altri territori e ordini di scuola, al fine di validare ulteriormente le linee guida e verificarne l'efficacia in contesti diversificati. Tale ampliamento consentirà di raccogliere dati comparativi, individuare eventuali criticità residue e rafforzare il carattere sistemico delle prassi inclusive proposte. In questo modo, il progetto TASCLE potrà contribuire in modo significativo alla costruzione di un modello pedagogico nazionale fondato sull'inclusione come principio educativo e sociale.

1. Contesto e Obiettivi della Ricerca

La ricerca condotta nell'ambito del progetto TASCLE si distingue per l'ampiezza e la varietà del campione coinvolto, che comprende circa 300 insegnanti – suddivisi tra docenti curricolari e di sostegno – e oltre 1500 studenti appartenenti a 30 istituti scolastici di secondo grado, distribuiti in tre regioni italiane: Sardegna, Veneto ed Emilia Romagna. Questa distribuzione territoriale non è casuale, ma risponde all'esigenza di esplorare le dinamiche dell'inclusione scolastica in contesti socio-culturali e organizzativi differenti, al fine di garantire una maggiore rappresentatività dei dati raccolti e una più solida validazione delle pratiche proposte.

Il progetto si fonda su un approccio metodologico partecipativo e collaborativo, che riconosce il ruolo attivo dei docenti non solo come destinatari della formazione, ma come co-costruttori di conoscenza pedagogica. Attraverso attività di focus group, osservazioni in classe e strumenti di rilevazione quantitativa (questionario), gli insegnanti sono stati coinvolti in un processo riflessivo e trasformativo volto a individuare, analizzare e sistematizzare le competenze necessarie per operare in modo inclusivo nella scuola secondaria.

L'obiettivo centrale della ricerca è l'elaborazione di linee guida per il docente inclusivo, intese non come un insieme rigido di prescrizioni, ma come un quadro flessibile e dinamico di orientamenti pedagogici, didattici e relazionali. Tali linee guida mirano a supportare il docente nella progettazione di percorsi formativi capaci di rispondere alle esigenze di una classe eterogenea, promuovendo l'accessibilità, la partecipazione attiva e il successo formativo di tutti gli studenti, in particolare di quelli con bisogni educativi speciali.

La realizzazione di un curriculum inclusivo si fonda su principi quali la personalizzazione degli apprendimenti, l'adozione di metodologie cooperative, la valorizzazione delle differenze come risorsa educativa, e la costruzione di ambienti di apprendimento emotivamente sicuri e cognitivamente stimolanti, la valorizzazione delle tecnologie didattiche. Inoltre, le linee guida offriranno strumenti pratici per la gestione della classe, la valutazione formativa, l'orientamento scolastico e la collaborazione con le famiglie e il territorio.

In sintesi, il progetto TASCLE non si limita a fornire indicazioni operative, ma propone un cambiamento culturale e professionale profondo, volto a ridefinire il ruolo del docente come agente di inclusione e promotore di equità educativa (Dettori, Letteri, 2025).

2. Analisi della Letteratura sull'Inclusione

La prima fase del progetto TASCLE ha previsto una *scoping review* sistematica della letteratura scientifica nazionale e internazionale, con l'obiettivo di delineare lo stato dell'arte sull'inclusione scolastica nella scuola secondaria. Tale revisione ha permesso di raccogliere, analizzare e sintetizzare contributi teorici, studi empirici e documenti di policy, focalizzandosi su modelli pedagogici, pratiche didattiche e dispositivi organizzativi che favoriscono l'inclusione.

Uno dei risultati più significativi emersi dall'analisi è la necessità di superare il paradigma medico della disabilità, ancora largamente presente in molte pratiche scola-

stiche. Questo modello, centrato sulla diagnosi e sull'intervento correttivo, tende a focalizzarsi sulle limitazioni individuali dello studente, trascurando l'influenza dei fattori ambientali e relazionali. In linea con le indicazioni dell'UNESCO (2008) e dell'European Agency for Development in Special Needs Education (2020), il progetto propone un cambio di prospettiva: l'inclusione deve essere intesa come processo di trasformazione dei contesti educativi, volto a garantire la partecipazione attiva e l'autodeterminazione di tutti gli studenti, indipendentemente dalle loro caratteristiche personali.

L'analisi ha inoltre evidenziato tre aree critiche ricorrenti a livello internazionale:

- *Formazione insufficiente dei docenti*: molti insegnanti dichiarano di non possedere competenze specifiche per gestire situazioni inclusive, né di aver ricevuto una preparazione adeguata durante il percorso universitario o nei corsi di aggiornamento.
- *Carenza di strumenti per la personalizzazione*: le scuole spesso non dispongono di risorse metodologiche e tecnologiche per adattare i percorsi educativi alle esigenze individuali degli studenti.
- *Debolezza della rete educativa*: la collaborazione tra scuola, famiglia e territorio risulta frammentaria e poco strutturata, limitando l'efficacia degli interventi inclusivi.

3. Mappatura delle Best Practices

La seconda fase ha avuto come obiettivo la rilevazione e la validazione delle migliori pratiche inclusive già attive sul territorio. A tal fine, è stato adottato il metodo Delphi, una tecnica di indagine qualitativa che consente di raccogliere e confrontare le opinioni di esperti attraverso più cicli di consultazione. Il panel, selezionato dall'unità di Sassari e funzionale alla predisposizione di un questionario di indagine, era composto da 19 professionisti con esperienza consolidata nel campo dell'inclusione: dirigenti scolastici, insegnanti di sostegno, referenti provinciali per l'inclusione e formatori.

Il questionario prodotto in seguito al confronto con gli esperti, è stato somministrato a un campione di 304 insegnanti di classe e di sostegno, volto a rilevare il livello di consapevolezza e padronanza delle competenze inclusive. I risultati hanno evidenziato una significativa discrepanza tra la percezione dell'importanza di tali competenze e il loro effettivo possesso. Questo scarto ha confermato l'urgenza di interventi formativi mirati e ha fornito indicazioni preziose per la definizione dei contenuti e delle modalità del percorso formativo.

La letteratura internazionale ha ampiamente dimostrato che il confronto interattivo tra gli esperti e insegnanti è utile per identificare pratiche efficaci in termini di impatto sugli apprendimenti, sul clima relazionale e sull'integrazione sociale degli studenti con bisogni educativi speciali (Zurbriggen, Muller, 2024). Nella ricerca, i ricercatori delle tre unità stanno individuando pratiche didattiche efficaci per orientare la progettazione del curriculum inclusivo rivolto ai docenti che dovranno ripensare l'azione educativa in termini di equità e giustizia.

4. Progettazione del Curricolo e Ricerca-Azione

La terza fase del progetto ha avuto un carattere fortemente operativo e trasformativo attraverso focus group con docenti e sperimentazioni didattiche in classi di scuola secondaria di primo e secondo grado. L'obiettivo era co-progettare, partendo dalle riflessioni di docenti e ricercatori, un curricolo inclusivo, flessibile e replicabile, fondato su competenze professionali ritenute strategiche per l'inclusione.

Le competenze chiave individuate includono:

- *Progettazione didattica condivisa*: capacità di pianificare attività educative in modo cooperativo tra docenti curricolari e di sostegno, valorizzando le risorse del gruppo classe.
- *Metodologie innovative*: utilizzo di strategie didattiche attive come il peer tutoring, il cooperative learning e la didattica per progetti, le tecnologie, che favoriscono la partecipazione e la responsabilizzazione degli studenti.
- *Valutazione formativa e autovalutazione*: promozione di pratiche valutative orientate al processo, che coinvolgano gli studenti nella riflessione sui propri apprendimenti.
- *Gestione relazionale ed emotiva*: sviluppo di competenze comunicative ed empatiche per creare un clima di classe positivo e inclusivo.
- *Didattica orientativa e personalizzazione*: capacità di accompagnare gli studenti nella scoperta dei propri interessi, stili cognitivi e potenzialità, attraverso percorsi individualizzati.

Dall'analisi del questionario è stato possibile comprendere le maggiori difficoltà che i docenti incontrano nella scuola per garantire una didattica veramente inclusiva nonostante abbiano manifestato una grande sensibilità verso le tematiche dell'inclusione. Sono soprattutto gli insegnanti curricolari, che non hanno seguito percorsi formativi mirati, a incontrare maggiori difficoltà nella gestione degli alunni con bisogni educativi speciali.

Emerge, tuttavia, che attraverso il *co-teaching*, docenti di classe, di sostegno ed educatori possono predisporre un setting più inclusivo che favorisce il benessere scolastico di tutti gli studenti ed in particolare di coloro che incontrano maggiori difficoltà. Attraverso l'osservazione in classe è stato possibile rilevare che, se adeguatamente supportati, i team dei docenti proponevano attività didattiche più flessibili anche ricorrendo al supporto delle tecnologie. La ricerca ha ampiamente dimostrato, inoltre, che valorizzazione delle tecnologie didattiche rappresenta un'importante risorsa per gli studenti con bisogni educativi speciali (Dettori, Letteri, 2019).

Si evidenzia, dunque, che le linee guida e il curricolo inclusivo che il progetto TASLE prevede, risultano particolarmente necessarie soprattutto per i docenti maggiormente carenti in termini formativi.

Conclusioni e prospettive future

Il progetto TASCLE si sta, quindi, configurando come un'iniziativa utile in ambito pedagogico, capace di mettere in evidenza quanto la formazione dei docenti rappresenti non solo un prerequisito tecnico, ma una leva trasformativa per l'intero sistema

scolastico. In un contesto educativo sempre più caratterizzato da eterogeneità, pluralità di bisogni e complessità relazionale, la competenza inclusiva del docente diventa un elemento cardine per garantire il diritto all'apprendimento e alla partecipazione di tutti gli studenti (Kyttala *et alii*, 2023).

La diffusione dei risultati di ricerca non si limita a trasmettere contenuti teorici, ma promuove un cambiamento profondo nella postura professionale dell'insegnante. Attraverso percorsi di ricerca-azione, laboratori esperienziali e riflessione condivisa, i docenti saranno gradualmente accompagnati a sviluppare competenze pedagogiche, relazionali ed etiche che li rendano capaci di leggere i bisogni educativi speciali non come limiti, ma come opportunità di innovazione didattica e di crescita collettiva. In questo senso, l'inclusione non è concepita come un mero intervento compensativo, bensì come un principio fondante della progettazione educativa, come la letteratura più recente ha dimostrato (Yazcayir, Gurgur, 2023).

Mediante una progettazione educativa su base ICF, i docenti, adeguatamente formati, saranno in grado di proporre percorsi educativi su misura per rispondere ai bisogni di tutti gli studenti e di ciascuno di essi (Lascioli, Pasqualotto, 2021).

Le linee guida che si stanno elaborando nel corso del progetto costituiranno un corpus operativo, frutto di un processo partecipativo che ha coinvolto attivamente insegnanti, dirigenti scolastici, esperti accademici e referenti territoriali. Esse potranno essere strumenti concreti per:

- la progettazione didattica flessibile e personalizzata;
- la gestione della classe in chiave cooperativa e relazionale;
- l'adozione di metodologie attive e inclusive;
- la valutazione formativa e orientativa;
- la valorizzazione delle TIC nella didattica inclusiva;
- la costruzione di reti educative con il territorio.

Queste linee guida non sono pensate come un modello rigido, ma si configurano come un insieme di orientamenti adattabili ai diversi contesti scolastici, capaci di sostenere il docente nella sua azione quotidiana e di promuovere ambienti di apprendimento equi, stimolanti e accoglienti.

In prospettiva, il progetto individua due assi strategici per consolidare e amplificare l'impatto delle pratiche inclusive emerse. Il primo riguarda la disseminazione dei risultati, intesa come processo di condivisione, sensibilizzazione e attivazione culturale. Attraverso la pubblicazione di report scientifici, la realizzazione di seminari territoriali, la creazione di comunità di pratica e la diffusione delle buone pratiche, si mira a coinvolgere un numero crescente di attori educativi e a promuovere una cultura dell'inclusione radicata e consapevole.

Il secondo asse è rappresentato dall'ampliamento del campione di ricerca, con l'obiettivo di estendere l'indagine ad altri territori, ordini di scuola e tipologie di istituti. Questo ampliamento consentirà di:

- validare ulteriormente le linee guida in contesti diversificati;
- raccogliere dati comparativi e longitudinali;
- individuare eventuali criticità residue;
- rafforzare il carattere sistemico delle prassi inclusive proposte.

In questo modo, il progetto TASCLE potrà contribuire in maniera significativa alla costruzione di un modello pedagogico nazionale fondato sull'inclusione come principio educativo, sociale e politico, capace di orientare le politiche scolastiche e di promuovere una scuola pubblica più giusta, democratica e generativa.

Bibliografia

- Dettori F., Letteri B. (2025). L'uso dell'intelligenza artificiale generativa (AIg) nell'apprendimento inclusivo: un'indagine esplorativa. *Pandemos*, 3(1), 1-18.
- Dettori F., Letteri B. (2019). Il ruolo delle TIC (Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione) nell'inclusione dei bambini con disabilità e DSA che frequentano la scuola primaria. *Nuova Secondaria Ricerca*, 27(4), 84-97.
- Dettori F., Carboni F. (2022). *I disturbi del neurosviluppo e del comportamento. Sapere medico e pedagogico didattico al servizio dell'inclusione scolastica*. Milano: Franco Angeli.
- European Agency for Development in Special Needs Education. (2020). *Inclusive Education and Effective Classroom Practices*. Retrieved from <https://www.european-agency.org/>
- Falcinelli F. (2021). *L'educatore professionale oggi. Formazione, competenze, esperienze*. Roma: Carocci.
- Kyttala M., Bjorn P.M., Rantamaki M., Narhi V., Aro M. (2023). Exploring pre-service special needs teacher's assessment conceptions and assessment self-efficacy. *European Journal of Special Needs Education*, 38(1), 63-78.
- Yazcayir G., Gurgur H. (2023). Towards an understanding of resource room teaching practices: a case study of a middle school in Turkey. *International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 51(8), 1229-1244.
- Lascioli A., Pasqualotto L. (2021). *Il piano individualizzato su base ICF. Strumenti e prospettive per la scuola*. Roma: Carocci Faber.
- Loopers, J.H., Kupers, E., de Boer, A., Minnaert, A. (2022). Changes in need-supportive teaching over the course of one school year: differences between students with special educational needs and typically developing students. *European Journal of Special Needs Education*, 38(5), 688-703.
- Zurbriggen C., Muller C. (2024). School transfers in special education: frequency, direction and timing of transfers between different school setting. *European Journal of Special Needs Education*, 39(2), 249-264. <https://doi.org/10.1080/08856257.2023.2207056>
- UNESCO. (2008). *Inclusive Education: The Way of the Future*. Geneva: 48th International Conference on Education.

Sessione C

Learning Analytics. Across data processing ethnics, instructional design and academic policy

Michele Baldassarre*

Professore Ordinario

Università degli Studi di Bari Aldo Moro – michele.baldassarre@uniba.it

Valeria Tamborra

Ricercatrice

Università degli Studi di Bari Aldo Moro – valeria.tamborra@uniba.it

Introduzione

Il progetto PRIN “*Learning Analytics. Across data processing ethnics, instructional design and academic policy*”, diretto da Michele Baldassarre con la collaborazione di un gruppo di ricerca costituito da docenti delle Università di Bari e Macerata, si inserisce all’interno del dibattito in corso attorno ai temi dell’analisi dei dati e degli aspetti etici legati al loro trattamento. Il fine è quello di sviluppare un modello di ricerca nel campo dei Learning Analytics che ponga in connessione, al contempo, gli aspetti tecnici dell’analisi dei dati con gli aspetti legati alla policy accademica per poter utilizzare i dati in modo etico allo scopo di migliorare l’offerta formativa. Nei contesti formativi life-long, in primis l’università, l’uso più o meno diffuso dell’e-learning ha condotto la ricerca scientifica a sviluppare tecniche di analisi dei dati utili a comprendere l’efficacia dei corsi erogati e a progettarne in modo mirato i contenuti e l’ambiente di apprendimento (Bienkowski, Feng, Means, 2012). Si è, così, sviluppato l’ambito di ricerca dei Learning Analytics che applica tecniche di *machine learning* ai dati prodotti da un *Learning Management System* in merito all’interazione tra gli studenti e l’ambiente online (Ferguson, Clow, 2017). Accanto allo sviluppo e perfezionamento delle tecniche di analisi e delle teorie interpretative (Gibson *et alii*, 2017; Krishnan *et alii*, 2022; Romero, Ventura, 2020; Siemens, Long, 2011; Shibani, *et alii*, 2017), una parte della ricerca si è concentrata sulle implicazioni etiche derivanti dal trattamento di una molteplicità di dati, anche sensibili, degli studenti, rispetto alle quali si è determinata una polarizzazione tra posizioni di radicale chiusura rispetto all’uso dei dati e posizioni diametralmente opposte (Drachler, Greller, 2016; Floridi, 2022; Gasevic *et alii*, 2016;

* Sebbene gli autori abbiano condiviso l’intero impianto del paper, si attribuisce a Michele Baldassarre la scrittura dei paragrafi “Introduzione” e “Conclusioni”; a Valeria Tamborra la scrittura dei paragrafi “Metodologia della ricerca” e “Primi risultati”

Kitto, Knight, 2019). All'interno di questo scenario si determina la necessità di definire un orientamento in materia di utilizzo dei dati per scopi di ricerca che risponda alle necessità e tuteli gli interessi dei diversi attori coinvolti: i ricercatori, i progettisti della formazione, i *decision makers* accademici, gli studenti, la normativa europea. Obiettivo del progetto è quello di elaborare delle Linee Guida costituite da specifici requisiti che disciplinino l'utilizzo delle tecniche di Learning Analytics, fornendo puntuali indicazioni in merito alle possibilità di utilizzo e ai vincoli etici e normativi che definiscono in quale misura è possibile utilizzare i dati degli studenti per scopi di ricerca e formazione.

1. Metodologia della ricerca

Il progetto contribuisce allo sviluppo di un modello di governance dei dati educativi che sia efficace, trasparente ed eticamente sostenibile, conforme ai principi del Regolamento (UE) 2016/679 (GDPR) e alle istanze di responsabilità della ricerca accademica. A questo scopo è stato adoperato un disegno di ricerca mixed method condotto su un campione di università. Nello specifico, ci si è avvalsi di una strategia di tipo complementare con architettura parallela in cui viene condotto uno studio qualitativo (dominante), in cui vengono svolte interviste e focus group con policy makers, esperti di analisi dei dati e progettisti della formazione, al quale viene affiancato uno studio quantitativo (secondario), in cui vengono somministrati agli stessi soggetti dei questionari strutturati. Lo scopo è quello di colmare, attraverso i dati strutturati, i limiti di un approccio esclusivamente qualitativo (Trincherò, 2019). Parte dello studio qualitativo, inoltre, si articola in una fase empirica basata su analisi documentale e comparativa di regolamenti interni, informative privacy e altri strumenti normativi pubblicati da dieci università italiane, selezionate per eterogeneità geografica, istituzionale e organizzativa (comprendendo atenei pubblici, privati e telematici).

La metodologia, di tipo qualitativo, combina l'analisi giuridico-istituzionale a una prospettiva critica ispirata ai principi dell'etica applicata alla ricerca educativa. L'obiettivo è duplice: da un lato mappare il livello di compliance delle policy universitarie rispetto ai requisiti minimi previsti dal GDPR (basi giuridiche del trattamento, gestione del consenso, trasparenza informativa, misure tecniche e organizzative di minimizzazione del rischio); dall'altro individuare prassi avanzate, elementi di ambiguità o frammentazione normativa, nonché aree di maggiore criticità, in special modo per quanto riguarda la responsabilità degli atenei nella raccolta e nel riutilizzo dei dati a fini di ricerca. L'analisi si concentra su questioni concettuali e operative chiave: la qualificazione dei soggetti coinvolti (titolari, contitolari, responsabili del trattamento), la chiarezza e accessibilità delle informative, la distinzione tra dati personali e dati anonimizzati, procedure di gestione del consenso e dell'informativa, sicurezza dei dati e presenza di sistemi di audit e accountability.

Si esamina inoltre il grado di integrazione delle policy privacy nei più ampi framework di governance LA, valutando se e come le università riconoscano il valore educativo, riflessivo e partecipativo dell'uso dei dati, al di là del semplice monitoraggio delle performance. Questo approfondimento aiuta a delineare un quadro aggiornato e multilivello delle strategie nazionali adottate, offrendo un'immagine delle pratiche esistenti e spunti per lo sviluppo di linee guida comuni. L'ambizione del progetto non è solo colmare gap normativi, ma promuovere anche una cultura della responsabilità

digitale, dove l'uso dei dati sia finalizzato al raggiungimento di obiettivi formativi condivisi e sostenuto dal coinvolgimento attivo e informato degli studenti. In quest'ottica, la protezione dei dati non è vista solo come ottemperanza normativa, ma come elemento fondante della qualità dell'offerta formativa e della legittimazione etico-sociale della ricerca. Il risultato atteso è la costruzione di un modello etico e regolatorio replicabile, in grado di guidare gli atenei verso una gestione consapevole e giuridicamente solida dei dati educativi, contribuendo così all'innovazione e alla trasparenza della governance dei processi formativi basati su LA.

Il campione di università è stato estratto attraverso una tecnica di campionamento per dimensioni, che ha previsto una preliminare mappatura di tutte le università italiane statali e non statali. Esse sono state categorizzate in: collocazione geografica (nord, centro, sud) e tipologia di università (statale, privata, telematica)¹. Le università selezionate rispondono alla tecnica di campionamento per dimensioni, ossia ciascuna rappresenta un incrocio delle caratteristiche salienti delle dimensioni in cui è stata categorizzata la popolazione di riferimento. La composizione del campione è sintetizzata nella tab. 1.

Area Geografica	Categoria	Università
Nord	Statale	Modena-Reggio Emilia
Nord	Privata	Cattolica Sacro Cuore
Nord	Telematica	E-Campus
Centro	Statale	Macerata
Centro	Privata	Campus Bio-Medico Roma
Centro	Telematica	Mercatorum
Sud	Statale	Bari
Sud	Privata	Lum
Sud	Telematica	Pegaso

Tab. 1 – Campione della ricerca

2. Primi risultati

Adottando un approccio qualitativo di analisi documentale sistematica, lo studio ha esaminato comparativamente i quadri normativi e informativi relativi al trattamento dei dati personali implementati dalle nove università italiane oggetto di campionamento per significatività.

Nella prima fase dell'indagine sono stati identificati sottoposti a una prima lettura i documenti ufficiali pubblicamente accessibili sui siti istituzionali degli atenei (informative generali ai sensi dell'art. 13 Regolamento UE 2016/679, privacy policy dei siti

1 Sebbene la categoria delle università telematiche sia assimilabile a quella delle università private, si è ritenuto utile costituirne una categoria specifica che potesse eventualmente far emergere, in fase di analisi dei dati, eventuali peculiarità rispetto agli obiettivi di ricerca. Trattandosi, infatti, di università basate prevalentemente su ambienti di apprendimento online, il loro specifico contesto può rappresentare un elemento di analisi focalizzata di rilevante interesse per lo studio condotto.

web e, ove disponibili/rilevanti rispetto al focus dello studio, regolamenti specifici o procedure operative formali, ad esempio sulle segnalazioni di whistleblowing).

La successiva fase di analisi ha previsto l'esame sistematico del corpus documentale tramite una griglia di valutazione strutturata secondo nove dimensioni chiave, finalizzate a rilevare:

- Tipi di dati personali trattati e loro classificazione
- Presenza e accessibilità di un regolamento interno formalizzato
- Iniziative documentate di formazione e sensibilizzazione del personale
- Formalizzazione e descrizione di procedure di gestione dei data breach
- Chiarezza, specificità e liceità delle finalità e modalità dichiarate di trattamento
- Specificazione della natura dei dati, dei luoghi di conservazione, delle categorie di interessati
- Definizione dell'ambito di comunicazione e diffusione dei dati
- Descrizione delle misure tecniche e organizzative di sicurezza adottate
- Eventuali dichiarazioni di interconnessione con altri trattamenti o database

Per ogni università, ciascuna dimensione è stata applicata sistematicamente a tutto il corpus documentale raccolto. Se le informazioni relative a una dimensione erano assenti o insufficienti nei documenti principali, si sono svolte integrazioni mirate all'interno dei siti istituzionali. I dati raccolti sono stati organizzati in una matrice comparativa, che ha permesso sia una lettura trasversale sia l'identificazione di pattern, convergenze e disallineamenti tra le istituzioni.

L'analisi comparativa evidenzia un quadro eterogeneo nelle strategie di protezione dei dati personali adottate dalle nove università analizzate. È diffusa l'attuazione dei dettami del GDPR e del Codice privacy italiano, con designazione formale del DPO e pubblicazione delle informative sui diritti, ma con livelli molto diversi di dettaglio e trasparenza. Alcuni atenei (Campus Bio-Medico, Cattolica, Macerata) sono più chiari e specifici; altri (LUM, E-Campus) più generici. Alcuni si concentrano su aree particolari (whistleblowing, IA) senza un'informativa unica globale; altri adottano policy diversificate per differenti categorie di interessati (es. Bari per la ricerca).

Conclusioni

Nello scenario delineato nel presente paper, si avverte sempre più la necessità di definire linee guida che regolino l'uso dei dati a fini di ricerca, garantendo che vengano rispettati gli interessi e i bisogni di tutti gli stakeholder coinvolti.

Attraverso la raccolta dati, si intende comprendere le prospettive di tutte le parti coinvolte al fine di generare conoscenza utile a identificare gli elementi fondanti per un uso etico e responsabile dei dati degli studenti a supporto del miglioramento delle pratiche didattiche.

Le linee guida risultanti dal progetto offriranno indicazioni chiare sull'utilizzo dei dati, mettendo in luce sia le opportunità sia i limiti etici e normativi, che definiscono fino a che punto i dati degli studenti possano essere utilizzati a scopi educativi e di ricerca. Inoltre, la formulazione di tali linee guida dovrà essere conforme al GDPR e rispettare i principi etici legati alla gestione dei dati personali.

L'obiettivo del progetto è quello di orientare i decisori accademici verso l'adozione

di un sistema normativo standardizzato, in grado di guidare la ricerca nel settore e di favorire il dialogo con i policy maker, gli esperti di analisi dei dati e gli instructional designer. Tale processo implica l'interpretazione dei bisogni di questi attori all'interno di un quadro teorico e normativo, con l'obiettivo di sviluppare un insieme di regolamenti a livello accademico che assicurino un utilizzo efficace, etico e conforme alle normative delle tecniche di Learning Analytics.

Bibliografia

- Bienkowski M., Feng M., Means B. (2012). *Enhancing teaching and learning through educational data mining and learning analytics: An issue brief*. Office of Educational Technology, U.S. Department of Education.
- Drachsler H., Greller W. (2016). Privacy and analytics: It's a DELICATE issue a checklist for trusted learning analytics. In *Proceedings of the Sixth International Conference on Learning Analytics & Knowledge* (pp. 89-98). New York, NY: ACM.
- Ferguson R., Clow D. (2017). Where is the evidence?: A call to action for learning analytics. In *Proceedings of the Seventh International Learning Analytics & Knowledge Conference* (pp. 56-65). New York, NY: ACM.
- Floridi L. (2022). *Etica dell'intelligenza artificiale. Sviluppi, opportunità, sfide*. Milano: Raffaello Cortina.
- Gašević D., Dawson S., Rogers T., Gasevic D. (2016). Learning analytics should not promote one size fits all: The effects of instructional conditions in predicting academic success. *The Internet and Higher Education*, 28, 68-84.
- Gibson A., Aitken A., Sandor A., Buckingham Shum S., Tsingos-Lucas C., Knight S. (2017). Reflective writing analytics for actionable feedback. In *Proceedings of the Seventh International Learning Analytics & Knowledge Conference (LAK'17)* (pp. 153-162). New York, NY: ACM.
- Kitto K., Knight S. (2019). Practical ethics for building learning analytics. *British Journal of Educational Technology*, 50(6), 2855-2870.
- Krishnan R., Nair S., Saamuel B.S., Justin S., Iwendi C., Biamba C., Ibeke E. (2022). Smart analysis of learners' performance using learning analytics for improving academic progression: A case study model. *Sustainability*, 14(6).
- Romero C., Ventura S. (2020). Educational data mining: A review of the state of the art. *IEEE Transactions on Systems, Man, and Cybernetics, Part C (Applications and Reviews)*, 40(6), 601-618.
- Siemens G., Long P. (2011). Penetrating the fog: Analytics in learning and education. *EDUCAUSE review*, 46(5), 31-40.
- Shibani A., Knight S., Buckingham Shum S., Ryan P. (2017). Design and implementation of a pedagogic intervention using writing analytics. In W. Chen, J.C. Yang, A.F. Mohd Ayub, S.L. Wong, A. Mitrovic (Eds.), *25th International Conference on Computers in Education* (pp. 306-315). Christchurch, New Zealand: Asia-Pacific Society for Computers in Education.
- Trinchero R., Robasto D. (2019). *I mixed methods nella ricerca educativa*. Milano: Mondadori Education.

Sessioni Parallele
Apprendimento, valutazione, analisi

Il ruolo del numero nell'analisi tematica. Un caso studio multiplo

Andrea Brambilla¹

Cultore della materia

Università degli Studi di Milano-Bicocca – andrea.brambilla2@unimib.it

Introduzione

L'articolo esplora il ruolo del numero all'interno dell'analisi tematica qualitativa. A partire da una ricerca basata su un caso studio multiplo, viene mostrato come l'uso del conteggio dei segmenti testuali contribuisca a rafforzare l'analisi qualitativa. Il conteggio permette infatti di evidenziare gerarchie tematiche, rapporti di forza tra significati e variazioni tra i casi, offrendo una base più solida per l'interpretazione. La codifica alfanumerica dei segmenti, la formalizzazione dei temi e la successiva revisione in chiave narrativa, contribuiscono a una comprensione sfaccettata e contestualizzata del fenomeno indagato. L'analisi si sviluppa in un quadro epistemologico costruttivista ed ecologico. La proposta qui presentata mira a superare il dualismo tra quantità e qualità, promuovendo una visione integrata e riflessiva dell'analisi tematica.

1. Metodologia

Il progetto di ricerca intitolato “La scuola come gioco di ruolo”, da cui ha origine questo contributo ha come strategia di ricerca (Mortari, Ghirello, 2019) lo studio di caso, ossia un'indagine empirica che studia un fenomeno contemporaneo nel suo contesto di vita reale (Yin, 2005), nel quale la componente relazionale e il processo in sé interessano in misura maggiore rispetto ai risultati. La ricerca ha previsto l'introduzione di Classcraft, un sistema gamificato², in dieci classi – entità ristrette e autonome, caratterizzate da una propria struttura e ben riconoscibili per luoghi e attori (Stake, 1994) – di scuola secondaria di I grado e una di secondaria di II grado: 7 classi in istituti lombardi, una in Piemonte, una in Campania e una in Puglia. La sperimentazione è durata da un minimo di due mesi, tempo ritenuto minimo per valutare una sperimentazione a scuola (Merriam, 2001), fino anche a 7 mesi, su due anni scolastici consecutivi (a.s. 2022-23 e 2023-24). L'osservazione prolungata è avvenuta ciascuna attraverso un insegnante co-ricercatore di riferimento all'interno delle classi, veicolante discipline differenti a seconda dei casi (Lettere, Matematica, Inglese), con la supervisione dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca. La strategia si definisce dunque

- 1 Dottore di ricerca in Educazione nella Società Contemporanea, svolge attività di ricerca presso il Dipartimento di Scienze umane per la formazione «Riccardo Massa», dove è cultore della materia per gli insegnamenti di Pedagogia del gioco e Pedagogia dei linguaggi artistici.
- 2 Per approfondire il sistema gamificato, così come gli strumenti di raccolta dati, vedi ad esempio Brambilla *et alii* (2023).

“caso studio multiplo” (Corcoran *et alii*, 2004). Lo scopo della ricerca, infatti, è quello di studiare più casi dello stesso fenomeno in contesti diversi, così da arrivare a definire una teoria che fornisca criteri di interpretazione di casi simili, grazie a una certa capacità predittiva, detta “generalizzazione probabilistica” (Hammersley, 2001), strettamente correlata al contesto, la quale, comunque non ambisce ad assurgere a una generalizzazione vera e propria.

L’analisi tematica si è composta di una fase di familiarizzazione dei dati, raccolti mediante diversi strumenti³, attraverso una prima analisi sommaria, a cui sono seguiti due focus group con i docenti partecipanti. Successivamente, è stato prodotto un report di ricerca, che ha assolto la funzione di triangolazione dei dati con gli stakeholder. Da ultimo, sono state trascritte le registrazioni delle interviste brevi e si è provveduto a una lettura ricorsiva dei dati e dei diari di ricerca. A seguire si è condotto il processo di codifica dei dati (Boyatzis, 1998), mediante l’individuazione di codici e segmenti, per un totale di 2650. L’analisi si è conclusa con la definizione dei temi, la loro revisione e formalizzazione attraverso un *codebook* (Braun, Clarke, 2006).

All’interno dell’intero processo pocanzi descritto, il conteggio dei segmenti ha consentito di stabilire gerarchie e rapporti di forza per meglio osservare analogie e differenze tra dato parziale e generale, coadiuvando l’interpretazione dell’analisi qualitativa. Ciò è stato riscontrabile in particolar modo nella relazione tra i sei temi individuati e i partecipanti (alunni o insegnanti), nella relazione tra i singoli casi studio, nella relazione tra le componenti di Classcraft, nell’osservare le differenze di genere. Lo scopo di questo paper è dunque quello di evidenziare l’importanza del numero nell’analisi tematica condotta, superando il dualismo tra quantità e qualità, e promuovere una visione integrata e riflessiva dell’analisi tematica.

2. Temi e partecipanti

La relazione tra il numero di segmenti afferenti a ciascuno dei sei temi individuati e chi sono i rispondenti rispetto al tema è stata di particolare interesse. Gli insegnanti ($n = 11$) erano molti di meno rispetto agli alunni ($n = 206$). Tuttavia, i primi avevano molti più strumenti (di raccolta dati) attraverso cui esprimere la propria opinione – questionari, diari, focus group –; inoltre, essi veicolavano l’intero processo di osservazione sulle proprie classi e sono identificati dalla letteratura come interlocutori più attendibili. Dall’altro lato, gli studenti erano in numero nettamente maggiore e hanno fornito effettivamente la maggior parte dei segmenti, a fronte soltanto di uno strumento di raccolta dati per tutti – questionari – e un altro per alcuni informatori – interviste –. Risulta evidente, ad esempio, che Ruolo del docente, il tema che conta il più basso numero di segmenti (Fig. 1), nonostante sia risultato essere decisivo ai fini dell’analisi dei dati, abbia avuto quasi esclusivamente l’attenzione dei docenti stessi. Mettere in luce maggiormente chi si è espresso su un certo tema o all’interno di un determinato sottotema, ha consentito di meta-riflettere su quello specifico aspetto.

3 Il disegno di ricerca è stato analogo a quello di Çakiroğlu, Güler (2021).



Fig. 1 – Temi emersi e peso percentuale

3. I singoli casi studio

Discorso analogo si può fare nella relazione tra singoli casi studio, ai quali è stato assegnato un codice identificativo. Da CS0 provengono circa il 18,8% dei dati, da MS1 il 13,2%, da IT1 il 12,3%, da MS3 il 12%, da IN1 l'11%, da MI1 il 10,6%, da MS2 il 9,7%, da LE4 il 7,9%, da IT2 il 5,5%, da LE1 lo 0,2%, da LE2 lo 0,1%. Al di là della gerarchia dei pesi, questi numeri consentono di operare delle riflessioni sulla qualità dei dati che ciascun caso studio ha fornito. Nel caso specifico, CS0 (una terza media con 9 femmine e 17 maschi) è stata anche la classe che per distacco ha utilizzato maggiormente la piattaforma in termini di minutaggio (non di estensione temporale). Nel sottotema Suggerimenti sulle Componenti, 21 segmenti su 42 provengono proprio da CS0. Una riflessione maturata e poi consolidata in seno al conteggio dei segmenti ha riguardato la possibilità che un utilizzo maggiore in termini di ore consentisse un giudizio critico più approfondito su Classcraft.

Laddove poi un caso studio con una percentuale bassa ha avuto un'incidenza importante su un particolare sottotema, si è posta una maggiore attenzione per restituirgli voce all'interno dell'analisi. Nel caso ad esempio dell'emozione Sorpresa, all'interno del tema Reazioni degli alunni, IT2 (una seconda media con 13 femmine e 7 maschi), che costituisce uno dei casi studio con meno risposte, ha fornito 6 segmenti, ossia i due terzi relativi a quella specifica emozione. Tale dato ha destato particolare interesse, poiché questi 6 segmenti presentavano elementi testuali molto simili tra loro, provenivano tutti da ragazze e riguardavano una componente di Classcraft che, a detta del docente, non aveva inciso o non era stata utilizzata durante la sperimentazione. Insieme ad altri elementi di conflittualità, questa coincidenza ha fatto sorgere dubbi in merito alla concordanza di alcuni dati forniti da questo caso studio.

4. Le componenti di Classcraft

Questionario finale (2.3.6): Principali componenti di Classcraft utilizzate e peso sull'esperienza [da 1 a 6]							
	Cambio squadre	Eventi casuali	Poteri	Punti esperienza	Perdita delle vite	Pezzi d'oro	Quest
CS0	si	si	si	si	si	si	si
IN1	no	si [5]	si [3]	si [4]	si [3]	si [4]	no
IT1	no	no	si [5]	si [3]	si [4]	si [5]	si [2]
IT2	no	? [1]	no	si [1]	? [1]	? [1]	no
LE4	no	si [5]	si [5]	si [6]	no	si [4]	si [4]
MI1	no	no	si [4]	si [6]	si [3]	si [6]	si [5]
MS1	no	si [4]	si [4]	si [5]	si [3]	si [5]	no
MS2	no	si [4]	si [4]	si [3]	si [3]	si [3]	si [4]
MS3	no	si [5]	si [5]	si [6]	si [2]	si [4]	si [4]

Fig. 2 – Risultati del questionario finale per i docenti: principali componenti di Classcraft utilizzate e peso sull'esperienza (da 1 a 6)

Il numero di segmenti relativo a ciascuna componente di Classcraft è stato messo a confronto con i singoli casi studio che l'hanno utilizzata, per metterne in luce l'impatto sull'esperienza. Inoltre, è stata osservata anche la “diffusione” delle componenti, è stato cioè anche conteggiato il numero dei sottotemi in cui sono comparse. Si riportano di seguito le principali componenti di Classcraft ordinate per numero di segmento, a cui è stato affiancato anche il numero di sottotemi associati: *i)* Eventi casuali, 29 sottotemi, 244 segmenti; *ii)* Squadre, 25 sottotemi, 237 segmenti; *iii)* Punti, 26 sottotemi, 196 segmenti; *iv)* Poteri, 24 sottotemi, 187 segmenti; *v)* Perdere vite, 33 sottotemi, 179 segmenti; *vi)* Quest, 22 sottotemi, 129 segmenti; *vii)* Pezzi d'oro, 19 sottotemi, 109 segmenti. Questi dati si sono rivelati di grande interesse all'interno dell'analisi. In questa sede ci si limiterà a sottolineare l'importanza degli Eventi casuali (delle sorte di Imprevisti del Monopoli⁴) sull'esperienza degli studenti, pensando a maggior ragione al fatto che non sono stati utilizzati da tutti i casi studio (Fig. 2); la poliedricità con cui è stato percepito il Perdere vite (feedback negativo); la bassa considerazione (in relazione alle altre componenti) dei pezzi d'oro, che costituivano l'elemento di gioco più giocoso, in quanto slegato dalla dinamica dell'utile.

4 Per un approfondimento, vedi Brambilla, Antonacci (2025).

5. Differenze di genere

Il genere dei partecipanti si è rivelato in fase di analisi (e post-analisi) tra i risultati di maggior interesse. I partecipanti allo studio si dividevano in 92 studentesse (44,7%) e 114 studenti (55,3%). Il caso studio MS1 (una seconda media composta da 9 femmine e 17 maschi) si è rivelato essere un fornitore di dati privilegiato su questo aspetto, dal momento che in esso sono state composte 2 squadre di sole femmine e 4 squadre di soli maschi, eventualità non verificatasi altrove. Si sono osservati con particolare interesse quei sottotemi in cui la percentuale dei risultati si è discostata sensibilmente da quella del genere dei rispondenti. A titolo di esempio, i maschi sono risultati più categorici rispetto a quali fossero le componenti fondamentali della piattaforma e più propensi a formulare giudizi negativi (30% a 70%), confermando che era un linguaggio a loro più familiare. Come suggerito dalla letteratura, i maschi sono parsi più attratti da sfide e competizione. D'altra parte, le femmine si sono rivelate più predisposte a raggiungere lo stato di flow in modo più intenso e concorde, rispetto alle medesime componenti. Il supporto del numero ha consentito di restituire una fotografia culturale odierna di come ci si percepisce ragazze e ragazzi in relazione a una piattaforma di gamification come Classcraft, in contesti simili a quelli dei casi di studio coinvolti nella ricerca.

Bibliografia

- Boyatzis R.E. (1998). *Transforming qualitative information: Thematic analysis and code development*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Brambilla A., Antonacci F. (2025). Gamification e didattica. Utilizzare componenti di Classcraft nella secondaria di primo grado. *Pedagogia Più Didattica*, 11(1), 109-122.
- Brambilla A., Antonacci F., Moore, S.E. (2023). Game for didactic innovation. Classcraft in Italian secondary school. *Education and New Developments*, 1, 588-592.
- Braun, V., Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Çakıro lu U., Güler, M. (2021). Enhancing statistical literacy skills through real life activities enriched with gamification elements: An experimental study. *E-Learning and Digital Media*, 18(5), 441-459.
- Corcoran P., Walker K., Wals A. (2004). Case studies, make-your-case studies, and case stories: A critique of case-study methodology in sustainability in higher education. *Environmental Education Research*, 10(1), 7-21.
- Hammersley, M. (2001). On Michael Bassey's Concept of the Fuzzy Generalisation. *Oxford Review of Education*, 27(2), 219-225.
- Merriam S.B. (2001). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. Hoboken, NJ: Jossey-Bass Publishers.
- Mortari L., Ghirotto L. (2019). *Metodi per la ricerca educativa*. Firenze: Carocci.
- Mortari L. (2010). Cercare il rigore metodologico per una ricerca pedagogica scientificamente fondata. *Education Sciences & Society*, 1(1), 143-156.
- Stake R.E. (1994). Case Studies. In N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 236-247). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Yin R.K. (2005). *Lo studio di caso nella ricerca scientifica: progetto e metodi*. Roma: Armando.

Cosa si cela dietro alle “evidenze”?

Un’analisi a partire da una rassegna sistematica sul *formative assessment* in matematica

Elisa Guasconi

Assegnista di ricerca

Alma Mater Studiorum Università di Bologna – elisa.guasconi2@unibo.it

Introduzione

A partire dalla metanalisi di Black e Wiliam del 1998 che mostrò un alto valore di *effect size* del *formative assessment*, o valutazione formativa, per l’incremento degli apprendimenti degli studenti, tale insieme di strategie e prassi valutative è diventato oggetto di molte ricerche. Esse sono volte a verificare o esplorare la sua efficacia in classe, al punto che oggi molti autori citano la sua influenza positiva sugli apprendimenti come argomentazione per giustificare alcune scelte effettuate. Ciononostante, addentrando nella questione si scopre che quando Black, Harrison, Lee, Marshall e Wiliam (2003) hanno provato a sviluppare una ricerca al fine di sperimentare direttamente l’impatto del *formative assessment* (d’ora in poi FA) sugli apprendimenti degli studenti non hanno trovato risultati significativi. Questa apparente contraddizione non è strana: anzi, essa riflette distintamente la complessità del dibattito sulle “evidenze” di efficacia legate al FA che mostra una variabilità di risultati attorno alla questione (Kingston, Nash, 2011) e che richiede a chi vi si introduce una riflessione capace di sollevare il velo dell’“evidenza” per analizzarne le origini.

Prima di tutto, è necessario ricordare che lo stesso termine “evidenza” è al centro di un’estesa riflessione che vede la presenza di alcuni studiosi più vicini alle posizioni che hanno dato vita all’*Evidence Based Education*, per cui un’evidenza è tale solo se deriva da rigorosi studi sperimentali (Slavin, 2002), e di altri che invece mettono in guardia da una fiducia acritica nelle sperimentazioni riportando l’attenzione sulla componente personale e culturale, nonché sui fini a cui risponde e su cui si fonda ogni ricerca di questa tipologia (Biesta, 2007). In Italia, autori come Calvani (2007), fondatore della *Società per l’Apprendimento e l’Istruzione informati da Evidenze* (S.Ap.I.E), invitano a non trascurare i fini delle ricerche e la dimensione più “culturale” del dato; tuttavia, affermano che tali cautele non inficiano la possibilità di condurre studi sperimentali i cui esiti, sostengono, possono essere utilizzati in diverse situazioni educative, tanto che Bonaiuti (2019) a tal proposito parla di risultati che diventano “ipotesi di lavoro” sul campo (p. 54).

È proprio sulla necessità di trasformare le conclusioni delle ricerche internazionali in ipotesi da esplorare a livello nazionale/locale e sull’importanza della dimensione culturale del dato che si concentra un importante nodo del dibattito sull’efficacia del FA. Infatti, alcune delle recenti rassegne sistematiche sul tema (Xuan, Cheung, Sun, 2022) raccolgono studi provenienti da diversi Paesi e che quindi si collocano in sistemi scolastici ed educativi molto diversi tra loro. Lo stesso discorso si può fare anche per i livelli o gradi scolastici: le rassegne che includono gli studenti che si trovano nella

fascia K-12 (Lee, Chung, Zhang, Abedi, Warschauer, 2020) si riferiscono ad alunni con bisogni e caratteristiche differenti.

Spostandosi su un piano più metodologico, vi è poi la questione delle differenze legate agli interventi sperimentali oggetto di indagine, i quali non sono composti dalle medesime strategie, anche a causa del fatto che non rispondono agli stessi costrutti di FA. In letteratura oggi si parla di *formative assessment*, *assessment for learning* e *assessment as learning* e ciascuno di questi termini rimanda a prospettive e approcci differenti (Guasconi, 2025). Di conseguenza, quando parliamo di efficacia del FA ci stiamo riferendo, in realtà, a un variegato insieme di prassi, talvolta anche molto diverse. Si tratta di un problema ben noto nella riflessione metodologica in quanto limite intrinseco di ogni rassegna sistematica e/o metanalisi, ma a questo occorre aggiungere il fatto che spesso negli articoli gli interventi sperimentali non vengono descritti in modo da avere un quadro esaustivo di ciò che effettivamente compone la variabile indipendente degli studi presentati. Oltre a ciò, occorre considerare attentamente tutte le scelte metodologiche delle ricerche, dalla costruzione delle ipotesi alla scelta degli strumenti e delle analisi. Solo a titolo esemplificativo si ricorda, infatti, che l'importante studio di Black e Wiliam (1998) è stato seguito da diversi articoli che ne criticavano alcuni aspetti (Dunn, Mulvenon, 2009).

Infine, il discorso sul FA non può fare a meno di essere legato alle specifiche caratteristiche di ogni disciplina: utilizzare il FA in una progettazione didattica di scienze non equivale, in termini di prassi, a farlo in una di italiano. Se questo può sembrare intuitivo, provando a separare gli studi presenti in letteratura per disciplina e ordine scolastico ci si accorge che non esiste un vasto bacino di ricerche che studino l'efficacia del FA in ciascuna area.

1. Una rassegna sistematica sul *formative assessment* in matematica

La rassegna sistematica internazionale qui presentata nasce dall'intento di esplorare a fondo la questione legata all'efficacia del FA per l'incremento della qualità degli apprendimenti degli studenti circoscrivendo l'area di indagine all'ambito matematico e al livello di scuola secondaria.

Nello specifico, gli obiettivi a cui risponde lo studio sono:

- identificare le ricerche empiriche (a carattere sperimentale) che rilevano l'efficacia delle strategie e pratiche di FA sugli apprendimenti di matematica degli studenti nella scuola secondaria.
- fornire una sintesi dei risultati sull'efficacia che emergono dagli studi identificati.
- descrivere le differenze tra le condizioni di FA sviluppate negli studi.

I ricercatori hanno definito il concetto di FA, delineando così un costrutto, al fine di includere studi in cui la definizione di FA rientrasse parzialmente o pienamente in quella elaborata. Quest'ultimo si compone di cinque strategie:

- condivisione di obiettivi di apprendimento e di criteri valutativi;
- raccolta di evidenze/informazioni attraverso strumenti e modalità pianificate e valide (di diversa tipologia);

- restituzione di un feedback formativo (anche attraverso tecnologie);
- autovalutazione e valutazione tra pari;
- utilizzo del feedback da parte di studenti e insegnanti.

2. La selezione e la codifica dei contributi della rassegna

Lo studio ha seguito il protocollo PRISMA (Cooper, Hedges, Valentine, 2019) identificando dapprima i database all'interno dei quali cercare i contributi e poi le stringhe da utilizzare per la ricerca. Successivamente due ricercatori in modo indipendente hanno effettuato due fasi di screening degli studi identificati e la codifica dei contributi inclusi (la fig. 1 fornisce lo schema del processo).

Durante la fase iniziale, sulla base di interrogativi e costruito, sono stati individuati i criteri di inclusione/esclusione degli studi. In particolare:

- ordine e grado scolastico: sono stati inclusi solo studi che coinvolgevano studenti e insegnanti di scuola secondaria (*grade 6th-12th*);
- tipologia di contributi: solo articoli, tesi di dottorato *peer reviewed* o report di ricerca;
- lingua: solo studi in inglese;
- disciplina: solo studi inerenti al FA in matematica;
- periodo: solo ricerche pubblicate nel periodo che intercorre tra il 2014 e il 2024;
- tipologia di studio: solo studi sperimentali, quasi-sperimentali o correlazionali.
- dati: solo ricerche che riportavano dati derivati da analisi di tendenza centrale e variabilità, di *effect size*, di correlazione e di analisi della varianza tra gruppi dipendenti o indipendenti.

Nell'elenco è possibile notare come sia stato scelto di includere nella rassegna le tesi di dottorato: tale scelta deriva dal ruolo che i vincoli editoriali spesso esercitano sulla descrizione del processo di ricerca e nello specifico degli interventi sperimentali, limiti che invece non sono presenti nelle tesi. Dalla lettura dei criteri si evince poi che non è stato posto alcun vincolo per l'area geografica: nella consapevolezza che ciò costituisce un limite del lavoro, un'esplorazione preliminare ha messo in evidenza l'esiguità di studi europei che sarebbero stati inclusi adottando questo criterio; pertanto, si è scelto di non circoscrivere a tale zona. Interessante è anche la scelta del periodo di pubblicazione: l'intento era quello di includere studi recenti e che permettessero anche di fare un'eventuale esplorazione delle differenze tra interventi sperimentali dovute all'avvento dell'emergenza pandemica (Covid-19).

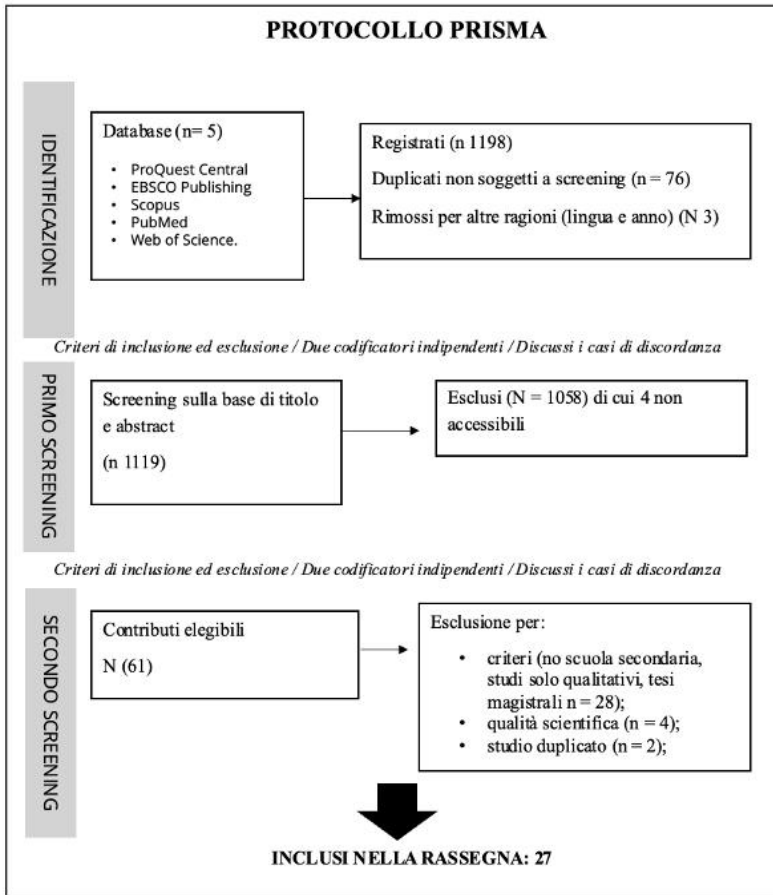


Fig. 1 – Il protocollo PRISMA

Infine, occorre notare che quattro studi sono stati esclusi per insufficiente qualità scientifica: si trattava di articoli o tesi che non descrivevano in modo sufficientemente esaustivo (talvolta erano proprio assenti) i costrutti di riferimento, le prassi oggetto di sperimentazione e/o gli strumenti utilizzati.

I 27 studi così selezionati sono stati poi codificati seguendo la tabella riportata nella fig. 2.

Tipologia di contributo	Articolo (A) Tesi di dottorato (TPR) Report di ricerca (RR)	
Area geografica	Europa (E) Nord America (NA) Sud America (CA) Asia (A) Oceania (O) Africa (AF)	
Grado scolastico	Dal 6° al 12°	
Tipologia di disegno di ricerca	Quasi sperimentale (QE) Pre-sperimentale (PE) Random Control Trial (RCT) Studio di caso (CS) Studio correlazionale (CR)	
Ciclo di FA	Ciclo di FA – strategie come un unico insieme (C) Strategie separate (NC)	
Strategie FA implementate	Strategie (S) No strategie (NS) Intervento di formazione docenti (PD) Integrazione alla progettazione e al curriculum (E)	Condivisione di obiettivi di apprendimento e criteri valutativi (S) Raccolta di evidenze attraverso strumenti pianificati e validi (C) Feedback formativo (anche attraverso l'uso di tecnologie (F) Autovalutazione e valutazione tra pari (SP) Uso dei risultati per regolare la didattica (U)
Descrizione intervento (qualitativa)		
Tipologia di dati	Tipologia	Medie (M) Anova / Mancova (A) T test (T) Coefficiente correlazione (R) F (F)
	Significatività	Differenze significative e positive (S) Risultati non significativi (NS)

Fig. 2 – Schema di codifica

3. Alcuni risultati

Al fine di fornire una panoramica, occorre riportare che 17 studi su 27 provengono dagli Stati Uniti, 4 dall’Europa, 2 dall’Africa e 4 dall’Asia. Circa metà dei contributi sono articoli, i rimanenti sono quasi tutti tesi di dottorato (14) e solo uno è un report di ricerca. Per ciò che concerne i risultati di questi studi, 19 presentano risultati statisticamente significativi e rivelano un’efficacia del FA, 6 mostrano risultati non significativi e 2 presentano dati statisticamente significativi solo per alcune variabili considerate.

Concentrando l’attenzione esclusivamente sugli articoli, fonte che maggiormente viene consultata in fase di costruzione di ipotesi di ricerca, che mostrano risultati statisticamente significativi (in totale 9), si nota che 5 presentano disegni di ricerca basati sull’estrazione e/o assegnazione casuale di classi e insegnanti (solo in un caso di studenti).

<i>Numero articolo</i>	<i>Chi ha condotto l'intervento</i>	<i>Oggetto dell'intervento</i>	<i>Strategie di FA implementate</i>	<i>Documentazione / osservazione</i>
1	Insegnanti	Test ripetuti per la memorizzazione	C No ciclo di FA	No
12	Non esplicitato	Sistema di valutazione adattiva personalizzata (uso TIC)	C F U Ciclo parziale di FA	Sì, software
20	Insegnanti	Strategie di FA	S C F SP Ciclo di FA (parziale perché manca U)	No
29	Ricercatore	Esempi di risoluzione dei problemi come feedback	C F No ciclo di FA	No
42	Insegnante pre-service	OER (risorse accessibili e modificabili) (uso TIC)	C F No ciclo di FA	No
46	Insegnante-ricercatore	Strategie di FA	S C F SP U Ciclo di FA	Sì, osservate (no strumento)
56	Insegnanti	Think Pair Share	S C F SP Ciclo di FA (parziale)	No
60	Insegnanti	MATHia system (Mastery Learning) (uso TIC)	C F U Ciclo parziale di FA	No, studio ex post
63	Non esplicitato	Mastery Learning	C U C Ciclo parziale di FA	No

Tab. 1 – Sintesi qualitativa delle caratteristiche degli articoli che presentano risultati statisticamente significativi

Osservando la tab. 1 appare evidente come solo in uno dei 9 studi siano state utilizzate tutte le strategie parte del costrutto di FA (articolo n. 46) e come solo in 2 si abbia un'osservazione/documentazione delle pratiche implementate. In tutti gli articoli rimanenti sono state applicate solo alcune delle strategie parte del costrutto di FA, in tre casi sfruttando le possibilità offerte dalla tecnologia. La maggior parte degli interventi sono stati implementati dagli insegnanti, uno da un ricercatore e in due casi questa informazione è assente. Infine, in almeno tre articoli (n. 1, 29 e 42) non viene descritto l'utilizzo che viene fatto dei dati e delle informazioni sugli apprendimenti degli studenti desunte dai momenti di valutazione formativa (al punto da ritenere questi articoli a rischio di esclusione dalla rassegna).

4. Suggestioni finali

Se da un lato i risultati confermano la tendenza del FA ad avere un'influenza positiva sugli apprendimenti degli studenti, dall'altro invitano a esaminare tale "evidenza" per svelare "cosa c'è dietro". Su 9 articoli che riportano risultati di efficacia del FA solo

uno prende in esame tutte le strategie che ne fanno parte; pertanto, si evidenzia un'ampia varietà di costrutti adottati e conseguenti strategie oggetto di indagine. In secondo luogo, la maggior parte degli studi non mostra alcun piano di documentazione/osservazione delle pratiche implementate rendendo così impossibile per chi legge un'identificazione precisa dell'intervento sperimentale. Infine, gli interventi afferiscono a prospettive e approcci metodologici molto differenti (vanno dal Mastery Learning ad approcci più costruttivisti). Alla luce di questi risultati, che vanno letti con consapevolezza dei limiti e delle potenzialità di una siffatta rassegna, diventa interessante interrogarsi sempre di più su come possiamo utilizzare criticamente queste ricerche (metodi e risultati) come argomenti per costruire nuove ipotesi.

Bibliografia

- Biesta G. (2007). Why “what works” won't work: evidence-based practice and the democratic deficit in educational research. *Educational Theory*, 57(1), 1-22.
- Black P., Wiliam D. (1998). Inside the black box: Raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan*, 80(2), 139-48.
- Black P., Harrison C., Lee C., Marshall B., William D. (2003). *Assessment for Learning. Putting it into practice*. Maidenhead, U.K.: Open university Press.
- Bonaiuti G. (2019). Dalla cultura delle “evidenze” alla trasformazione delle pratiche. Criticità e prospettive per la ricerca educativa. *RicercaAzione*, 2, 43-56.
- Calvani A. (2007). Evidence-Based Education: ma “funziona” il “che cosa funziona”? *Journal of e-learning and Knowledge Society*, 3(3), 139-146.
- Cooper H., Hedges L.V., Valentine J.C. (Eds.). (2019). *The handbook of research synthesis and meta-analysis* (3rd ed.). New York: Russell Sage Foundation.
- Dunn K.E., Mulvenon S.W. (2009). A Critical Review of Research on Formative Assessments: The Limited Scientific Evidence of the Impact of Formative Assessments in Education. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 14, 1-11.
- Guasconi E. (2025). *Prassi di formative assessment e comprensione dei testi*. Milano: FrancoAngeli.
- Kingston N., Nash B. (2011). Formative Assessment: A Meta-Analysis and a Call for Research. *Educational Measurement: Issues & Practice*, 30(4), 28-37.
- Lee H., Chung H.Q., Zhang Y., Abedi J., Warschauer M. (2020). The Effectiveness and Features of Formative Assessment in US K-12 Education: A Systematic Review. *Applied Measurement in Education*, 33(2), 124-140.
- Slavin R.E. (2002). Evidence-Based Education Policies: Transforming Educational Practice and Research. *Educational Researcher*, 31(7), 15-21.
- Xuan Q., Cheung A., Sun D. (2022). The effectiveness of formative assessment for enhancing reading achievement in K-12 classrooms: A meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 13, 1-17.

Stimolare il coinvolgimento e la comprensione della chimica con il quizzing: uno studio nell'ambito del progetto TALENTED

Arianna Marras

Assegnista di ricerca

Università degli Studi di Cagliari – arianna.marras@unica.it

Introduzione

La dispersione scolastica rappresenta una delle principali sfide educative. Contrastarla richiede non solo interventi strutturali, ma anche pratiche didattiche capaci di coinvolgere gli studenti e rendere l'esperienza scolastica significativa (Batini, Bartolucci, 2016; Pandolfi, 2017). Il presente contributo descrive i risultati preliminari di una ricerca condotta, all'interno del progetto TALENTED, in due classi prime di un istituto tecnico del Sud Sardegna, incentrata sull'uso del quizzing come strategia di gamification applicata all'insegnamento della Chimica. I dati raccolti, pur non significativi dal punto di vista statistico, evidenziano una maggiore uniformità negli apprendimenti, un incremento della motivazione e una percezione positiva dell'esperienza da parte degli studenti, suggerendo la potenzialità di approcci innovativi per contrastare il disimpegno scolastico.

1. Framework teorico

La dispersione scolastica è un fenomeno complesso e multifattoriale che comprende variabili individuali, sociali e istituzionali (Batini, Bartolucci, 2016; Rumberger, 2011). Alcuni studi sottolineano come fattori di rischio quali frequenza discontinua, bocciature e cambi di scuola contribuiscano a interrompere i percorsi educativi (Batini, 2023). In questo contesto, l'attenzione si è spostata progressivamente sul ruolo della scuola come luogo non solo di trasmissione di conoscenze, ma anche di promozione del benessere e del senso di appartenenza.

La letteratura concorda nel riconoscere l'importanza della qualità dell'insegnamento come variabile decisiva per la riuscita formativa degli studenti (Hattie, 2023). L'approccio didattico, le pratiche adottate e le scelte metodologiche degli insegnanti incidono significativamente sulla motivazione e sul coinvolgimento degli alunni (Magen-Nagar, Shachar, 2017). In particolare, metodologie frontali e trasmissive si rivelano meno efficaci con studenti a rischio di disimpegno, mentre pratiche attive e partecipative possono aumentare il senso di autoefficacia e la motivazione intrinseca.

Nel progetto TALENTED, ambito della sperimentazione qui presentata, è stata scelta la gamification come una delle più promettenti strategie innovative. La gamification, come noto, può essere intesa come l'uso di elementi tipici del gioco in contesti non ludici finalizzati a favorire la motivazione attraverso meccanismi di sfida, feedback immediato e riconoscimento dei progressi. Nell'ambito scolastico, pratiche come il quizzing, che consiste nell'uso di domande o brevi test, spesso a risposta multipla, per

stimolare il recupero attivo delle conoscenze e fornire un feedback, si rivela interessante poiché favorisce l'interazione attiva con i contenuti e consente il monitoraggio dei progressi di apprendimento (Bruni, Petti, De Angelis, 2025; Bonaiuti, Calvani, Piazza, 2013). Inoltre, la letteratura recente sottolinea l'efficacia del *retrieval practice*, ovvero il recupero attivo delle informazioni dalla memoria, come strumento per consolidare l'apprendimento e favorire la ritenzione a lungo termine (Roediger, Butler, 2011). Il *quizzing*, che integra le dimensioni cognitiva e motivazionale, risulta adeguato in contesti segnati da attenzione e motivazione discontinue, spesso a rischio di dispersione.

In sintesi, il quadro teorico adottato mette in luce tre assi fondamentali: la dispersione scolastica come fenomeno sistemico che richiede azioni mirate a livello didattico; la qualità dell'insegnamento e le scelte metodologiche come fattori chiave nella prevenzione del disimpegno e la *gamification* come approccio in grado di aumentare il coinvolgimento, l'apprendimento e sostenere ricadute potenzialmente positive sulla permanenza scolastica.

2. Metodologia di ricerca

La ricerca si colloca nell'alveo della ricerca-formazione, un approccio che integra dimensione teorica e pratica e che coinvolge gli insegnanti come co-protagonisti e agenti riflessivi, capaci di analizzare criticamente le proprie scelte metodologiche e le ricadute sugli studenti (Fabbri, Marcuccio, Rossi, 2021). Tale impostazione si rivela particolarmente adatta in contesti complessi come quello della dispersione scolastica, dove la comprensione delle dinamiche di classe e la possibilità di sperimentare nuove pratiche risultano essenziali.

Il contesto della sperimentazione, individuato come fragile (MIM, 2023), è rappresentato da due classi prime di un istituto tecnico a indirizzo informatico del Sud Sardegna, per un totale di 21 studenti (età media = 14,05; $f=1$). Le attività in entrambe le classi sono state condotte dalla stessa docente di Chimica, circostanza che ha assicurato coerenza sia nell'impostazione sia nel clima didattico. Per valutare l'efficacia del *quizzing* è stato adottato un modello sperimentale ABAB (Barlow, Hersen, 1984), fondato sull'alternanza tra lezioni tradizionali (condizione A) e lezioni arricchite da elementi di *gamification* e *quizzing* (condizione B). La scelta di un disegno a singolo soggetto, applicato a livello di classe, consente di confrontare le due condizioni riducendo l'influenza di variabili esterne e focalizzando l'attenzione sugli effetti immediati della strategia didattica.

Ciascuna lezione è stata progettata seguendo una struttura analoga:

- un'introduzione con richiamo ai contenuti precedenti e la presentazione degli obiettivi della lezione;
- lo svolgimento, in due possibili varianti: lezione tradizionale (A) o lezione sperimentale (B).
- la valutazione finale, che ha previsto la somministrazione di strumenti di rilevazione per misurare sia gli apprendimenti sia le percezioni degli studenti.

La raccolta dati si è basata su due strumenti principali: un test di apprendimento cartaceo composto da 20 item a risposta multipla, somministrato dall'insegnante al termine della lezione per verificare la comprensione dei contenuti, e un questionario

di 20 item su scala Likert a 4 punti, realizzato tramite Google Moduli e reso accessibile agli studenti attraverso un codice QR, volto a rilevare le dimensioni affettiva, motivazionale e partecipativa dell'esperienza.

3. Risultati

L'analisi preliminare dei dati relativi alle lezioni A1 (La mole) e B1 (La massa molare) evidenzia punteggi medi leggermente superiori nella condizione sperimentale (B1 = 12,9; A1 = 12,5), con una minore dispersione dei risultati (ds B1 = 3,96; A1 = 4,85). Sebbene le differenze non siano statisticamente significative, i dati suggeriscono una maggiore uniformità e potenziale efficacia della lezione arricchita da quizzing.

Un ulteriore approfondimento proviene dai questionari di percezione compilati dagli studenti, i cui risultati, riportati nella Tabella 1, offrono alcuni spunti di particolare interesse.

Items	Media (ds)	
	M A1 (ds)	M B1 (ds)
1. Il modo in cui è stata svolta la lezione oggi mi ha soddisfatto/a	3.05 (0.805)	2.71 (0.956)
2. Mi è piaciuto il modo in cui è stata organizzata la lezione	3.00 (0.707)	3.05 (0.805)
3. La lezione di oggi è andata meglio di come mi aspettassi	3.05 (0.590)	2.86 (1.062)
4. Il modo in cui è stata svolta la lezione è stato utile per comprendere meglio l'argomento	2.81 (0.750)	3.00 (1.000)
5. Quanto abbiamo fatto oggi a lezione mi faciliterà lo studio	3.05 (0.669)	2.86 (0.910)
6. La lezione di oggi mi ha suggerito nuovi modi per imparare le cose	2.33 (0.658)	2.62 (0.973)
7. Oggi è stato facile comprendere gli argomenti	2.90 (0.831)	2.95 (0.973)
8. Durante la lezione ho mantenuto senza problemi l'attenzione	3.05 (0.805)	3.00 (0.837)
9. La lezione di oggi si adatta al mio modo di apprendere	2.90 (0.768)	2.95 (0.973)
10. Durante la lezione sono stato/a bene	3.10 (0.700)	3.00 (1.095)
11. Il clima della classe, oggi, è stato accogliente e positivo	3.05 (0.921)	3.33 (0.577)
12. Oggi la lezione mi è sembra più piacevole del solito	3.00 (0.775)	2.95 (0.921)
13. Suggerirei di svolgere anche in altre materie una lezione come quella di oggi	2.86 (1.014)	3.24 (0.831)
14. Il modo di svolgere la lezione ha stimolato il mio interesse verso l'argomento	3.10 (0.889)	2.95 (1.024)
15. Mi sono sentito/a motivato/a a partecipare attivamente alla lezione	2.76 (0.889)	3.00 (0.894)
16. Se tutte le lezioni fossero come quella di oggi verrei a scuola con maggiore motivazione	2.86 (0.964)	3.00 (0.949)
17. Mi sono sentito/a coinvolto/a durante le attività della lezione	2.71 (0.845)	2.95 (0.740)
18. Nel corso della lezione ho potuto collaborare con i miei compagni	2.00 (0.949)	1.81 (0.928)
19. Vale la pena raccontare a casa quello che abbiamo fatto oggi a lezione	2.33 (0.913)	2.71 (0.902)
20. Ritengo che miei compagni si siano sentiti coinvolti nella lezione di oggi	2.71 (0.784)	3.14 (0.854)

Tab. 1 – Statistiche descrittive del questionario di gradimento nelle condizioni A1 (lezione tradizionale) e B1 (lezione con *quizzing*)

Nella condizione sperimentale (B1) gli studenti hanno valutato più positivamente aspetti legati al clima di classe (item 11, +0.28), alla possibilità di estendere la metodologia ad altre discipline (item 13, +0.3), al coinvolgimento personale (item 17, +0.24) e al coinvolgimento dei compagni (item 20, +0.43). Anche la disponibilità a raccontare l'esperienza in famiglia (item 19, +0.38) è risultata maggiore nella condizione sperimentale, a conferma di un impatto che va oltre la dimensione strettamente cognitiva.

Alcuni item mostrano invece valori leggermente più alti nella lezione tradizionale (A1), come la soddisfazione generale (item 1) e la percezione di facilità nello studio successivo (item 5). Ciò indica che il passaggio a una modalità didattica innovativa può inizialmente generare resistenze o richiedere un tempo di adattamento. Nel complesso i dati confermano una tendenza positiva verso il *quizzing* come pratica capace di incrementare coinvolgimento, motivazione e percezione di utilità didattica.

4. Discussione e conclusioni

I risultati preliminari suggeriscono che l'integrazione del *quizzing* all'interno delle lezioni di Chimica possa costituire una leva rilevante per stimolare il coinvolgimento degli studenti e favorire una maggiore uniformità negli apprendimenti. Sebbene le differenze riscontrate tra la condizione tradizionale e quella sperimentale non abbiano raggiunto la significatività statistica, la tendenza emersa evidenzia il valore pedagogico di un approccio che coniuga elementi ludici e valutativi.

Un primo elemento di riflessione riguarda la partecipazione attiva: gli studenti hanno percepito le lezioni arricchite da *quizzing* come più stimolanti e dinamiche. Tale percezione non va sottovalutata, poiché la motivazione rappresenta un fattore chiave nella prevenzione del disimpegno. Inoltre, la riduzione della variabilità dei punteggi nella condizione sperimentale può essere letta come un segnale di maggiore equità educativa, con benefici non solo individuali ma anche di gruppo, in termini di clima di classe e senso di appartenenza.

In secondo luogo si evidenzia il ruolo della gamification come metodologia capace di trasformare la dinamica didattica: la sfida, il *feedback* immediato e la dimensione ludica favoriscono il recupero attivo delle conoscenze (*retrieval practice*), rendendo l'apprendimento più solido (Roediger, Butler, 2011). Ciò si inserisce in una prospettiva che supera la dicotomia tra "insegnamento tradizionale" e "attività ludiche", mostrando come pratiche innovative possano avere un impatto concreto sulla qualità dell'esperienza formativa. Sul piano metodologico, l'approccio di ricerca-formazione adottato si è rivelato particolarmente fruttuoso: il coinvolgimento diretto degli insegnanti ha consentito di radicare la sperimentazione nella realtà quotidiana della classe, favorendo un processo riflessivo e aprendo spazi di co-progettazione condivisa. Questo elemento appare cruciale in un'ottica di trasferibilità, poiché permette di immaginare la replicabilità del modello in altri contesti mantenendo un forte legame con le specificità locali.

Tra le prospettive future, le successive fasi di ricerca (A2 e B2) consentiranno di consolidare le risultanze raccolte e di verificarne la solidità su un arco temporale più ampio. Un ampliamento del campione e l'applicazione della metodologia ad altre discipline potrebbero inoltre fornire dati utili per valutarne la generalizzabilità. Un ul-

teriore sviluppo potrà riguardare la progettazione di percorsi interdisciplinari basati su *quizzing*, capaci di integrare competenze scientifiche, tecnologiche e trasversali.

Infine, sul piano educativo, l'esperienza mostra come la qualità della didattica e le scelte metodologiche degli insegnanti possano incidere sul benessere degli studenti. In questa prospettiva, il *quizzing* non va considerato come un mero strumento, ma come componente di una più ampia strategia pedagogica intenzionale, orientata all'inclusione, alla motivazione e alla prevenzione dell'insuccesso formativo.

Bibliografia

- Barlow D.H., Hersen M. (1984). *Single case experimental designs: Strategies for studying behavior change* (2nd ed.). New York, NY: Pergamon.
- Batini F., Bartolucci A. (2016). *Dispersione scolastica e politiche educative*. Milano: FrancoAngeli.
- Batini F. (2023). *Scuola e dispersione: un'analisi aggiornata*. Roma: Carocci.
- Bonaiuti G., Calvani A., Piazza D. (2013). Increasing classroom engagement and student comprehension through the use of clickers: an Italian secondary school experience. *Research on Education and Media*, 5(1), 95-107.
- Bruni F., Petti L., De Angelis M. (2025). Gamification as a tool for preventing early school leaving: A possible perspective? In Scuola Democratica (Ed.), *Proceedings of the Third International Conference of the journal Scuola Democratica. Education and/or Social Justice*, (Vol. 1, pp. 228-235). Associazione "Per Scuola Democratica".
- Fabbri L., Marcuccio M., Rossi P. (2021). *Ricerca-formazione e innovazione didattica*. Bologna: Il Mulino.
- Hattie J. (2023). *Visible learning. The sequel: A synthesis of over 2,100 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.
- Magen-Nagar N., Shachar H. (2017). Quality of teaching and dropout risk: A multi-level analysis. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 22(1), 9-24. <https://doi.org/10.1080/10824669.2016.1242069>
- Ministero dell'Istruzione e del Merito (2023). *La dispersione scolastica*. AA.SS. 2019-2020 – 2021-2022 Rapporto MIM – DGSIS – Ufficio di Statistica. Retrieved September 5, 2025, from https://www.mim.gov.it/documents/20182/7715421/Focus_Dispersione+scolastica+aa.ss.1920_2021++2021_2122.pdf/7574e014-b372-d32c-a62c-ddabbd5d7c7c?version=1.0&t=1703760495410
- Pandolfi A. (2017). *Dispersione e abbandono scolastico: cause, percorsi e strategie di prevenzione*. Roma: Armando.
- Roediger H. L., Butler A. C. (2011). The critical role of retrieval practice in long-term retention. *Trends in Cognitive Sciences*, 15(1), 20-27.
- Rumberger R. W. (2011). *Dropping out: Why students drop out of high school and what can be done about it*. Harvard University Press.

Riflessione pedagogica, formazione e Sistema integrato 0-6: il caso emblematico della Valle d'Aosta

Martina Pinelli

Assegnista di ricerca

Università della Valle d'Aosta – m.pinelli@univda.it

Introduzione

Il presente contributo si colloca all'interno delle attività previste nel progetto di ricerca FAR4, intitolato "L'implementazione del Sistema integrato 0-6 in Valle d'Aosta. Verso le Scuole Polo", attivo presso il Dipartimento di Scienze umane e sociali dell'Università della Valle d'Aosta – Université de la Vallée d'Aoste, in collaborazione con la Sovrainendenza agli studi e la Regione autonoma Valle d'Aosta.

Il progetto di ricerca si iscrive nell'ambito delle azioni di implementazione dei provvedimenti che hanno reso operativa la Legge n. 107/2015, nota come la "Riforma della Buona Scuola". Legge che segna il superamento del tradizionale *split system* che ha contrassegnato fino ad oggi il segmento pre-scolastico italiano e che fa da apripista ad altri documenti particolarmente rilevanti: il D. Lgs. n. 65/2017 "Istituzione del Sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino ai sei anni"; il DM n. 334/2021, "Linee pedagogiche per il Sistema integrato zero-sei" e il DM n. 43/2022 "Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia".

Alla luce delle trasformazioni culturali introdotte da tali provvedimenti, che hanno rispettivamente introdotto nuovi requisiti di professionalità per gli operatori nei servizi per l'infanzia, che hanno fornito la cornice teorica per il nuovo Sistema integrato e che hanno armonizzato il Curricolo dello 0-3 con quello per il segmento 3-6, il progetto di ricerca intende favorire la costruzione di un Sistema integrato 0-6 dei servizi educativi per l'infanzia nella realtà valdostana.

1. Il nuovo paradigma pedagogico nella fascia 0-6

L'istituzione del Sistema integrato si configura come un tentativo concreto di superamento del tradizionale modello "a sistema duale" (*split system*), che ha storicamente caratterizzato il panorama dei servizi educativi per l'infanzia in Italia. La finalità principale è quella di promuovere una continuità educativa tra i servizi per la prima infanzia (0-3 anni) e quelli per la seconda (3-6 anni), nell'ottica della costruzione di un percorso unitario, coerente e inclusivo per tutte le bambine e i bambini. L'obiettivo risiede nel garantire pari opportunità di sviluppo integrale – sul piano cognitivo, sociale, emotivo, affettivo e relazionale – all'interno di contesti educativi caratterizzati da un'elevata qualità pedagogica e professionale. In questo quadro, il *Sistema integrato* intende contrastare le disuguaglianze derivanti da barriere di natura fisica, territoriale, economica, sociale e culturale, favorendo ambienti capaci di accogliere e valorizzare la diversità, nel rispetto dei diritti di ciascun bambino.

All'interno di tale disegno riformatore un ruolo centrale è attribuito alle Scuole Polo, o Poli per l'infanzia che, come rimarca la normativa, si configurano come presidi educativi unificati o prossimi tra loro, nei quali si integrano più servizi educativi per l'infanzia rivolti alla fascia 0-6 anni (art. 3, D. Lgs. n. 65/2017). Tali istituzioni si pongono non solo come spazi fisici condivisi, ma anche come luoghi di sperimentazione pedagogica, ricerca educativa, innovazione didattica e partecipazione attiva delle comunità locali. Al loro interno si promuove una gestione integrata dei servizi generali, l'uso comune degli spazi collettivi e una valorizzazione delle risorse professionali, secondo una visione sistemica e collaborativa che contribuisce a delineare un nuovo paradigma dell'educazione dell'infanzia, fondato su finalità, metodologie e pratiche condivise. Il concetto di "continuità educativa", nel contesto del *Sistema integrato 0-6*, va inteso pertanto non solo come connessione strutturale e organizzativa tra i segmenti del percorso educativo, ma soprattutto come coerenza pedagogica e formativa negli obiettivi, nei valori e nelle pratiche. Essa si esprime, da un lato, nella costruzione di un progetto educativo unitario che coinvolge i servizi educativi e scolastici e, dall'altro, in un dialogo costante e significativo con le famiglie, riconosciute come parte attiva del processo. Si delinea, dunque, un orientamento pedagogico volto a promuovere un'azione educativa coerente, capace di valorizzare le competenze individuali di ogni bambino e bambina e di riconoscerne la specificità, in un'ottica di personalizzazione e inclusione.

2. Quadro di ricerca e linee d'azione verso il Sistema integrato 0-6 in Valle d'Aosta

All'interno di questo quadro di riferimento, gli obiettivi delineati nell'ambito del progetto di ricerca qui presentato si articolano lungo due direttrici principali che riflettono l'intento di contribuire allo sviluppo e al consolidamento del *Sistema integrato* in Valle d'Aosta sia sul piano teorico che su quello operativo:

- progettazione e sperimentazione di un nuovo strumento valutativo che possa essere utilizzato dalla Sovrintendenza come ulteriore dispositivo operativo per la ricerca-azione. Tale dispositivo (esito della messa a punto e dell'affinamento di uno strumento precedente) sarà finalizzato ad indagare in particolare le condizioni di fattibilità di specifiche forme di raccordo curriculare e pedagogico tra i diversi segmenti del sistema educativo pre-scolastico, in vista della costruzione e del consolidamento delle Scuole Polo;
- accompagnamento, anche attraverso specifiche modalità consulenziali e di disseminazione della ricerca in materia di pedagogia dell'infanzia/ECEC, delle istituzioni educative in un processo di progressiva condivisione del nuovo modello pedagogico, al fine di promuovere la diffusione e la legittimazione all'interno del contesto territoriale. Si tratterà, in particolare di uno specifico supporto al piano regionale di formazione sul Sistema integrato, attraverso l'implementazione di dispositivi di innovazione istituzionale che verranno direttamente proposti alle istituzioni educative che ne faranno richiesta attraverso specifiche forme di counseling e di supporto operativo (realizzato sotto la supervisione della Sovrintendenza agli studi della regione Valle d'Aosta e del suo servizio ispettivo e tecnico).

In relazione agli obiettivi sopra delineati, l'intervento si struttura attraverso un insieme di azioni strategiche, pensate per tradurre operativamente le finalità del progetto di ricerca. Le azioni previste si articolano come segue:

- attività di analisi della letteratura scientifica e documentale di settore a livello nazionale e internazionale;
- rielaborazione critica dello strumento valutativo;
- promozione di pratiche di cooperazione interistituzionale volte a rafforzare i livelli di *compliance*, di collaborazione e di partecipazione consapevole, da parte delle istituzioni scolastiche, dei servizi alla prima infanzia e dei vari *stakeholders*;
- sostegno ai processi di formazione in prospettiva 0-6, mediante azioni generalizzate che favoriscano la costruzione di saperi professionali condivisi e la riflessione pedagogica continua, valorizzando approcci integrati e transdisciplinari;
- accompagnamento e un supporto mirato allo sviluppo e alla qualificazione dei Poli per l'infanzia.

3. Esiti preliminari e prospettive di sviluppo

I primi sviluppi del processo di costruzione del Sistema integrato hanno previsto un'approfondita fase di ricognizione territoriale e socio-demografica, concepita come momento preliminare imprescindibile per la definizione di interventi educativi pertinenti e coerenti con il contesto di riferimento.

La Valle d'Aosta, per la sua natura marcatamente montuosa, presenta un assetto insediativo molto frammentato. In tale frangente i suoi abitanti si concentrano prevalentemente nella vallata piana di Aosta e nei comuni limitrofi, mentre le vallate laterali superiori risultano sempre più caratterizzate da fenomeni di rarefazione demografica, se non di vero e proprio spopolamento strutturale. Da un punto di vista della natalità, i dati Istat (2023) più recenti evidenziano una dinamica fortemente negativa in quanto le nascite annue non superano le 700 unità, delineando dunque un quadro demografico fragile e in costante declino. Pertanto, alla luce del marcato fenomeno di spopolamento e del progressivo calo demografico che interessano in modo significativo il territorio regionale, l'obiettivo prioritario dell'intervento risulta essere l'attivazione di una strategia di ottimizzazione e valorizzazione delle risorse educative, sociali e dove possibile anche infrastrutturali. Tale approccio mira a contrastare ulteriori dinamiche migratorie in uscita e a contenere l'acuirsi del processo di desertificazione demografica, attraverso azioni coordinate e sostenibili orientate alla coesione territoriale e allo sviluppo di comunità educanti resilienti.

La limitata estensione territoriale e demografica consente una rilevazione dati particolarmente agevole, permettendo così la costruzione di un quadro informativo esaustivo e non limitato a rilevazioni campionarie. Dalle analisi ad oggi compiute in relazione alla disponibilità e alla qualità dei servizi educativi per la prima infanzia emerge un panorama confortante: secondo Openpolis (2023), la Regione si configura come una realtà virtuosa, con un tasso di copertura dei servizi (41,1% a giugno 2023) che supera ampiamente la soglia minima del 33% indicata nell'Obiettivo di Barcellona dell'Unione Europea, posizionandosi tra le prime regioni italiane sia per disponibilità che per qualità dell'offerta. Il contesto valdostano si distingue, infatti, per l'elevato

standard qualitativo dei servizi educativi alla prima infanzia, tanto sul piano dell'offerta formativa quanto su quello strutturale e architettonico degli spazi educativi.

Una volta completata l'analisi del contesto socio-demografico, il lavoro si è spostato su un piano tecnico-operativo, che ha previsto la considerazione dello strumento valutativo elaborato in precedenza dall'ex assegnista di ricerca. Tale strumento, ideato con l'intento di rilevare il grado di partecipazione e di ingaggio dei Nidi e delle Scuole dell'infanzia della Valle d'Aosta nei processi di innovazione educativa promossi nell'ambito del Sistema integrato, sarà oggetto revisione al fine di adeguarlo all'evoluzione degli scenari territoriali. Una volta aggiornato, verrà applicato su un campione rappresentativo a livello regionale, con un focus specifico sulle Scuole Polo presenti sul territorio valdostano.

Nel corso delle attività svolte finora, si è adottato un approccio analitico e progettuale orientato in senso prospettico e propositivo, finalizzato a una lettura approfondita del contesto territoriale e sociodemografico, nonché alla ricognizione delle realtà operative delle quattro Scuole Polo attive nel territorio valdostano (attraverso visite in loco). Alla luce di tali azioni, si auspica che la ridefinizione dello strumento valutativo e la sua progressiva implementazione nei diversi contesti locali, possano generare evidenze empiriche chiare e attendibili in merito all'andamento dei processi di implementazione del Sistema integrato 0-6. I dati raccolti si configureranno come strumento essenziale per orientare le successive azioni di promozione, accompagnamento e supporto formativo che saranno principalmente rivolte a educatori/trici ed insegnanti.

Investire sul Sistema integrato in Valle d'Aosta rappresenta un'occasione per promuovere un miglioramento della qualità dei servizi per la prima infanzia, rendendo quest'ultima una leva strategica per contrastare i processi di marginalizzazione e spopolamento presenti nel territorio. In una regione contraddistinta da marcata dispersione insediativa e significativa complessità orografica, la tenuta del sistema scolastico – in particolare delle aree montane periferiche – si configura come una sfida crescente ed urgente. In tale scenario, l'ampliamento, l'ottimizzazione e la qualificazione dell'offerta educativa rivolta alla fascia 0-6 costituiscono una *conditio sine qua non* per la continuità e la vitalità dei servizi educativi, contribuendo a scongiurare la progressiva chiusura dei plessi scolastici minori e, con essa, la perdita di capitale sociale e umano presente e futuro. In questo senso, il miglioramento del sistema educativo si rivela essere determinante e necessario per la resilienza educativa e per la sostenibilità sociale e demografica del territorio valdostano.

Bibliografia

- Bobbio A., Bondioli A., Savio D., (2024). *Materiali per il sistema integrato 0-6. Norma, curriculum e pensiero pedagogico*. Milano: Mondadori.
- Decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 65. *Istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita fino ai sei anni*. (G.U. n. 112 del 16/05/2017). https://www.istat.it/wp-content/uploads/2025/04/Censimento-permanente-popolazione_Anno-2023_Valle-dAosta.pdf – <https://www.openpolis.it/parole/che-cosa-prevedono-gli-obiettivi-di-barcellona-sugli-asili-nido/> *Key data on early childhood education and care in Europe* (2025). Eurydice report.
- Lazzari A., (2021) *La qualità dei nidi: il Quality Framework Europeo*. Napoli: Tecnodid.

- Lazzari A., *Un quadro europeo per la qualità dei servizi educativi e di cura per l'infanzia: proposta di principi chiave*. Bergamo: Zeroseiup.
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. (2012). *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*. Decreto ministeriale 16 novembre 2012, n. 254. (G.U. n. 30 del 5/02/2013).
- Ministero dell'Istruzione. (2021). Decreto ministeriale 22 novembre 2021, n. 334. *Linee pedagogiche per il sistema integrato zerosei*.
- Ministero dell'Istruzione. (2022). Decreto ministeriale 24 febbraio 2022, n. 43. *Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia*.
- Report Istat, *I servizi educativi per l'infanzia in Italia, Anno educativo 2023/2024*.
- Sabino G., (2024) *La scommessa dello 0-6: scenari di innovazione*. Bergamo: Zeroseiup.

Sessioni Parallele
Luoghi per leggere e narrare

Piccoli passi in biblioteca. La letteratura giovanile entra nella Biblioteca Diocesana “Luciano Monari” a Brescia

Claudia Alborghetti

Docente a contratto

Università Cattolica del Sacro Cuore – claudia.alborghetti@unicatt.it

Introduzione

Il Public Library Manifesto (2022) dell'UNESCO individua nella biblioteca pubblica il centro nevralgico di diffusione dell'informazione nell'epoca delle “società della conoscenza”¹. Società che promuovono cittadinanza attiva, consapevolezza dei diritti della persona verso una partecipazione costruttiva per il benessere della comunità senza barriere di carattere commerciale o legale. Tuttavia, per realizzare questi valori fondamentali per gli esseri umani, occorre “un accesso libero e illimitato alla conoscenza, al pensiero, alla cultura e all'informazione”² (IFLA-UNESCO, 2022, p. 1).

Oggi, la conoscenza passa sempre più attraverso canali multimediali che offrono ai lettori esperienze variegata di esplorazione del materiale. Maryanne Wolf cita gli ipertesti, che tendono a distrarre (più che a informare) il lettore direzionandolo verso altri testi, all'infinito. Se il lettore sta attraversando una fase evolutiva delicata come quella dell'infanzia, i continui stimoli proposti dalle risorse digitali in circolazione tendono a soddisfare i sensi nell'immediato, a discapito della possibilità di silenziare questi canali e offrire ai bambini il tempo di crearsi i propri spazi di immaginazione e creatività nel mondo reale³.

Esiste una differenza tra questo saltare da un'informazione all'altra con il pensiero e il vagabondare reale tra gli scaffali di una biblioteca? Secondo la Wolf sì, perché sul testo digitale manca l'aspetto fisico, geometrico, visivo della corporeità del libro che rappresenta “la dimensione sensoriale della lettura su carta” (2018, p. 78). La biblioteca, come spazio non solo architettonico ma coinvolgente per i sensi, resta luogo prioritario di formazione e condivisione del sapere oltre la dimensione digitale.

La prova viene dalle numerose iniziative proposte dalle biblioteche delle varie re-

1 L'espressione, coniata dall'UNESCO nel 2005, è “knowledge societies”. Sono società il cui scopo principale è di creare un orizzonte di sviluppo per tutti, in particolare per le società meno avanzate, garantendo al contempo diritti umani uguali per tutti e la protezione delle libertà fondamentali nella conoscenza e istruzione di base. Per un approfondimento in merito, cfr. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2005). *Towards Knowledge Societies*. Condé-sur-Noireau, France: Imprimerie Corlet.

2 Se non altrimenti segnalato, le traduzioni dall'inglese sono di chi scrive.

3 Wolf chiama questi spazi “mondi off-line, che sono l'invisibile habitat dell'infanzia” (2018, p. 106). Immersi in ambienti naturali, i bambini sperimentano il gioco di ruolo, inventano situazioni e storie in cui “il tempo si ferma e il pensiero si allunga” (p. 106).

gioni italiane a partire dal 2022, l'Anno europeo dei giovani⁴, con il progetto *Giovani in Biblioteca* (<https://giovani2030.it/giovani-in-biblioteca/>). Lo scopo dichiarato è di recuperare spazi sia di socialità, sia di aggregazione, non soltanto mirati alla promozione della lettura ma alla dimensione umana collaborativa secondo i dettami del Manifesto citato in apertura. Il sapere va condiviso, divulgato, secondo un circolo virtuoso che si alimenta con lo scambio di informazioni interagite in luoghi aperti e accoglienti come le biblioteche, spesso scrigni di una ricchezza culturale sfaccettata anche in relazione alla bellezza delle sedi preposte a questa funzione.

1. La Biblioteca Diocesana “Luciano Monari” a Brescia

Esistono tuttavia realtà bibliotecarie che, pur beneficiando di una lunga storia radicata nel territorio, potrebbero passare inosservate ai giovani della comunità proprio per l'apparente specificità del materiale in loro possesso.

La Biblioteca Diocesana “Luciano Monari” ne è un esempio. La sua sede attuale, nel quartiere di Mompiano a Brescia, è stata istituita nel 2012 e riunisce circa 176000 volumi tra collezioni storiche e nuove acquisizioni. La denominazione “Diocesana” significa che è al servizio di tutti i cittadini della diocesi ed è la seconda biblioteca pubblica di Brescia per posseduto. Conserva diverse raccolte già risalenti al XVI secolo fino al XVIII, ma a seguito dei continui trasferimenti di sede non è stato possibile mantenere il patrimonio librario intatto. Oggi, nella sua sede definitiva dell'ex Seminario Maria Immacolata di via Domenico Bollani, sono conservati volumi dedicati alle discipline teologiche, ma anche lasciti individuali di personalità di spicco della diocesi bresciana e non solo⁵.

Pur trattandosi di una biblioteca altamente specializzata e originariamente aperta solo ai frequentatori del Seminario Diocesano, oggi l'unicità di questo luogo risiede proprio nell'aver accolto lo spirito di una biblioteca aperta e fruibile da tutta la comunità. Come parte del circuito bibliotecario bresciano, ha attivato il prestito interbibliotecario, a domicilio, a livello provinciale, nazionale e internazionale; il catalogo è consultabile tramite due motori di ricerca che a breve saranno unificati; ma soprattutto grazie all'instancabile lavoro organizzativo di don Alberto Donini e i bibliotecari Vera Bugatti, Eleonora Silvestri e Claudio Glisoni il dialogo con il territorio si è intensificato con gli appuntamenti dei “Dialoghi in biblioteca”. L'iniziativa è in pieno accordo con la necessità di far conoscere gli spazi che la biblioteca offre e soprattutto il suo ricco patrimonio librario. La particolarità di questi Dialoghi è insita nel coinvolgimento di specialisti in svariate materie, con un filo conduttore per ogni incontro che parte sempre da una suggestione tematica presente nel catalogo della biblioteca. Accanto ai dialoghi teologici, troviamo anche Charles Darwin e l'evoluzionismo, la teoria del Big Bang e l'evoluzione dell'universo. A testimonianza dell'ampio respiro

4 Il sito ufficiale (https://youth.europa.eu/year-of-youth_it) riporta oggi il lascito di questa iniziativa, che ha dato la possibilità ai giovani di far sentire la propria voce per costruire una società più inclusiva e attenta alle loro esigenze.

5 Per esempio, è noto il lascito dello statista di origini bresciane Mino Martinazzoli, che comprende un'ampia scelta di testi di Alessandro Manzoni, ma molte opere che grazie alle dediche originali degli autori possono suggerire il vissuto che va oltre la pagina stampata.

proprio del pensiero teologico, entra nei Dialoghi anche la parola del compianto Papa Francesco con la sua lettera dedicata al potere della letteratura nella formazione umana⁶, a partire dalla quale è nato un ciclo di incontri che ha coinvolto anche la letteratura per l'infanzia.

2. La nuova sezione di letteratura per l'infanzia: tra critica e narrativa

Il più recente ciclo dei Dialoghi infatti ha toccato la letteratura per l'infanzia nell'ottica di far conoscere la nuovissima sezione dedicata a bambini e ragazzi, aperta nel 2020 grazie alla spinta verso una responsabilità sociale sempre più marcata della biblioteca. Se infatti la biblioteca è spazio aperto a tutti, anche i giovani devono avere il loro luogo di esplorazione letteraria, con testi di qualità e aggiornati alle tendenze più recenti di lettura. Come ricordava Umberto Eco, “la funzione della biblioteca [...] è di scoprire dei libri di cui non si sospettava l'esistenza, e che tuttavia si scoprono essere di estrema importanza per noi” (1982, p. 7), un invito agli avventori ad aggirarsi tra gli scaffali per lasciarsi guidare dalla voce che ogni volume fa risuonare nella propria, individuale, storia di lettore. Sulla stessa linea, Aidan Chambers rintraccia nell'esplorazione la caratteristica comune a tutti i lettori abituali, per “trovare quello che stanno cercando, e anche quello che non conoscono, tra [...] gli scaffali della biblioteca di pubblica lettura” (2015, p. 35). La biblioteca gioca un ruolo fondamentale nello stimolo verso quella coesione sociale necessaria a nutrire l'interesse verso la lettura come motore della formazione dell'individuo all'interno di una comunità. Il lettore bambino inizia il suo percorso tra i libri attraverso la mediazione dell'adulto, a partire dal nucleo familiare, allargandosi a coloro che entrano nel cerchio della lettura.

Non a caso, nella Biblioteca Diocesana la nuova sezione per ragazzi è l'unico spazio ad accesso libero dove è possibile consultare i volumi prendendoli direttamente dagli scaffali, è adiacente alla sala seminari come spazio di consultazione. Tra le iniziative messe in atto dai bibliotecari troviamo il PCTO per gli studenti delle scuole superiori che ha l'intento di permettere ai ragazzi di familiarizzare con il libro e con il mondo della biblioteca, ma anche la formazione dei catechisti e degli operatori negli oratori locali per promuovere la lettura e ampliare lo sguardo verso i valori e la libertà degli individui in un percorso di formazione religiosa.

Formazione e soprattutto guida competente, non solo per i giovani lettori, ma anche per gli adulti che non sanno come orientarsi nella giungla di proposte letterarie delle varie case editrici specializzate. Frank Serafini (2024) sottolinea l'importanza per gli insegnanti di avere a disposizione quanti più libri di qualità possibile per poter effettuare una selezione letteraria rispondente alle esigenze didattiche del percorso di lettura che intendono intraprendere con i propri alunni. Senza una guida però, anche le risorse bibliotecarie potrebbero risultare ostiche da consultare, oppure si rischierebbe di perdere tempo scorrendo il catalogo online che non permette una consultazione immediata del testo che ci interessa. Ecco dunque giustificata l'importanza di avere,

6 Papa Francesco (17 luglio 2024). *Lettera del Santo Padre sul ruolo della letteratura nella formazione*, reperibile sul sito ufficiale della Santa Sede a <https://www.vatican.va/content/francesco/it/letters/2024/documents/20240717-lettera-ruolo-letteratura-formazione.html>

all'interno di una biblioteca come quella Diocesana, nota principalmente per i suoi volumi antichi, uno spazio di consultazione libero, aperto, accogliente e con un personale pronto a orientare nelle scelte di lettura.

Il catalogo della sezione ragazzi è in formazione e le bibliotecarie lavorano in collaborazione con la Libreria dei Ragazzi di Brescia e altre realtà per restare aggiornate sulle proposte di qualità. Dato lo spazio ancora in via di realizzazione all'interno della biblioteca, ogni testo deve essere accuratamente selezionato prima di poter essere esposto a scaffale.

Le risorse disponibili però non si limitano alla letteratura, poiché anche la sezione di critica presenta alcuni testi fondanti della storia ed epistemologia della letteratura per l'infanzia. Basti citare Giuseppe Fanciulli con *La letteratura per l'infanzia* (1935), Aldo Cibaldi con *Storia della letteratura per l'infanzia e l'adolescenza* (1976), Renata Lollo *Sulla letteratura per l'infanzia* (2003), fino ad arrivare alla recente monografia di Giorgia Grilli *Di cosa parlano i libri per bambini. La letteratura per l'infanzia come critica radicale* (2021). Altri testi toccano invece la pratica della lettura a partire dalla scelta fino all'esecuzione in aula o in altri contesti didattici. Per esempio, Angela Dal Gobbo e *Quando i grandi leggono ai bambini* (2019) in collaborazione con il progetto nazionale *Nati per leggere*; oppure Silvia Vecchini con *Una frescura al centro del petto: l'albo illustrato nella crescita e nella vita interiore dei bambini* (2019). Sulla critica della fiaba è possibile consultare Italo Calvino con la nota raccolta di considerazioni attorno al mondo fiabesco *Sulla fiaba* (1988) e il testo fondante per la comprensione dei meccanismi della fiaba con Vladimir Propp e la sua *Morfologia della fiaba* (edizione 1966).

Come è possibile notare, la sezione per ragazzi traccia alcune direttrici verso l'esplorazione critica, ma non manca di tenere aggiornati i lettori anche sul web. La biblioteca infatti, direttamente dal sito, realizza una newsletter mensile con le ultime acquisizioni che includono anche la letteratura giovanile, con una sinossi dei testi che mano a mano entrano a far parte di questo patrimonio librario in crescita.

Riflessioni conclusive

Da un primo sguardo alla sezione per ragazzi della Biblioteca Diocesana, si osserva il desiderio di estendere la conoscenza oltre la specializzazione originaria delle raccolte antiche per dialogare con i lettori di oggi ed inserirsi attivamente nelle maglie della comunità del quartiere di Mompiano e, in senso generale, della città di Brescia. Gli interventi di divulgazione del sapere operati da don Alberto Donini, Vera Bugatti, Eleonora Silvestri e Claudio Glisoni appaiono certamente radicati nella tradizione religiosa per quanto riguarda le iniziative di dialogo, ma non si limitano a questo ambito nel momento in cui la letteratura per l'infanzia si apre al confronto su temi di interesse comune all'intera comunità di lettori.

Per citare Chambers: “esiste una correlazione positiva tra la ricchezza dell'ambiente di lettura nel quale vivono e crescono i lettori e la ricchezza delle loro conversazioni sui libri” (2015, p. 35), una ricchezza che possiamo ancora toccare, respirare, condividere attraverso i secoli, collegando le maglie della competenza di specialisti con il sentire del lettore comune, verso la trasformazione della percezione della letteratura giovanile come base necessaria e imprescindibile per la formazione di lettori e cittadini di domani.

Bibliografia

- Chambers A. (2015). *Il lettore infinito. Educare alla lettura tra ragioni ed emozioni*. Modena: Equilibri.
- Eco U. (1982). *De bibliotheca*. Milano: Comune di Milano.
- Public Library Manifesto 2022*. (n.d.). Retrieved August, 29, 2025 from <https://www.ifla.org/public-library-manifesto/>
- Serafini F., Serafini-Youngs S. (2006). *Around the Reading Workshop in 180 Days. A Month-by-Month Guide to Effective Instruction*. Portsmouth, NH: Heinemann (trad. it. *Leggere, Giorno per giorno*, Equilibri, Modena 2024).
- Wolf M. (2018). *Reader, Come Home: The Reading Brain in a Digital World*. Harper (trad. it. *Lettore, vieni a casa*, Vita e Pensiero, Milano 2018).

Leggimi con il cuore, gli occhi, la voce: il laboratorio di “Educazione alla lettura degli albi illustrati” tra università e territorio

Cristina Gumirato

Assegnista di ricerca – Docente a contratto

Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano – cristina.gumirato@unicatt.it

Introduzione

Nell’ambito del laboratorio di “Educazione alla lettura degli albi illustrati e sensoriali” all’interno del corso di laurea triennale in “Scienze dell’Educazione e della Formazione” dell’Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano, Brescia e Piacenza dall’A.A. 2021/2022 è stato elaborato il progetto Leggimi con il cuore, gli occhi, la voce. Esso si pone come obiettivo principale quello di sviluppare negli studenti la consapevolezza circa l’importanza dell’educazione alla lettura per promuovere il benessere psico-fisico ed emotivo e per favorire lo sviluppo psicomotorio e cognitivo del soggetto in ogni età del processo evolutivo. In tale prospettiva il laboratorio si propone di offrire strumenti utili per costruire relazioni significative attraverso la narrazione e la lettura ad alta voce, fornendo indicazioni sulla selezione e valutazione dei testi letterari da proporre ai soggetti in età evolutiva attraverso un uso intenzionale e complementare del codice verbale e iconico.

1. Cornice teorica e progettuale

Nello specifico, il percorso laboratoriale si struttura lungo un itinerario di 5 incontri in presenza di 4 ore ciascuno. La cornice teorica di riferimento si basa sulla riflessione critica di Aidan Chambers, in particolare sul *reading circle*, le cui tappe – selezione, lettura e risposta – fungono da bussola di riferimento (Chambers, 2015) insieme alla riflessione di Renata Lollo e Sabrina Fava rispetto alla relazione triadica tra autore-testo-lettore, in particolare per quanto concerne le figure dell’educatore e del lettore in formazione (Lollo, 2000; Fava, 2023).

I 5 incontri si strutturano così lungo un sentiero che attraverso la valorizzazione dell’immagine e della parola conduce studenti e studentesse allo sviluppo di competenze nell’ambito della *visual literacy*, intesa come capacità di decodificare, leggere e interpretare analiticamente e criticamente testi visivi (Filograsso, 2019), e della *literary literacy*, ovvero la capacità di interagire con competenza con la struttura narrativa di un testo letterario, comprendendo convenzioni linguistiche, giocando con le parole, individuando figure retoriche e connessioni intertestuali, ecc. (Campagnaro, 2018). Tali dimensioni contribuiscono entrambe allo sviluppo consapevole della *reading literacy*, intesa secondo l’indagine PISA 2009 come capacità di comprendere e utilizzare testi scritti e visivi, riflettere su di essi e impegnarsi nella loro lettura per sviluppare

conoscenze, raggiungere obiettivi ed essere parte attiva della società (citata in Filograsso, 2019).

Se nel primo incontro si portano gli studenti a conoscere le principali caratteristiche e tipologie di albi illustrati e sensoriali, evidenziando le peculiarità della forma narrativa del *picturebook*, cogliendo e valorizzando le interdipendenze tra testo narrativo e immagini, nel secondo incontro si riconoscono le potenzialità degli albi illustrati e sensoriali nel lavoro con diverse tipologie di utenza per saperne valutare l'utilizzo all'interno di percorsi progettuali. Il terzo e il quarto incontro, invece, vertono sullo sviluppo delle abilità volte alla predisposizione di ambienti, tempi e modalità di lettura, diversificando in base all'età evolutiva del soggetto, e sulla conoscenza dei principali influssi della lettura ad alta voce sulla costruzione di una relazione significativa, allenando in particolare la lettura espressiva e utilizzando diverse tecniche e supporti di lettura (kamishibai, marionette, e-theatre, ecc.). L'ultimo incontro, infine, sfrutta la narrazione come uno strumento per la rilettura della propria esperienza, una strategia per riflettere su di sé, sulle proprie emozioni, sul proprio e altrui vissuto all'interno della dimensione relazionale.

2. Realtà educative in dialogo

Fondandosi fin dalla sua origine attorno a un equilibrio tra teoria e pratica, il laboratorio assume dunque un ruolo decisivo in quanto “capace di costruire sapere a partire dall'esperienza” (Barsotti, Euli, 2011) alternando momenti di esplorazione critica del testo a momenti di rielaborazione personale, collettiva e creativa. Attraverso attività di comparazione, ri-narrazione, documentazione e progettazione, infatti, i partecipanti acquisiscono familiarità e consapevolezza rispetto alle interdipendenze narrative tra testo verbale e per immagini e alle potenzialità dell'albo come mediatore per esprimere il proprio mondo interiore (Campagnaro, 2024).

Tali caratteristiche hanno portato al coinvolgimento nelle attività laboratoriali di alcune realtà attive sul territorio (biblioteche, librerie indipendenti, associazioni culturali, case editrici, scuole di metodo, asili nido e altri contesti di educazione alla lettura) che hanno permesso di tradurre con maggiore facilità il quadro teorico in un approccio pratico-progettuale (Bleza Picherle, 2013), dando vita a una vera e propria rete di comunità educative e culturali dialoganti tra loro.

I docenti coinvolti nel laboratorio appartengono a diverse realtà educative operanti sul territorio e ciascuno di loro ha contribuito alla progettazione del percorso laboratoriale, generando un processo di condivisione virtuosa di conoscenze e competenze specifiche.

Fondamentale è risultato negli anni il contributo di Miriam Porro, terapeuta di neuro e psicomotricità infantile e di Myriam Minicone, fondatrice dell'associazione Le Coccinelle di Milano. Entrambe impegnate nell'ambito della primissima infanzia, progettano attività di educazione e promozione della lettura a partire dagli albi illustrati, generando un circolo virtuoso tra quanto sperimentato in ambito professionale e le metodologie teoriche e operative delineate a livello universitario. Cristina Caponeri, da anni attiva all'interno della casa editrice Il Castoro di Milano, è stata e continua a essere una risorsa fondamentale per la progettazione del laboratorio in relazione all'offerta editoriale contemporanea, condivisa con gli studenti nelle varie edizioni laboratoriali. Fin dal primo anno di attività, Cosetta Zanotti (scrittrice per l'infanzia) e

Antongionata Ferrari (illustratore per bambini e ragazzi) conducono ben quattro edizioni di laboratorio nella sede bresciana, ampliando lo sguardo degli studenti anche verso orizzonti inclini ad accogliere sperimentazioni più creative legate alla valorizzazione della parola letteraria e del linguaggio polisemico dell'immagine da spendere nei contesti educativi nei quali opereranno.

3. Tra librerie e biblioteche: presidi culturali a servizio della comunità

Rapporti proficui sono scaturiti anche dalla collaborazione sorta con due presidi culturali del territorio comasco e brianzolo: la Medateca e Spazio Libri La Cornice. Nel primo caso si tratta della biblioteca comunale del comune di Meda in provincia di Monza e Brianza. Ristrutturato nel 2012, l'edificio è divenuto negli anni un punto di riferimento per i cittadini, non solo come luogo di incontro e di studio per diverse fasce d'età, ma come vero e proprio "catalizzatore sociale", grazie ai servizi offerti e alle particolari scelte architettoniche effettuate: grandi vetrate, spazi interni ampi, luminosi e confortevoli con affacci tra un piano e l'altro. Al primo piano si trova la sezione bambini e ragazzi, con l'area dei piccolissimi, uno spazio giochi, tre postazioni pc, un angolo per il racconto e uno per lo studio. La sezione è gestita dalla bibliotecaria specializzata Vera Frigerio, che dal 2023 collabora con l'Università Cattolica come docente nei percorsi laboratoriali.

Spazio Libri La Cornice, infine, è una libreria indipendente nel territorio canturino in provincia di Como. Il titolare è Tommaso Falzone, corniciaio dal 1987. All'inizio del 2000 ha inserito nel suo laboratorio uno spazio dedicato ai libri, soprattutto pubblicazioni di case editrici medio-piccole, fumetti e libri per l'infanzia al tempo poco diffusi nei territori fuori Milano. Il dialogo scaturito tra l'attività di corniciaio e il nuovo interesse verso il mondo dell'illustrazione per i più piccoli, unito a uno sguardo visionario e lungimirante, ha attirato l'attenzione di diversi illustratori: da qui la decisione di ampliare lo spazio aprendo anche una piccola galleria d'arte. Con l'introduzione dei libri per bambini e ragazzi, Valentina Pellizzoni ha preso parte al progetto, occupandosi a tempo pieno della libreria e della sezione ragazzi e divenendo nel 2024 docente nel percorso laboratoriale dell'Università Cattolica. Lei stessa afferma che

la marca laboratoriale è ciò che ci contraddistingue maggiormente e fa riferimento non solo al lavoro di assemblaggio delle cornici, ma anche agli incontri con autori, artisti, illustratori e alla proposta di corsi per adulti e bambini. È [una libreria] ibrida, contaminata dalle nostre passioni: ci piace il cinema e organizziamo il cineforum; amiamo la musica e ospitiamo un coro e concerti di musica dal vivo. La voce si sparge e dal territorio ci vengono proposte altre collaborazioni: è aperta alla condivisione [...] entrare da noi è come entrare in una Wunderkammer dei libri. Noi diamo tempo ai libri di stare [...] (Pellizzoni, 2024).

Pur nella specificità del loro operato, libreria e biblioteca si sono così trasformate in veri e propri presidi culturali dai quali continuano a scaturire esempi di prassi educative spendibili all'interno del percorso laboratoriale. Allo stesso tempo, però, tali realtà hanno contribuito ad allargare la rete socioculturale gravitante attorno al contesto accademico. Esso ha potuto in questo modo allargare il suo raggio d'azione verso con-

testi extrauniversitari legati alla comunità educante territoriale, grazie all'organizzazione di iniziative, eventi e percorsi formativi volti a diffondere buone pratiche di educazione alla lettura.

Le connessioni generatesi tra realtà universitaria e territorialità locali hanno mostrato come – attraverso l'approccio della ricerca in azione – modelli progettuali dedicati ai libri e alla lettura e ideati nel corso del laboratorio possano essere messi a frutto in altre realtà formative, ma soprattutto come università e territorio possano essere entrambi luoghi per definire la propria identità in relazione alla comunità di appartenenza e dunque possano assumere valore come “azione di particolare rilevanza civile” (Filograsso, Benvenuti, Viola, 2012), in quanto contribuiscono allo sviluppo culturale, sociale e intellettuale della comunità, sostenendo le capacità critiche del singolo e accrescendo il bagaglio socio-culturale collettivo.

Bibliografia

- Barsotti S., Euli, E. (2011). *Apprendisti neuroni. Formazione attiva degli insegnanti nella Scuola e nell'Università*. Molfetta: La Meridiana.
- Bleza Picherle S. (2013). *Formare lettori, promuovere la lettura. Riflessioni e itinerari narrativi tra territorio e scuola*. Milano: FrancoAngeli.
- Campagnaro M. (2018). L'utile e il dilettevole della letteratura per l'infanzia 0-3. Riflessioni intorno alla literary literacy e alla reader-response theory. *Nuova Secondaria Ricerca*, 7, 86-104.
- Campagnaro M. (2024). *Paesaggi d'infanzia. Radici storiche, prospettive critiche, immaginari ecologici, narrazioni letterarie*. Avellino: Sinestesie.
- Chambers A. (2015). *Il lettore infinito*. Modena: Equilibri.
- Fava S. (2023). Lettura e formazione umana. In M. Amadini, L. Cadei, P. Malavasi, D. Simeone (Eds.), *Parole per educare. Pedagogia generale e sociale* (pp. 177-187). Milano: Vita e Pensiero.
- Filograsso I., Benvenuti L., Viola T. V. (2012). *Dalla parte delle cicale. Riletture al presente di Gianni Rodari*. Milano: FrancoAngeli.
- Filograsso I. (2019). Libri e lettura 0-3: parole e immagini in gioco. In S. Barsotti, L. Cantatore, *La letteratura per l'infanzia. Forme, temi e simboli del contemporaneo* (pp. 23-54). Roma: Carocci.
- Lollo R. (2000). Lo spazio del leggere come crocevia di relazioni: cenni interpretativi. *Studium educationis*, 3, 419-428.
- Pellizzoni V. (2024). *Una Wunderkammer dei libri. Intervista a Valentina Pellizzoni, Spazio Libri La Cornice*. Retrieved August, 30, 2025, from <https://www.topipittori.it/it/topipittori/una-wunderkammer-dei-libri>.

“Far innamorare i bambini di un libro, di due, di tre...”: educare alla lettura tra università e territorio attraverso lo sguardo critico del limite

Elena Surdi

Conduttore di Laboratorio

Università Cattolica del Sacro Cuore – elena.surdi@unicatt.it

Introduzione

“Se riesci a far innamorare i bambini di un libro, di due, di tre, cominceranno a pensare che leggere è un divertimento. Così, forse, da grandi diventeranno lettori” (Dahl).

Gli studenti del laboratorio di Letteratura per l’Infanzia dell’Università Cattolica¹ vengono accolti da questa frase di Dahl all’inizio del percorso laboratoriale.

L’impianto teorico proposto durante le lezioni sfocia nell’attuazione pratica e nella condivisione di sentieri percorribili dai futuri docenti, per accompagnare l’infanzia nel mondo della letteratura a lei dedicata. Il fine ultimo è proprio quello suggerito da Dahl: insegnare agli studenti come offrire ai bambini occasioni di innamoramento del leggere, episodi cognitivamente ed emotivamente positivi che porteranno a far crescere in loro la passione per la lettura.

Sappiamo bene però che la Letteratura per l’Infanzia ontologicamente ha in sé un *surplus*. Per far amare i libri, non basta acquisire un bagaglio di tecnicismi e istruzioni da riproporre pedissequamente agli alunni. Chi si occupa di libri per bambini infatti è chiamato non solo a fornire strumenti didattici ma, *in primis*, ad offrire uno sguardo critico sul reale.

Il Laboratorio di Letteratura per l’Infanzia allora deve innanzitutto proporre ai futuri docenti una chiave di lettura del leggere quale porta d’accesso per imparare ad interrogarsi sul mondo, sulla realtà, sugli altri e su se stessi. Un passaggio per niente scontato, poiché il *background* valoriale e di riferimento di molti studenti di Formazione Primaria è spesso influenzato da almeno due fattori.

Il primo risiede nel fatto che la scuola primaria non sia del tutto consapevole delle potenzialità critiche e di sviluppo interiore che il libro può donare a chi lo legge. Di frequente esso è considerato mero strumento per accedere a contenuti altri (sganciati dal piacere del leggere per leggere) o per sviluppare tecnicismi. Si accede ai libri per fare ricerche, per estrapolare contenuti utili agli argomenti affrontati in classe, per implementare l’aspetto meccanico di decodifica e di fluenza della lettura. L’educazione al leggere poi, si risolve spesso in una mera promozione alla lettura cristallizzata in pochi ed episodici interventi che rimangono eventi-verrina, lontani da un quotidiano

1 Laboratorio afferente al Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria, che si svolge a Milano, Brescia e Piacenza, al terzo o al quinto anno in base alla sede.

lavoro formativo nelle classi. Poiché tanti studenti di laboratorio sono lavoratori e comunque tutti sono tirocinanti, hanno come riferimento della lettura a scuola questa cornice. La scarsa consapevolezza del valore delle biblioteche scolastiche è la tangibile manifestazione di tale pensiero (Barsotti, De Serio, Lepri, Mattioni, Merlo, 2023).

Un secondo fattore influenza le preconoscenze degli studenti. Esso è legato alla narrazione proposta all'infanzia, imprigionata nelle categorie di senso odierne, volte alla leggerezza, al divertimento e alla ricerca del lieto fine a tutti i costi. Un prezioso aiuto a decodificare gli orizzonti di senso odierni, ci viene dal saggio di G. Brancaleoni, *In bilico su una linea immaginaria* (2024). Egli prende la categoria del limite applicata alla Letteratura per l'Infanzia, intendendo quest'ultima quale spazio nel quale il bambino può muoversi su sentieri di crescita e di formazione che accolgono e non rifugono la finitudine dell'essere umano. L'autore infatti si interroga sul fatto che nella società attuale pochi sono i contesti che rendono ragione all'infanzia dell'innata finitudine e limitatezza della persona:

“Quale spazio trovano le metafore del limite nei prodotti culturali pensati per l'infanzia da una società in cui la decrescita, il diminuire, e tutto ciò che appartiene al segno del negativo viene evitato, relegato, eliminato? In una società che allontana il senso di impotenza e di arresto che la morte impone, che fugge la debolezza e la precarietà che la malattia evoca, quali rappresentazioni della fine e della caducità umana sono proposte ai lettori bambini? [...] La società contemporanea occidentale, neoliberista e consumista, si distanzia da tutto quanto minacci l'ambito stato di benessere che si definisce nell'immaginario massmediatico come una costante e inscalfibile felicità, nutrita da illimitata e immediata disponibilità di risorse” (Brancaleoni, 2024, p. 17).

La società iperconnessa, iperveloce in cui viviamo, rifugge ogni manifestazione di debolezza: vecchiaia, malattia, morte, tristezza. L'imperativo è un qui e ora di eterno splendore e felicità. Le storture non sono ammesse, spaventano e infastidiscono, perché ci ricordano che non siamo onnipotenti (Brancaleoni, 2024, p. 61). Non vi è spazio per il pensiero lungo, profondo, carico di interrogativi su di sé, sugli altri e sul mondo, ossatura della narrazione. Non si legge e non si narra perché non si vuole pensare. Tanto più se ci si riferisce all'infanzia, l'*happy-ending* è l'imperativo.

Tale contesto di riferimento influisce pesantemente sull'idea che gli studenti frequentanti il laboratorio hanno circa le proposte letterarie da fare ai propri presenti o futuri alunni. Viceversa le proposte formative loro offerte sono preziosa occasione per divenire educatori alla lettura consapevoli. Le scelte e i criteri proposti, infatti, trattano le pagine per l'infanzia, come

“spazio in cui l'infanzia può assumere la consapevolezza del proprio essere feriti e finiti che contiene [...] metafore che invitano al dialogo e all'interrogazione sul mistero dell'esistenza umana che si costituisce sulla contraddizione insana del crinale, del limite tra vita e morte. [...] in cui la dimensione del negativo e del diminuire è insieme intuizione del nuovo che può sorgere [...]” (Brancaleoni, 2024, p. 119).

Agli studenti si offre un cambio di passo, una nuova prospettiva critica che educi l'infanzia al leggere, al considerare il libro un luogo privilegiato per porsi le domande più profonde, senza avere timore di incontrarvi il limite e la stortura.

La proposta di testi letterari quali *Tutti i cari animaletti* (Nilsson, 2022), *Il nemico* (Cali, Bloch, 2013), *Canti dell'inizio Canti della fine* (Vecchini, Tognolini, 2024), sono quindi occasioni formative offerte agli studenti durante i laboratori per cambiare lo sguardo sulla lettura per ragazzi.

Si può narrare ai bambini con voce bambina la fine dell'esistenza. Lo fa Nilsson nel suo *Tutti i cari animaletti*. La trama è nota: "Un giorno ci stavamo annoiando e avevamo voglia di fare qualcosa di bello" (Nilsson, 2022, p. 7). La scoperta di un bombo morto nel giardino dei tre protagonisti offre loro l'idea: prima in modo spontaneo e poi sempre più organizzato, i piccoli mettono insieme un'impresa di pompe funebri per dare giusta sepoltura a tutti gli animaletti morti dei dintorni, iniziando dagli insetti fino ad arrivare ai criceti e agli uccelli. Il pomeriggio si dilata, come solo i giochi infantili sanno fare con il tempo; i protagonisti piangono e anche ridono incontrando la morte nei piccoli abitanti del circondario. E proprio come tutti i bambini, dopo averci ragionato e dedicato cuore e attenzione "il giorno dopo eravamo tutti presi da qualcosa di completamente diverso" (Nilsson, 2022, p. 57). Quando si propone agli studenti del laboratorio tale lettura, le reazioni sono diverse, non tutte accoglienti. Le iniziali resistenze si sciolgono però davanti alla maestria narrativa dell'autore. Affrontare il limite della morte con i bambini, non vuol dire farlo in modo irrispettoso. Nilsson avvicina l'esperienza del lutto ai pensieri dei bambini, a ciò che loro provano quando incontrano la morte nella natura e pongono agli adulti domande che pretendono risposte credibili. Accade quasi sempre che nei giorni successivi alla lettura del racconto, giocando i bambini replichino quanto letto, creando tombe per formiche, cimici o bruchini. La lettura allora diviene spazio di crescita e di pensiero, occasione per accogliere il limite umano, in questo caso la morte, senza spaventare, senza evitare il discorso, ma suggerendo ai piccoli, chiavi interpretative vere, al contempo profonde e alla loro portata.

Analogamente la narrazione può far entrare i giovani lettori nel limite umano più inconcepibile: quello della guerra. L'albo illustrato di Cali e Bloch, *Il nemico*, edito da Terre di mezzo, offre una riflessione sul limite non solo letteraria ma anche fisica, sulla scia della trilogia di S. Lee, rappresentando concretamente il limite mentale con quello fisico della pagina e della sua rilegatura.

L'albo si apre senza troppi giri di parole. Il risguardo iniziale fitto di soldati allineati. La prima doppia pagina a sfondo nero. In bianco, enorme: è la guerra. Nelle doppie pagine successive l'inquadratura della scena: un plausibile deserto (reso dalla pagina bianca). Due buchi (fotografati come se fatti sul foglio stesso): uno su una facciata, uno sull'altra. In mezzo la scritta: sono nemici. Solo a quel punto troviamo il titolo. La prima parte dell'albo si concentra sul primo buco, dove staziona la voce narrante, uno dei due soldati. Egli spiega le ragioni per cui combatte il nemico celato nell'altro buco: un manuale della guerra ha spiegato a lui e ai suoi commilitoni che il nemico fa cose orribili, è spietato, sterminerà le famiglie, ucciderà gli animali, brucerà i boschi e avvelenerà l'acqua. Non è un essere umano. Quindi va ucciso e finirà la guerra. Diverse pagine separano l'intento dalla sua realizzazione. Finché in una doppia pagina vediamo il soldato strisciare travestito da cespuglio verso l'altro buco, perché vuole prendere il nemico di soppiatto e ucciderlo nel sonno, mentre in modo speculare, l'altro soldato travestito da leone fa altrettanto. Nella doppia pagina i due soldati, che hanno avuto la medesima idea, si sono invertiti i buchi e la posizione. Di nuovo il filo narrativo segue il soldato-voce narrante, ora assiepato nel buco nemico, dove trova un manuale identico al suo, nel quale lui viene descritto come un nemico, con le stesse

identiche parole utilizzate per il soldato contro il quale sta combattendo. L'apice arriva a conclusione del volume, ancora in doppia pagina, ancora con i due buchi, questa volta però uniti da un arco formato dalla traiettoria contemporanea di due oggetti lanciati l'uno verso il buco dell'altro: sono due bottiglie contenenti due messaggi identici, che chiedono la fine della guerra. Nel risguardo finale, di nuovo le fila di soldati... ma ne mancano due.

Anche in questo caso il limite si affronta nelle tematiche del testo, in particolare nell'inconcepibile realtà della guerra, che soprattutto ai bambini appare insensata. Qui però viene sviscerata cercando di comprendere le menzogne che la sottendono, il ruolo dei potenti, l'insinuarsi della propaganda e la possibilità di scegliere liberamente strade diverse. Si pongono all'infanzia molti interrogativi, sul mondo ma anche sulle proprie modalità di relazionarsi agli altri. Si narrano passi faticosi del vivere umano, non tacendolo, non spettacolarizzandolo ma misurandolo sul passo del lettore bambino.

Infine il senso di finitudine può riguardare le tante esperienze di vita che cominciano e finiscono. È forse la prima esperienza di limite con cui i bambini si trovano a che fare nella loro quotidianità. Silvia Vecchini e Bruno Tognolini la narrano in poesia. Scrive lui:

“...osservammo che mancava al nostro mondo una raccolta di canti delle fini,
che sono luoghi forti della vita. [...]” (Vecchini, Tognolini, 2024, 60).

Allora ecco che le poesie a due voci narrano l'inizio del gelato, la fine del gelato. L'inizio della scuola, la fine della scuola. L'inizio delle vacanze, la fine delle vacanze. Tra i versi sapienti di Tognolini e Vecchini il limite diviene vicinissimo alla reiterata esperienza infantile delle cose che finiscono. Eppure proprio dentro la narrazione in poesia della finitudine, si svela l'alta lettura dei due poeti: anche la fine può essere un nuovo inizio:

“[...]”
gli inizi si nascondono
nella conclusione
nel finale della storia
nei titoli di coda
[...]
nella fine
che nessuno vuole dire
negli ultimi minuti
e nel silenzio che faremo
tutti insieme
ora che finisce la parola
metterà il suo seme
chissà che cosa nuova”
(Vecchini, Tognolini, 2024, p. 59).

I libri presi in esame sono una minuscola selezione dei tanti che vengono proposti durante il laboratorio, occasioni formative che portano i futuri insegnanti a un cambio di prospettiva interiore sulla lettura per ragazzi.

Questa nuova consapevolezza critica non si riduce ad un mero scarto di visuale interiore. La ricaduta pratica del percorso formativo laboratoriale universitario è molto

più profonda. I paradigmi interpretativi assunti dagli allievi del Laboratorio di Letteratura per l'Infanzia, infatti, si traducono in scelte concrete da attuare sul territorio, in particolare nelle biblioteche scolastiche e di classe. Facendo seguito a quanto esposto in precedenza, spesso le biblioteche di scuola risultano poco fornite e non aggiornate nella selezione dei libri proposti.

Docenti così formati nell'ambito universitario possono incidere concretamente nella scelta e nella proposta dei libri da inserire nelle biblioteche degli istituti e delle classi nelle quali si trovano ad operare. La consapevolezza dell'orizzonte di senso entro il quale si colloca un discorso letterario destinato all'infanzia, nonché la conoscenza specifica di titoli e autori che accolgano il limite nella narrazione per piccoli, apre a scelte responsabili e consapevoli nel momento di selezione e di proposta di testi destinati ai bambini di un determinato istituto o di una determinata realtà scolastica. A vari livelli, dal più generale, al più specifico finalizzato alle scelte letterarie da portare in classe e nella biblioteca di classe, tali docenti acquisiscono gli strumenti per operare in modo più libero e consapevole.

In questo senso la "filiera formativa" che parte dalle basi teoriche del corso di laurea di Letteratura per l'infanzia e attraversa i laboratori in università, ha il suo punto finale, nonché la sua meta, nell'educazione alla lettura attuata a scuola come dialogo profondo tra bambino e libro, alla ricerca di nuovi orizzonti di crescita e di interpretazione del reale.

Bibliografia

- Barsotti S., Euli E., (2011). *Apprendisti neuroni. Formazione attiva degli insegnanti nella Scuola e nell'Università*. Bari: La Meridiana.
- Brancaleoni G. (2024), *In bilico su una linea immaginaria. Letteratura per l'infanzia e metafore del limite*. Avellino: 'Sinestesie.
- Cali D., Bloch S. (2013). *Il nemico*. Milano: Terre di mezzos.
- Nilsson U., (2022). *Tutti cari animaletti*. Milano: Iperborea.
- Vecchini S., Tognolini B. (2024). *Canti dell'inizio e della fine*. Milano: Topipittori.

Sessioni Parallele
Modelli formativi in diacronia e in sincronia

La formazione di Irene Bernasconi al corso Montessori della Società Umanitaria (1914-1915)

Martine Gilsoul

Dottoranda

Università degli Studi Roma Tre – martine.gilsoul@uniroma3.it

Introduzione

Nata in una famiglia benestante, Irene Bernasconi (Chiasso 1886–Meride 1970) aveva 28 anni quando si iscrisse al *Corso di preparazione all'educazione infantile secondo il metodo Montessori*, organizzato dalla Società Umanitaria di Milano dal 9 dicembre 1914 al 29 giugno 1915. Il corso e la permanenza milanese segnarono uno spartiacque nella vita di Irene Bernasconi, che scrive: “sette mesi passati laggiù nella bella e chias-sosa capitale lombarda per un corso Montessori, mi ànno cambiata totalmente e le lezioni che addirittura mi voltarono dal ferro all’oro furono quelle *Guida all’osservazione dei fatti naturali*” (Quaderno delle osservazioni, p. 25).

Questo breve contributo, esito parziale di ricerche ancora in corso, si inserisce nel campo dello studio delle scritture magistrali e si basa su documenti di archivio, quasi tutti inediti, custoditi dagli eredi di Irene Bernasconi o conservati presso il Museo della Scuola e dell’Educazione “Mauro Laeng” dell’Università degli Studi Roma Tre.

Finora solo Bucci (1990) ha studiato in modo sistematico i primi corsi Montessori organizzati in Italia, mentre Gutek (2020) e Williams (2022) hanno guardato ai primi corsi internazionali in una prospettiva transnazionale. Pironi (2018) e Pozzi (2023) si sono interessate in particolare a quelli organizzati dalla Società Umanitaria.

È una novità poter leggere il diario compilato quotidianamente da una partecipante, che insieme al riassunto delle lezioni condivide le sue perplessità e gli eventuali malumori. I corsi Montessori destinati alle maestre formano infatti un blocco ermetico di cui possediamo poche informazioni generiche, come il numero di partecipanti e la loro provenienza. Di cinque corsi internazionali di formazione sono state pubblicate le conferenze di Maria Montessori: si tratta però del discorso accademico, stenografato e distribuito ai partecipanti dopo le sue lezioni. Il diario di Irene Bernasconi è contenuto in tre quaderni di appunti manoscritti, per un totale di 480 pagine, a cui si aggiungono diversi quaderni con vari appunti. Come ha mostrato Pozzi, la scrittura del diario è un aspetto comune alle diverse scuole professionali dell’Umanitaria “affinché la scrittura fosse occasione per riflettere su quanto imparato nel corso della giornata e per esprimere le proprie impressioni personali” (2023, p. 206). Il diario fornisce informazioni utili che consentono di capire meglio l’organizzazione quotidiana delle lezioni impartite dalle tre strette collaboratrici di Maria Montessori (Anna Maria Maccheroni, Lina Olivero e Anna Fedeli), per quanto riguarda il Metodo e alcune pratiche montessoriane oggi desuete. Se questo documento consente di venire a conoscenza dei disguidi organizzativi che non mancarono, evidenza tuttavia anche alcuni elementi che documentano la trasformazione avvenuta in Irene Bernasconi: esso è il frutto di una scrittura “profondamente autobiografica, [che] coinvolge il lettore nella suggestione scoperta [...] di un percorso individuale di formazione” (Borruso, 2011,

p. 11). Qui prenderemo in considerazione in modo particolare lo svolgimento del tirocinio.

1. Le sfide della formazione delle “nuove” maestre

Durante la vita di Maria Montessori furono organizzati trenta corsi, nazionali o internazionali, di diversi mesi, dedicati alla formazione di quella che ella chiamava la “nuova maestra”. Intendeva sottolineare quanto gli atteggiamenti da acquisire fossero diversi da quelli tradizionalmente attesi, per esempio l’imparare a contenersi. Riteneva che “insegnare è un lavoro di inibizione”, in quanto la maestra deve tenere a bada l’istinto così naturale e spontaneo di “intervenire e consigliare” (Buckenmeyer, 1997, trad. mia, p. xviii). I corsi erano l’occasione ideale per diffondere le novità e insistere su problemi spesso osservati nelle scuole che portano il suo nome.

La Società Umanitaria si confrontava con la difficoltà di reperire maestre montessoriane in grado di gestire le diverse Case dei Bambini aperte a Milano. Per rimediare si decise, nel 1914, di istituire una Scuola di formazione sul Metodo Montessori che doveva essere un “osservatorio, laboratorio, istituto magistrale” (Pironi, 2018, p. 20). Tuttavia l’impostazione di questo corso fu diversa: per migliorare la formazione scientifica furono chiamate a tenervi lezioni settimanali alcune “personalità di spicco” (Pironi, 2018, p. 21), come il senatore e medico Pio Foà (Igiene) o lo psichiatra Giulio Cesare Ferrari (Fisiologia e Psicologia Infantile).

Un elemento interessante è il tempo dedicato a certi aspetti teorici, oggi del tutto scomparsi. Fino alle fine degli anni 10 infatti diverse lezioni erano dedicate alla “carta biografica dei bambini”: è un elemento che può essere associato a una nuova “identità professionale della maestra, posta sullo stesso piano del medico nell’impegno di perfezionamento delle giovani generazioni” (Catarsi, 1994, p. 107).

Il giorno dell’inaugurazione Irene Bernasconi scrive di essere stata “rapita” da Maria Montessori dopo averne ascoltato la prolusione: “La magica voce della donna mi à rapita e, lo confesso, ò inteso, l’ò seguita, [...] mi à trasportata, mi à intontita e risvegliata, è avvenuto qualche cosa in me che non mi so dire” (Quaderno 1, p. 2). Sei settimane dopo l’inizio del corso scrive di iniziare addirittura per la terza volta la lettura del volume *Il metodo della Pedagogia Scientifica applicata all’educazione infantile nelle Case dei Bambini*. Si tratta di una prova innegabile del suo interesse. Dedica il suo tempo libero a studiare, a costruire materiale, a tradurre in italiano il libro *Comment faire observer nos élèves : principes, guide, indications pratiques, marche à suivre, 2289 questions* scritto da Émile Goué nel 1911, consigliato da Maurilio Salvoni, impiegando venticinque giorni. Insomma Irene Bernasconi è totalmente presa da quell’ “interessante vangelo” che stava conoscendo (Quaderno 1, p. 88). Un entusiasmo che contrasta con l’atteggiamento di altre partecipanti, come dimostra l’episodio accaduto il 30 gennaio:

Mi domando: perché mai le maestre, quelle già patentate o titolate, come dicono loro, trovino questo metodo della Dott. Montessori, tanto pesante? ò azzardato una parola, ma mi ànno voluta soffocare con quella parlantina così sbrigliata, [...] da una titolata [...] ebbi queste gentile paroline [...] che vuole sapere lei che viene dalla montagna? Tacqui [...] perché mi irritava il loro modo di ragionare. [...] Tutto quello che non si vuole comprendere è errato e pesante (Quaderno 1, p. 130).

In un secondo momento Irene Bernasconi rilegge i suoi appunti aggiungendo a matita la parola “Brava”: un segno della funzione riflessiva del diario. Questa mancanza di entusiasmo nei confronti delle idee di Maria Montessori non sembra un fenomeno isolato, come sottolineò Maria Boschetti Alberti: “In parecchie scuole avevo sentito parlare del metodo Montessori [... i] direttori ne dicevano bene; le maestre no. Appena sentivano nominare il metodo Montessori, ecco subito una grande esplosione di argomenti pedagogici, con i quali intendevano soffocarlo fin dai suoi inizi” (1960, p. 29). Per spiegare la differenza di atteggiamento può essere utile ricordare che Irene Bernasconi non era maestra prima di iscriversi al corso, non doveva quindi cambiare il suo modo di insegnare.

Nonostante l'impegno profuso dal segretario della Società Umanitaria, Augusto Osimo, il corso non fu “all'altezza delle aspettative” (Pironi, 2018, p. 21), come dimostra il numero esiguo di partecipanti, 24 su 49 iscritte, che si presentarono alla prova finale. Forse alcune di loro erano più affascinate dalla personalità di Maria Montessori che interessate a studiare le sue idee, al punto che le sue cinque conferenze sembravano un evento mondano: “vi sono tante signore”, scrive Irene Bernasconi. Questa non nasconde il suo malcontento di fronte alla mancanza di serietà di alcune colleghe e commenta in modo aspro le assenze, come il 4 febbraio: “O sbuffato rabbia per tutto il tempo della lezione stasera, non si era che in ventitrè. Come, cosa si fa? Prendere questa gente, queste talentone e sbatterle una contro l'altra, sarebbe una buona e meritata lezione” (Quaderno 1, p. 147).

2. Il tirocinio

Tiziana Pironi ha sottolineato il “ruolo nevralgico” del tirocinio, collocato “non a conclusione del percorso formativo, bensì per tutto l'arco della durata del corso, nelle ore mattutine” (2018, p. 21). La sua specificità era di essere esclusivamente dedicato all'osservazione. Irene Bernasconi partecipò a sei sessioni di tirocinio della durata di due ore. Questo totale contrasta con la richiesta abituale di 50 ore previste all'epoca nei corsi Montessori. Consapevole che questo elevato monte ore poteva spaventare e lasciar forse presagire una certa noia, Maria Montessori ne spiegava così l'importanza: “Cosa si fa durante quelle ore di osservazione? Ci si mette da parte e si osserva. Molti chiedono: chi ci spiegherà e ci dirà cosa dobbiamo guardare? Se ve lo dicessi, non sarebbe più un'osservazione, sarebbe una lezione” (Buckenmeyer, 1997, trad. mia, p. 66). Si tratta di fare uno sforzo per “non solo vedere quelle cose che si possono vedere facilmente, ma vedere i fenomeni speciali che si svilupperanno nei bambini” (ibidem).

Irene Bernasconi mostra di essere impaziente di svolgere il “sospirato tirocinio”. Quando il 20 gennaio fu comunicato che l'inizio sarebbe stato posticipato perché i bambini “non sono ancora ben preparati”, rimase perplessa. Non esitò a scrivere il motivo della sua delusione, pur sapendo che il suo diario poteva essere letto dalle collaboratrici di Maria Montessori:

Penso: non sarebbe bene incominciare egualmente? E così, ebbene se i bambini non sono preparati; cosa importa, anzi è più naturale vederli in principio nel loro stato grezzo, col tempo si faranno e intanto a noi non è concesso vedere questa evoluzione, seguire sino dai primi giorni il bambino che entra nella Casa dei bambini (Quaderno 1, p. 91).

È una riflessione simile a quella che Maria Montessori fece all'inizio del primo corso internazionale del 1913, quando auspicava che nuove Case dei Bambini fossero fondate durante il corso, in modo che i partecipanti potessero vedere “i bambini ai quali il mio metodo non è stato ancora applicato; in modo da vedere come si comportano nei primi giorni e per fare osservazioni più istruttive di quelle che si possono fare nelle Case dei Bambini già organizzate” (Feez, 2013, trad. mia, p. 17).

Irene Bernasconi iniziò il tirocinio il 23 febbraio, dopo aver seguito due lezioni di Anna Fedeli dedicate alla sua preparazione. Le raccomandazioni erano di “non muoverci in nessun senso, di non intervenire né con atti né con sorrisi; guardare, osservare e nulla più”. Maria Montessori spiegava la ragione formativa di tali istruzioni: “L'unico consiglio che diamo all'insegnante per l'osservazione è quello di rimanere immobile e in silenzio, cosa molto difficile. Una volta imparato questo, si è già fatto un grande passo avanti nella preparazione” (Buckenmeyer, 1997, trad. mia, p. 66).

Irene Bernasconi compilò un *Quaderno del tirocinio* di 26 pagine. Mostra di conoscere bene i diversi materiali adoperati nella Casa dei Bambini, il modo di usarli e la loro progressione. Usa un lessico preciso per descrivere l'attività dei bambini: per esempio sostituisce la parole “scrive” con “compone” quando descrive un bambino impegnato con l'Alfabetario mobile. Segue in modo particolare una bambina arrivata da pochi giorni nella Casa dei Bambini e mostra il suo entusiasmo nel vedere i suoi progressi, sia nel padroneggiare i materiali e la loro collocazione nell'ambiente, sia nella socializzazione. Mostra inoltre di riuscire a vedere quei “fenomeni speciali” di cui parlava Maria Montessori, come la libera scelta e la ripetizione dell'esercizio che portano alla polarizzazione dell'attenzione, misurando la durata delle attività. In questi casi descrive i cambiamenti della fisionomia quando i bambini sono concentrati. Li prende sul serio, non commenta le loro affermazioni. Vi sono numerosi passaggi che descrivono l'atteggiamento molto rispettoso della direttrice, in particolare il suo modo garbato di rivolgersi ai bambini, per il quale mostra di avere una grande ammirazione. Si mostra molto colpita dalla socievolezza naturale dei bambini e del loro mutuo rispetto:

Mi à fatto impressione la calma di questi piccoli lavoratori, e come ognuno attende al proprio lavoro senza nemo [sic] lontanamente pensare di disturbare il compagno, anzi, esaurito il bisogno di lavorare, di esercitarsi, queste piccole creature, riposandosi, guardano con interesse chi ancora lavora e succede che il più grande aiuti il piccino a fare il lavoro per bene (Quaderno del tirocinio, p. 5).

Dopo il corso Irene Bernasconi andò a lavorare in una delle prime Case dei Bambini aperte nell'Agro romano dal *Comitato romano per l'Organizzazione civile durante la guerra* in cui ebbe l'occasione di vedere accadere gli stessi fenomeni.

Bibliografia

- Bernasconi I. (1914-1915). *Corso di preparazione all'educazione infantile secondo il Metodo Montessori indetto della Società Umanitaria*. Unpublished manuscript.
 Borruso F. (Ed.) (2011). *Rina Nigrisoli. La mia scuola*. Milano: Unicopli.
 Boschetti Alberti M. (1960). *Il diario di Muzzano*. Brescia: La Scuola.

- Bucci S. (1990). *Educazione dell'infanzia e pedagogia scientifica. Da Froebel a Montessori*. Roma: Bulzoni.
- Buckenmeyer R.G. (Ed.) (1997). *The California Lectures of Maria Montessori, 1915: Collected Speeches and Writings*. Amsterdam: Montessori-Pierson.
- Catarsi E. (1994). *L'asilo e la scuola dell'infanzia. Storia della scuola "materna" e dei suoi programmi dall'Ottocento ai giorni nostri*. Firenze: La Nuova Italia.
- Feez S. (Ed.) (2013). *The 1913 Rome Lectures. First International Training Course*. Amsterdam: Montessori-Pierson.
- Gutek G.L., Gutek P.A. (2020). *America's Early Montessorians Anne George, Margaret Naumburg, Helen Parkhurst and Ad Pyle*. Cham: Palgrave Macmillan.
- Pironi T. (2018). Maria Montessori e gli ambienti milanesi dell'Unione Femminile e della Società Umanitaria. *Annali di Storia dell'Educazione e delle Istituzioni Scolastiche*, 25, 8-26.
- Pozzi I. (2023). Il corso di preparazione all'educazione infantile secondo il metodo Montessori (1914-1915): un'esperienza di formazione professionale alla Società Umanitaria di Milano. In M. Fabbri, P. Malavasi, A. Rosa, I. Vannini I. (Eds.). *Sistemi educativi, Orientamento, Lavoro* (pp. 205-207). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Williams M. P. (2022). A Catholic internationalisation of the Montessori Method: two case studies in London and Rome (1910-1952). *Les Études Sociales*, 175, 157-178.

Corpi vivi e influenza celeste: l'educazione alla salute attraverso la figura dell'Anonimo

Serena Mambriani

Dottoranda

Università di Parma – serena.mambriani@unipr.it

Introduzione

Nel contesto del Ducato di Parma, Piacenza e Guastalla, attraverso le riforme medicoscientifiche avviate da Maria Teresa d'Austria (duchessa dal 1740 al 1748) nell'ambito della gestione della salute dei cittadini come nella pratica e nella didattica degli studi medici (Lippi, Baldini, 2006), e proseguite sotto il primo ministro Du Tillot (1749-1775), la figura del medico subisce una profonda ridefinizione.

Attraverso il caso di Buonafede Vitali Senior, (1686-1745), detto l'Anonimo, il contributo si propone di indagare come, mediante fonti di archivio inedite, nel Settecento si ridefiniscano i confini della professionalità medica attraverso il confronto – talvolta conflittuale, talvolta poroso – tra autorità accademica e pratiche terapeutiche popolari, in un momento in cui la figura del medico si configura come spazio di negoziazione tra sapere teorico e saperi empirici, tra modelli scientifici emergenti e tradizioni terapeutiche consolidate, dove le istituzioni accademiche manifestano una crescente diffidenza verso le pratiche curative tradizionali, promuovendo un sapere medico fondato sull'osservazione.

1. Le riforme di Maria Teresa

Maria Teresa d'Asburgo durante il suo governo, ispirato ai principi del dispotismo illuminato, avvia un ampio programma di riforme che investe tanto la sanità quanto l'istruzione medica.

La gestione della salute pubblica viene razionalizzata secondo i criteri dell'Illuminismo: si valorizza il metodo clinico, si approfondiscono le connessioni tra sintomi, decorso della malattia e osservazione sistematica del paziente, e viene resa obbligatoria l'autopsia per i decessi ospedalieri, al fine di affinare la conoscenza delle patologie (Lippi, Baldini, 2006). La prevenzione diviene una strategia centrale, come dimostra la campagna vaccinale antivaaiolosa, sostenuta direttamente dall'imperatrice che, nel 1767, sottopone alla vaccinazione i propri figli per vincere le resistenze dell'opinione pubblica. Pur essendo devota cattolica, Maria Teresa subordina i riti religiosi alle esigenze della salute pubblica, mostrando una visione laica e pragmatica nella gestione del bene comune.

In ambito formativo, la Duchessa riforma profondamente gli studi medici, rendendo obbligatorie le dissezioni anatomiche e introducendo l'insegnamento clinico e chirurgico direttamente negli ospedali, assegnando letti specifici per la didattica (Cipriani, 2006).

2. Il caso dell'Anonimo

In che modo, nel corso del XVIII secolo, si è andata progressivamente erodendo la separazione tra curatori empirici e studiosi della teoria medica? E quali tratti ha assunto, in questo contesto, la dimensione dell'educazione alla salute rivolta al popolo?

È possibile esplorare tali dinamiche attraverso il caso di Buonafede Vitali Senior, figura liminare che incarna tanto la transizione epistemologica in atto quanto la funzione divulgativa del sapere medico nel contesto popolare.

Buonafede Vitali della città di Parma era il suo nome, e si faceva chiamar l'Anonimo. Discendeva da buona famiglia, aveva avuto una eccellente educazione, ed era stato gesuita: sentendo disgusto per il chiostro, si diede alla medicina, ed ottenne la cattedra di professore nell'università di Palermo. Quest'uomo singolare, a cui veruna scienza era straniera, aveva una smoderata vanità di far valere l'estensione del suo sapere; e siccome era miglior parlatore che scrittore, abbandonò il posto onorevole che teneva, e prese il partito di fare il saltimbanco [...]. (Goldoni, 1787/1888, p. 81).

Così Carlo Goldoni nelle sue *Memorie* presenta Buonafede Vitali, che pare incarnare tanto il medico empirico, attento all'osservazione clinica e alla sperimentazione sensibile, quanto il *physicus* dotto, con una solida conoscenza teorica in *materia medica*, ossia il corpus di conoscenze circa le sostanze aventi funzioni terapeutiche.

L'Anonimo attraversa tanto i luoghi della formazione accademica quanto gli spazi popolari della cura, dove si intrecciano bisogni immediati di guarigione, pratiche empiriche e circolazione orale del sapere. Qui Buonafede assume i tratti del medico saltimbanco, professione descritta da Giuseppe Maria Mitelli (1634-1718), incisore, come "Costui che d'angue, e vipere pungenti, vuol far de l'anatomico facondo, sol mostra su' l'autentiche patienti, il privilegio d'ingannare il mondo" (Mitelli, n.d.) (Fig. 1).



Fig.1 – Incisione di Mitelli raffigurante un venditore di antidoti contro il veleno di serpente.
Wellcome Collection. CC BY

Si tratta di una figura marginalizzata ma diffusamente attiva nei contesti urbani e rurali: la volontà da parte delle città di normare e limitare queste attività è testimoniata ad esempio dall'editto del 1° febbraio 1780, promulgato da Domenico Brichieri Colombi, in esecuzione degli ordini del Granduca Pietro Leopoldo of Lorraine. L'editto vieta la sosta nei territori del Granducato di Toscana a “Ciarlatani, Cantimbanchi, Cantastorie, Burattinai, Circolatori, Giocolatori, ed a tutti quelli, che portano in mostra scherzi di natura, Macchine, Animali, o che vendano segreti, ed a qualunque persona forestiera, che vada vagabonda a procacciarsi il Vitto con alcun simile mestiere” (Brichieri Colombi, 1780).

In difesa della professione del “salimbanco”, spesso accusata di ciarlataneria, l'Anonimo ribadisce la dignità e l'utilità sociale di una medicina esercitata pubblicamente: “essere onoratissima questa Professione, si prova e dal primato, che essa tiene nella Medicina, e dall'esercitarsi in pubblico a prò d'ogn'uno, e dal dispensarsi da essa medicamenti sicuri, e di poco incomodo: Cose tutte, che a provare mi accingo” (p. 4).

Curatore itinerante e venditore di farmaci a buon mercato (Cosmacini, 2008), Buonavede produce e vende segreti sia nelle piazze che nei salotti: “in Milano aveva l'Anonimo la soddisfazione di veder la piazza, ov'egli si mostrava al pubblico, sempre piena di gente a piedi e in carrozza; ma siccome i dotti eran quelli che compravano meno degli altri, bisognava però fornire il palco di oggetti attraenti per trattenere il pubblico ignorante” (Goldoni, 1888, p.82).

Nel manoscritto *Rimedi particolari* (XVIII sec.), attribuitogli da catalogo e custodito nell'Archivio Vitali-Verga, fondo dell'Archivio di Stato di Parma, l'Anonimo riporta segreti ispirati alla medicina orientale e a ricettari della tradizione galenica, alchemica o astrologica. Strutturato per patologie, la fonte raccoglie i medicamenti prodotti da Buonavede per la cura di sindromi e dolori localizzati al capo – quali cefalalgia, emicrania, vertigini, apoplezia e malattie degli occhi – ricorrendo ad ingredienti di origine animale, vegetale e minerale.

Sostanza	Unità	Tassa interinale
Macis	Dram.	Lir. 4 Sol. 10 L.n. 1 Cent. 07
Cinabro	Gran.	Lir. 2 Sol. 2 Cent. 4
Sciroppo di cedro	Onc.	Lir 1 Sol. 16 Cent. 42
Cubebe	Onc.	Lir 1 Sol. 12 Cent. 38
Cardamomo sbucciato	Dram.	Lir 1 Sol. 8 Cent. 33
Cannella	Dram.	Lir 1 Sol. 4 Cent. 28
Aloe soccotrino	Dram.	Sol. 10 Cent. 11 Mill. 9
Aloe cpatico	Dram.	Sol. 5 Cent. 05 Mill. 9
Rabarbaro	Scrup.	Sol. 5 Cent. 17 Mil. 8

Tab. 1 – Tassa interinale (Protomedicato, 1798) del Ducato di Parma, Piacenza e Guastalla sugli ingredienti delle “pillole capitali” dell'Anonimo

Per la cura della cefalalgia, ad esempio, egli prescrive le “pillole capitali”, da prendere “ogni mattina a letto”, accompagnate da tè, caffè o decozioni diaforetiche. Tra i loro componenti figurano il bezoar orientale, il cinabro, l'amomo, ossia il cardamomo, cinamomo, ossia la cannella, il cubebe, che produce come frutti grani di pepe dotati di principi attivi con proprietà diuretiche, balsamiche e antisettiche delle vie urinarie, anacardi, macis, ossia la membrana che avvolge il seme della noce moscata, rafano, rabarbaro, aloe e lo sciroppo di scorza di cedro (Buonavede Vitali, XVIII sec.).

Come evidenziato nel documento *Tassa interinale de' medicinali* (Protomedicato, 1798), le sostanze risultano gravate da imposte differenti (Tab. 1), indice del loro valore economico e, verosimilmente, della clientela a cui erano destinate. Gli ingredienti delle pillole capitali, includendo sostanze costose come il macis e il cinabro, suggeriscono che si trattasse di un secreto elitario, destinato a consumatori con mezzi elevati.

L'analisi della fonte inedita manoscritta *Dialogo in difesa dell'Astrologia naturale* (1744), attribuita da catalogo a Buonafede Vitali e custodita anch'essa all'interno dell'Archivio Vitali-Verga, fornisce un ulteriore spunto di analisi, mettendo a fuoco la transizione tra modelli epistemologici differenti: da un lato, l'ascesa dell'approccio empirico-clinico fondato sull'osservazione e la pratica ospedaliera; dall'altro, il persistente valore attribuito alle influenze celesti, in una visione del corpo umano ancora legata al paradigma astrologico-alchemico (Perozziello, 2008)¹.

Nel *Dialogo* due personaggi, Adolfo e Fidelio, delineano l'ideale di un medico colto, esperto in filosofia, "...per adattarsi alla ricerca del vero...", lingua latina, "...senza della quale non potrebbe intendere la maggior parte delli libri, che di questa arte scientifica trattano" e che possieda "...un'esatta Anatomia, perché possa sapere che cos'è il corpo umano, che è l'oggetto del medico..." (p. 3).

Accanto a questa riflessione, l'astrologia, "...necessaria a chi vuol ... bene esercitare la Medicina naturale..." (p. 6) conserva piena legittimità: "Insomma, quanto può accadere al corpo umano, come corpo, tutto può provenire, anzi tutto deriva, da questa tale influenza celeste..." (p. 2).

L'Anonimo pare offrire una visione integrata della cura, anche attraverso l'esercizio della professione del medico saltimbanco che, nella prospettiva di Buonafede Vitali (1735), pratica una medicina "vera", in contrasto con quella "Razionale" sostenuta dalle accademie, che si limiterebbe a "conoscere la causa de' mali", da cui dedurre le sole indicazioni per la cura (p. 10). In merito a questo, l'incontro tra l'Anonimo e Goldoni documentato nelle *Memorie* (1888) si crede possa rappresentare nitidamente l'idea di cura e di relazione medico-paziente di Buonafede Vitali.

Volevo fare amicizia con l'Anonimo, non solo per il piacer di conoscere quest'uomo straordinario, quanto ancora i suoi seguaci. Andai un giorno a trovarlo sotto pretesto di comprare un poco del suo alexifarmaco; in questa occorrenza, promossi varie questioni sopra la malattia che avevo o che credevo di avere, e si accorse che la sola curiosità mi aveva tratto alla di lui casa: mi fece portare una buona tazza di cioccolata, e mi disse esser quello il miglior medicamento per il mio stato. Trovai molta urbanità e grazia nelle sue maniere, e ci trattinemmo a crocchio insieme per qualche tempo. Era tanto amabile in privato, quanto era dotto in pubblico (Goldoni, 1888, p. 82).

L'aneddoto riflette un approccio plurale alla medicina, che integra elementi psicoterapeutici, oltre che un'idea di cura olistica che passa anche attraverso il conforto e la relazione (Cosmacini, 2008): la cioccolata, farmaco gradito, agisce come placebo efficace e il piacere sensoriale diventa parte integrante del processo terapeutico.

1 Non si approfondisce la percezione, diffusa al tempo di Buonafede Vitali, verso chi sosteneva e praticava l'astrologia naturale: resta aperta per ricerche future l'analisi della posizione religiosa dell'Anonimo e del suo rapporto con l'istituzione ecclesiastica.

Il contatto con il paziente è valorizzato come via d'accesso alla conoscenza e alla cura: il ricorso ai sensi – non solo a quelli “nobili” come vista e udito, deputati all'osservazione e all'ascolto del corpo, ma anche a quelli tradizionalmente considerati inferiori per il loro contatto diretto con la materia (tatto, olfatto, gusto) – riflette un approccio conoscitivo che tiene insieme osservazione e visione simbolica del corpo.

Conclusioni

Il confronto tra approcci differenti riflette le trasformazioni del sapere medico durante il corso del Settecento, segnate dalla crescente fiducia nella razionalità scientifica e nella formulazione di leggi universali, ma anche dalla perdita della dimensione simbolica, relazionale e personale della cura. La rottura moderna tra saperi “universali” e saperi del particolare, incarnata nella distanza tra medicina accademica e medicina empirica, genera fratture epistemiche profonde (Jung, 2006), influenzando la costruzione del canone medico e le sue modalità formative.

Il contributo valorizza una voce eterodossa del Settecento, evidenziando il ruolo degli empirici nella circolazione del sapere e nell'educazione alla salute durante l'Illuminismo: l'Anonimo rappresenta un punto di osservazione privilegiato per comprendere le modalità attraverso cui la professionalità medica si è costruita, non solo nei teatri anatomici e nelle università, ma anche nelle piazze, nei mercati, e mediante la relazione diretta con i corpi. Attraverso l'analisi delle fonti manoscritte e delle voci coeve che hanno descritto l'opera di Buonafede Vitali Senior, questo contributo ha mostrato come la figura del medico nel Settecento non possa essere compresa pienamente senza tenere conto della contaminazione tra saperi accademici e pratiche empiriche, tra razionalismo sperimentale e tradizione astrologico-alchemica. Il caso dell'Anonimo rivela, inoltre, il ruolo del medico saltimbanco come figura mediana e strategica, capace di rendere accessibili pratiche di cure e conoscenze, in un'epoca in cui l'educazione alla salute diventa progressivamente parte del progetto politico illuminista.

La sua figura si colloca in una zona di frontiera tra autorità scientifica e medicina popolare, sapere istituzionalizzato e pratiche circolanti, contribuendo non solo alla distribuzione materiale dei rimedi, ma anche a una forma di educazione informale alla salute, che passa per la parola, la performance, l'uso dei sensi e la messa in scena del sapere medico.

Bibliografia

- Brichieri Colombi D. (1780, February 1). *Editto* (R. Gianni, Segretario). Firenze: Gaetano Cambiagi, Stampatore granducale. Library of Congress. https://www.loc.gov/resource/gdcwdl.wdl_11966/?r=-0.343,0.302,1.367,1.776,0 [https://www.loc.gov/resource/gdcwdl.wdl_11966/?r=-0.343,0.302,1.367,1.776,0]
- Buonafede V. Senior. (1744). *Difesa dell'Astrologia*. Fondo Vitali Verga, busta 1, fascicolo 10. Parma: Archivio di Stato. Manoscritto inedito.
- Buonafede V. Senior. (XVIII sec.). *Rimedi particolari*. Fondo Vitali Verga, busta 1, fascicolo 13. Parma: Archivio di Stato. Manoscritto inedito.

- Buonafede V. Senior. (1735). *Lettera scritta ad un Cavaliere suo Padrone dall'Anonimo in difesa della Professione del Salimbanco*. Verona: Fratelli Merli.
- Cipriani G. (2015). *La via della salute. Studi e ricerche di Storia della Farmacia*, Firenze: NICO COMP.
- Cosmacini G. (2008). *Il medico saltimbanco. Vita e avventure di Buonafede Vitali, giramondo instancabile, chimico di talento, istrione di buona creanza*. Roma-Bari: Laterza.
- Goldoni C. (1888). *Memorie*. (F. Costero, Trad.). Milano: Sonzogno.
- Jung C. G. (2006). *Psicologia e alchimia* (R. Bazlen, Trans.; L. Aurigemma, Pref.). Torino: Bollati Boringhieri.
- Lippi D., Baldini M. (2006). Il rapporto medico-paziente negli aforismi di Maria Teresa d'Austria. *MEDIC*, 14.3, 103-106.
- Mitelli G. M. (1634-1718). [*Incisione raffigurante un venditore di antidoti contro il veleno di serpente*] [Incisione]. Wellcome Collection. CC BY. <https://wellcomecollection.org/works/-s988a4mb>
- Perozziello F. E. (2008). *Storia del pensiero medico. Il Rinascimento, la nascita della scienza nuova e il secolo dei Lumi*. Fidenza: Mattioli.
- Protomedicato di Parma. (1798). *Tassa interinale de' medicinali*. Parma: Fratelli Gozzi. Archivio San Giovanni, Parma, Italia.

Sessioni Parallele
Riflessioni critiche e prospettive di sviluppo

Timeo Danaos et dona ferentes (Laocoonte). Paure e opportunità nell'avvento dell'intelligenza artificiale

Stefano Mazza

Professore a contratto

Università Cattolica del Sacro Cuore - stefano.mazza@unicatt.it

Introduzione

Con l'intelligenza artificiale generativa siamo un'altra volta in presenza di una novità tecnologica diffusa rispetto alla quale, fra gli altri, ai pedagogisti, è richiesta un'attenta valutazione. Tanto che Malavasi già nel 2019 evidenziava con *Educare robot? Pedagogia dell'intelligenza artificiale*, la necessità di comprendere un'innovazione radicale, che adeguatamente trattata e al di là degli inevitabili rischi, riteneva potesse concorrere al bene comune per affrontare bisogni educativi, fragilità sociali, disuguaglianze e povertà.

Spesso l'accoglienza delle nuove tecnologie di massa è divisiva tanto che in passato in merito alle precedenti innovazioni incombenti Umberto Eco (1964) aveva coniato l'antinomia *apocalittici o integrati*, non schierandosi né con gli uni né con gli altri, ma proponendo una terza via analitica e non ideologica, quella di una semiotica della cultura di massa, cioè lo studio critico, razionale e sistematico dei prodotti e dei fenomeni e delle interazioni in arrivo per comprendere meccanismi e codici attraverso cui funzionano i nuovi strumenti, evitando superflui giudizi aprioristici. Entrambi in favore dell'esercizio di un pensiero critico che permetta di non cadere nelle trappole truccate della manipolazione.

1. Intercettare le manipolazioni dissimulate

Il contributo del pensiero critico era elemento centrale allora, ma è fondamentale ed imprescindibile oggi dove le manipolazioni, sempre più potenti e spesso impercettibili, sono rese sempre più disponibili attraverso la viralità dei social e dalla potenza di elaborazione "magica" dell'intelligenza artificiale. Elementi che si fanno strada, marginalizzando per altre vie una adeguata riflessione che deve invece fare da filtro e proporsi come antidoto alla creduloneria che ammette il verosimile come vero e la mistificazione come realtà di fatto.

C'è un'altra questione anch'essa sottotraccia ed è la preparazione alla ingenuità e alla credulità delle condizioni che vengono proposte. Altrove¹ ho trattato la questione di una società come l'attuale che ho definito fortemente gadgettizzata per parziale analogia con il noto *panem et circenses* romano di cui parla Giovenale nelle Satire "...*duas tantum res anxius optat: panem et circenses*" (soltanto due cose desidera con ansia [il

1 *Per una co-governance dell'era digitale. L'etica dei terrestri fra inclusione e custodia*. In corso di stampa.

popolo romano]: il pane e i giochi) entrambi forniti gratuitamente in città. La formula era usata per identificare e stigmatizzare la strategia politica dell'Impero Romano diretta al controllo popolare e a criticare gli stessi cittadini che avevano perso interesse per la libertà e la partecipazione politica, appagati dalle soddisfazioni materiali e dalla facili distrazioni ludiche opportunamente messe in campo dai potenti.

La *gadgettizzazione* vuole evidenziare la tendenza del mondo digitale contemporaneo a creare dispositivi di grande *appeal* (“*il più potente di sempre*” era, per esempio, il noto *claim* reiterato di Iphone) il cui scopo va oltre il loro essere merci, quali sono effettivamente, ma riguarda l’offerta simbolica di nuove, fasciose e piacevoli opportunità innovative di operatività e distrazione nella vita quotidiana. Questi strumenti, da un punto di vista immateriale, in questa dinamica definibili appunto come *gadget*, rappresentano ampie promesse di progresso e come “deliberata” conseguenza creano una tendenziale ingannevole euforizzazione nei cittadini forzando e incrementando la loro disponibilità alla fiducia sulla capacità e opportunità delle soluzioni tecno scientifiche come agenti risolutivi delle problematiche sociali, ambientali, e umane *tout court*. Con le loro molteplici, talvolta, incredibili funzioni, diventano “ambasciatori” delle presunte capacità tecnologiche complessive. Producono quelli che possiamo definire “effetti di senso”, che sono il risultato che un messaggio genera in chi lo riceve, in termini di significato percepito o interpretazione suscitata, in modo implicito o simbolico, ciò che si realizza nella mente del destinatario, oltre il significato letterale e al di là di quello che mettono in gioco esplicitamente.

Ma non è una novità, è dall’antica Grecia che si è trattata la questione del credere e della verità.

Torniamo quindi ad Ilio e ad altra forma della manipolazione che motiva la scelta del titolo virgiliano. Laocoonte è il sacerdote troiano che nell’Eneide intercetta l’inganno del cavallo. Grida ad una folla divisa fra scettici e fiduciosi (anche allora) di non credere ai greci anche quando portano doni e di non portare il cavallo dentro le mura. Scaglia anche una lancia contro il cavallo il cui interno risuona sinistramente pieno. Proprio quando sembra aver convinto il popolo del pericolo imminente e della trappola architettata dai nemici, arriva il greco Sinone catturato e trascinato da un gruppo di pastori. L’astuto prigioniero racconta la sua falsa storia di tradimento e di successiva fuga dai greci che a dir suo lo avrebbero imprigionato. Con abilità oratoria riesce a convincere i troiani che il cavallo è un sacrificio agli dèi per le malefatte commesse dal suo popolo, assicurando che i suoi compagni si sono ritirati. Sappiamo che nell’inganno ordito da Ulisse con essenziali complicità divine, Laocoonte e i suoi due figli vengono infatti sbranati da due serpenti emersi dalle acque e questa punizione “divina” certifica il racconto manipolativo di Sinone permettendo la conseguente distruzione di Ilio.

2. Accostare l’intelligenza artificiale senza asservirla

Dati gli avvertimenti plurimi sulla necessità di intercettare i fenomeni criticamente anche quando si presentano in forma di appetitosi e stuzzicanti regali come già ci suggeriva Giovenale, proviamo a considerare cosa è e cosa può rappresentare l’intelligenza artificiale generativa dal punto di vista educativo e come la si possa affrontare.

L’approssimarsi di una dimensione diffusa della tecnica dell’intelligenza artificiale nel quotidiano, nelle sue forme fasciose e ipoteticamente foriere di opportunità su-

scita, oltre la consueta questione del rapporto fra naturale e artificiale, con le sue tante implicazioni per l'umano, una riflessione sul rapporto fra limite e infinito o illimitato. Questo passando dal complesso e controverso aspetto di "misura" fra una dimensione di finitezza e ipotetici universi espansivi in forme differenti dell'umano. Tema che si incarna anche nella relazione fra quest'ultimo, post umano e transumano, fra biologia e bionica. Si rischia diversamente di perdere di vista l'orizzonte che ha generato e spinge l'impegno smisurato di una società, l'attuale, che opera in una mescolanza e contaminazione fra *business* e visionarietà, i cui interpreti non a caso sono individuabili fra finanziari e miliardari, il cui desiderio e potere è rappresentato dalla possibilità di indirizzare il futuro nella direzione da loro scelta. In questo caso verso lo sviluppo di una super intelligenza, in una alternanza di pensiero che va dalla produzione di valore economico a vaghe domande cosmogoniche. Il tutto accompagnato da una dimensione fortemente retorica improntata al modello "*io vi salverò*".

Lo stesso Galileo pur con lo scopo di liberare il pensiero dagli *idola* che lo costringono al limite dottrinario nel suo testo "*Il saggiaiore*" teorizza che il "Libro della natura" sia scritto nella lingua della matematica, mettendo in dialogo i fenomeni e la loro interpretazione. Scrive:

La filosofia è scritta in questo grandissimo libro che continuamente ci sta aperto innanzi agli occhi (io dico l'universo), ma non si può intendere se prima non s'impara a intender la lingua, e conoscer i caratteri, ne' quali è scritto. Egli è scritto in lingua matematica, e i caratteri son triangoli, cerchi, ed altre figure geometriche, senza i quali mezzi è impossibile intenderne umanamente parola; senza questi è un aggirarsi vanamente per un oscuro laberinto (Galileo, 1623/1864, p. 60).

La seduzione dei numeri, centro del pensiero razionale astratto e il fascino che rappresentano, (talora fastidio ovviamente, ma è un altro discorso) produce una *comfort zone*, un mondo in fondo ristretto per i più, che rischia di far perdere l'altra dimensione fondamentale dell'umano, l'irrazionale, la "follia" del pensiero analogico che caratterizza e già espande la nostra visione al di là dell'artificio.

Freud nell'articolazione che attribuiva all'inconscio lo definiva elemento potente e tanto influente da condizionare con le sue modalità di pensiero l'io razionale, quello introdotto dalla logica platonica del principio di non contraddizione. Nella scia di Leibnitz che si opponeva all'idea di Cartesio, che individuava nella coscienza l'intera vita pensante. L'io che definisce con la sua massima *cogito ergo sum*. La famosa contrapposizione "sull'io padrone in casa propria" per Cartesio, ma non altrettanto per Freud. Al di là dei principi della logica o come nella moderna psicanalisi dove all'inconscio, spazio del rimosso, viene affiancato l'inconscio non rimosso ma risonanza delle esperienze affettive arcaiche e delle prime relazioni umane nell'ambiente. Retaggio del legame sensoriale arcaico precedente simbolizzazioni e categorizzazioni.

Come sostiene Heidegger (1954/2017) il *pensiero calcolante* dominante rischia l'estinzione della profondità dell'umano nell'assoluto della razionalità omogenizzante. Così come afferma Hillman (1997/2003) in merito alla configurazione di ciò che consideriamo il nostro pensiero che definisce totalmente affine alle logiche e alle modalità ridotte e standardizzate di elaborazione del modello razionale tipico del moderno business.

Considerando la logica dell'AI questa, contrariamente alla idea ancora diffusa e non smentita ufficialmente che si tratti di imitazione del modello delle reti neurali umane e quindi di una riproduzione del funzionamento della mente, è invece in-

teramente basata (allo stato dell'arte) sulla esercitazione statistica (Cristianini, 2023), eminentemente numerica, del mondo che definisce e interpreta. Questa è la dimensione del suo apprendimento. Non esistendo se non metaforicamente un pensiero riflessivo, il suo lavoro risulta poi dipendente dalla disponibilità di un bacino più o meno grande e predisposto di informazioni. Questo determina che finita la fase attuale di esaltazione collettiva per la novità tutto verrà determinato dalle scelte più o meno vincolate o libere, visionarie o allucinate, di chi detiene il potere decisionale sulle tecnologie, il che già oggi si manifesta spesso con tracotanza e coercizione. L'intelligenza artificiale diviene specchio e prospettiva del pensiero naturale che lo informa e può determinarne la curvatura alla propria ideologia.

3. Memoria e creatività come pensiero innovativo

Per la pedagogia, il tema della misura, allora non è solo l'ipotetica diminuzione della capacità di pensiero critico e analitico negli studenti o la paura dell'utilizzo fraudolento del mezzo, ma il fatto che l'accesso immediato a risposte già pronte e ben confezionate, già dall'esordio dell'avventura della conoscenza, non gestite in un lavoro interattivo con gli insegnanti, rischia di ridurre lo sviluppo di competenze fondamentali come la risoluzione dei problemi e l'elaborazione autonoma delle informazioni. Limitando inoltre lo sviluppo di competenze sociali e collaborative essenziali per l'apprendimento e per la dimensione relazionale. In questo senso va considerata la tendenza alla esternalizzazione dall'umano della memoria, demandata alle varie versioni esterne del "cloud" con la conseguente rinuncia alla costruzione/esistenza di quella personale, essenziale al lavoro di connessione innovativa e alla vita stessa del pensiero.

La riflessione che Gadamer (1960/2004) ha tramandato sul tema del circolo ermeneutico è un esempio della necessità di disporre degli elementi della conoscenza perché il proprio pensiero e i propri imprescindibili pregiudizi, frutto della storia e dell'esperienza di ognuno, possano essere messi in gioco, nell'incontro con l'altro, con la sua diversa disposizione e possano acquisire una nuova dimensione e consapevolezza. Tutto ciò è interamente basato sulla memoria dei singoli, in un rapporto necessario con la memoria che non può essere rappresentato dal mito tecnologico di un *repository*, di una memoria collettiva di carattere pseudo oggettivo che dovrebbe essere il sostituto, la protesi post umana dell'epoca abnorme dei big data.

Bibliografia

- Eco U. (1964). *Apocalittici o integrati. Comunicazioni di massa e teorie della cultura di massa*. Milano: Bompiani.
- Cristianini N. (2023). *La scorciatoia. Come le macchine sono diventate intelligenti senza pensare in modo umano*. Bologna: Il Mulino.
- Freud S. (1915/1978). L'inconscio. In *Sigmund Freud. Metapsicologia*. Milano: Boringhieri.
- Gadamer H. G. (1960/2004). *Verità e metodo*. Milano: Bompiani.
- Galilei G. (1623/1864). *Il saggiaio*. Firenze: Barbera.
- Heidegger M. (1954/2017). *La questione della tecnica*. Firenze: goWare.
- Hillman (1997/2003). *Il potere. Come usarlo con intelligenza*. Milano: Rizzoli.
- Malvasi P. (2019). *Educare robot? Pedagogia dell'intelligenza artificiale*. Milano: Vita e Pensiero.

Emozioni artificiali: sfide e prospettive per una nuova ecologia educativa

Daniele Nicoletta

Dottorando

Università degli Studi di Salerno – dnicoletta@unisa.it

Introduzione

A partire dagli anni Novanta del secolo scorso, la dimensione emotiva ha acquisito un'importanza crescente all'interno dei processi di apprendimento, venendo gradualmente riconosciuta come componente strutturale dell'esperienza educativa stessa (Immordino-Yang, 2016). Più recentemente, invece, la rivoluzione digitale ha favorito la comparsa di nuovi agenti tecnologici di tipo affettivo che stanno profondamente riconfigurando sia le modalità di trasmissione del sapere, sia le dinamiche cognitive e relazionali. In tale cornice, l'*Emotional Artificial Intelligence* (EAI) sta trovando spazio sempre più marcato, superando la funzione meramente informativa e procedurale e posizionandosi al crocevia tra evoluzione tecnologica e rivoluzione pedagogica.

Tali sistemi, lungi dall'essere considerabili neutrali, non operano all'interno di un vuoto sociale, ma agiscono come tessuto connettivo, un sistema nervoso sociale che riconfigura le relazioni, generando nuove forme di dipendenza epistemica ed emotiva (Rivoltella, 2017). In questo senso, l'applicazione dell'EAI non è legata solo alla dimensione tecnica, ma solleva complesse questioni da affrontare con rigore critico e consapevolezza interdisciplinare (Crawford, 2021). In particolare, occorre riflettere sui rischi connessi alla riduzione della complessità affettiva a modelli computazionali rigidi e standardizzati, con possibili implicazioni discriminatorie nei confronti di soggettività non conformi ai criteri neurotipici e culturali dominanti (Buolamwini, Gebu, 2018). Allo contempo, la massiccia diffusione di tali tecnologie richiede di valutare con attenzione gli effetti a lungo termine sulla qualità delle relazioni educative, tradizionalmente fondate su prossimità, reciprocità e riconoscimento empatico (Attinà, Martino, 2016).

1. EAI e neuroscienze affettive: un dialogo complesso tra simulazione e autenticità

Comprendere il funzionamento dei sistemi di EAI e le loro potenziali implicazioni richiede un confronto con le neuroscienze affettive, le quali hanno progressivamente messo in discussione la dicotomia cartesiana tra ragione ed emozione, rivelando l'intima interdipendenza tra affetto e cognizione nell'elaborazione dell'esperienza, nella formazione del pensiero e nell'apprendimento (Damasio, 1995). In ambito educativo, il coinvolgimento affettivo costituisce, dunque, un prerequisito fondamentale non solo per il mantenimento dell'attenzione e la consolidazione della memoria, ma anche per l'attivazione della motivazione intrinseca, lo sviluppo delle competenze empatiche e la maturazione del pensiero critico (Damasio, 1995; Immordino-Yang, 2016).

Le tecnologie affettive, sviluppate a partire dal paradigma dell'*Affective Computing* di Rosalind Picard (1997), rappresentano oggi una delle frontiere più avanzate e controverse dell'intelligenza artificiale applicata all'educazione, basandosi sull'assunto che l'interazione uomo-macchina possa beneficiare notevolmente della capacità dei sistemi artificiali di riconoscere e rispondere agli stati affettivi degli utenti.

L'*Emotional Artificial Intelligence*, in quanto sottocategoria emergente dell'IA, mira a rilevare, modellizzare e simulare fenomeni emotivi tramite infrastrutture multimodali che integrano misure e contesti d'uso, fornendo segnali utili per micro-adattare l'attività didattica (Picard, 1997; Panciroli, Rivoltella, 2023). L'obiettivo di tali tecnologie non è, dunque, legato all'ottimizzazione degli stati mentali, bensì a sostenere l'autoregolazione e l'*engagement* in modo proporzionato e trasparente, configurandosi come componenti strumentali per un'educazione adattiva (Immordino-Yang, 2016; Rivoltella, 2017). La loro applicazione, tuttavia, richiede una riflessione critica sulle implicazioni epistemologiche ed etiche, specialmente in relazione alla natura situata e culturalmente mediata delle emozioni umane.

2. Tra riduzionismo e simulazione: la sfida epistemologica della relazione artificiale

L'implementazione delle tecnologie affettive nei contesti formativi solleva questioni di natura epistemologica che spingono a interrogarsi circa la natura dell'atto educativo e il rischio di una sua riduzione a processi automatizzati e computabili. In questa prospettiva, l'autorevolezza educante, etimologicamente riconducibile al "far crescere", non è considerabile come una mera modalità educativa, ma come condizione stessa del rapporto educativo, minata dalla deresponsabilizzazione indotta dall'eventuale telematizzazione e dall'assenza di sguardi (Attinà, Martino, 2016).

La principale critica alle tecnologie affettive risiede nella loro tendenza riduzionista dell'esperienza emotiva in categorie predefinite, trascurando sia la dimensione intrapersonale (Nussbaum, 2001) che quella motivazionale e contestuale (Immordino-Yang, 2016). Tale standardizzazione, inoltre, può incorporare assunti culturali dominanti, con disparità di accuratezza a danno di soggettività neurodivergenti o minoritarie (Buolamwini, Gebu, 2018; Crawford, 2021).

Un'ulteriore problematica relativa all'utilizzo dell'intelligenza artificiale affettiva è legata al fenomeno dell'antropomorfizzazione (Turkle, 2011), ossia l'erronea attribuzione di stati mentali ed emozionali interni ad entità computazionali strutturalmente prive di entrambi. Tali artefatti, infatti, non accedono a reali stati fenomenici, ma implementano procedure di riconoscimento e sintesi di pattern espressivi multimodali, generando output performativi che mimano l'espressione emotiva sulla base di dati comportamentali e rilevazioni fisiologiche. Questi sistemi, pur sofisticati, non posseggono un sé affettivo, né una coscienza soggettiva, operando tramite modelli di *pattern recognition* multimodale che individuano e sintetizzano espressioni in risposta ad input esterni (Picard, 1997). Nonostante ciò, la plausibilità delle loro risposte può indurre a confondere la simulazione dell'emozione con la sua esperienza reale.

In contrasto con le dinamiche relazionali tradizionali, la cosiddetta empatia artificiale è da considerarsi, quindi, come una simulazione computazionale priva di autentica reciprocità affettiva, recante il rischio di indurre illusioni di intimità e spostare la domanda di riconoscimento verso l'artefatto (Turkle, 2011). Questo quadro ali-

menta l'idea di una possibile deriva in direzione di una pedagogia algoritmica (Panciroli, Rivoltella, 2023), in cui le attività di osservazione, classificazione e intervento vengono delegate ad agenti artificiali.

Di fronte a tale scenario, risulta indispensabile riaffermare la funzione educativa come spazio generativo di umanità, in cui compassione, cura ed empatia non vengono considerate come entità misurabili, ma come atti relazionali da coltivare (Nussbaum, 2001). Ne consegue la necessità di distinguere con chiarezza tra risposta performativa e vissuto emotivo, sostenendo il diritto a rapporti autentici nella relazione educativa, ove l'EAI non è considerata come soggetto, ma come artefatto da impiegare entro un progetto formativo consapevole, situato e orientato alla presenza.

3. Etica e formazione nell'uso dell'EAI: criticità e prospettive d'integrazione

Al di là delle questioni ontologiche ed epistemologiche, l'integrazione dell'EAI nelle pratiche educative impone una riflessione approfondita sulle implicazioni etiche, giuridiche e politiche che ne derivano. Come affermato in precedenza, l'impiego delle tecnologie affettive non si limita alla rilevazione dei segnali fisiologici o comportamentali, ma contribuisce attivamente alla definizione di emozioni considerabili come appropriate, costruendo standard algoritmici che si traducono in griglie interpretative potenzialmente normative. Tali classificazioni si fondano su presupposti culturali, sociali e tecnici spesso impliciti, che rischiano di naturalizzare standard affettivi specifici e di marginalizzare modalità espressive divergenti o culturalmente non conformi. Per contrastare tali rischi, è necessario promuovere una giustizia algoritmica, monitorando l'accuratezza differenziale e gli impatti su gruppi minoritari, affinché disuguaglianze sociali, culturali o cognitive non vengano riprodotte o alimentate (Buolamwini, Gebu, 2018).

Un'ulteriore preoccupazione riguarda l'invasività epistemica, connessa alla raccolta di dati, delle dimensioni intime dell'esperienza soggettiva senza piena consapevolezza da parte degli utenti, soprattutto se minori. In coerenza con le cornici europee vigenti, le politiche scolastiche dovranno prevedere trasparenza praticabile, minimizzazione dei dati, contestabilità degli esiti e opzioni di *opt-out* per le attività non essenziali, accompagnate da informative comprensibili e cicli di revisione pubblica (Crawford, 2021; Panciroli, Rivoltella, 2023).

In sostanza, come indicano Attinà e Martino (2016), il pericolo maggiore non è rappresentato dalla tecnologia in sé, ma dalla perdita dell'orizzonte etico-relazionale a favore di logiche standardizzate e prestazionali che rischiano di svuotare il significato profondo della relazione formativa.

Affinché i sistemi di *Emotional Artificial Intelligence* trovino un impiego sia eticamente che pedagogicamente fondato, diventa imprescindibile promuovere percorsi di formazione professionale per sostenere un'integrazione consapevole e critica delle tecnologie affettive nella pratica educativa.

La complessità delle implicazioni legate all'utilizzo dei sistemi di matrice empatico-affettiva nei contesti scolastici rende necessaria l'attivazione di percorsi strutturati di *capacity building* finalizzati a sviluppare competenze tecniche, sensibilità etica e professionalità didattica orientata alla relazione (Attinà, Martino, 2016; Rivoltella, 2017),

riconoscendo il ruolo delle emozioni nei processi di apprendimento (Immordino-Yang, 2016).

In questa direzione, risulta fondamentale costruire un impianto formativo che promuova e sviluppi una media, data e *AI literacy*, trascendendo il mero tecnicismo e includendo una riflessione sulle implicazioni morali, legali ed epistemologiche dei sistemi artificiali (Panciroli, Rivoltella, 2023).

Un *framework* efficace richiede la convergenza tra i contributi provenienti dalle neuroscienze affettive e i presupposti della pedagogia critica e della filosofia tecnologica, che sollecitano una costante riflessione sulle implicazioni politiche, culturali e sociali dell'utilizzo di tali sistemi.

Prendendo come riferimento, innanzitutto, il lavoro di Paulo Freire, possiamo vedere nella sua “coscientizzazione”, intesa come processo in cui educatori ed educandi sviluppano una consapevolezza critica (Freire, 2002), uno sprono e una lente analitica utile a riconoscere e contrastare gli effetti negativi che i bias algoritmici presenti nei sistemi tecnologici possono avere nel rafforzare le disuguaglianze socioeducative rappresentanti moderne forme di oppressione. In dialogo con la pedagogia, la prospettiva filosofica di Don Ihde (1990) evidenzia come ogni tecnologia influenzi profondamente le modalità percettive ed esperienziali di chi la utilizza, invitando implicitamente a riconoscere le riduzioni fenomenologiche insite nel rilevamento biometrico e sollecitando approcci che rispettino la complessità incarnata dell'esperienza emotiva.

In sintesi, integrando differenti prospettive diventa possibile superare i paradigmi tecnocratici a favore di cultura professionale capace di tradurre la complessità teorica in ambienti di apprendimento responsivi, dove le tecnologie affettive diventano catalizzatori di un'ecologia educativa autenticamente inclusiva, anziché strumenti di disciplinamento.

4. Conclusioni

L'introduzione dell'EAI nei contesti formativi richiede un ripensamento radicale dell'ecologia relazionale che sostiene l'esperienza formativa. In questo quadro, i *framework* della pedagogia mediale/algoritmica offrono strumenti per comprendere potenzialità e rischi delle interazioni con ambienti e agenti artificiali, orientando un uso consapevole dei sistemi di IA (Rivoltella, 2017; Panciroli, Rivoltella, 2023).

L'utilizzo delle tecnologie affettive in educazione non può limitarsi, dunque, a una questione di efficacia o di innovazione, ma deve necessariamente chiamare in causa i nuclei tematici della pratica educativa, quali relazione, cura e soggettività (Nussbaum, 2001; Attinà, Martino, 2016). Per configurare tali strumenti non come sostituti relazionali bensì come mediatori integrativi, sarà necessario inserirli in un'ecologia integrata che sappia coniugare dimensioni cognitive, somatiche, emotive ed etiche.

Pur avendo delineato i fondamenti critici su cui basare la formazione professionale, la difficoltà di costruire percorsi efficaci che non scadano nel mero tecnicismo o nella delegazione algoritmica rappresenta ancora un rischio concreto. Nonostante l'integrazione su larga scala di tali sistemi nella pratica educativa sembri ancora una realtà distante, consolidare una cultura capace di coniugare sensibilità relazionale e consapevolezza professionale rappresenta una priorità strategica per la pedagogia contemporanea.

Per evitare qualsiasi eccesso di tecnoentusiasmo e tecnoscetticismo acritico, resta

indispensabile inquadrare le tecnologie affettive in una cornice intenzionale, che ponga al centro la relazione educativa come spazio di riconoscimento, pluralismo e cura. Solo così sarà possibile costruire una nuova ecologia educativa all'altezza della complessità del presente e dei bisogni futuri.

Bibliografia

- Attinà M., Martino P. (2016). *L'educazione sospesa tra reale e virtuale*. Cava de' Tirreni: Area-blu.
- Buolamwini J., Gebru T. (2018). Gender Shades: Intersectional Accuracy Disparities in Commercial Gender Classification. *Proceedings of Machine Learning Research*, 81, 77-91.
- Crawford K. (2021). *Atlas of AI: Power, Politics, and the Planetary Costs of Artificial Intelligence*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Damasio A.R. (1995). *L'errore di Cartesio. Emozione, ragione e cervello umano*. Milano: Adelphi.
- Freire P. (2002). *Pedagogia degli oppressi*. Torino: EGA.
- Ihde D. (1990). *Technology and the lifeworld: From garden to earth*. Bloomington, IN: Indiana University Press.
- Immordino-Yang M.H. (2016). *Emotions, Learning, and the Brain: Exploring the Educational Implications of Affective Neuroscience*. New York, NY: W. W. Norton & Company.
- Nussbaum M.C. (2001). *Upheavals of Thought: The Intelligence of Emotions*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Panciroli C., Rivoltella P.C. (2023). *Pedagogia algoritmica. Per una riflessione educativa sull'intelligenza artificiale*. Brescia: Scholè.
- Picard R.W. (1997). *Affective Computing*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Rivoltella P.C. (2017). *Tecnologie di comunità*. Torino: La Scuola SEI.
- Turkle S. (2011). *Alone together: Why we expect more from technology and less from each other*. New York, NY: Basic Books/Hachett Book.

Educare l'Umano nell'era dell'Intelligenza Artificiale: sfide pedagogiche per la formazione della Generazione Beta

Elisa Zane

Ricercatrice

Università degli Studi eCampus – elisa.zane@uniecampus.it

1. L'Intelligenza Artificiale tra etica, normativa e formazione

L'accelerazione tecnologica che contraddistingue il nostro tempo ridefinisce gli spazi educativi e le modalità di apprendimento, aprendo scenari inediti e ponendo interrogativi radicali. La riflessione pedagogica è chiamata a presidiare con rigore tali territori, offrendo strumenti critici per comprendere e orientare i processi formativi nella società dell'algoritmo. In tale prospettiva, formare la *Generazione Beta*, composta da *nativi artificiali* in dialogo costante con tecnologie *intelligenti*, implica una revisione profonda dei paradigmi educativi tradizionali.

A partire dal 2018, l'Unione Europea ha intrapreso un percorso complesso e articolato verso la regolamentazione e lo sviluppo di un'Intelligenza Artificiale (IA) sicura, etica e centrata sull'uomo. Questo percorso normativo, caratterizzato da consultazioni pubbliche, piani coordinati e proposte legislative, ha visto il coinvolgimento di numerosi *stakeholders* istituzionali e sociali, culminando quindi nel 2024 con l'adozione definitiva dell'*AI Act*. L'attuale regolamento non è frutto solo di dispositivi strettamente legislativo-giuridici ma trae origine da commissioni e gruppi di dibattito e riflessione. Nel giugno 2023, il Parlamento Europeo ha approvato la propria posizione negoziale, dichiarandosi disponibile ad avviare le contrattazioni con gli altri organi legislativi per stabilire le prime norme europee al mondo sull'AI. Questa fase cruciale si è conclusa nel dicembre 2023, quando è stato raggiunto un accordo politico tra i legislatori sul testo definitivo del *Regolamento sull'IA*. L'entrata in vigore dell'*AI Act*, il 1° agosto 2024, rappresenta quindi il culmine di un lungo processo di elaborazione normativa. Per supportare l'implementazione del regolamento e garantire un'efficace supervisione, viene inoltre istituito, a partire da febbraio 2024, l'*Ufficio Europeo per l'IA*, il cui compito è il monitoraggio dell'applicazione delle normative e la facilitazione della collaborazione tra gli Stati membri. L'attenzione dimostrata dalla Commissione Europea in materia di IA si colloca in un quadro internazionale caratterizzato da molteplici interrogativi complessi sul piano etico, giuridico e sociale, che hanno reso necessario l'intervento della legislazione internazionale (Zane, 2024). In particolare, è emersa l'urgenza di stabilire un quadro normativo globale capace di garantire un'utilizzo sicuro e responsabile dell'IA, rispettando i diritti umani fondamentali e prevenendo possibili abusi. Questo dibattito coinvolge *stakeholders* istituzionali, organizzazioni sovranazionali e governi nazionali, tutti impegnati nell'interrogarsi in merito alla necessità di regole condivise per affrontare le sfide poste dall'IA in un contesto di governance globale (Rossi, 2019).

Ciò che emerge con forza dai differenti quadri normativi è la volontà di sfruttare questo orizzonte tecnologico tenendo conto di quello che è il benessere collettivo dei cittadini mediante la crescita della competitività produttiva ma anche di un migliora-

mento della qualità di vita: “l’IA è una tecnologia strategica che offre molti benefici ai cittadini, alle imprese e alla società nel suo insieme, a condizione che segua un approccio antropocentrico, etico, sostenibile e rispettoso dei valori e dei diritti fondamentali” (Commissione Europea, 2020).

2. Pensare il cambiamento: compiti epistemologici della pedagogia nell’era dell’IA

L’interazione quotidiana con sistemi di Intelligenze Artificiali può generare nelle nuove generazioni (Zeta e Alpha) vissuti ambivalenti, in cui meraviglia, inquietudine e disincanto coesistono. Criticità etiche e sociali, tra *bias* e *privacy*, ansie e preoccupazioni per il futuro professionale delle nuove sollecitano la riflessione pedagogica a ridefinire le coordinate dell’umano, riaffermando la dignità, la sensibilità e il valore relazionale come elementi non surrogabili.

Nel tempo fluido e iperconnesso che segna l’ingresso della Generazione Beta (McCrindle, 2025) nel panorama educativo, la pedagogia si trova dinanzi a un bivio epistemologico che vede coesistere il potenziale trasformativo dell’IA generativa con l’urgenza di riaffermare le competenze umane come presidio critico del pensiero e della relazionalità. I nati dal 2025 in poi (figli perlopiù dei *Millennials* e della Generazione Z) sono destinati ad essere immersi sin dall’infanzia in ambienti digitali ibridi, dove l’interazione fra reale e virtuale sarà per loro una condizione originaria e non derivata. Il documento *Reimagining education towards 2035. Reimagining Education towards 2035* tratteggia come questi *studenti di domani* vivranno in un contesto segnato da iper-connettività, esperienze educative personalizzate, flessibilità spaziale e consapevolezza ecologica. Secondo questo scenario il sistema educativo dovrà affrontare il paradosso fra la personalizzazione algoritmica dell’apprendimento e il rischio di frammentazione sociale. L’integrazione dell’IA appare così come un’opportunità solo se governata pedagogicamente: affinché non si riduca a un’implementazione funzionale, ma diventi strumento di potenziamento dell’intenzionalità educativa.

Secondo McCrindle l’educazione verso il 2035 non potrà che essere simultaneamente fluida e radicata, fluida nella sua architettura tecnologica e nei modelli di apprendimento, radicata nei valori pedagogici della persona, dell’esperienza incarnata, dell’imprevedibilità del pensare umano. L’interrogativo che si staglia non è solo come insegnare, ma quale umanità decidiamo di coltivare. Il compito epistemologico della pedagogia è certo quello di interrogarsi sui fondamenti della formazione e non di meno sul rapporto fra il pensiero che progetta le transizioni e gli impatti che esse producono sull’umano che ne sperimenta le conseguenze, ponendosi in questa riflessione non in ottica di demonizzazione dell’IA riconoscendone le implicazioni, già in atto all’interno del vivere quotidiano (Panciroli, Rivoltella, 2023). Analogamente, una progettualità dell’AI eticamente orientata è in grado di produrre strumenti di supporto alla transizione ecologica e all’adattamento al cambiamento climatico. Può generare maggiore flessibilità formativa improntata ad apprendimenti innovativi che collochino la persona come soggetto centrale del proprio agire, evitando la creazione di circoli viziosi di complessità fine a se stessa.

La dimensione degli orientamenti etici non sconfigge, ma anzi eleva l’effettiva avanguardia tecnica prodotta da modelli creati dall’IA; ciò si realizza mediante l’attuazione di orizzonti formativi e progettuali che siano orientati a includere responsabilmente

gli umani come soggetti non passivi dei processi di cambiamento: “questo comporta che i contesti educativi non si pongano solo il problema di come sviluppare pensiero critico nei suoi confronti, ma anche di come promuovere una cultura dell’IA per rendere i soggetti abili a conoscerne e usarne il linguaggio e le logiche” (Panciroli, Rivoltella, p. 10).

3. Educare alla responsabilità nell’era della GenAI, un’urgenza educativa

La formazione alla cittadinanza digitale non può limitarsi alla competenza d’uso, ma deve promuovere una competenza etica e una disposizione riflessiva. Si impone dunque l’urgenza di un’educazione interdisciplinare, capace di integrare visioni filosofiche, giuridiche, psicologiche e tecnoscientifiche. Occorre inoltre favorire lo sviluppo del discernimento morale, attraverso la capacità di interrogarsi sulle implicazioni delle proprie scelte tecnologiche (Malavasi, 2019). Si configura come necessario valorizzare spazi formativi dialogici e laboratoriali, per coltivare una coscienza critica e responsabile nei futuri professionisti. Formare alla responsabilità significa abilitare i soggetti a leggere l’IA non come minaccia, bensì come occasione per ripensare radicalmente l’umano.

Recenti contributi scientifici (Misiejuk *et alii*, 2025) evidenziano il potenziale dell’Intelligenza Artificiale Generativa (*GenAI*) nell’ambito della *Learning Analytics*, ove viene impiegata per automatizzare processi ermeneutici e generativi, dalla codifica testuale alla sintesi di contenuti. Tali applicazioni, pur producendo effetti virtuosi sull’engagement e sulla personalizzazione dell’apprendimento, sollevano interrogativi etici non trascurabili, relativi al bias algoritmico, alla trasparenza e alla *governance* dei dati. La *GenAI* si configura così non solo come tecnologia abilitante, ma quale dispositivo pedagogico che interpella la responsabilità educativa, imponendo una riflessione critica sulla co-evoluzione tra umano e macchina.

L’innovazione tecnologica ha rappresentato una rivoluzione non solo ascrivibile alle potenzialità operative della tecnica, che hanno consentito di creare e avvalersi di macchine sempre più complesse in grado di semplificare azioni produttive e operative dell’umano (Pasta, 2024).

Il cambiamento dell’attualità che siamo chiamati a vivere è caratterizzato da un’emblematica eccezionalità non solo per i livelli tecnici raggiunti ma anche per la complessità delle sfide ontologiche che si prospettano: “la sfida che oggi si propone all’homo tecnologicus è più radicata nell’homo che nel tecnologicus, in quanto, come Turing stesso ha mostrato, le nuove possibilità computazionali sono semplicemente accidentali rispetto alla radicalità della dimensione simbolica, e quindi relazionale, che indica la profondità ontologica del soggetto conoscente” (Malo *et alii*, 2020, p. 48).

Diviene quindi prioritario tradurre la riflessione etica dei principi fondamentali in pratiche ed azioni, consentendo così all’utente di co-costruire degli strumenti di consapevolezza atti a gestire gli echi negativi dell’evoluzione tecnologica: “l’impressione è che il progresso tecnologico digitale nell’età della AI consenta un’invasione progressiva dell’intimità e dell’emotività degli utenti. La consapevolezza etica di questo problema e il tentativo di empowerment progressivo dell’utente non sono che l’inizio di un processo di tutela dell’umano” (Maffettone, 2020, p. 159). La riflessione pedagogica è chiamata a un compito cruciale, aver cura dell’umano nell’era dell’IA accom-

pagnando nella transizione epocale che questa innovazione tecnologia sta attuando, avendo particolare attenzione delle generazioni future, non solo in ambito di tutela di orizzonti occupazionali e formazione delle competenze, ma guardando alla costruzione del futuro alle generazioni che stanno nascendo nell'oggi. Per le nuove generazioni sarà determinate, per navigare con consapevolezza nell'era digitale, il saper comprendere, applicare e sfruttare in modo critico l'intelligenza artificiale (Adamoli *et alii*, 2025). La sfida consiste nel modellare un uso consapevole e critico della tecnologia, promuovendo una mentalità etica che ponga le peculiarità umane quali empatia, fiducia e responsabilità, e investire nella formazione di soggetti capaci di re-immaginare futuri sostenibili (European Commission's Joint Research Centre, 2022) valorizzando la complessità come un'occasione generativa. Educare l'umano con e all'IA significa non soltanto reagire alle trasformazioni in atto, ma guidarle con intenzionalità pedagogica: "L'intelligenza artificiale, i big data, la robotica e in generale le innovazioni tecnologiche devono essere impiegate in modo da contribuire alla ricchezza della formazione umana, al servizio dei popoli e alla protezione della nostra casa comune invece che per l'esatto opposto. L'inerente dignità di ogni essere umano va posta tenacemente al centro della riflessione e dell'azione" (Malavasi, 2020, pag. 132). Ciò che un tempo si profilava come una prerogativa riservata a ristretti ambiti tecnico-scientifici, si configura oggi come una sollecitazione etica collettiva. Le nuove generazioni, immerse fin dall'infanzia nell'ecosistema algoritmico, ci interpellano con forza, implicitamente o con accenti più manifesti, affinché li si educi non solo alla competenza digitale, ma al discernimento critico e alla responsabilità ontologica nel rapporto con l'Intelligenza Artificiale. Tale istanza non investe esclusivamente i formatori, ma l'intera società, chiamata a rifondare la propria azione educativa sul binomio tecnica e coscienza.

Bibliografia

- Adamoli M., Marangi M., Rondonotti, M., Raviolo P. (2025). AI Literacy: An Explorative analysis of Italian university student's perceptions of AI skills. *Giornale italiano di educazione alla salute, sport e didattica inclusiva*, 9(1).
- European Commission's Joint Research Centre. (2022). *GreenComp. The European sustainability competence framework*.
- Maffettone S. (2020). I dati tra valore morale, sociale e politico. L'etica pubblica nell'era digitale. In M. Bertolaso, G. Lo Storto (Eds.) *Etica digitale. Verità, responsabilità e fiducia nell'era delle macchine intelligenti* (pp. 147-160). Roma: LUISS University Press.
- Malavasi P. (2019). *Educare robot? Pedagogia dell'intelligenza artificiale*. Milano: Vita e Pensiero.
- Malavasi P. (2020) *Insegnare l'umano*. Milano: Vita e pensiero.
- Malo A., Maspero G., Vigorelli I. (2020). Il simbolo ineludibile. La realtà della relazione virtuale. In M. Bertolaso, G. Lo Storto (Eds.) *Etica digitale. Verità, responsabilità e fiducia nell'era delle macchine intelligenti* (pp. 33-50). Roma: LUISS University Press.
- McCrindle M. (2025). *Reimagining education towards 2035*. Reimagining Education towards 2035. Norwest: McCrindle Research.
- Misiejuk K., López-Pernas S., Kaliisa R., Saqr M. (2025). Mapping the Landscape of Generative Artificial Intelligence in Learning Analytics: A Systematic Literature Review. *Journal of Learning Analytics*, 12(1), 12-31.
- Panciroli C., Rivoltella P.C. (2023). *Pedagogia algoritmica. Per una riflessione educativa sull'Intelligenza Artificiale*. Brescia: Scholè.

- Pasta S. (2024). IA ed educazione. Oltre il determinismo algoritmico. In V. Corrado, S. Pasta, (Eds). *Intelligenza artificiale e sapienza del cuore*. Brescia: Scholè.
- Rossi F. (2019). *Il confine del futuro. Possiamo fidarci dell'intelligenza artificiale?* Milano: Feltrinelli.
- Zane E. (2024). *Pedagogy and artificial intelligence. Exploring ubcharted territories in the pursuit of a human-centered existence*. Lecce: Pensa MultiMedia.

Sessioni Parallele
Professionalità per l'inclusione
e la rigenerazione

Narrazione per immagini e diversabilità: valenza pedagogica, formativa e inclusiva del linguaggio cinematografico

Maria Laura Belisario

Dottoranda di Ricerca

Università degli Studi di Milano-Bicocca – maria.belisario@unimib.it

Introduzione

Se prendiamo in considerazione la parola “immaginazione” notiamo che essa rimanda all’azione compiuta dall’immagine: un’azione che trova fondamento in quella stretta connessione tra vedere e sapere che da sempre caratterizza il mondo e che rende il guardare gesto di conoscenza e relazione (Mancino e Quirico, 2020). Lo sguardo si configura, a tal proposito, come qualcosa che va oltre il semplice atto conoscitivo, divenendo un vero e proprio strumento di pensiero e di connessione tra soggetto e mondo (Mancino e Zapelli, 2010). Tale prospettiva conferisce alla narrazione per immagini e, in particolare, al linguaggio cinematografico, una forte valenza formativa e inclusiva, che propone e favorisce al tempo stesso la co-costruzione di storie narrate con un linguaggio altro (Mancino, 2012), ben oltre il canale verbale. Se, infatti, il cinema da un lato allena lo sguardo a tracciare collegamenti con narrazioni già note, dall’altro invita a cercare finali alternativi, creando nuove narrazioni (Mancino, 2006, 2012; Gris, 2010).

Ben lungi dall’essere soltanto un’opera di finzione, la narrazione cinematografica si configura come linguaggio simbolico che rappresenta e mette al tempo stesso nelle condizioni di ri-vedere, decodificare, ampliare e ripensare i modelli socioculturali propri del periodo storico cui tale opera fa riferimento (Mancino, 2012; Borriero, 2013).

In questa cornice si colloca il corso di formazione per docenti di sostegno “Al cinema con i maestri”, a cura di Emanuela Mancino, docente di Filosofia dell’educazione presso l’Università degli Studi di Milano-Bicocca, insieme ad alcuni membri del suo Gruppo di Ricerca “Trame educative”. Si tratta di un’esperienza che ha consentito a conduttori e partecipanti di esplorare insieme la valenza formativa e inclusiva del linguaggio cinematografico non solo come strumento da utilizzare in classe, ma come vera e propria pratica educativa in grado di ampliare lo sguardo sul concetto stesso di diversabilità.

1. Diversabilità, rappresentazione e ri-presentazione

Ogni percorso educativo, didattico, formativo prevede, innanzitutto, un incontro tra persone: persone con le proprie storie di vita e rappresentazioni del mondo che, inevitabilmente, vanno ad influenzare il comportamento umano e professionale. Per potersi davvero prendere cura dei soggetti educazione e formazione è necessario interrogare il proprio sguardo e le proprie rappresentazioni: i modelli di pensiero che

si costruiscono rispetto al concetto di insegnamento, educazione, formazione, difficoltà, abilità o disabilità.

Il cinema offre proprio questa opportunità: mettere in discussione le proprie rappresentazioni del mondo a partire dalle rappresentazioni sullo schermo.

In tal senso si è mosso il corso di formazione per docenti di sostegno "Al cinema con i maestri", svoltosi nel periodo febbraio – aprile 2025 presso il Cinema "Anteo" di Milano.

Attraverso l'intreccio di momenti teorici e laboratoriali, i docenti sono stati chiamati a sperimentare in prima persona il cinema come linguaggio educativo e autobiografico. L'intento non consisteva nel fornire delle "pratiche preconfezionate" dell'utilizzo dello strumento filmico in classe, soprattutto con studenti in condizione di disabilità, ma co-costruire un percorso di confronto dei propri sguardi e di nuove attribuzioni di senso che mettesse ogni partecipante nella condizione di ideare e promuovere delle pratiche in base alla propria unicità e alle esigenze dei propri studenti. La rappresentazione cinematografica ha, a tal proposito, assunto la forma di una ripresentazione, configurandosi come occasione per ri-vedere e ri-pensare i propri modelli socioculturali di riferimento e le proprie concezioni di abilità e relazione educativa.

Un lavoro di analisi e di confronto a partire da alcune scene del film "Gifted" (Webb, 2017) ha portato un'estensione del concetto di disabilità da condizione del singolo al contesto in cui il soggetto si trova.

La trama narra di una bambina prodigio che fatica a inserirsi in una "scuola normale". Tale bambina non presenta alcuna disabilità riconosciuta in quanto tale, ma la sua intelligenza sovrasviluppata la pone in una condizione di diversa abilità rispetto al contesto. Così si sente la bambina stessa, che un giorno, per un'esercitazione, porta in classe il suo gatto con un occhio solo nel quale, in qualche modo, si ri-vede, sottolineando che "nessuno lo capisce" perché è diverso dagli altri.

Estendere il concetto di diversabilità al contesto significa immaginare di poter trasformare la situazione, chiedendosi come creare contesti adeguati che consentano agli studenti di esprimere quelle abilità diverse, ma comunque presenti, a partire dai bisogni rilevati. Si tratta di bisogni spesso impliciti, che possono emergere ed essere consapevolizzati proprio grazie al potere evocativo delle immagini.

Questo è quanto i partecipanti al corso hanno avuto modo di sperimentare attraverso delle attività di BioFotoRacconto, pratica autobiografica ideata e promossa da Emanuela Mancino, Barbara Di Donato ed Elvis Crotti, che prevede l'incontro immagini e parole (Di Donato in Mancino, 2021), chiamando in causa quello che Emanuela Mancino (2020) definisce "sapere delle mani", che attribuisce senso ai vissuti attraverso l'atto del creare: un atto che ha generato la trasformazione di alcune immagini messe a disposizione dei docenti attraverso la scrittura.

La scrittura su foto ha consentito la sperimentazione di una narrazione di sé diversa, non lineare che, attraverso l'incontro tra sguardo, gesto e parola, mette in luce emozioni e promuove nuove consapevolezze.

Infine, l'apprendimento delle basi della grammatica filmica (Inquadrature, campi, piani, montaggio) ha assunto una valenza metaforica: riflettere sul significato di un'inquadratura ha portato i docenti a interrogarsi e confrontarsi su come, nella pratica educativa e didattica, si tenda a inquadrare un alunno, una situazione o una difficoltà. L'atto del filmare ha reso visibile il processo di selezione dello sguardo che porta a scegliere che cosa includere nell'inquadratura e la responsabilità che ciò comporta. Re-

sponsabilità che coinvolge anche i docenti in classe e che si collega alla necessità di un ascolto attivo nei confronti dei propri studenti, per coglierne anche i bisogni impliciti, situati al di fuori del proprio campo visivo, ma proprio per questo, particolarmente importanti.

2. Cinema e responsabilità educativa

Essere coinvolti in prima persona nella sperimentazione del linguaggio cinematografico come pratica educativa e formativa ha portato gli insegnanti ad assumere, momentaneamente, la postura di studenti in formazione, riscoprendo e comprendendo l'imbarazzo e la difficoltà che si possono provare tra i banchi di scuola. Questo li ha portati ad empatizzare maggiormente con gli studenti di cui si occupano quotidianamente, comprendendone meglio le condizioni e i punti di vista.

Ogni attività proposta e la discussione e il confronto in gruppo che ne sono derivati, hanno dato vita a un apprendimento trasformativo (Mezirow, 2003), generato dal confronto tra prospettive diverse.

La scelta dei partecipanti di realizzare le video-narrazioni richieste da chi conduceva escludendo totalmente il sonoro ha attivato una riflessione sulla molteplicità degli stili e dei linguaggi comunicativi.

Comprendere che non esiste un unico modo per dire, narrare e narrarsi ha reso evidente il potere evocativo delle immagini e la valenza inclusiva dei linguaggi non verbali, particolarmente significativi per studenti stranieri o con disturbi del linguaggio.

Come sottolinea Dewey (2005), l'esperienza è un'esperienza di partecipazione e trasformazione. In tal senso, l'incontro tra soggetto e immagini assume la forma di un "atto educativo", uno spazio di attivazione di senso e costruzione relazionale, che vede il cinema come un linguaggio di responsabilità educativa foriero di attenzione, ascolto e reciprocità.

3. Il cinema come dispositivo pedagogico

La società odierna vede il linguaggio delle immagini particolarmente predominante e particolarmente vicino ai giovani. In tale contesto si delinea la necessità di progettare percorsi educativi e formativi che mettano i ragazzi nelle condizioni di comprendere e significare tali immagini, al fine di attribuire, attraverso la narrazione per immagini, senso e significato alla realtà.

Il cinema si configura come un vero e proprio dispositivo pedagogico, in grado di promuovere competenze da un punto di vista cognitivo, emotivo e relazionale e che, per tale ragione andrebbe utilizzato in ambito scolastico non solo con studenti in condizione di disabilità, ma con tutto il gruppo classe.

Questo è quanto emerge dagli studi e dalle ricerche di Emanuela Mancino e del gruppo "Trame educative". È possibile ritrovare un esempio nel Progetto "Per Ermanno Olmi", portato avanti dal regista Fabio Martina dell'associazione "Circonvalla film", dalla docente Patrizia Rorato in qualità di referente didattica.

Si tratta di un'iniziativa nata con il fine di rendere il cinema materia curriculare nelle scuole che, dal 2020 al 2023, ha coinvolto studenti e docenti delle scuole pri-

marie e secondarie di primo grado del Nord Milano in una serie di laboratori cinematografici, con il finanziamento del MIUR e sotto la supervisione dell'Università Bicocca.

Tale progetto, cui è stato fatto riferimento anche durante il corso "Al cinema con i Maestri", ha visto i docenti confrontarsi con gli studenti, nell'incontro tra Aisthesis e Paideia (Dallari, 2020), in un processo di co-costruzione formativa, che ha promosso un dialogo intergenerazionale, mettendo in luce le potenzialità interdisciplinari, relazionali e inclusive dello strumento cinematografico. Potenzialità che si sono manifestate nel consolidamento dei legami all'interno del gruppo classe, sia tra pari sia tra docenti e studenti e in significativi miglioramenti nel comportamento e nei risultati scolastici, soprattutto negli studenti con maggiori difficoltà relazionali e di apprendimento.

Il cinema ha dunque assunto i contorni di uno spazio che ha visto la conoscenza farsi sensibilità e la sensibilità farsi conoscenza: un luogo di incontro con se stessi, con l'altro e con il mondo circostante.

Conclusioni

Il ruolo attivo e trasformativo dell'arte nell'apprendimento e nella formazione dell'individuo rende particolarmente importante l'utilizzo del linguaggio artistico in ambito educativo, formativo e didattico. Benché ancora in Italia si tenda a considerare l'arte altro rispetto a didattica e apprendimento (Antonacci e Berni, 2024), l'incontro tra Aisthesis e Paideia di cui parla Marco Dallari (2020), che amplia in concetto di apprendimento, estendendolo ai territori dell'affettività, è in grado di generare un apprendimento in grado di promuovere competenze non solo cognitive, ma anche emotive e relazionali.

Perché il linguaggio artistico si diffonda in ambito scolastico è necessario partire proprio dai docenti, metterli nelle condizioni di sperimentare la connessione tra bellezza e apprendimento legata alle esperienze estetiche (Mancino, 2010).

Il corso "Al cinema con i Maestri" si è posto come percorso di consapevolezza e rinnovamento di sguardo, attraverso l'arte e il linguaggio delle immagini.

I docenti hanno espresso apprezzamento per tale percorso, soprattutto per la modalità interattiva di coinvolgimento che ha permesso un confronto e un incontro di sguardi che ha generato conoscenza, promuovendo legami. È stato, quindi, espresso il desiderio di poter ripetere l'esperienza in futuro o, comunque, di partecipare a simili iniziative, il che ha suscitato nei conduttori una riflessione rispetto al bisogno di promuovere in modo sempre maggiore una formazione che, attraverso l'esperienza estetica, sia in grado di favorire relazioni e nuove costruzioni di senso.

La concezione del linguaggio cinematografico come strumento educativo, didattico e formativo non riguarda soltanto l'integrazione delle persone con disabilità, ma può contribuire alla realizzazione di una scuola che non si limiti alla mera trasmissione di nozioni, ma promuova la co-costruzione di un apprendimento che metta al centro gli studenti, accogliendo e valorizzando le pluralità comunicative e relazionali: un contesto in cui la narrazione per immagini si configuri come atto di responsabilità sociale, che promuova l'intreccio di visione, pensiero e azione che diventa rel-azione.

Bibliografia

- Antonacci F., Berni V. (Eds). (2024). *Le arti dell'educare*. Milano: FrancoAngeli.
- Borrione F. (2013). *Il cinema come specchio della realtà. Modelli culturali a confronto*. Roma: Aracne.
- Dallari M. (2020). *La dimensione estetica della paideia. Fenomenologia, arte, narratività*. Trento: Erickson.
- Dewey J. (2007). *Arte come esperienza*. Palermo: Aesthetica.
- Di Donato B. (2021). BioFotoRacconto. In E. Mancino (Ed.), *Trame Sottili. Voci diverse per un vestiario sentimentale* (pp. 157-166). Milano: FrancoAngeli.
- Gris R. (2010). *La pedagogia dei popcorn*. Roma: Erickson.
- Mancino E. (2006). *Pedagogia e narrazione cinematografica*. Roma: Guerini Scientifica.
- Mancino E. (2012). *Narrazioni e immagini conversanti*. In D. Demetrio (Ed.), *Educare è narrare. Le teorie, le pratiche, la cura*, (pp 269-76). Milano-Udine: Mimesis.
- Mancino E. (2020). *Lì dove ci incontriamo. Appunti per una pedagogia dell'imprevisto*. Milano: Cafagna.
- Mancino E., Quirico, M.(2020). *Guardare*. Assisi: Cittadella.
- Mancino E., Zapelli G.M. (2010). *Cambiamenti incantevoli. Bellezza e possibilità di apprendimento*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mezirow J. (2003). *Apprendimento e trasformazione*. Milano: Raffaello Cortina.

Onde di cambiamento tra continuità pedagogiche e nuovi orizzonti: dalla filantropia alla progressiva definizione della figura del marine educator

Emanuele Golino

Dottorando

Università degli Studi di Catania – emanuele.golino@phd.unict.it

Introduzione

La figura dell'educatore professionale, come delineata dal D.Lgs. 13 aprile 2017, n. 65, si caratterizza per l'obiettivo di sviluppare conoscenze e competenze in molteplici ambiti professionali, dall'educazione nei servizi alla persona, all'educazione per l'infanzia, fino alla formazione dell'adulto. Non a caso, la Relazione della VII Commissione permanente (Cultura, Scienza e Istruzione) definisce il ruolo dell'educatore «vero e proprio mestiere dell'umano», richiamando così la centralità della funzione educativa nei processi di crescita personale e sociale.

La cornice normativa ha consolidato progressivamente tale ruolo con la cosiddetta Legge Iori-Binetti (Legge 205/2017) e, più recentemente, con la Legge 55/2024, che ne precisano identità professionale, competenze e ambiti di intervento, anche grazie alla definizione dell'albo della professione.

In tale prospettiva, l'ambiente marino può, a pieno titolo, configurarsi come contesto educativo da riscoprire e privilegiare, entro cui l'azione pedagogica può svilupparsi in forme innovative: la spiaggia, il mare e l'oceano diventano luoghi nei quali l'educatore può e deve essere chiamato a operare, favorendo esperienze educative e didattiche profondamente legate al loro vissuto. Come osserva Ciabotti (2020, p.97), «la spiaggia è contesto intelligente perché rende possibile portare il curriculum sulla sabbia, di fronte al mare, in un ambiente completamente diverso dalla classe, ma che serve per imparare davvero, perché in grado di farsi amare dai bambini, gratificante, ideale per ancorare gli apprendimenti ai loro interessi reali, al piacere di conoscere, a partire dagli interrogativi e dalle teorie ingenue e personali che nascono intorno a quel fantastico mondo in cui sono in viaggio».

Entro questo orizzonte si colloca la riflessione sull'*Ocean Literacy* e sulla figura del *marine educator*, un professionista capace di coniugare istanze pedagogiche e saperi scientifici, trasformando il mare e i suoi ecosistemi in un laboratorio educativo aperto e generativo.

1. La prospettiva filantropica dell'educatore marino: dalle colonie estive alle navi-asilo

L'inquadramento della figura dell'educatore marino può, in primo luogo, essere ricondotto ad una prospettiva filantropica, poiché le prime esperienze storiche che hanno posto il mare al centro dei processi educativi nascono proprio dalla tensione

verso un'idea di promozione del benessere sociale, fisico e morale delle classi popolari. Un percorso che si è articolato nel tempo seguendo due direttrici principali: da un lato l'esperienza delle colonie estive, dall'altro quella delle navi-asilo; iniziative che hanno visto nel mare non solo un contesto terapeutico e igienico-sanitario, ma anche uno spazio formativo e di crescita.

Le colonie estive possono essere definite come «una comunità colonizzatrice di uno specifico territorio, organizzato attraverso leggi e gerarchie» (Pironi, Palustri, 2023); in origine venivano considerate alla stregua di ospizi marini dalla duplice valenza: rispondere a istanze di tipo ospedaliero e costituire luoghi di vacanza e di educazione sociale, soprattutto per i bambini appartenenti a classi sociali disagiate. L'elemento cardine di tali istituzioni era rappresentato dalla talassoterapia, che divenne fin dalla fine del XIX secolo una pratica consolidata.

Dietro la nascita delle colonie marine si celavano tre promesse fondamentali che rivelano appieno la loro natura filantropica e il loro valore educativo: una promessa di salvezza dalla malattia e dalla degenerazione sociale, ottenuta attraverso il contatto diretto con il mare; una promessa di preparazione alla vita; una promessa dell'innovazione di ambito medico, igienico-preventivo e pedagogico, anticipando una visione dell'educazione come cura olistica della persona (Balducci, 2024). L'esperienza collettiva configurava, dunque, le colonie come un laboratorio sperimentale in cui il mare diventava co-protagonista di un progetto educativo.

Con il passare del tempo tali istituzioni persero progressivamente la connotazione di ospizi sanitari, per caratterizzarsi come vere e proprie colonie marine, che rimasero tuttavia intrinsecamente legate ad una matrice filantropica. Gli educatori accoglievano, infatti, bambini provenienti da nuclei familiari caratterizzati da precarietà abitativa e condizioni igienico-sanitarie malsane, così da farli vivere nella colonia che diveniva un dispositivo sociale il quale incarnava un'idea di equità e di giustizia, funzionale a dare ai più fragili non solo accesso a cure preventive, ma anche opportunità educative, momenti di socializzazione e contatti con un ambiente naturale in grado di rigenerare corpo e spirito. In questo quadro, la figura dell'educatore non era ancora definita in senso professionale, rispondeva piuttosto ad una vocazione di cura e di servizio che si collocava pienamente nel solco della filantropia.

Parallelamente alle colonie marine, esperienze di forte rilevanza pedagogica e sociale furono quelle delle navi-asilo, che, con origini e modalità differenti, condivisero con le colonie la tensione filantropica e l'intento di utilizzare il mare come contesto educativo.

Le origini delle navi-asilo possono essere ricondotte alle *training ships* inglesi, istituite già alla fine del XVIII secolo con l'obiettivo di sottrarre giovani al triste destino dei riformatori e di educarli attraverso il mare. In tali esperienze, come nel caso della Beatty, della Warspite o della Port Jackson, gli educatori erano dediti all'insegnamento dell'arte marinaiasca, alla cura e alla tenuta della nave, nonché alla formazione spirituale dell'individuo, in una prospettiva che integrava la dimensione tecnica, disciplinare e morale.

Tra le esperienze filantropiche di maggior rilievo si annovera in Italia quella di Niccolò Garaventa, che dichiarava di avere «per iscopo non già la prevenzione della colpa, ma la redenzione e la riabilitazione dei piccoli liberati dal carcere e dei piccoli reietti dalle Opere pie» (Garaventa, 1905), allontanandoli così dagli ambienti di corruzione morale. Nel 1893 egli trasferì la sua scuola su una nave, fondando una vera e propria

istituzione educativa dal nome “Redenzione” e, successivamente, la “Nave Officina Redenzione Garaventa” (Grienti, Merlini, 2019).

Analogo rilievo può essere attribuito a David Levi Morenos che nel 1904 avviò a Venezia l'esperienza della Nave-asilo Scilla, una vecchia cannoniera a elica, destinata a diventare «un asilo per i figli dei pescatori da educare nella professione paterna» (L. 11 luglio 1904, n. 378). La nave accoglieva in particolare orfani della gente di mare, assicurando l'istruzione obbligatoria e, successivamente, una formazione tecnico-pratica. La fase formativa si svolgeva interamente a bordo, dove i ragazzi apprendevano l'arte marinai dalla educatore e si confrontavano con le attività quotidiane della vita in nave, sperimentando sul campo sia la disciplina sia la solidarietà tipiche della comunità marittima (Fasan, 2024).

Un altro esempio emblematico fu quello condotto da Giulia Civita Franceschi, che trasformò la Nave-asilo Caracciolo in un laboratorio educativo unico. Ella accolse «ben 750 ragazzi ‘pericolanti’ [...], orfani o abbandonati, togliendoli dalla strada per farli diventare marinai» (Mussari, Selvaggio, 2009). La Civita elaborò un vero e proprio metodo educativo, poi noto come Metodo Civita, finalizzato al recupero e all'integrazione di minori a rischio di devianza o in condizioni di disagio.

Per la sua determinazione e la qualità del suo progetto educativo, Giulia Civita Franceschi fu definita la “Montessori del mare”, poiché seppe incarnare il ruolo di un'educatrice attenta ai bisogni di ciascun bambino e bambina, pur nella specificità del contesto marittimo. La sua opera attirò l'attenzione di figure di spicco della pedagogia internazionale, quali Montessori e Claparède, consentendo alla Caracciolo di divenire non solo un luogo di recupero e formazione, ma anche un punto di riferimento internazionale per la riflessione educativa, una testimonianza storica della possibilità di considerare il mare come un autentico ambiente in cui l'educatore deve lavorare.

Queste esperienze testimoniano come, già a cavallo tra XIX e XX secolo, fosse presente una forma embrionale di educatore marino, una figura che, pur non essendo definita istituzionalmente, incarnava un'idea di educazione fondata sulla filantropia e sulla convinzione che il mare potesse costituire uno straordinario alleato nel processo di crescita, cura e formazione delle giovani generazioni. L'educatore marino, in questa prospettiva, si colloca dunque all'incrocio tra cura sanitaria, promozione sociale e progettualità pedagogica, portando avanti un impegno che anticipa le successive elaborazioni professionali in ambito educativo.

2. Il *marine educator* secondo la prospettiva dell'*Ocean Literacy*

La figura dell'educatore marino può essere pienamente compresa se inserita nella cornice teorica dell'*Ocean Literacy*, paradigma definito come «*an understanding of the ocean's influence on you and your influence on the ocean*» (Schoedinger, Cava, Strang, Tuddenham, 2005) e inserito nei circuiti scientifici internazionali a partire dal 2002, quando il *College of Exploration* e la *National Geographic Society* organizzarono la conferenza telematica *Oceans for Life*, con l'obiettivo di riflettere su ciò che dovesse essere insegnato nelle scuole in merito all'oceano, individuando connessioni epistemologiche tra le conoscenze oceaniche e il resto dei saperi, e definendo criteri di valutazione e competenze specifiche in materia oceanografica.

Entro questa cornice teorica prende forma meglio definita la figura del *marine educator*, che comunque fa la sua comparsa storica anni prima della definizione del paradigma, nel 1980, all'interno della *Northwest Aquatic & Marine Educators* (NAME), una comunità di educatori profondamente convinti che ogni essere umano debba essere alfabetizzato in merito alle tematiche oceaniche.

Un ulteriore passaggio evolutivo si registra nel 1985, con la nascita della *National Marine Educators Association* (NMEA), che contribuisce a consolidare e diffondere l'identità del *marine educator*, definendone caratteristiche, ruoli e peculiarità professionali. A partire da questi sviluppi, l'Università di Rhode Island, in collaborazione con altre istituzioni, ha delineato la figura dell'educatore marino come insegnante professionista, generalmente laureato in biologia, scienze ambientali, educative o in discipline affini che può operare sia in contesti formali (dalla scuola primaria all'università, K-16), sia in contesti informali (acquari, zoo marini, ecc.).

La responsabilità principale di tale professionista consiste nel farsi promotore dell'alfabetizzazione oceanica indipendentemente dal contesto educativo e dall'area disciplinare specifica in cui opera, svolgendo un'ampia gamma di attività che includono la progettazione di curricula dedicati alle scienze marine; lo sviluppo di programmi educativi complementari a quelli scolastici; la gestione di progetti educativi rivolti a pubblici eterogenei; la formazione di insegnanti; la collaborazione con istituzioni educative e scientifiche per promuovere una cultura diffusa del mare.

In questa prospettiva, la dimensione globale gioca un ruolo cruciale nella definizione del ruolo del *marine educator*, come attesta chiaramente anche l'invito dell'UNESCO a promuovere pratiche pedagogiche innovative per la salvaguardia degli oceani, la formazione di educatori marini e la costruzione di reti transnazionali degli stessi.

Conclusioni

Il percorso ricostruito evidenzia come la nascita e lo sviluppo della figura dell'educatore marino non siano il risultato di una mera evoluzione professionale, ma l'esito di un intreccio storico, socio-culturale e filantropico che affonda le sue radici nella presa di coscienza, da parte delle comunità scientifiche, della centralità dell'oceano per la vita sul pianeta.

In una società complessa come quella attuale, nella quale l'oceano viene sempre più riconosciuto come un sistema integrato e interconnesso, diventa urgente e necessario definire protocolli per l'inserimento dell'educazione oceanografica nei curricula scolastici e ciò implica il riconoscimento istituzionale del ruolo dell'educatore marino, non solo come trasmettitore di conoscenze, ma come facilitatore di processi di apprendimento attivo e promotore di cittadinanza ecologica.

Tale obiettivo comprende una chiara definizione del profilo del *marine educator*, dei suoi ruoli, delle sue responsabilità e delle competenze necessarie affinché possa efficacemente promuovere una cittadinanza oceanica consapevole, critica e attiva.

Bibliografia

- Balducci, V. (2024). Le promesse delle colonie per l'infanzia. In *BO. Ricerche E Progetti Per Il Territorio, La Città E l'architettura*, 15(19), 14-33.
- Ciabotti F. (2020). Spiagge. Luogo di scoperta, gioco, immaginario e pensiero. In F. Bartolino, M. Guerra (2020). *Contesti intelligenti. Spazi, ambienti, luoghi possibili dell'educare* (pp. 91-97). Bergamo: Junior.
- Decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 65. Istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni. [dosits.org/galleries/career-gallery/marine-educator/](https://www.dosits.org/galleries/career-gallery/marine-educator/)
- Fasan G. (2024). La nave-asilo Scilla. Storia di un'istituzione educative veneziana. *Rivista di Storia dell'Educazione*, 11(2), 41-53.
- Garaventa N. (1905). "Nave-Scuola "Redenzione". Ancorata nel porto di Genova (al ponte Morosini). *Rivista di discipline carcerarie*, XXX, 1.
- Grienti V., Merlini L. (2019). *A scuola sul mare. Navi Asilo e Grande Guerra nei documenti dell'Ufficio Storico della Marina Militare*. Stato Maggiore della difesa – marine-ed.org
- Mussari A., Selvaggio M. A. (2010). *Da scugnizzi a marinaretti. L'esperienza della Nave Asilo «Caracciolo» 1913-1928*. Napoli: Edizioni Scientifiche e Artistiche.
- Pironi T., Salustri S. (2023). Educazione all'aperto e colonie di vacanza nell'Italia del secondo dopoguerra. In *Oltre la scuola. Colonie per l'infanzia e esperienze educative in Italia (1945-1975)* (pp. 7-11). Roma: Viella.
- Santoro F., Selvaggia S. et al. (2017). *Ocean literacy for all: a toolkit*. UNESCO Publishing.
- Schoedinger S., Cava F. et al. (2005). *Ocean literacy through science standards*.

La responsabilità formativa tra creatività, estetica e tecnologia

Roberto Passarella

Dottore di Ricerca

Università degli Studi di Perugia – r.passarella1@gmail.com

Introduzione

La creatività è una dimensione complessa e articolata, alla quale il mondo della formazione chiede supporto in qualità di prezioso strumento per contrastare discriminazioni, razzismi e ingiustizie sociali. Sempre più spesso essa viene evocata, nella veste della letteratura, della musica o di altre forme espressive legate all'arte e allo spettacolo più in generale, per sviluppare le sensibilità e migliorare le relazioni tra le persone, dai più giovani agli adulti.

Questo contributo intende interrogarsi sul tipo di creatività in gioco, soprattutto in rapporto alle nuove tecnologie – algoritmi e intelligenze artificiali – che negli ultimi anni hanno trovato ampio impiego proprio nei campi della “creatività” (come dimostrazione delle loro potenzialità). Queste tecnologie, infatti, vengono utilizzate per produrre perlopiù contenuti “artistici”, come immagini, video, testi narrativi, musica, e ciò solleva una sfida rilevante e da sempre intrigante sul rapporto uomo-macchina, dato che la creatività è tradizionalmente considerata un tratto distintivo e peculiare dell'essere umano. Tuttavia, emerge anche un aspetto inquietante: il rischio che, sul piano creativo e produttivo, l'umanità possa essere “surclassata”, con implicazioni significative, ad esempio, per il futuro del mondo del lavoro, e non solo (cfr. Bodei, 2019).

1. Quale creatività?

Se il progresso tecnologico viene ampiamente accolto con entusiasmo per la sua capacità di espandere le possibilità espressive, esso nasconde tuttavia un rischio sottile e insidioso: la delega della creatività umana alle cosiddette “macchine”. L'intelligenza artificiale, anziché rappresentare un “semplice” e neutrale strumento, si sta trasformando in un'entità capace di ridefinire la natura stessa dell'atto creativo e dell'esperienza estetica. Peraltro, già Benjamin (2012) aveva intravisto il problema nella perdita dell'aura dell'opera d'arte attraverso la riproducibilità tecnica, e possiamo ancora oggi ripercorrere alcune tracce della sua riflessione tenendo conto che la demarcazione, in passato molto più netta e impattante, tra la cosiddetta sfera dello “spettacolo” e quella della “quotidianità” si è sempre più assottigliata negli ultimi decenni, fino a rendersi ormai una questione perlopiù di maggiore o minore “professionalità” o “successo” da parte, ad esempio, dei vari “content creator” delle piattaforme digitali.

Molti studiosi contemporanei parlano di estetizzazione diffusa, vetrinizzazione e spettacolarizzazione della vita quotidiana (cfr. Codeluppi, 2021). L'estetica ha invaso

ambiti tradizionalmente non “artistici” o prettamente “estetici”, democratizzando strumenti e tecniche che un tempo appartenevano quasi esclusivamente, per così dire, all'uomo di spettacolo. Oggi, chiunque può produrre facilmente “contenuti” – foto, video, narrazioni – grazie alle straordinarie tecnologie odierne. Questo fenomeno può essere letto senza dubbio come una diffusione ed un'espansione della creatività, ma solleva anche una domanda cruciale: di quale creatività si tratta? Poiché essa è sempre più mediata da piattaforme digitali e algoritmi, occorre chiedersi quale modello di creatività tali strumenti stiano promuovendo. Il rischio è che la creatività attuale sia eccessivamente orientata al *self-branding* e alla gestione strategica della propria immagine, inseguendo, non di rado, *trend* dalla discutibile creatività (soprattutto relazionale).

La creatività, sempre più mediata da sofisticati algoritmi che nutrono i *media* attraverso i quali la si esercita, diviene il terreno su cui si gioca una partita economica e politica: Lipovetsky, ad esempio, pone l'attenzione sull'odierno “mercato delle emozioni”, dove l'estetica non solo “seduce”, ma si intreccia anche con il consumo emotivo, creando una continua ricerca di piaceri (il più delle volte, estremamente superflui). La “bellezza”, trasformata genericamente in oggetto di piacere immediato, e quindi a “corto raggio”, perde la sua profondità e diventa uno strumento simile, potremmo dire, all'insaziabile *divertissement* pascaliano. Come afferma Lipovetsky:

Il nostro quotidiano è saturo di offerte commerciali attraenti, di pubblicità tentatrici, di sollecitazioni che invitano al consumo, agli svaghi, ai viaggi: ecco perché il capitalismo consumistico non è altro che un capitalismo seduttivo. Sul suo frontone è in scritto a lettere maiuscole il nuovo comandamento: lasciatevi tentare, soccombete all'attrazione dei piaceri e delle novità. Il sistema dell'iperconsumo è dominato dall'imperativo della cattura dei desideri, dell'attenzione e degli affetti. Sono dovunque logiche di stimolo dei desideri, oltreché logiche emotive, quelle che organizzano l'universo tecnomercantile: sia nella produzione, sia nella distribuzione, sia nella comunicazione, tutto è posto in essere per attirare i consumatori, corteggiarli, divertirli, farli sognare, colpire la loro sfera affettiva. Il capitalismo incantatore è anche un capitalismo emotivo (2019, p. 18).

In questo modo, l'omologazione culturale diviene una conseguenza inevitabile, facendo confluire le possibilità di espressione nei soliti canali e modalità “mainstream”, consolidando un'estetica predeterminata dal mercato, specialmente grazie all'enorme supporto fornito dal seducente “design” tecnologico di cui si servono abbondantemente, ad esempio, le piattaforme dei *social network* (cfr. Lovink, 2019, p. XXII). Le piattaforme digitali e gli algoritmi che le governano selezionano, amplificano, premiano certi contenuti che vengono percepiti come “creativi” o “originali”, ma che spesso rispondono a logiche di visibilità, di *engagement*, di viralità. In realtà, molto di ciò che emerge in questi contesti ha poco a che fare con la “creatività” in senso stretto o, potremmo dire, “ideale”: piuttosto, si tratta di una forma di “creatività algoritmica”, che si nutre di ripetizione, di *trend*, di formule collaudate¹. L'intelligenza artificiale, in particolare, ha portato questa tensione a un nuovo livello: ci troviamo di fronte a sistemi capaci di generare testi, immagini, musica, con un'efficienza e una rapidità impressionanti, “inumane”.

2. Echo Chambers estetiche

A differenza di una prospettiva di matrice “marxista”, che vedrebbe l’impegno artistico e creativo come intrinsecamente connesso alla sfera politica e sociale, oggi il rapporto tra estetica e dimensione critica sembra essere segnato da quella che Han (2019, p. 11) definisce una “levigata” indifferenza. Non si tratterebbe tanto di “freddezza”, quanto piuttosto di rarefazione del “Negativo”, ossia di quella scintilla contestativa verso l’ordine egemonico che l’arte, in teoria, sarebbe capace di generare. Tale fenomeno potrebbe apparire come l’effetto di un eccesso di esposizione all’estetico, che priva l’arte della sua forza trasgressiva, riducendola a rappresentazione, per quanto “sfavillante” o “clamorosa”, sterile e priva di reale incisività.

Già Baudrillard (2013, pp. 31-32) aveva evidenziato come l’arte moderna si sia votata generalmente ad un paradigma concettuale e “incorporeo”, in cui il valore dell’opera si cristallizza nel feticismo dell’idea piuttosto che nell’esperienza sensibile e concreta delle forme. Si assiste, così, ad una perdita dell’aura artistica (alla Benjamin), sostituita da un meccanismo in cui l’opera vale per la sua aderenza a modelli intellettuali e ideologici precostituiti. Tale dinamica, affine alla logica della mercificazione capitalistica, trasforma l’arte in una prassi decorativa e autoreferenziale.

Inoltre, più recentemente Žižek (2013, pp. 34-35) ha riflettuto sull’effetto, potremmo dire, “paralizzante” della “musealizzazione”: se un tempo i luoghi acquisivano prestigio grazie alle opere che ospitavano, oggi il valore delle opere sembra derivare quasi esclusivamente dal prestigio dell’istituzione (musei, gallerie d’arte) che le espone. In questo modo, l’arte rischia di essere, per certi aspetti, neutralizzata, misurata in termini commerciali e di visibilità sociale, come un marchio di lusso, piuttosto che per l’effettivo impatto estetico e culturale. Peraltro, una dinamica analoga era già stata colta da Adorno (2004) nella critica alla *popular music*, che illude l’ascoltatore con un senso di evasione e libertà, mentre in realtà lo mantiene in una fruizione passiva funzionale all’industria culturale. Essa non solo soddisfa, ma plasma i bisogni, creando un consumo standardizzato e “martellante”.

Oggi, nell’ecosistema digitale, che ha accentuato fortemente e in piena coerenza queste dinamiche, la proliferazione algoritmica dei contenuti genera l’illusione di una scelta infinita, mentre in realtà tende a configurarsi principalmente come una *echo chamber*, una “bolla”, in cui l’utente, immerso in un flusso continuo di contenuti selezionati su misura, non percepisce il limite del proprio orizzonte (che si restringe sempre di più), ma al contrario sperimenta, appunto, un’illusoria espansione dell’offerta (e quindi delle proprie possibilità). Questo meccanismo si inserisce a pieno titolo nella logica dell’estetizzazione pervasiva, in cui l’accesso illimitato ad altrettanto illimitati contenuti si traduce, paradossalmente, in una forma di implicita omologazione restrittiva.

In altri termini, la moltiplicazione delle immagini e dei contenuti non produce necessariamente una maggiore consapevolezza critica, ma rischia piuttosto di anestetizzare lo sguardo, creando una percezione del mondo filtrata e controllata. L’estetizzazione diventa così un meccanismo di assorbimento della complessità, trasformando la realtà in un flusso di superfici accattivanti ma prive di profondità (scivolose).

3. Creatività e formazione nell'era dell'IA

Quanto detto finora, brevemente ed in modo estremamente sintetico, ha ovviamente enormi ripercussioni sul piano educativo. Oggi la creatività è diventata una sorta di parola d'ordine, un valore attribuito senza discussione, quasi un dogma. È come se bastasse etichettare qualcosa come “creativo” per conferirgli un'aura positiva, per legittimarla come espressione di libertà, di innovazione, di umanità (si delinea, così, quella che potremmo definire, parafrasando vari autori, una “società dell'accostamento”: l'etichetta, la descrizione, si sostituisce alla sostanza). Ma proprio per questo motivo è urgente tornare a interrogare criticamente il concetto stesso di creatività (e i modelli formativi che essa veicola). Non possiamo accontentarci di considerarla un “bene” a priori, un alleato scontato nella lotta contro le disuguaglianze e le discriminazioni, e non dobbiamo nemmeno dimenticare che anche la creatività ha una dimensione e concretezza storica, oltreché politica e tecnologica che ne condiziona le possibilità e le traiettorie (spesso e volentieri, infatti, i grandi geni creativi, artisti o scienziati che siano, sono stati al servizio dei potenti e del dominio).

Postman (1993) aveva già denunciato i rischi di una pedagogia subordinata ai *media*, e oggi la questione si fa ancora più urgente, tanto da poterci domandare: vista la storica interconnessione tra la sfera estetica e quella etica e formativa, in che modo un sistema che affida la creatività a processi automatizzati può ancora formare individui capaci di pensiero critico e autonomia intellettuale? Se l'apprendimento tende ad essere sempre meno un processo di elaborazione personale e sempre più un'interazione con contenuti precostituiti e regolati da logiche algoritmiche (a cui erroneamente si attribuisce un'oggettività quasi “metafisica”), in che modo la creatività odierna, tanto chiamata in causa nelle questioni della formazione dei cittadini, può realmente contribuire alla sensibilizzazione e allo sviluppo del senso critico?

Alla radice di questo fenomeno sembra esserci una profonda contraddizione: mentre da un lato la società promuove e diffonde il mito dell'immagine e del successo legato all'autopromozione e alla produzione incessante di contenuti, dall'altro si assiste, sottopelle, ad una crescente sfiducia nelle capacità umane. La dipendenza dalla tecnologia e dalle AI (o meglio ancora, dalle concezioni dietro ad esse), infatti, non è sintomo soltanto di una odierna necessità pragmatica, ma anche di un'incapacità strutturale (e forse intenzionale) di credere nelle capacità creative (e nei ritmi) dell'umanità. Così, anziché essere straordinari strumenti di supporto, le intelligenze artificiali corrono il crescente rischio di diventare surrogati delle funzioni espressive umane, ridefinendo, nell'ombra, il rapporto tra educazione, estetica e società (rapporto che, da Platone a Dewey, è sempre stato considerato fondamentale).

Occorre, in definitiva, interrogarsi maggiormente su come sia possibile recuperare una relazione equilibrata tra l'umanità e la tecnologia, relazione che non escluda certamente l'innovazione, ma nemmeno la consapevolezza critica rispetto alle responsabilità formative di tali trasformazioni.

Bibliografia

- Adorno Th. W. (1941) (2004). *Sulla Popular Music*, Roma: Armando.
- Baudrillard J. (2005) (2013). *Il complotto dell'arte*, Milano: Se.
- Benjamin W. (1935) (2012). *L'arte nell'era della riproducibilità tecnica*, Milano: Se.
- Bodei R. (2019). *Dominio e sottomissione. Schiavi, animali, macchine, Intelligenza Artificiale*, Bologna: Il Mulino.
- Codeluppi V. (2021). *Vetrinizzazione. Individui e società in scena*, Torino: Bollati Boringhieri.
- Han Byung-C. (2015) (2019). *La salvezza del bello*, Milano: Nottetempo.
- Lipovetsky G. (2017) (2019). *Piacere e colpire. La società della seduzione*, Milano: Raffaello Cortina.
- Lovink G. (2019) (2019). *Nichilismo digitale. L'altra faccia delle piattaforme*, Milano: Egea.
- Postman N. (1992) (1993). *Technopoly. La resa della cultura alla tecnologia*, Torino: Bollati Boringhieri.
- Žižek S. (2013). *Il Trash Sublime*, Milano-Udine: Mimesis.

Lettere plurali per costruire la professionalità insegnante in ottica inclusiva

Chiara Tullio

Docente a contratto

Università degli Studi di Verona – chiara.tullio@univr.it

Introduzione

Il dibattito sorto attorno alle proposte legislative della “cattedra di sostegno” e della “cattedra inclusiva” ha dato risonanza ai numerosi contributi degli studiosi in riferimento all’evoluzione, o in taluni casi al superamento, della figura dell’insegnante di sostegno verso un più ampio e articolato profilo di docente inclusivo (Bocci, 2018; Canevaro, Ianes, 2019).

Nel 2022 l’European Agency for Special Needs and Inclusive Education ha pubblicato il “Profilo per l’aggiornamento professionale inclusivo degli insegnanti”, che si ispira al “Profilo del docente inclusivo” (EASNIE, 2012) ed è rivolto ai professionisti dell’istruzione, offrendo loro una sorta di mappa valoriale a cui riferirsi per sviluppare le competenze inclusive. Il documento si propone anche come strumento per progettare e realizzare i programmi di formazione iniziale e *in itinere* degli insegnanti, con una specifica attenzione all’aspetto collaborativo e di comunità.

Come già suggerito dall’Index per l’Inclusione (Booth, Ainscow, 2014), nel rapporto EASNIE 2022 emerge come lo sviluppo inclusivo corrisponda a un impegno per la realizzazione di valori fondamentali per l’inclusione che stanno alla base e allo stesso tempo sono alimentati da specifiche competenze, a loro volta strutturate dall’interconnessione tra attitudini, conoscenze e abilità del docente.

In questo lavoro viene fatto inoltre riferimento al complesso costruito di “clima scolastico” (Cohen *et alii*, 2009) e, in particolare, alla dimensione della relazione insegnamento-apprendimento, partendo dal presupposto che le opinioni e gli atteggiamenti del personale scolastico nei confronti dell’inclusione e della diversità abbia un ruolo determinante nel promuovere un clima inclusivo (Boyle, Anderson, Allen, 2020).

Sul piano empirico i dati disponibili non appaiono sufficienti a confermare che gli atteggiamenti dei docenti abbiano delle reali ricadute sull’inclusione scolastica, tuttavia recenti studi (Aiello *et alii*, 2016; Savolainen *et alii*, 2022) correlano gli atteggiamenti positivi degli insegnanti nei confronti degli alunni con Bisogni Educativi Speciali e dell’educazione inclusiva alla loro formazione sulle tematiche inclusive.

Una formazione che agisca efficacemente sul piano dello sviluppo della cultura inclusiva, necessita di essere progettata a partire dai valori di riferimento, nel nostro caso quelli indicati dal Profilo del docente inclusivo; nell’azione specifica volta a orientare verso l’inclusione le attitudini e le convinzioni personali del personale scolastico, la ricerca-azione-formazione condotta ha inteso lavorare sull’assunto che “ogni figura professionale nel settore dell’istruzione ha la responsabilità di contribuire a una cultura della scuola che accolga la diversità” (EASNIE, 2022, p.7).

Tra le modalità per facilitare la costruzione di immaginari positivi relativi alla diversità, promuovendo la competenza empatica, è ormai assodato il valore della lettura condivisa per “costruire comunità capaci di pensare al plurale e accogliere l'eterogeneità come dato del mondo” (Sannipoli, 2023, p.164).

Inoltre il paradigma narrativo “attraversa trasversalmente tutti i saperi e aiuta il soggetto ad individuare le connessioni esistenti tra le dimensioni cognitive, affettive, morali, emozionali della conoscenza (...) favorisce l'incontro tra gli individui” (Bocci *ed al.*, 2016, p.460).

Questa chiave di lettura della narrazione come co-costruttrice di significati risuona sia nell'educazione di alunni e alunne che nella formazione dei docenti, che condividono un patrimonio di esperienze comuni “rafforzando culture di validità, di riconoscimento e di comprensione” (Sannipoli, 2023, p.154).

A partire da tali presupposti e dall'idea che gli insegnanti, se adeguatamente formati, possano essere agenti di cambiamento nella scuola (Bocci, 2018), è stato realizzato un percorso di ricerca-azione-formazione (Charlier, 2005) sulle potenzialità di una pratica di lettura ad alta voce di testi plurali, ispirata ai criteri della letteratura per l'infanzia inclusiva (Kleekamp, Zapata, 2019), di cui questo lavoro esplora i primi esiti.

Il percorso di ricerca ha inteso lavorare collettivamente all'elaborazione e alla sperimentazione di una pratica didattica denominata “includere leggendo”, con il duplice obiettivo di proporre un'alternativa alle consuete modalità didattiche che potesse essere efficace e a bassa soglia e, nell'azione di formazione dei docenti e di sperimentazione della pratica stessa, promuovere un approccio inclusivo all'educazione scolastica, agendo sull'immaginario dei docenti attraverso le narrazioni.

Il presente contributo si focalizza su uno specifico aspetto della ricerca, proponendo una prima esplorazione degli effetti che una formazione esperienziale basata sulla condivisione e sulla lettura di testi plurali può offrire alla promozione di valori inclusivi nei docenti.

1. Metodologia

La cornice in cui si inserisce lo studio presentato è quella della ricerca-azione-formazione (RAF), una metodologia che si sviluppa come processo in cui i docenti sono co-ricercatori e vengono coinvolti in attività formative alle quali fa seguito la ricerca-azione in classe, con l'obiettivo di sviluppare conoscenza pedagogica e, nel contempo, agire sul cambiamento della didattica e sulla trasformazione di coloro che partecipano alla ricerca (Charlier, 2005).

Questo contributo propone un'analisi delle ricadute del percorso di formazione sull'atteggiamento degli insegnanti nei confronti dell'inclusione, rilevate attraverso la scala “The Sentiments, Attitudes and Concerns about Inclusive Education (SACIE-R)” (Forlin *et alii*, 2011). Lo strumento scelto è considerato in letteratura una delle scale più comuni a livello internazionale nell'ambito di inclusione e diversità (Mezzanotte, Calvel, 2023). Creata nel 2007 (Loreman *et alii*, 2007) e rivista nel 2011 (Forlin *et alii*, 2011), è composta da 15 item, suddivisi in tre subscale (opinioni, atteggiamenti, preoccupazioni), su una scala Likert a quattro ancoraggi. La SACIE-R è stata validata in diversi Stati (in Italia il lavoro di validazione è stato svolto da Murdaca, Oliva e

Costa nel 2016) ed è stata utilizzata sia con docenti in formazione che con docenti in servizio, in differenti contesti.

Lo strumento è stato somministrato adattandolo al fine di effettuare un'analisi esplorativa sul campione, a partire dalla riflessione sulle criticità rilevate sull'applicabilità dello strumento in ambito italiano (Fiorucci, 2014, 2019) e sulla base del contesto di ricerca e delle possibilità di analisi. Nell'adattamento i valori più bassi riflettono convinzioni, supporto e impegno maggiori nella promozione delle pratiche inclusive (Sharma *et alii*, 2006).

Il progetto "Includere Leggendo", attivato nell'Istituto Comprensivo di Roncade, adotta un disegno di ricerca quasi sperimentale. All'interno dell'istituto è stato individuato tra i docenti della scuola d'infanzia, primaria e secondaria di I grado un campione di tipo non probabilistico di convenienza, costituito da 79 insegnanti tra coloro che hanno aderito volontariamente all'indagine: un gruppo è stato esposto a una formazione esperienziale sulle letture plurali (gruppo sperimentale) e un altro non ha partecipato al laboratorio formativo (gruppo di controllo). Il gruppo sperimentale si è strutturato a partire dall'adesione volontaria dei docenti alla formazione; al fine di controllare l'effetto di variabili potenzialmente confondenti, per l'individuazione del gruppo di controllo è stata adottata una procedura di *group matching*, così da garantire la comparabilità tra i gruppi in relazione a tre dimensioni: età, ordine scolastico di appartenenza e anni di servizio.

Ai partecipanti di entrambi i gruppi è stata somministrata la scala SACIE-R individualmente in ingresso, prima del corso di formazione attivato a gennaio 2025, e in uscita, a fine anno scolastico. Si è scelto di sottoporre il campione al test dopo un periodo di almeno quattro mesi dall'assunzione in servizio per evitare che eventuali scostamenti fossero da addebitare in maniera preponderante all'esperienza in classe.

La variabile indipendente del disegno di ricerca è stata la partecipazione al laboratorio esperienziale sulle letture plurali "Includere leggendo". Nel laboratorio si è prestata particolare attenzione alla costruzione della comunità, al fine di introdurre gradualmente una riflessione sul quadro di valori del "Profilo del docente inclusivo" (EASNIE, 2022).

Al fine di esaminare le differenze nei risultati dello strumento valutativo SACIE-R, è stato calcolato l'effetto della formazione inclusiva confrontando la variazione media nel tempo dei singoli risultati ottenuti per il gruppo di controllo con la variazione media nel tempo per il gruppo sperimentale.

2. Risultati

Si è proceduto attraverso l'analisi della varianza (ANOVA) a una via per determinare se vi fossero differenze significative tra i gruppi all'inizio (T0) e alla fine del training (T1). L'analisi ANOVA è stata condotta attraverso un programma di calcolo online e supervisionata dalla prof.ssa Miriam De Marchi.

I risultati dell'ANOVA mostrano un andamento differente tra i gruppi, segnalando la presenza di un movimento negli esiti del SACIE-R del gruppo sperimentale rispetto al gruppo di controllo, dopo la formazione sulle letture plurali.

L'analisi della varianza ha infatti evidenziato una differenza statisticamente significativa tra i punteggi in ingresso e in uscita nel gruppo sperimentale, $F(1,N)=104.385$,

$p=.017$, mentre non vi sono differenze statisticamente significative tra i punteggi in ingresso e in uscita nel gruppo di controllo, $F(1,N)=0.0231$, $p=.8797$.

Inoltre, mentre non sono emerse differenze significative tra i gruppi sperimentale e di controllo al momento dell'ingresso, $F(1, N)=83.61$, $p=.166$, l'analisi ha mostrato una differenza significativa tra i gruppi al termine del percorso, $F(1, N) = 11.136$, $p = .013$.

Il gruppo sperimentale ha mostrato un miglioramento significativo nell'inclusività percepita, con un calo dei punteggi SACIE-R da T0 a T1 di 3 punti. Al contrario, il gruppo di controllo non ha mostrato cambiamenti significativi nel tempo.

3. Discussione dei dati e conclusioni

I risultati emersi dalle analisi ANOVA forniscono indicazioni significative circa l'efficacia dell'intervento formativo nel migliorare l'inclusività nel gruppo sperimentale. In particolare, l'assenza di differenze statisticamente significative tra le misurazioni in ingresso e in uscita nel gruppo di controllo suggerisce che, in assenza di azione formativa, i partecipanti non hanno mostrato variazioni rilevanti nell'atteggiamento nei confronti dell'educazione inclusiva. Al contrario, il gruppo sperimentale ha evidenziato un miglioramento statisticamente significativo tra pre e post, confermando appunto l'efficacia dell'intervento.

È rilevante notare che non sono state osservate differenze significative tra i due gruppi nella fase iniziale mentre il confronto tra i due gruppi dopo l'intervento ha evidenziato una differenza significativa a favore del gruppo sperimentale, suggerendo che l'effetto ottenuto sia direttamente riconducibile alla formazione sulle letture plurali. I limiti da considerare in questo studio sono la numerosità campionaria e la mancanza di un follow-up a medio/lungo termine.

In conclusione i risultati confermano l'ipotesi secondo cui l'intervento proposto può produrre un impatto positivo e misurabile. Questo implica importanti ricadute sul piano formativo, indicando che una formazione esperienziale basata sulla condivisione e lettura di testi plurali, come quella denominata "Includere leggendo", agendo sull'immaginario dei docenti attraverso le narrazioni, determina un miglioramento degli atteggiamenti degli stessi nei confronti dell'educazione inclusiva.

Percorsi di letture plurali (o inclusive) inoltre, per la loro facile applicabilità, si prestano a essere proposti come pratica didattica efficace, adatta anche ai docenti non specializzati, promuovendo un approccio inclusivo all'educazione scolastica.

Futuri studi, oltre a prevedere una valutazione longitudinale, potrebbero concentrarsi sulla diversificazione e sull'allargamento del campione di ricerca per comprendere l'impatto dell'intervento e la generalizzabilità dei risultati, affiancandosi a un'analisi delle ricadute del processo nel miglioramento delle competenze inclusive delle alunne e degli alunni.

Bibliografia

- Aiello P. et al. (2016). Indagine sulle percezioni del livello di efficacia dei docenti e sui loro atteggiamenti nei confronti dell'inclusione. *L'integrazione scolastica e sociale*, 15(1), 64-87.
- Bocci F. (2018). L'insegnante inclusivo e la sua formazione: una questione aperta nell'ottica dei Disability Studies. In D. Goodley. et al. (Eds.), *Disability studies e inclusione. Per una lettura critica delle politiche e pratiche educative* (pp. 141-171). Trento: Erickson.
- Booth T., Ainscow, M. (2014). *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*. Roma: Carocci.
- Boyle C., Anderson J., Allen K. A. (2020). The importance of teacher attitudes to inclusive education. In C. Boyle, J. Anderson, A. Page, S. Mavropoulou (Eds.), *Inclusive education: Global issues & controversies* (pp. 127-146). Leiden: Brill.
- Charlier, B. (2005). Parcours de recherche-action-formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(2), 259-272.
- Cohen J., McCabe E.M., Michelli N.M., Pickeral T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record*, 111(1), 180-213.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2022). *Profile for inclusive teacher professional learning*. Odense, Danimarca: EASNIE.
- Forlin C., Earle C., Loreman T., Sharma U. (2011). The Sentiments, Attitudes, and Concerns about Inclusive Education Revised (SACIE-R) scale for measuring pre-service teachers' perceptions about inclusion. *Exceptionality Education International*, 21(2-3), 50-65.
- Kleekamp M.C., Zapata A. (2019). Interrogating Depictions of Disability in Children's Picturebooks. *The Reading Teacher*, 72(5), 589-597.
- Mezzanotte C., Calvel C. (2023). Indicators of inclusion in education: A framework for analysis. In *OECD Education Working Papers*, 300. Paris: OECD.
- Sannipoli M. (2023). Letture sconfinare: pratiche inclusive oltre la riparazione. In F. Batini (Ed.), *La lettura ad alta voce condivisa. Un metodo in direzione dell'equità* (pp. 153-166). Bologna: Il Mulino
- Savolainen H., Malinen O. P., Schwab S. (2022). Teacher efficacy predicts teachers' attitudes towards inclusion a longitudinal cross-lagged analysis. *International journal of inclusive education*, 26(9), 958-972.

Sessioni Parallele
Professionalità educative per le età della vita

Youth worker: verso una professione pedagogica europea?

Riflessioni tra regolamentazione, formazione e comunità di pratica

Michelangelo Belletti

Assegnista di ricerca

Università Cattolica del Sacro Cuore – michelangelo.belletti@unicatt.it

Introduzione

Chi si occupa, in termini educativi, dei giovani? Se diamo uno sguardo oltre confine, è possibile notare come la figura dello *youth worker* si stia affermando in Europa come una professione educativa radicata nella pedagogia sociale, orientata alla partecipazione, all'inclusione e all'educazione non formale.

1. Quadro teorico di riferimento

Il dibattito sulla collocazione disciplinare dello *Youth work* è molto ampio a livello internazionale.

Corney et alii (2024) colloca lo *youth work* entro una cornice pedagogica che integra i concetti di democrazia, differenza e unicità delle persone, oltre alle relazioni educative, in linea con l'evoluzione della *social pedagogy*. La pratica dello *youth work* è stata inoltre definita come una forma di pedagogia sociale (tra tanti: Spatscheck, 2015), in quanto accompagna i giovani nella costruzione del proprio percorso di vita e opera in contesti non formali e informali.

Siurala sostiene che “la forza dell'animazione socioeducativa risiede nel suo specifico approccio educativo legato alla filosofia pragmatista, alla pedagogia riflessiva e al costruttivismo che evidenzia l'importanza dell'apprendimento non formale” (cit. in Petkovic, Zentner, 2017, p. 271).

Al contrario, Belton (2014), da una prospettiva britannica, vede invece un rischio nel collocare in una sola area disciplinare lo *youth work*, ed in specifico nella pedagogia sociale, poiché rischia di depotenziare la complessità del lavoro con i giovani.

Storicamente lo *youth work* si è sviluppato attorno a due interessi apparentemente opposti: l'emancipazione e il controllo. Da una parte, si è lavorato per aiutare e sostenere i giovani nella loro autonomia e aspirazioni; dall'altra, si è operato per favorire l'integrazione dei giovani nel contesto sociale così come era. È a causa di queste tensioni che lo *youth work* fatica a trovare una propria identità (Siurala, 2019).

La grande diversità di attività svolte all'interno della pratica porta ad una complessità definitoria. È però possibile individuare elementi in comune, come la centratura sui desideri/bisogni invece che sui problemi, una visione della gioventù come momento specifico, importante da vivere e non solo come fase da superare, l'uso di metodologie esperienziali, ludiche e principalmente collocate nel tempo libero. Spesso gli *youth worker* mettono in connessione persone e organizzazioni che apparentemente

non sono nello stesso ambito, ma che sono centrali per il/la giovane. Una particolare attenzione viene data alle dimensioni processuali con i giovani più che a quelle del prodotto/servizio da erogare.

Besse e Carletti (2016) riconoscono che lo *youth work* è in grado di stare negli interstizi, negli spazi “tra”, divenendo centrali in una operazione di mediazione tra i giovani e i vari ambiti in cui operano (scuola, orientamento, sanità, lavoro, ecc.).

Ord (2016, pp. 161-169) suggerisce di cercare definizioni che mettano al centro la descrizione del processo, e ritiene che la centratura sul prodotto (e sui risultati) non sia in grado di descrivere cosa effettivamente accade nello *youth work*, poiché troppo legato ad una idea di causalità diretta non sostenibile in ambito sociale ed educativo.

A livello accademico nazionale non si riscontra la stessa vivacità di dibattito, con poche pubblicazioni, tra cui emerge, in ambito sociologico, il testo fondamentale di Morciano (2021), in cui si analizzano la storia dello *youth work* a livello europeo e italiano, le definizioni e le sfide in atto. Diversa è la situazione con le associazioni a livello nazionale che si occupano a diverso livello di animazione socioeducativa che, grazie ai finanziamenti europei, hanno prodotto materiale di riflessione sul lavoro con i giovani, sulla formazione degli operatori, sulle competenze da sviluppare¹.

2. Riconoscimento europeo

Lo *youth work* ha avuto un riconoscimento ampio a livello europeo fin dalla Risoluzione del Consiglio Europeo del 2010, in cui per la prima volta si nomina l'animazione socioeducativa come pratica fondamentale nel lavoro con i giovani. Diversi atti legislativi si sono susseguiti, riguardanti aspetti via via diversificati dello *youth work*, quali la sua importanza nei processi di inclusione, nel lavoro in ambito di orientamento, di preparazione al mondo del lavoro, di contrasto all'abbandono scolastico, di sostegno alla salute mentale dei giovani, del contrasto alla radicalizzazione violenta. Accanto a questo processo legislativo si è lavorato nella costruzione di comunità di pratiche che permettessero di co-costruire il riconoscimento stesso. Dal 2010 in poi si sono susseguite le *European Youth Work Convention* ogni cinque anni, eventi in cui *youth worker*, decisori politici, ricercatori, accademici, hanno potuto confrontarsi attivamente sullo stato dell'arte dello *youth work* e sulle sfide da affrontare. In questi contesti, quindi, sono state individuate le quattro dimensioni del riconoscimento – *self, social, political* e *formal* – considerate centrali per il consolidamento della professione (Schild, 2023).

3. La formazione universitaria dello *youth worker* in Europa

Negli ultimi due decenni la formazione degli *youth worker* ha acquisito una crescente rilevanza a livello europeo, pur mantenendo un carattere eterogeneo e parzialmente frammentato. Sul piano politico-istituzionale, sia il Consiglio d'Europa sia l'Unione Europea hanno riconosciuto l'importanza dello *youth work* e della sua formazione, attraverso raccomandazioni e altri strumenti normativi come la Raccomandazione del

1 Cfr. www.associanimazione.org e www.ninfea-associazione.it (ultima consultazione il 30 agosto 2025)

Consiglio d'Europa CM/Rec(2017)4, le Conclusioni del Consiglio dell'UE sull'educazione e formazione degli *youth worker* del 2019, che hanno permesso la nascita dell'Agenda europea per il lavoro giovanile nel 2020; un rilievo importante ha avuto anche la Strategia europea di formazione 2021-2027, che ha consolidato un quadro di riferimento che valorizza l'apprendimento basato sulle competenze e orientato alla pratica. Tuttavia, il disegno dei *curricula* resta prerogativa dei singoli Stati membri e delle università, determinando una forte disomogeneità territoriale.

Kovács (2025), in un articolo in via di pubblicazione, analizza la situazione attuale a partire anche dalla letteratura esistente.

Alcuni studi di mappatura promossi dalla EU–Council of Europe Youth Partnership mostrano che solo 17 paesi europei offrono corsi di laurea specifici in *youth work*, mentre la maggioranza continua ad affidarsi a percorsi informali o frammentari (EU–Council of Europe Youth Partnership, 2019). Alcuni contesti – tra cui Germania, Estonia, Irlanda, Finlandia e Scozia – hanno sviluppato tradizioni consolidate, con percorsi accademici e professionali strutturati. Altri, come Croazia, Portogallo e Lettonia, si trovano in una fase di sviluppo parziale o emergente, mentre in diverse realtà prevale ancora una formazione informale priva di riconoscimento stabile.

Le analisi curricolari mostrano un'attenzione prioritaria a temi come inclusione sociale, salute e benessere, mentre la promozione della cittadinanza attiva e della partecipazione giovanile risulta meno sviluppata. Tale squilibrio riflette un allineamento con le priorità di policy sociale, ma non risponde pienamente alle aspettative europee di rafforzare la dimensione democratica dello *youth work*. A livello nazionale, emergono esperienze interessanti: in Estonia, la cooperazione tra università, ministeri e ONG ha portato a percorsi accademici riconosciuti e adattati alle esigenze del mercato del lavoro; in Finlandia, la combinazione di autonomia universitaria e linee guida governative ha favorito lo sviluppo di programmi BA/MA in *youth work*; in Galles, un percorso dal foundation al dottorato, sostenuto da standard nazionali, integra pratiche supervisionate in ogni livello.

Nonostante tali buone pratiche, in molti paesi lo *youth work* rimane collocato ai margini di discipline affini, come pedagogia o lavoro sociale, e l'apprendimento non formale resta la via principale di accesso, spesso con riconoscimenti parziali. Le carenze di regolamentazione professionale, un quadro occupazionale instabile e percorsi di carriera incerti riducono l'attrattiva della professione e la sua legittimazione accademica (EU–Council of Europe Youth Partnership, 2019).

4. Il riconoscimento professionale in Italia

In Italia, il riconoscimento della professione di *youth worker* rimane incerto, sia nella definizione dei confini sia nella formazione. Alcune regioni – come Campania, Piemonte e Puglia – hanno avviato iniziative normative, mentre altre, come la Toscana, hanno investito in ricerca. Sul piano istituzionale, emerge l'impegno dell'Agenzia Italiana per la Gioventù, dell'associazione professionale Ninfea e di alcune università (Cattolica, Roma Tre, Salerno). Tuttavia, le traiettorie formative restano disomogenee, comprendendo percorsi regionalizzati di formazione terziaria, tentativi universitari ancora marginali, un forte ruolo dell'associazionismo e il contributo dei programmi europei come Erasmus+, che favoriscono apprendimento riflessivo e mobilità professionale (Merico, Crescenzo, Quarta, 2019).

5. Sfide e prospettive

Lo *youth work* si configura come una professione emergente che richiede nuove forme di governance, standard condivisi e dispositivi di validazione delle competenze, al fine di rispondere alle sfide democratiche e pedagogiche contemporanee. In Italia appare urgente l'attivazione coordinata di accademia, istituzioni e professionisti per colmare il divario rispetto agli orientamenti europei e consolidare lo *youth work* come professione pedagogica riconosciuta.

Conclusioni

La figura dello *youth worker*, già riconosciuta in numerosi contesti europei, rappresenta un fattore chiave per promuovere inclusione, partecipazione e democrazia tra i giovani. In Italia il processo è stato avviato ma non ha ancora raggiunto i risultati che le direttive europee propongono agli stati membri. A livello accademico sono poche e sporadiche le attività di formazione per professionalizzare la figura dello *youth worker*, così come le ricerche sullo *youth work*. Il suo sviluppo in Italia richiede quindi un investimento coordinato sul piano formativo, legislativo e professionale, al fine di rispondere alle sfide educative contemporanee e garantire ai giovani nuove opportunità di crescita, ricordando che una maggior qualità nello *youth work* significa un miglior servizio ai giovani.

Bibliografia

- Belton B. (Ed.). (2014). *Cadjan–Kiduhu: Global perspectives on youth work*. Springer.
- Besse L., Carletti M. (2016). Youth work as interstitial practice between borders: A historical perspective on French animation. In L. Siurala, F. Coussée, L. Suurpää, H. Williamson (Eds.), *The history of youth work in Europe: Autonomy through dependency – Histories of co-operation, conflict, and innovation in youth work* (Vol. 5, pp. 137-148). Council of Europe.
- Corney T., Marion J., Baird R., Welsh S., Gorman J. (2024). *Youth work as social pedagogy: Toward an understanding of non-formal and informal education and learning in youth work*. Child & Youth Services, 45(3), 345-370.
- EU-Council of Europe Youth Partnership. (2019). *Value and recognition of youth work: Mapping the educational pathways of youth workers in Europe*. Council of Europe.
- Kova I. M. (2025). *Between policy and academia: Some insights into youth worker education in European higher education*.
- Merico M., Crescenzo G., Quart, L. (2019). The professionalisation of youth workers: An open issue in Italy. In S. H. Williamson, F. Coussée, L. Siurala, H. Williamson (Eds.), *The history of youth work in Europe* (Vol. 6). Council of Europe.
- Morciano D. (2021). *Youth work in Europa e in Italia: Conoscere per ri-conoscere l'animazione socioeducativa*. Mimesis.
- Ord J. (2016). *Youth work process, product and practice: Creating an authentic curriculum in work with young people*. Routledge.
- Petkovic S., Zenter M. (2017). Education and training for the development of professional youth work practice and quality standards. In H. Schild, N. Connolly, F. Labadie, J. Vanhee, H. Williamson (Eds.), *Thinking seriously about youth work and how to prepare people to do it* (pp. 271-285). Council of Europe.

- Schild H. (2023). *Mapping existing European youth policy strategies on youth work in the framework of the preparation of the Belgian EU Presidency on Youth 2024*. Belgian EU Presidency-Youth.
- Siurala L. (2017). What are the meanings and the underlying concepts and theories of youth work? In H. Schild, N. Connolly, F. Labadie, J. Vanhee, H. Williamson (Eds.), *Thinking seriously about youth work and how to prepare people to do it* (pp. 227-234). Council of Europe.
- Spatscheck C. (2015). Social pedagogy and youth work: Supporting young people within their lifeworlds and their daily lives. In S. Y. P. W. Their (Ed.), *Lifeworlds, spaces and citizenship: Social pedagogy and youth work as mediating professions* (pp. 149-170). Council of Europe.

Sviluppo di un modello formativo per l'integrazione degli approcci educativi nelle strutture residenziali per anziani: una ricerca empirica

Elisa Bruni

Assegnista di Ricerca

Alma Mater Studiorum Università di Bologna – elisa.bruni11@unibo.it

Introduzione

L'invecchiamento della popolazione rappresenta una delle sfide più rilevanti per le società contemporanee, con impatti significativi sulle strutture sociali, sanitarie e educative. Secondo le Nazioni Unite (UN DESA, 2023), la popolazione *over 65* ha superato quella dei bambini sotto i cinque anni, e tale tendenza è destinata a crescere nei prossimi decenni. All'interno di uno scenario in cui si assiste al costante aumento di patologie neurodegenerative (Livingston et al., 2024), in Italia, oltre un milione di anziani presenta una forma di demenza (ISS, 2024).

Inoltre, la pandemia da COVID-19 ha messo in evidenza la vulnerabilità della popolazione anziana, aumentando le disuguaglianze e spingendo i modelli tradizionali di assistenza ad una messa in discussione (Deluigi, Ricci, 2023). Tali complessità, fanno emergere l'urgenza di superare il tradizionale approccio medico-sanitario che riduce la persona a oggetto di cura, per adottare un approccio centrato sulla persona e i suoi bisogni psicosociali (Kitwood, 1997; Cornelison, 2016; Mortari, 2006).

In questa prospettiva, considerare la fragilità non solo come parziale o totale perdita di autonomia, ma come una condizione relazionale, permette di superare la prospettiva adultocentrica, che vede l'anziano come "un non-adulto", per riconoscerla come portatrice di senso, esperienza e diritti (Luppi, 2019; Tramma, 2017). In questo quadro, la formazione assume un ruolo strategico nel sostenere e valorizzare le competenze degli operatori che operano all'interno dei contesti di cura, con l'obiettivo di promuovere pratiche orientate alla relazione e all'autodeterminazione, in grado di supportare percorsi di invecchiamento attivo (Dewey, 1933; Freire e Bimbi, 1971).

Di fronte al persistere di un disallineamento tra le competenze richieste e quelle effettivamente possedute dagli operatori diventa urgente ripensare la formazione degli operatori attraverso percorsi di aggiornamento continuo che integrino saperi tecnici e competenze trasversali (WHO, 2017).

Alla luce di queste premesse, il contributo esplora le potenzialità trasformative della formazione continua nei servizi per persone anziane fragili.

1. Il progetto di ricerca dottorale

Negli ultimi anni, la cura delle persone anziane fragili ha attraversato trasformazioni profonde, che hanno accelerato riflessioni già in atto e posto in evidenza l'urgenza di ripensare i modelli formativi dei professionisti. La pandemia da COVID-19 ha agito

come catalizzatore, evidenziando le criticità strutturali e organizzative delle strutture residenziali e ponendo l'accento sulla necessità di una formazione capace di integrare saperi tecnici con competenze trasversali e relazionali (Altieri e Santangelo, 2021).

Il progetto di ricerca dottorale si inserisce in questo scenario. In primo luogo, con l'obiettivo di esplorare i bisogni formativi delle figure professionali operanti nelle Case Residenza per Anziani (CRA), per comprendere le sfide che gli operatori affrontano quotidianamente. In secondo luogo, costruire e implementare un modello formativo innovativo, volto a potenziare competenze educative e *life skills* (Sala et al., 2020) per tentare di rispondere in modo efficace alle esigenze emergenti, promuovendo una cura centrata sulla persona.

La crisi del Sistema Sanitario Nazionale, la carenza di personale (in particolare infermieri e OSS) e l'elevato *turnover*, aggravati dalla pandemia, hanno reso il contesto particolarmente complesso (Fosti et al., 2024). Tali condizioni hanno influenzato le scelte metodologiche, orientandole verso un approccio flessibile e attento alle esigenze reali degli operatori e delle operatrici (Braun e Clarke, 2013).

La ricerca adotta un disegno *mixed methods* (Trincherò e Robasto, 2019), articolato in due studi principali (Fig. 1). Lo Studio 1, a struttura sequenziale, si compone di una fase qualitativa (interviste e *mini-focus group*) seguita da una fase quantitativa. Lo Studio 2 assume un disegno pre-sperimentale con pre-test e post-test su un singolo gruppo (Gay et al., 2009). Nella fase qualitativa dello studio 1, condotta in sei Case Residenze Anziani (CRA) del territorio bolognese, sono stati coinvolti coordinatori, educatori, RAA, OSS e animatori (25 professionisti). I dati raccolti, analizzati tramite *thematic analysis* (Braun, Clarke, 2022), hanno evidenziato una convergenza significativa con le dimensioni del *framework* europeo *LifeComp* (Sala et al., 2020), in particolare sulle competenze personali, sociali e riflessive, confermandone la centralità nei contesti di cura.



Fig. 1 – Rappresentazione grafica del disegno della ricerca

Tali risultati hanno orientato la costruzione di uno strumento quantitativo (questionario) somministrato nell'ambito di un evento formativo promosso e organizzato dall'Azienda USL di Bologna, rivolto al personale delle strutture socio-sanitarie del territorio (80 rispondenti). Il questionario era volto ad indagare la soddisfazione lavorativa, la qualità della comunicazione interna e le competenze percepite dagli operatori (6 quesiti a risposta multipla), nonché gli atteggiamenti nei confronti delle persone con demenza, attraverso un adattamento parziale della *Dementia Attitudes Scale* (O'Connor, McFadden, 2010). Il coinvolgimento diretto degli operatori ha rafforzato il dialogo tra ricerca e contesti professionali, favorendo un processo partecipa-

tivo che ha condotto all'integrazione della ricerca all'interno delle attività del Gruppo di Lavoro Multiprofessionale (GLAM), coordinato dall'Unità Operativa Governo Clinico Sistema Qualità e dalla Direzione delle Attività Socio-Sanitarie dell'AUSL di Bologna. Il GLAM, impegnato nello sviluppo di azioni formative per il personale delle CRA, ha rappresentato un contesto strategico per l'implementazione del modello, contribuendo a consolidare la sinergia tra università e servizi.

Una delle prime azioni del gruppo, è stata la ripresa del percorso Audit per il superamento della contenzione meccanica nelle CRA, già avviato nel 2015 e interrotto dalla pandemia. Il progetto ha richiesto una riformulazione metodologica, dando avvio allo Studio 2, co-progettato con il GLAM e realizzato tra giugno e settembre 2024 (Fig. 2).

Il percorso formativo, costruito e implementato nell'ambito dello Studio 2, si è posto l'obiettivo di promuovere un modello di cura centrato sulla personalizzazione e sulla progressiva riduzione del ricorso alla contenzione² meccanica, in linea con le raccomandazioni etiche e normative a livello nazionale ed europeo (Fong et al., 2023). L'intervento è stato pensato come un dispositivo trasformativo, capace di rafforzare le competenze professionali, relazionali e riflessive degli operatori impegnati nei servizi residenziali per anziani fragili. Si è articolato in 4 edizioni, svoltesi tra giugno e settembre 2024, e ha visto la partecipazione di 52 CRA, per un totale di 166 operatori coinvolti.

Il percorso formativo ha previsto 10 ore in aula e 10 ore di *project work*, articolate in un incontro iniziale, un'esperienza operativa nei contesti reali e un incontro finale. La valutazione dell'efficacia è avvenuta attraverso strumenti quantitativi (questionario somministrato all'inizio e alla fine del percorso formativo) e qualitativi (scheda progettuale compilata durante il *project work*).

L'esperienza formativa si è, pertanto, articolata in tre fasi principali. L'incontro iniziale è stato dedicato all'approfondimento del quadro normativo, alla riflessione sugli aspetti etici e all'analisi di casi studio significativi, accompagnati dalla somministrazione del questionario pre-test. La fase intermedia si è svolta direttamente nei contesti operativi, i partecipanti hanno lavorato su casi concreti, sviluppando strategie alternative alla contenzione e progettando interventi personalizzati per uno o più ospiti delle proprie strutture. Sulla base di tali progettazioni, sono state compilate le schede progettuali, utili a documentare le strategie adottate, gli obiettivi educativi perseguiti e i risultati osservabili degli interventi. Infine, l'incontro conclusivo è stato dedicato al confronto interprofessionale e alla valutazione dell'intero percorso formativo, con la somministrazione del questionario post-test.

L'intervento ha promosso un approccio integrato, multidisciplinare e riflessivo, che ha visto le équipe multidisciplinari coinvolte attivamente nella definizione dei contenuti formativi e nella progettazione degli interventi. Tale processo ha favorito, infatti, un forte radicamento della proposta nei bisogni concreti dei contesti, valorizzando le competenze pregresse degli operatori e promuovendo una logica di apprendimento tra pari. Il coinvolgimento diretto, inoltre, ha permesso di superare una logica formativa trasmissiva, attivando dinamiche di responsabilizzazione e di riflessione collettiva.

2 Con il termine "contenzione" si intende qualsiasi dispositivo o intervento volto a limitare i movimenti di una persona, anche in assenza di mezzi meccanici (Cester, Gumirato, 1997).



Fig. 2 – Rappresentazione grafica dell'intervento formativo

Tra gli strumenti utilizzati, oltre alla scheda progettuale, è stato impiegato un questionario costruito ad hoc, somministrato all'inizio e alla fine del percorso formativo (101 rispondenti). Il questionario includeva quattro dimensioni principali: la *Dementia Attitude Scale* (DAS-6) versione breve (Clark et al., 2023), impiegata per esplorare le rappresentazioni degli operatori nei confronti della contenzione e delle persone con demenza; una scala adattata per rilevare le convinzioni degli operatori rispetto alle proprie competenze professionali; una sezione relativa alle aspettative nei confronti del corso; e, limitatamente alla rilevazione post-test, una scala dedicata all'intenzione di trasferire nella pratica le competenze acquisite (Gegenfurtner, Quesada-Pallarès, 2022).

L'insieme degli strumenti ha consentito di raccogliere dati utili per valutare la portata trasformativa dell'intervento e il grado di coinvolgimento attivo dei partecipanti. I risultati analitici e le evidenze psicometriche relative alla validazione della scala verranno affrontati in un contributo separato. In questa sede, si segnala l'utilizzo dello strumento come supporto alla riflessione e al monitoraggio del cambiamento percepito nel corso della sperimentazione.

L'articolazione del percorso ha permesso di attivare una dimensione trasformativa della formazione, grazie alla combinazione tra sapere teorico, esperienza concreta e lavoro di gruppo. L'elaborazione di progetti personalizzati ha sollecitato nei partecipanti un processo di autoanalisi e consapevolezza, favorendo la messa in discussione di pratiche routinarie e l'apertura a modelli più attenti alla soggettività della persona anziana. L'approccio educativo ha quindi rappresentato una leva per l'*empowerment* professionale, contribuendo a consolidare una cultura organizzativa fondata sulla responsabilità condivisa e sull'etica della cura.

Conclusioni

L'esperienza formativa qui presentata si inserisce in una prospettiva che considera l'aggiornamento professionale nei contesti sociosanitari non soltanto come acquisizione di nuove tecniche, ma come occasione per attivare processi di riflessione, rinegoziazione di significati e rafforzamento delle competenze etiche e relazionali (Mortari, 2006; Dewey, 1933). Il percorso, costruito con e nei contesti operativi, ha favorito

una trasformazione delle pratiche e degli atteggiamenti degli operatori, promuovendo una maggiore consapevolezza nella gestione della cura.

Tra i punti di forza, l'adozione di un disegno *mixed methods* (Trincherò, Robasto, 2019) ha consentito una lettura articolata dei bisogni formativi. L'impatto positivo rilevato sugli atteggiamenti verso la demenza e sulle competenze trasversali conferma il valore di una formazione intesa come spazio di confronto critico e co-costruzione di senso (Freire, Bimbi, 1971). La partecipazione al GLAM ha costituito un elemento qualificante, permettendo di inserire l'intervento nei contesti reali e di consolidare una sinergia tra ricerca e pratica. Il percorso ha valorizzato la progettualità come strumento formativo e la responsabilità condivisa come principio professionale (Tramma, 2017). Tra le criticità emerse, si segnalano, da un lato, le difficoltà di accesso al campo e le sfide organizzative correlate ai contesti socio-sanitari, che hanno influenzato le scelte metodologiche; dall'altro, l'assenza di un gruppo di controllo limita la generalizzabilità dei risultati (Corbetta, 2016).

In conclusione, appare centrale promuovere percorsi formativi integrati, capaci di sostenere l'apprendimento multidisciplinare e la trasformazione delle pratiche. Studi futuri potranno contribuire a rafforzare la base teorica e metodologica per una qualificazione sostenibile del lavoro di cura.

Bibliografia

- Amaturo E., Punziano, G. (2016). *I mixed methods nella ricerca sociale*. Roma: Carocci.
- Braun V., Clarke V. (2013). *Successful qualitative research: A practical guide for beginners*. London: SAGE.
- Deluigi R., Ricci A. (2023). Rebuilding “we ourselves” after the pandemic: Intergenerational dialogue as a protective factor against loneliness and social isolation in older adults. *Ricerche Di Pedagogia e Didattica. Journal of Theories and Research in Education*, 18(1), 17-35. <https://doi.org/10.6092/ISSN.1970-2221/17775>
- Dewey J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston, MA: D.C. Heath.
- Freire P., Bimbi L. (1971). *La pedagogia degli oppressi*. Milano: Mondadori.
- Istituto Superiore di Sanità (2020). *Epidemia COVID-19. Aggiornamento nazionale 26 maggio 2020 – Ore 16:00*. Roma: ISS.
- Livingston G., Huntley J., Liu K. Y., Costafreda S. G., Selbæk G., Alladi S., Ames D., Banerjee S., Burns A., Brayne C., Fox N. C., Ferri C. P., Gitlin L. N., Howard R., Kales H. C., Kivimäki M., Larson E. B., Nakasujja N., Rockwood K., Mukadam N. (2024). Dementia prevention, intervention, and care: 2024 report of the Lancet standing Commission. *The Lancet*, 404(10452), 572-628. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(24\)01296-0](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(24)01296-0)
- Mortari L. (2006). *La pratica dell'aver cura*. Milano: Pearson Italia.
- Sala A., Punie Y., Garkov V., Cabrera M. (2020). *LifeComp: The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2760/302967>
- Tramma S. (2017). *Pedagogia dell'invecchiare: Vivere (bene) la tarda età*. Milano: FrancoAngeli.
- Trincherò R., Robasto D. (2019). *I mixed methods nella ricerca educativa*. Milano: Mondadori.
- United Nations Department of Economic and Social Affairs, Population Division (2023). *World Population Ageing 2023: Challenges and opportunities of population ageing in the least developed countries*. (UN DESA/POP/2023/TR/NO.5). New York: United Nations.

L'invisibile lavoro educativo dei professionisti sanitari: il caso delle visite mediche di pazienti anziani

Federica Ranzani

Assegnista di ricerca e Docente a contratto

Alma Mater Studiorum Università di Bologna – federica.ranzani2@unibo.it

Premessa

Negli ultimi decenni, l'invecchiamento della popolazione ha inciso significativamente sui luoghi della cura, ponendo sfide inedite ai professionisti sanitari. Data la diffusione di malattie croniche, la presenza di multimorbidità e la fragilità emotivo-relazionale che spesso accompagnano la terza età, i modelli di cura contemporanei, in primis l'approccio "centrato sul paziente" (Zannini, 2008), sostengono la necessità di una presa in carico globale dei bisogni bio-psico-sociali di questa popolazione (Ladogana, 2016; Luppi, 2015). In particolare, la relazione con il medico di medicina generale è considerata centrale per promuovere l'autonomia del paziente, massimizzare l'adesione alle terapie e, più in generale, migliorare la qualità di vita delle persone anziane (WHO, 2004; Williams et al., 2007). Tuttavia, l'asimmetria epistemica che caratterizza l'incontro medico-paziente (Pilnick, Dingwall, 2011), spesso inasprita da difficoltà comunicative e limitata alfabetizzazione sanitaria, può ostacolare il coinvolgimento attivo dei pazienti anziani e la realizzazione di una cura centrata sul paziente. Come navigano i professionisti della salute questa complessità?

A partire da uno studio di caso esplorativo sulle visite mediche di base di pazienti anziani, il presente contributo mette in luce l'invisibile lavoro educativo agito dai professionisti sanitari nella pratica professionale quotidiana. Avvalendosi dei costrutti teorico-analitici dell'Analisi della Conversazione (Sidnell, Stivers, 2013) e basandosi su un corpus di visite mediche videoregistrate, l'analisi illustra una sequenza di *teaching* non formale (Zannini, 2023) attraverso cui un medico di medicina generale dà spiegazioni a una paziente in merito a un test diagnostico. Utilizzando un linguaggio "disegnato sul ricevente" (*recipient design*, Sacks et al., 1974), il medico appare orientato a promuovere l'agentività e autonomia del paziente, allineandosi ai principi della cura centrata sul paziente.

Come afferma Zannini (2023, p. 95), "[n]onostante si tratti di attività frequenti [...], esiste [...] poca ricerca su queste pratiche, che sono svolte soprattutto in modo non formale e sfuggono a protocolli di ricerca standardizzati, ma, pur tuttavia, sembrano avere rilevante impatto sull'assistenza." Nel tentativo di colmare questa lacuna, i risultati di questo studio costituiscono una solida base empirica per la formazione dei professionisti sanitari.

1. Lo studio: dati e metodologia

Il presente studio di caso è basato su un corpus di quattro visite mediche di base di pazienti anziani video-registrate in un ambulatorio pubblico della Svizzera italiana.

Hanno partecipato allo studio un medico di medicina generale, cinque pazienti di età compresa tra i 73 e i 92 anni e due accompagnatori. Tutti i partecipanti hanno sottoscritto il consenso informato in ottemperanza alla normativa europea sulla gestione dei dati personali e sensibili (GDPR 2016/679).

I dati sono stati trascritti verbatim utilizzando le convenzioni Jeffersoniane, condivise dalla comunità scientifica internazionale, che prevedono la trasposizione dettagliata delle componenti verbali, non verbali e paraverbali della comunicazione (Jefferson, 2004). L'analisi si avvale dei costrutti teorico-analitici dell'Analisi della Conversazione (Sacks et al., 1974; Sidnell, Stivers, 2013), che offre un accesso privilegiato alla co-costruzione di senso inscritta nelle pratiche comunicative quotidiane.

Al fine di osservare la gestione situata delle asimmetrie e delle difficoltà comunicative che tipicamente caratterizzano queste visite, l'analisi si focalizza sulla pratica discorsiva della *spiegazione* attraverso cui il medico generalista chiarisce e fornisce delucidazioni al paziente anziano in merito a cure terapeutiche o procedure diagnostiche. Tale pratica discorsiva risulta particolarmente rilevante da un punto di vista educativo in quanto è in gioco la comprensione reciproca e la costruzione della relazione di fiducia fra medico e paziente alla base dell'alleanza terapeutica, nonché l'adesione del paziente alle cure prescritte.

Nei dati si è osservato come, nel fornire spiegazioni, il medico mobiliti una varietà di risorse multimodali che rendono maggiormente accessibili i contenuti biomedici: dalla traduzione del lessico tecnico-specialistico in linguaggio di uso comune all'impiego di gesti iconici, metafore, elementi del dialetto locale parlato dai pazienti, fino all'uso di artefatti materiali come carta e penna.

2. Analisi

L'estratto seguente illustra un esempio perspicuo di come, attraverso l'utilizzo di un ricco set di risorse multimodali, il medico spiega a una paziente anziana l'obiettivo di un test diagnostico e l'anatomia dell'esofago.

Ex. 1 – “L'esofago è fatto come un tubo” (1.22 – 1.50)

D: dottore (MMG)

P: paziente (donna, 73 anni)

Ci troviamo nella fase di apertura della visita. Poco prima dell'inizio dell'estratto, P ha riferito a D che uno specialista le ha prescritto un esame diagnostico: il transito esofageo. Tuttavia, P ha sottolineato di non aver ricevuto alcuna spiegazione sugli obiettivi e le modalità di svolgimento di questo esame, per cui ha chiesto a D ulteriori chiarimenti, manifestando una certa resistenza a sottoporvisi. D quindi prende in carico la richiesta di P e le spiega che i problemi alla gola di cui soffre potrebbero essere dovuti al reflusso e che il transito esofageo serve a verificare questa ipotesi.

- D probabilm^{nt} al vor vedé ^cuma l'è ca sa sposta ul-
probabilmente vuole vedere ^come si sposta il-
- D ^((guarda P muovendo la mano dalla bocca al petto))
- D quel che la manda giù ^come si sposta dentro nell'esofago
quello che manda giù ^come si sposta dentro nell'esofago
- D ^((guarda P ripetendo il movimento con la mano dalla bocca al petto))
- D quando ariva giù fina fina al'isto[mic.
quando arriva giù fino fino allo st[omaco
- M [mh.
 [mh. ((guardando verso terra))
- D questo l'è important perchè eh
questo è importante perché eh
- D l'esofago l'è fai come ^un tubu [(in sé)]
l'esofago è fatto come ^un tubo [(in sé)]
- D ^((guarda P e mima la forma di un tubo con le mani))
- P [mh mh]
 [mh mh]
- D e ehm ^tucares movas un po' tipo una bisa
e ehm ^dovrebbe muoversi un po' come una biscia
- D ^((stringe ripetutamente le mani))
- D nal senso che ^us contrae in modo regolare
nel senso che ^si contrae in modo regolare
- D ^((stringe la mano destra))
- D in modo che ^li sping in giù ul contenuto
in modo che ^spinge in giù il contenuto
- D ^((muove la mano destra dall'alto verso il basso))

L'estratto si apre con una spiegazione da parte di D della possibile ragione per cui il medico specialista ha prescritto a P il transito esofageo, ovvero osservare il movimento del cibo attraverso l'esofago fino allo stomaco (righe 1-5). Per il fatto stesso di rispondere e quindi prendere in carico la richiesta e i dubbi di P in merito all'effettuare o meno l'esame diagnostico, D di fatto riconosce e valida l'*illness experience* della paziente. Inoltre, diversi elementi indicano che D è orientato a facilitare la comprensione di P e a promuovere la sua agentività: l'uso pressoché costante del dialetto locale e di un lessico non specialistico (“come si sposta”, righe 1 e 2; “quello che manda giù”,

riga 2; “quando arriva giù”, riga 5), i ripetuti gesti iconici che rappresentano visivamente il movimento del cibo nell’esofago verso lo stomaco (righe 2 e 4), e la direzione dello sguardo verso P (righe 2 e 4) concorrono a rendere più accessibile il contenuto del turno di D, favorendo così la comprensione e la partecipazione di P all’interazione. Come si può notare nel turno successivo, la risposta minima di P (si veda *l’acknowledgment token* “mh.”, riga 6), prodotta in parziale sovrapposizione con la fine del turno di D, suggerisce comprensione da parte di P, o quantomeno segnala la sua attenzione. Tuttavia, sebbene la sequenza possa considerarsi tecnicamente conclusa, D mantiene il turno di parola e dà avvio a una sequenza di *teaching* non formale (Zanini, 2023): nel rendere esplicita la rilevanza medica di questo esame diagnostico (“questo è importante perché”, riga 7), D spiega a P la struttura dell’esofago (righe 8-16). Diverse risorse multimodali sono mobilitate in questa sequenza. In primis, si noti il duplice utilizzo della figura retorica della similitudine: prima paragona la forma dell’esofago a un tubo (riga 8), e poi ne compara il movimento con quello di una biscia (riga 11). In secondo luogo, le similitudini sono accompagnate dall’utilizzo di gesti iconici che rappresentano visivamente il nucleo semantico del turno di D. Si noti infatti che con le mani D mima la forma del tubo (riga 9) e il movimento della biscia (riga 12). L’utilizzo di gesti iconici è visibile anche alle righe 14 e 16, dove D, introducendo la traiettoria esplicativa con la locuzione congiuntiva “nel senso che” (riga 13), traduce e rende esplicita la *ratio* delle similitudini appena mobilitate: come una biscia, l’esofago si contrae regolarmente per spingere il cibo verso il basso (righe 13-16).

Questo intreccio di risorse verbali e non verbali, unitamente all’uso del dialetto locale, del lessico di uso quotidiano e della direzione dello sguardo verso P, appare chiaramente orientato a facilitare la comprensione di P e massimizzare la sua partecipazione.

3. Riflessioni conclusive

A partire da uno studio di caso esplorativo sulle visite mediche di pazienti anziani, il presente contributo illustra in modo perspicuo l’invisibile – spesso negletto e poco valorizzato, ma pervasivo – lavoro educativo dei professionisti sanitari nell’esercizio quotidiano della pratica professionale.

Focalizzandosi nello specifico sulla pratica discorsiva della spiegazione, l’analisi ha messo in luce una serie di risorse comunicative ritagliate sul paziente (i.e., uso del dialetto locale e di un lessico di uso quotidiano, similitudini, gesti iconici, direzione dello sguardo) che sembrano funzionali a rendere accessibile il contenuto biomedico delle informazioni e promuovere l’*empowerment* del paziente.

Nonostante, attraverso la pratica della spiegazione, il medico assuma inevitabilmente una posizione epistemica superiore (K +), le modalità comunicative con cui progetta i propri turni di parola arginano il rischio di costruire discorsivamente il paziente come interlocutore incompetente (K -).

Pur nella consapevolezza dei limiti che necessariamente caratterizzano ogni studio di caso, i risultati di questo studio consentono di identificare “buone pratiche” già adottate nei contesti sanitari e che possono essere utilizzate nell’ambito della formazione professionale pre-servizio e in servizio. Se “gli operatori sanitari [...] non sembrano particolarmente consapevoli della dimensione pedagogica della loro pratica

clinica” (Zannini, 2023, p. 13), la formazione professionale basata su dati video e trascrizioni di interazioni quotidiane reali (cfr. *real-talk training*, Parry *et alii*, 2024) costituisce uno strumento particolarmente utile nella promozione delle competenze riflessive (Schön, 1983) dei professionisti sanitari che si prendono cura di pazienti anziani.

Ringraziamenti

Un ringraziamento sincero va al medico e ai pazienti che hanno accettato di prendere parte allo studio. Ringrazio inoltre Sofia Gabutti per aver curato la raccolta dati.

Bibliografia

- Jefferson G. (2004). Glossary of transcript symbols with an introduction. In G. Lerner (Ed.), *Conversation analysis. Studies from the first generation* (pp. 13-31). Amsterdam: John Benjamins.
- Ladogana M. (2016). *Progettare la vecchiaia. Una sfida per la pedagogia*. Bari: Progedit.
- Luppi E. (2015). *Prendersi cura della terza età. Valutare e innovare i servizi per anziani fragili e non sufficienti*. Milano: FrancoAngeli.
- Parry R., Pino M., Harris-Christensen S. (2024). RealTalk resources for clinical trainers. Embedding naturalistic recordings and conversation analytic evidence into existing practice in communication training. In P. Snejder, A. Klarenbeek (Eds.), *Interventions in health care interaction* (pp. 21-56). Cham: Springer International Publishing.
- Pilnick A., Dingwall R. (2011). On the remarkable persistence of asymmetry in doctor/patient interaction: A critical review. *Social Science & Medicine*, 72(8), 1374-1382.
- Sacks H., Schegloff E. A., Jefferson G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, 50(4), 696-735.
- Schön D. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in practice*. Basic Books.
- Sidnell J., Stivers T. (Eds.) (2013). *The handbook of conversation analysis*. John Wiley & Sons.
- Williams S. L., Haskard K. B., DiMatteo M. R. (2007). The therapeutic effects of the physician-older patient relationship: effective communication with vulnerable older patients. *Clinical Interventions in Aging*, 2(3), 453-467.
- World Health Organization (Ed.). (2004). *Towards age-friendly primary health care*. Geneva: WHO.
- Zannini L. (2008). *Medical humanities e medicina narrativa. Nuove prospettive nella formazione dei professionisti della cura*. Milano: Raffaello Cortina.
- Zannini L. (2023). *L'educazione del paziente. Per una consapevolezza pedagogica dei professionisti della cura*. Milano: Raffaello Cortina.

Sessioni Parallele
Formazione per orientarsi

L'apprendimento permanente come cura dell'*ageing*: formarsi alla longevità

Davide Bonaiuti

Dottorando di Ricerca

Università degli Studi di Firenze – davide.bonaiuti@unifi.it

Introduzione

La crescente attenzione per la fase avanzata della vita invita a rileggere l'invecchiamento in chiave di longevità attiva: non esito ultimo, ma processo continuo che attraversa l'intero ciclo di vita (Boffo, 2022b; Togni, 2022). Questa prospettiva riconosce l'eterogeneità dei percorsi di *ageing*, plasmati da fattori sociali, economici, culturali e relazionali, e richiede strumenti di cura educativa. In tale orizzonte, l'educazione permanente diviene leva per prendersi cura del proprio *ageing*, trasformando l'apprendimento in "cura" della longevità; è la direzione già indicata dall'etica della cura di Tronto (1993) che, applicata all'invecchiamento, invita a "imparare a diventare longevi" attraverso un percorso formativo continuo, attivo e consapevole (Boffo, 2022b). Su queste basi, nel contesto del caso dell'Università dell'Età Libera del Comune di Firenze, il contributo propone una cornice in cui apprendimento permanente, competenze per la vita e paradigma dell'invecchiamento attivo si rafforzano reciprocamente, delineando un modello pedagogico per una longevità generativa e partecipata.

1. Stato dell'Arte

L'apprendimento permanente – «qualsiasi attività intrapresa dalle persone in modo formale, non formale e informale, nelle varie fasi della vita, al fine di migliorare le conoscenze, le capacità e le competenze, in una prospettiva personale, civica, sociale e occupazionale» (Legge 92/2012, art. 4, c. 51) – offre la cornice per rileggere l'invecchiamento come longevità attiva. La riforma del 2012, in coerenza con l'orientamento europeo, riconosce l'educazione come processo continuo e onnipervasivo; su questo sfondo l'apprendimento diventa infrastruttura di una longevità generativa e partecipata, distribuita nei contesti formali, non formali e informali (Boffo, 2022a). Le ricerche sulle U3A attestano effetti positivi su benessere, salute mentale, reti sociali ed empowerment (Formosa, 2023): il modello flessibile e accessibile descritto da Baschiera (2019) mostra come, in età avanzata, la partecipazione culturale alimenti autostima, cittadinanza attiva e qualità della vita, evitando che l'uscita dal lavoro coincida con uno stop allo sviluppo personale.

Elemento chiave di questa pedagogia della longevità è lo sviluppo intenzionale delle competenze per la vita. Il quadro *LifeComp* sistematizza abilità personali (consapevolezza, gestione delle emozioni, resilienza), sociali (comunicazione, empatia, cooperazione) e la capacità di imparare a imparare, risorse da mobilitare nelle transizioni della seconda metà della vita (Commissione Europea, 2020; Togni, 2022; Togni, Fan-

tini, Boffo, 2023). In tale direzione, tra le misure più recenti figurano interventi per la diffusione di competenze digitali e finanziarie tra gli over-65, riconosciute come leve essenziali per autonomia e partecipazione (D.Lgs. 29/2024, artt. 19-20). Questo impianto si integra con il paradigma dell'*active ageing* dell'OMS, inteso come «processo di ottimizzazione delle opportunità di salute, partecipazione e sicurezza al fine di migliorare la qualità della vita delle persone che invecchiano» (World Health Organization, 2002, p. 12). La prospettiva, multidimensionale, tiene insieme salute fisica e mentale, partecipazione sociale e sicurezza/protezione, includendo lavoro (quando possibile), volontariato, tempo libero significativo e vita indipendente. Sul piano delle politiche, trova riscontri nel PNRR (2021), nella Legge 33/2023 e nel D.Lgs. 29/2024, che adottano un approccio olistico: dal Comitato interministeriale per le politiche sulla popolazione anziana (art. 3), alle iniziative intergenerazionali in scuole e università (art. 11), fino al sostegno al *co-housing* intergenerazionale (art. 15).

Ne consegue che apprendimento permanente, life skills e invecchiamento attivo non sono ambiti separati, ma componenti di un unico dispositivo di cura educativa che connette dimensione personale, comunitaria e istituzionale (Togni *et alii*, 2023). In questa direzione si collocano le *Guidelines for Mainstreaming Ageing* dell'UNECE (2021), che propongono un approccio twin-track: empowerment degli individui lungo l'intero ciclo di vita e adattamento strutturale di politiche e contesti all'invecchiamento demografico. Da qui discende l'urgenza di riconoscere l'eterogeneità della popolazione anziana, valorizzare la solidarietà intergenerazionale e integrare l'*ageing* in tutte le politiche; gli esiti più efficaci, infatti, maturano in regimi di coordinamento multilivello e partecipato (Barbabella *et alii*, 2020). In sintesi, una società per tutte le età prende forma quando l'educazione accompagna le transizioni della vita, le competenze trasversali sostengono *agency* e inclusione, e le politiche rendono abitabili – per tutti – le traiettorie della longevità.

2. Obiettivi e Metodologia

Alla luce del quadro teorico delineato, questa ricerca intende esplorare se e come un'esperienza educativa rivolta alla popolazione anziana possa configurarsi come *pratica di cura* del processo di invecchiamento personale. L'obiettivo generale della ricerca è indagare e interpretare l'esperienza educativa vissuta all'interno dell'Università dell'Età Libera (UEL) del Comune di Firenze, al fine di comprendere *in che modo* tale esperienza – analizzata attraverso le sue componenti costitutive (processi, soggetti, configurazione del dispositivo e ricadute formative) – favorisca, in maniera implicita o esplicita, lo sviluppo di competenze di vita in una prospettiva di apprendimento permanente e di cura del proprio processo di invecchiamento attivo. Coerentemente con questo obiettivo, la domanda di ricerca principale a cui si è cercato di rispondere è la seguente:

In che modo l'esperienza educativa vissuta all'interno dell'Università dell'Età Libera di Firenze si configura, attraverso l'apprendimento permanente e lo sviluppo di competenze di vita, come pratica di cura del processo di invecchiamento?

Tale interrogativo, di natura aperta e interpretativa, evita relazioni causali semplicistiche e sposta l'attenzione sull'interpretazione pedagogica del fenomeno. La ricerca non mira a misurare l'efficacia dell'UEL in termini quantitativi stretti, bensì a comprenderne la portata educativa implicita, interrogando ciò che l'esperienza fa accadere nei soggetti e nei contesti. Si adotta un posizionamento pragmatico-costruttivista, che assume il sapere come costruito e situato: il caso UEL non è un oggetto già dato da valutare, ma una configurazione sociale da problematizzare.

Sul piano del disegno, lo studio si colloca in un approccio a metodi misti con architettura sequenziale-esplorativa. Una fase qualitativa iniziale (osservazione partecipante, ricognizione/analisi documentale, interviste esplorative agli attori) ha sostenuto la problematizzazione e la costruzione di una matrice analitica che orienta domande, categorie e fonti informative. La fase restituita in questo contributo consiste in un'analisi statistica dei dati amministrativi UEL (2007–2024) – descrittiva, con prime esplorazioni inferenziali (serie storiche, indicatori di accesso/fidelizzazione, associazioni tra variabili, lettura di trend/discontinuità) – condotta su dati estratti dai sistemi informativi della Pubblica Amministrazione, considerata la natura di servizio pubblico della UEL (*un unicum* nel panorama italiano). Le variabili considerate sono: età, genere, titolo di studio, stato civile, provenienza territoriale, condizione occupazionale al momento dell'iscrizione. Le procedure hanno previsto: (a) pulizia e armonizzazione del database; (b) costruzione di serie e indicatori; (c) analisi diacroniche per trend e discontinuità (ad es., effetti pandemici). I risultati sono quindi interpretati criticamente alla luce dei paradigmi teorici di riferimento e messi in dialogo con la letteratura sulle U3A, fungendo da ancoraggio empirico al quadro concettuale.

3. Risultati preliminari

L'analisi dell'Università dell'Età Libera (UEL) di Firenze conferma la solidità del modello pubblico-territoriale: oltre 35.000 iscrizioni tra 2007 e 2024 e un tasso di fidelizzazione superiore all'80% testimoniano elevato engagement e motivazione intrinseca all'apprendimento in assenza di crediti o titoli (Baschiera, 2019; Formosa, 2023). Dopo la flessione del biennio pandemico, le iscrizioni tornano a crescere dal 2021 anche grazie alla digitalizzazione dell'offerta, indicando il valore dei format ibridi per continuità e inclusione. Si osserva inoltre un progressivo abbassamento dell'età media – da circa 80 a circa 68 anni – che segnala l'emersione dei “giovani anziani” (60–70 anni, spesso neo-pensionati) e invita a differenziare l'offerta per fasce, fino a ipotesi di U4A per i più longevi e fragili. Il profilo dell'utenza ricalca quello delle U3A internazionali: prevalenza femminile (circa due terzi) e titolo di studio medio-alto; un vantaggio che facilita l'adozione del servizio ma rivela anche una selettività implicita a svantaggio di uomini, persone con minore capitale culturale, condizioni economiche precarie o background migratorio. La funzione sociale del dispositivo è marcata: l'UEL agisce da spazio di cittadinanza e di relazioni, contrastando isolamento e solitudine; mantiene un forte radicamento locale e, grazie alla formazione a distanza, registra una moderata estensione extra-territoriale. Permangono tuttavia criticità di equità e accesso. Le priorità di sviluppo riguardano: strategie mirate per accrescere la partecipazione maschile (format, comunicazione, *role model*); riduzione delle barriere economico-logistiche e migliore accessibilità fisica; alfabetizzazione digitale stabile e mantenimento di format ibridi; maggiore varietà curricolare – moduli intergenera-

zionali e competenze per la vita quotidiana – e flessibilità didattica. In prospettiva, partenariati stabili con università, amministrazioni e reti internazionali appaiono decisivi per consolidare governance, risorse e impatto del modello UEL, trasformando una buona pratica locale in un riferimento strutturale di apprendimento permanente per la terza età.

Conclusioni

L'analisi svolta corrobora l'idea che l'apprendimento permanente possa costituire una vera e propria forma di cura di sé nel corso dell'invecchiamento. In accordo con il quadro teorico delineato, i percorsi educativi in età anziana si rivelano strumenti preziosi per sostenere la salute, l'autonomia e la partecipazione degli individui longevi. Al tempo stesso, le criticità emerse invitano a considerare l'invecchiamento non come esperienza uniforme, bensì come processo fortemente eterogeneo e segnato da disuguaglianze: fattori come il genere, il livello d'istruzione e le competenze digitali possono influenzare in modo determinante chi riesce a trarre beneficio dalle opportunità di apprendimento permanente. Diventa quindi fondamentale, in prospettiva pedagogica, *prendersi cura dell'eterogeneità dell'ageing*, progettando interventi educativi più inclusivi e politiche che garantiscano a tutti gli anziani – non solo a quelli già “avanzati” – il diritto di continuare a formarsi e a contribuire.

In questa direzione, assumere il principio di continuità evolutiva (Gasperi, 2022) come orizzonte significa superare rigide dicotomie (terza età vs quarta età, “giovani anziani” vs “grandi anziani”, vita attiva vs quiescenza) e riconoscere ogni stagione dell'esistenza come tempo formativo. I risultati dello studio, ad esempio, mostrano come una porzione crescente di *giovani anziani* cerchi occasioni di apprendimento, mentre i più longevi rischiano di restare esclusi: ciò indica la necessità di sviluppare offerte educative differenziate, senza però cadere nella trappola di segmentare artificialmente la vecchiaia in categorie rigide che possono alimentare stereotipi deficitari. Formarsi alla longevità significa, in ultima analisi, educarsi al possibile in ogni età della vita, coltivando quelle competenze personali e sociali che permettono di affrontare il cambiamento e di dare senso al tempo che passa. In un mondo in cui si vive più a lungo che mai, diffondere questa prospettiva educativa costituisce una componente imprescindibile delle strategie per un invecchiamento attivo e di qualità. Soltanto riconoscendo il diritto di ciascuno a continuare a crescere e a contribuire, ad ogni età, si potrà realmente costruire una società per tutte le generazioni, in cui la longevità sia vissuta non come un prolungamento passivo degli anni, ma come pienezza di vita e partecipazione fino all'ultima fase del cammino umano.

Bibliografia

- Barbabella F. et al. (2020). *Le politiche per l'invecchiamento attivo in Italia: Rapporto sullo stato dell'arte* [Report]. Progetto “National multilevel co-managed coordination of active ageing policies in Italy”, Work Package 2 – Task 1.
- Baschiera B. (2019). The University of the Third Age in Italy: A dynamic, flexible, and accessible learning model. In M. Formosa (Ed.), *The University of the Third Age and Active Ageing* (International Perspectives on Aging, 23). Springer.

- Boffo V. (2022a). Active Ageing: Il ruolo dell'apprendimento permanente. *EPALE Journal on Adult Learning and Continuing Education*, 12, 1-85.
- Boffo V. (2022b). Per avviare il discorso. Costruire l'ageing. *EPALE Journal on Adult Learning and Continuing Education*, 12, 9-15.
- Formosa M. (2023). Five decades of older adult learning: Achievements and challenges. *International Journal of Education and Ageing*, 5(3), 91-104.
- Gasperi E. (2022). Pedagogia dell'invecchiamento. *Studium Educationis*, XXIII(2), 171-175.
- Repubblica Italiana. (2012). Legge 28 giugno 2012, n. 92, *Disposizioni in materia di riforma del mercato del lavoro in una prospettiva di crescita*. *Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana*, n. 153 (3 luglio 2012).
- Repubblica Italiana. (2024). Decreto legislativo 15 marzo 2024, n. 29, *Disposizioni in materia di politiche in favore delle persone anziane, in attuazione della delega di cui agli artt. 3, 4 e 5 della L. 33/2023*. *Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana*, n. 65 (18 marzo 2024).
- Togni F. (2022). Dalla retorica pubblica dell'invecchiamento attivo alla latitanza educativa sulla longevità. *EPALE Journal on Adult Learning and Continuing Education*, 12, 62-70.
- Togni F., Fantini L., Boffo V. (2023). Abitare l'"eccezionalità". Storie di vita e contesti abitativi innovativi per la longevità e l'Active Ageing. *Nuova Secondaria Ricerca*, 10, 321-330.
- United Nations Economic Commission for Europe. (2021). *Guidelines for mainstreaming ageing*. United Nations.
- World Health Organization. (2002). *Active ageing: A policy framework*. World Health Organization.

Fondamenti epistemologici della Pedagogia Ospedaliera: il ruolo del Direttore di Aula in Spagna

Marco Ceccarelli

Dottorando di ricerca

Università degli Studi di Firenze – marco.ceccarelli@unifi.it

Introduzione

Negli ultimi decenni, l'evoluzione dei paradigmi assistenziali e di cura in ambito pediatrico è stata significativamente influenzata dai progressi congiunti della medicina e della pedagogia. Tale trasformazione, pur non avendo ancora raggiunto una completa integrazione delle figure professionali non sanitarie all'interno delle strutture ospedaliere, ha promosso una crescente consapevolezza dell'importanza di un approccio olistico alla cura del bambino ospedalizzato e del suo nucleo familiare (WHO, 2016).

Il presente contributo si propone di esplorare il campo della pedagogia ospedaliera, con particolare riferimento al contesto di origine, ovvero quello spagnolo. L'analisi si basa su una disamina critica della legislazione pertinente, sia a livello internazionale sia nazionale e regionale (EACH, 1993; BOE 2006), integrata da una prospettiva epistemologica. L'obiettivo primario è la definizione del ruolo e delle funzioni delle aule ospedaliere all'interno del sistema sanitario spagnolo, con un focus specifico sulla figura professionale del Direttore di Aula, assente nel contesto italiano.

Questo professionista, esonerato da compiti didattici diretti, impiega la sua solida formazione educativo-pedagogica per progettare, coordinare interventi e programmi formativi. Tale ruolo si articola sia all'interno dell'aula ospedaliera, attraverso la supervisione e la formazione del personale docente, sia nel contesto più ampio dell'istituzione sanitaria, coordinando l'équipe multidisciplinare, implementando reti di collaborazione con l'ambiente di origine del bambino ricoverato e facilitando la continuità del suo percorso educativo.

1. Il quadro normativo internazionale ed europeo in materia di diritto all'istruzione e tutela della salute infantile

Il corpus giuridico internazionale per la protezione dei diritti dei minori trova il suo fondamento nella Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza (CRC), adottata dall'Assemblea Generale delle Nazioni Unite nel 1989. Con 196 Stati parte, tra cui la Spagna che l'ha ratificata con la Legge 313/1990, tale Convenzione costituisce il trattato internazionale con il più elevato numero di ratifiche, imponendo agli ordinamenti nazionali l'obbligo di conformare la propria legislazione ai principi in essa enunciati. La CRC definisce "fanciullo" ogni essere umano di età inferiore ai 18 anni (art. 1) e sancisce, quale criterio ermeneutico fondamentale, il principio del "superiore interesse del minore" in ogni azione che lo concerna (art. 3). Attraverso i suoi 54 articoli, la Convenzione riconosce il minore quale soggetto titolare di diritti civili, po-

litici, economici, sociali e culturali, tra cui il diritto alla vita (art. 6), alla salute (art. 24), all'istruzione (artt. 28-29) e all'espressione della propria opinione (art. 12). Un elemento strutturale di notevole rilievo è il meccanismo di monitoraggio istituito dall'art. 44, che prevede la presentazione di rapporti periodici da parte degli Stati al Comitato ONU sui diritti dell'infanzia, le cui osservazioni generano significative implicazioni politiche e un incentivo al rafforzamento della tutela.

Parallelamente, in ambito europeo, la tutela dei minori in contesti specifici, quali quello sanitario, è stata oggetto di un'articolata elaborazione. La Carta europea dei bambini degenti in ospedale (1986), risoluzione pionieristica del Parlamento Europeo, ha delineato i diritti fondamentali del minore ospedalizzato, prefigurando la successiva produzione normativa. Principi quali il ricorso all'ospedalizzazione come extrema ratio, la garanzia di ambienti pediatrici idonei e la continuità della presenza genitoriale sono stati successivamente ripresi e sistematizzati. La Carta di Leiden (1988), nata dall'iniziativa della società civile, e soprattutto la Carta di EACH (1993), elaborata dalla European Association for Children in Hospital, hanno consolidato questo quadro, fornendo raccomandazioni operative per le strutture sanitarie in linea con i principi della CRC.

2. Normativa vigente e modelli organizzativi delle aule ospedaliere in Spagna: il Direttore di Aula

Il quadro normativo spagnolo per il diritto all'istruzione, fondato sull'articolo 27 della Costituzione del 1978 e sulla Ley Orgánica de Educación (LOE 2/2006), enfatizza la promozione dell'equità e la rimozione degli ostacoli all'esercizio di tale diritto, con un focus sulla compensazione educativa per gli studenti in situazioni di svantaggio, inclusi quelli affetti da patologie. La Comunità di Madrid ha attuato questi principi attraverso normative specifiche (Órdenes 2316/1999, 992/2002, Decreto 23/2023), istituendo le Aule Ospedaliere e il Servizio di Supporto Educativo Domiciliare (SAED) per garantire la continuità educativa. Questo modello spagnolo si caratterizza per un elevato decentramento, conferendo ampie competenze alle Comunità Autonome.

D'altro canto, l'Italia, pur con un decentramento regionale, mantiene un quadro normativo nazionale più unitario, esemplificato dalle "Linee di indirizzo nazionali per la Scuola in Ospedale e l'Istruzione Domiciliare" del 2019, che fungono da riferimento omogeneo a livello nazionale.

	Spagna	Italia
Principi Costituzionali	Costituzione Spagnola (1978) Art. 27: Diritto all'istruzione obbligatoria e gratuita, libertà di insegnamento Art. 9.2: Promuovere le condizioni affinché la libertà e l'uguaglianza dell'individuo; rimuovere gli ostacoli che impediscono o limitano la loro pienezza	Costituzione Italiana (1948) Art. 3: Uguaglianza formale e sostanziale, rimuovere gli ostacoli Art. 34: Scuola aperta a tutti, l'istruzione inferiore obbligatoria e gratuita
Legge Organica di Riferimento	Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) Equità e qualità. Responsabilità delle Comunità Autonome di sviluppare azioni di "compensazione educativa".	Decreto Legislativo 16 aprile 1994, n. 297. Raccoglie e ordina la normativa primaria in materia di istruzione. Legge n. 53/2003 e successivi decreti attuativi. Personalizzazione dei percorsi educativi e sul diritto-dovere all'istruzione per almeno 12 anni.
Decentramento Amministrativo	Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) Sistema fortemente decentralizzato. Ampie competenze delle Comunità Autonome. Definizione di parte del curricolo e l' organizzazione dei servizi educativi.	D.Lgs. 31 marzo 1998, n. 112. Competenze delle Regioni su programmazione della rete scolastica , diritto allo studio e la formazione professionale, mentre lo Stato mantiene la competenza sulle norme generali dell'istruzione e sull'autonomia delle istituzioni scolastiche.
Misure di Compensazione e Interventi Perequativi	Orden 2316/1999 (Comunidad de Madrid). Compensazione educativa per alunni in svantaggio socio-educativo. Enfasi sulla continuità del processo educativo e sulla collaborazione tra enti	Legge n. 440/1997. Arricchimento/ampliamento "offerta formativa e interventi perequativi". Qualità dell'insegnamento, combattere la dispersione scolastica .
Istruzione per Studenti con Esigenze Specifiche (Ospedale e Domicilio)	Orden 992/2002 (Comunidad de Madrid) Comunità Autonome. Garantire la continuità educativa in ospedale (AH) e assistenza domiciliare (SAED), coordinamento tra scuola e ospedale	D.M. 641/2019 "Linee di indirizzo nazionali sulla scuola in ospedale e l'istruzione domiciliare". Quadro nazionale per il servizio di istruzione a domicilio (ID) e in ospedale (SIO).

Fig. 1 – Analisi comparativa dei quadri normativi

La differenza più significativa tra i modelli organizzativi spagnolo e italiano risiede nella presenza, all'interno del primo, di un Coordinatore o Direttore di Aula. Questa figura gestisce le risorse umane e materiali, si occupa della pianificazione e della rendicontazione, e si interfaccia con le direzioni ospedaliere e l'amministrazione educativa.

Nel sistema spagnolo, il Direttore di Aula Ospedaliera assume una rilevanza strategica. Si tratta di un professionista di secondo livello con una forte matrice pedagogica, a cui è demandato il coordinamento complessivo dell'intervento educativo in ambito sanitario, un ruolo che non è previsto nel sistema italiano. Le sue competenze si articolano nell'esercizio di una leadership del personale docente, nella gestione amministrativo-finanziaria e, in particolare, nel coordinamento delle reti inter-istituzionali.

Il Direttore funge da snodo cruciale e catalizzatore di reti di collaborazione, responsabile del mantenimento e dello sviluppo del dialogo sistematico con le scuole di provenienza, le famiglie e le diverse professionalità sanitarie. Tale funzione è finalizzata a garantire la piena integrazione tra l'azione educativa e l'assistenza clinica in un'ottica interdisciplinare.

3. Fondamenti epistemologici della Pedagogia Ospedaliera

La Pedagogia Ospedaliera affonda le sue radici agli inizi del XX secolo, in risposta ai bisogni complessi dei minori ricoverati, spesso a seguito di conflitti bellici. In questa fase primordiale, emerge la necessità di superare un approccio puramente assistenziale

per adottare un intervento integrato che, oltre alle cure mediche, consideri le dimensioni educative, affettive e di socializzazione del bambino.

Lo sviluppo e l’istituzionalizzazione della Pedagogia Ospedaliera hanno seguito percorsi differenti nei vari contesti nazionali, influenzandone l’assetto epistemologico. In Spagna, l’istituzionalizzazione è avvenuta in modo relativamente precoce e con una forte matrice legislativa. La *Ley de Integración Social de los Minusválidos* (LISMI) del 1982 ha rappresentato un punto di svolta, sancendo in modo esplicito l’obbligo per tutte le strutture ospedaliere di dotarsi di una “sezione pedagogica” per prevenire l’emarginazione educativa degli alunni ricoverati. Questo impulso legislativo ha favorito la creazione di unità scolastiche di supporto, note come “*aulas hospitalarias*”, gestite da docenti e coordinate da figure con specifiche competenze pedagogiche.

	Spagna	Italia
Origini	Istituzionalizzazione: Jefatura del Estado, Ley 13/1982, de 7 de abril, de integración social de los minusválidos, in “BOE”, n. 103. «Tutti gli ospedali devono avere una sezione pedagogica per evitare e prevenire l’emarginazione dal processo educativo [...]»	Anni ‘50: Nascita SIO inizialmente come esperienza episodica basata sulla disponibilità e volontà di singoli operatori e istituzioni Istituzionalizzazione: Circolare Ministeriale n. 345 del 2/12/1986, che ha istituito le sezioni scolastiche negli ospedali.
Costrutti teorici di riferimento	Prevalenza di studi di matrice pedagogica Pedagogia ospedaliera , Educazione compensativa/critica, Resilienza (Lizasoàin, 2000; Molina, 2020; Ocampo, 2019)	Prevalenza di studi di matrice psicologica e didattica (TIC) Istruzione e didattica ospedaliera , Cura pedagogica , Benessere (Boffo, 2022; Castiglioni, 2022; Kanizsa 2006, Zane, 2021)
Definizione	«Branca differenziale della Pedagogia focalizzata sull’educazione di minori (e adulti) in contesti di cura, malattia e ospedalizzazione» (Lizasoàin, 2000)	«Modello integrato di interventi volto ad assicurare pari opportunità e garantire un ponte tra la famiglia e l’ospedale, anche al fine di prevenire possibili situazioni di dispersione scolastica» (MIUR, 2019)
Obiettivo Primario	Garantire la continuità del processo educativo degli studenti ricoverati in ospedale o in convalescenza, riducendo al minimo l’impatto negativo della loro situazione sanitaria sul loro sviluppo complessivo	Consentire agli alunni ospedalizzati, <i>homebound</i> o con malattie croniche, di continuare il percorso scolastico e di riprendere il prima possibile la frequenza nella scuola di appartenenza .

Fig. 2 – Fondamenti epistemologici della Pedagogia Ospedaliera a confronto

Il percorso italiano, al contrario, si è caratterizzato per una genesi più spontanea e “dal basso”. Le prime esperienze risalgono agli anni ‘50 e si configurano come iniziative episodiche, nate dalla sensibilità e dalla buona volontà di singoli attori. L’istituzionalizzazione formale è giunta solo nel 1986 con una Circolare Ministeriale che ha istituito le sezioni scolastiche negli ospedali. Questa origine ha influenzato la percezione del servizio, spesso visto più come un’estensione della scuola tradizionale che come un campo pedagogico autonomo e specifico, con un focus prevalente sulle metodologie didattiche piuttosto che su una riflessione epistemologica più ampia sulla disciplina. Tale divergenza ha prodotto altrettante differenze sul piano della teorizzazione e del focus della ricerca accademica.

Autores	Caracterización de PH
González-Simancas y Polaino-Lorente (1990)	Entendemos por pedagogía hospitalaria, aquella nueva rama de la pedagogía, cuyo objeto de estudio, investigación y dedicación es el educando hospitalizado... con el fin de que <i>continúe progresando en el aprendizaje cultural y formativo</i> , y muy especialmente en el modo de saber hacer frente a su enfermedad.
Lizasoáin (2007)	La Pedagogía Hospitalaria se encarga de la educación del niño enfermo y hospitalizado... y <i>procura atender a las necesidades psicológicas y sociales generadas como consecuencia de la hospitalización</i> y de la concreta enfermedad que padece.
Flórez (2015)	La pedagogía hospitalaria está encaminada a la intervención de acciones desde el aprendizaje y la enseñanza para el desarrollo y el crecimiento de Educandos Hospitalarios, Educandos Domiciliarios, Educandos Regulares y habitantes temporales de ambientes hospitalarios, direccionada a la <i>construcción del conocimiento desde los aspectos bio-psico-sociales y espirituales</i> , identifican las necesidades lógicas y anímicas necesarios para pensar en su existencia.
Molina (2020)	La pedagogía hospitalaria es una disciplina que integra actuaciones educativas y psicoeducativas, dirigidas a las personas con problemas de salud y a sus familias, con el objeto de garantizar el cumplimiento de sus derechos, dar respuesta a las necesidades biopsicosociales, desarrollar sus potencialidades y mejorar la calidad de vida.

Fig. 3 – Fondamenti epistemologici della Pedagogia Ospedaliera

Nel contesto accademico spagnolo, la definizione epistemologica della Pedagogia Ospedaliera ha seguito un percorso evolutivo di progressiva complessificazione. Le prime concettualizzazioni, proposte da González-Simancas e Polaino-Lorente (1990), circoscrivono il mandato della disciplina alla garanzia della continuità formativa e allo sviluppo di strategie di coping.

Questa prospettiva viene successivamente ampliata da Lizasoáin (2007), che ha integrato la presa in carico delle esigenze psicologiche e sociali derivanti dall'ospedalizzazione. Un ulteriore avanzamento si deve a Flóres (2015), che ha esteso il campo d'azione a una dimensione bio-psico-sociale e spirituale, fino alla visione olistica di Molina (2021), che la definisce una disciplina integrata volta a migliorare la qualità della vita del paziente e della sua famiglia.

Questa traiettoria ha consolidato costrutti teorici distintivi, come la “pedagogia dell'ospitalità” di Monsalve (2020), che valorizza l'umanizzazione dei contesti di cura, e la “pedagogia vitalizzante” di Lizasoáin (2000), orientata alla promozione della resilienza. Infine, la natura complessa della disciplina è colta dalla metafora di Ocampo (2019) di “spazio eterotopico”, un campo di confine che genera un sapere proprio attraverso il dialogo interdisciplinare, configurando una vera e propria “epistemologia del movimento”.

4. Conclusioni e prospettive future

L'analisi della Pedagogia Ospedaliera, con particolare riferimento al contesto spagnolo, rivela un campo del sapere dinamico e complesso, che si configura come una disciplina autonoma e al contempo fortemente interdisciplinare. La sua evoluzione storica e il dibattito epistemologico in corso testimoniano la vitalità di un settore che si pone all'incrocio tra educazione, salute e cura, sfidando i paradigmi tradizionali e promuovendo un approccio olistico alla persona. In questo quadro, il modello organizzativo spagnolo, fondato sulla stretta collaborazione tra istituzioni scolastiche e sanitarie e articolato nei servizi di Aula Ospedaliera, Supporto Domiciliare e Centri Educativi Terapeutici, offre spunti di riflessione significativi.

La figura del Direttore di Aula Ospedaliera, in particolare, emerge come un esempio virtuoso di professionalizzazione della funzione pedagogica in ambito sanitario. Le sue competenze di leadership, coordinamento e gestione della rete rappresentano un fattore chiave per garantire la qualità, la coerenza e la continuità dell'intervento educativo, fungendo da modello a cui ispirarsi per lo sviluppo di profili analoghi in altri contesti nazionali.

Tuttavia, permangono delle sfide importanti. Una delle principali criticità, riscontrata sia in Spagna che in Italia, è la carenza di percorsi di formazione universitaria specifici in Pedagogia Ospedaliera. Spesso la materia è relegata a corsi opzionali, senza un vero e proprio curriculum dedicato. La vulnerabilità dei minori malati e la complessità dei contesti di cura richiedono invece professionisti dotati di competenze specialistiche, acquisite attraverso una formazione accademica mirata e una formazione continua che includa anche percorsi di supervisione e supporto psicopedagogico.

Infine, si rivela imprescindibile potenziare la ricerca nel settore. È necessario produrre ulteriori evidenze scientifiche, ad esempio attraverso studi longitudinali, che attestino l'impatto positivo dell'intervento pedagogico sulla qualità della vita, sul benessere emotivo e sui percorsi di guarigione dei pazienti e delle loro famiglie. Solo attraverso un impegno congiunto sul fronte della formazione, della professionalizzazione e della ricerca sarà possibile consolidare pienamente lo status della Pedagogia Ospedaliera e garantire a ogni bambino e famiglia in condizione di malattia il diritto a un'educazione che sia autentica cura della persona.

Bibliografia

- Assemblea generale delle Nazioni Unite. (1989). *Convenzione sui diritti dell'infanzia*. New York: Nazioni Unite.
- Boletín Oficial del Estado. (2006). *Ley Orgánica 2/2006, del 3 de mayo*. (106), 17158-17207.
- European Association for Children in Hospital. (1993). *Carta di EACH*. <https://each-for-sick-children.org/>
- Flores L. (2015). *Pedagogía Hospitalaria y de la salud*. PHS. *Hacia la concreción de la inclusión educativa*. Perú: REDEM-Red Educativa Mundial.
- González Simancas J. L., Polaino Llorente A. (1990). *Pedagogía hospitalaria: actividad educativa en ambientes clínicos*. Narcea: Rialp.
- Hospital Organisations of Pedagogues in Europe. (2000). *Carta di Hope*. Barcellona. <https://www.hospitalteachers.eu/who/hope-charter>
- Lizasoáin O. (2000). *Educando al niño enfermo*. Pamplona, ES: Eunate.
- Molina M. C. (2021). *Pedagogía hospitalaria. Claves teóricas y enfoques para la práctica*. Barcelona: Octaedro Editorial.
- Monsalve C. (2020). *(Re)pensar la pedagogía hospitalaria desde sus fundamentos epistemológicos*. Brasile, Curitiba: Revista Intersaberes.
- Ocampo A. (2019). *La emergencia de un nuevo terreno epistemológico: debates y contingencias en la construcción del conocimiento de la educación inclusiva*. (pp. 39-105). Chile: Ediciones CELEI. <http://www.upd.edu.mx/PDF/Libros/EducacionInclusiva3.pdf> (09/2025)
- Parlamento Europeo. (1986). *Carta europea dei bambini degenti in ospedale*. Risoluzione del Parlamento europeo A2-25/86, GUCE 13.5.1986, N.C 148/37. Brussel: Unione Europea.
- World Health Organization (2016). *The Global strategy and action plan on ageing and health 2016–2020: towards a world in which everyone can live a long and healthy life*. Ginevra: ONU.

Ri-pensare l'orientamento formativo: una riflessione epistemologica

Dalila Maria Esposito

Dottoranda

Università degli Studi di Firenze – dalilamaria.esposito@unifi.it

Introduzione

Il seguente contributo propone una lettura epistemologica delle questioni relative all'orientamento inteso come processo educativo, formativo e intenzionale finalizzato alla costruzione di percorsi di vita e professionali equi, consapevoli e liberi da condizionamenti socioculturali e stereotipi di genere. Lo studio prosegue con una riflessione sul concetto di identità, evidenziandone le problematicità e le svariate sfumature teoriche, nell'ottica di ri-pensare un orientamento formativo che sia in grado di rispondere alle esigenze di tutti e di ciascuno.

1. La definizione del concetto di orientamento formativo

La definizione del concetto di orientamento ha subito, negli anni, differenti evoluzioni che sono state influenzate dal succedersi di una serie di trasformazioni che hanno caratterizzato il mondo della formazione, del lavoro e della società dall'inizio del Novecento ad oggi (Soresi, Nota, Ginevra, Santilli, 2024) e che hanno permesso lo sviluppo di molteplici espressioni e tipologie di orientamento legate ad un obiettivo comune: costruire interventi che valorizzino l'autonomia e le competenze dei soggetti lungo tutto l'arco della vita.

Dal punto di vista etimologico, il termine orientamento deriva dal latino *oriens* (oriente) e indica l'atto di volgersi verso est, ovvero verso il punto da cui sorge il sole. Significato ormai quasi desueto, l'orientamento è comunemente inteso oggi come la capacità umana di orientarsi in una determinata situazione, una consapevolezza che implica sapersi direzionare avendo coscienza di ciò che si ha attorno in qualsiasi momento della propria vita. Un'accezione, questa, più figurata e astratta legata all'idea di saper trovare la propria direzione, un processo di ricerca, di attribuzione di direzione e di senso.

Nei contesti educativi l'orientamento è un processo pedagogico continuo che sostiene la persona nell'espressione del proprio sé e nella progettualità del proprio futuro attraverso scelte che rispettino la libertà e la soggettività dell'individuo (Balzano, 2022). La fisionomia dell'orientamento richiede un cambiamento, trasformazioni, una continua ridefinizione del proprio sé: le pratiche di orientamento presuppongono interventi «che aiutano il soggetto a riscrivere la propria storia di vita, attraverso strumenti prevalentemente qualitativi e narrativi, con il fine di consentirgli di realizzare quell'immagine di sé che il soggetto sente propria nel momento presente in cui agisce, indipendentemente dalle pressioni materiali e immateriali, intersoggettive e oggettive esercitate dal sistema socio-culturale di riferimento» (Chello, 2022, p. 25).

L'idea di orientamento come processo formativo continuo, volto a sviluppare la capacità di auto-orientamento e a promuovere il pieno sviluppo della persona, è un concetto che si afferma dalla seconda metà del XX secolo e che si consoliderà, col tempo, come parte integrante dei sistemi educativi. A livello internazionale, un momento decisivo e di svolta è rappresentato dalla Raccomandazione UNESCO del 1970 nella quale si affermava che «orientare significa porre l'individuo nella condizione di prendere coscienza di sé, di progredire per l'adeguamento dei suoi studi e della sua professione rispetto alle mutevoli esigenze della vita con il duplice obiettivo di contribuire al progresso della società e raggiungere il pieno sviluppo della persona» (Margottini, 2023, p. 202), una formula che ha guidato e continuare a guidare tutt'ora le normative in materia. Sul fronte nazionale, la definizione che troviamo nelle recenti *Linee Guida per l'Orientamento* è piuttosto in linea con quella UNESCO e prevedono lo sviluppo di una serie di interventi strutturati e coordinati il cui obiettivo è guidare le studentesse e gli studenti ad elaborare un progetto professionale e di vita personalizzato, concernente ai loro talenti, alle attitudini e alle inclinazioni. Eppure, le *Linee* presentano alcune criticità e trascurano temi centrali dell'orientamento formativo quali l'uso di un linguaggio datato, la mancanza di indicazioni relative a percorsi di orientamento già a partire dall'infanzia e l'assenza di azioni relative alla parità di genere (Batini, 2024; Margottini, 2023; Biemmi, 2020). Come già avvenuto con le *Linee Guida* del 2014 non compare infatti nessun riferimento esplicito ad azioni di orientamento finalizzate alla decostruzione dei condizionamenti socio-culturali che incidono nelle scelte formative dei giovani (Biemmi, 2020) e che ritroviamo nelle questioni relative alla segregazione formativa di genere che caratterizza le discipline STEM e, parallelamente, quelle pedagogico e educative. Si tratta di due gender gap fortemente presenti negli atenei italiani e che testimoniano la necessità di progettare percorsi *ad hoc* che sensibilizzino studentesse, studenti e docenti nei confronti di fenomeni complessi e persistenti che spesso li coinvolgono direttamente e che ne influenzano le scelte formative e professionali.

2. Le categorie epistemologiche dell'orientamento

Se al centro del processo di orientamento vi è la persona e tutte quelle caratteristiche legate all'identità individuale (il genere, la classe sociale, l'etnia, l'orientamento sessuale, ecc.) che influenzano in profondità le scelte formative e professionali di ognuno, la riflessione teorica e di ricerca sull'orientamento deve tenere presente le categorie epistemologiche legate alla pedagogia di genere, alla pedagogia dell'identità e alla pedagogia dei diritti e delle differenze. Si tratta di questioni che vengono ancora percepite come marginali e trascurabili, proprio come si tiene ancora poco conto degli obiettivi che dovrebbero guidare i processi di orientamento formativo: non si tratta solo di *come* e *quando* fare orientamento ma soprattutto del *perché*. Gli obiettivi che muovono i processi di orientamento dovrebbero rispondere non soltanto alle esigenze della società ma anche e specialmente a quelle delle singole persone nell'ottica di ridurre le disuguaglianze, creare pratiche inclusive e trasformative e garantire il diritto al futuro. Motivo per cui l'orientamento formativo, quale percorso in itinere di crescita personale, di riflessione sulla-propria identità e di autoconsapevolezza, non può essere limitato ad una mera attività informativa ma deve saper guidare i/le giovani nell'esplorazione del proprio io, in un processo di continua scoperta e ri-scoperta della

propria identità. L'identità, come intesa da Erikson, è un concetto mutabile e dinamico che viene inevitabilmente influenzato dalle esperienze sociali, culturali e interpersonali e che perciò presuppone un processo evolutivo identitario lungo tutto l'arco della vita.

«Ognuno di noi è più di uno, è molti, è una prolissità di sé stesso» sono le parole che usa Pessoa per riflettere sulla natura sfaccettata e complessa dell'individuo e sulla concezione di identità come qualcosa di fluido, molteplice e in continua trasformazione (Pessoa, 2017, p. 38). Per tutta la vita continuiamo a chiederci “chi sono io?” ma ad ogni fase dell'esistenza maturiamo una risposta diversa a questa domanda. Può apparire ovvia oggi l'idea di essere gli autori e le autrici della nostra vita. Eppure, quanti di noi si sentono davvero padroni delle proprie scelte, liberi da ogni condizionamento nel realizzare il proprio futuro?

L'incessante ricerca dell'io, di ciò che si è, rappresenta un momento costante della vita di ognuno: sappiamo chi siamo stati, cos'è che ci ha portati qui oggi, ma non siamo consapevoli di chi saremo domani. Ed è proprio in questa incertezza, tra ciò che siamo e ciò che potremmo essere, che si inseriscono i principi e le pratiche dell'orientamento. Anche e soprattutto nei processi di orientamento bisogna tenere a mente che l'essere umano è un essere mutevole, che attraversa costantemente periodi di transizione, che si muove incessantemente in una ricerca continua e paradossale della propria indole.

3. Uscire fuori dai paradigmi

Quella che stiamo vivendo oggi è una stagione del tutto nuova e di rinnovamento della storia dell'orientamento, segnata da riforme ed interventi normativi che ne hanno influenzato il significato e il valore. In un'epoca caratterizzata da continui e imprevedibili cambiamenti e sempre più complesso per le istituzioni educative rispondere alle esigenze che la società impone oggi. In questo contesto la funzione dell'orientamento appare quindi fondamentale e necessita di una profonda attenzione riguardo alle competenze richieste per preparare le nuove generazioni ad affrontare le sfide del futuro e a coglierne le opportunità. Ciò che bisogna tenere a mente è la moltitudine dei livelli ideologici di orientamento: non esiste un'unica definizione di orientamento poiché esso viene definito a partire da diverse visioni del mondo e/o ideologie che ne determinano processi e pratiche (Riva, 2020).

Se ogni epistemologia è soggetta alla critica e al cambiamento, ri-pensare l'orientamento significa uscire fuori da quei paradigmi che ancora lo identificano quale processo neutrale e oggettivo. Quello a cui auspichiamo è un'epistemologia che sia capace di rispondere alle domande e alle esigenze della società ma anche a quelle dei singoli individui, che valorizzi gli interessi e le attitudini della persona quale protagonista effettiva del processo di orientamento. Una riforma epistemologica richiede una riforma del pensiero: la chiusura disciplinare alimenta le conseguenze dell'iper-specializzazione, della compartimentazione e del frazionamento dei saperi (Morin, 2000). Una rivoluzione paradigmatica deve essere in grado di produrre un cambiamento, una trasformazione del modo di pensare l'orientamento perché, come afferma Kuhn, «quando mutano i paradigmi, il mondo stesso cambia con essi» (Kuhn, 2009, p. 139). La conoscenza comporta operazioni di interconnessione e, parallelamente, di separazione, un processo continuo e circolare di analisi e sintesi: un paradigma dovrebbe essere in

grado di costruire ponti e connessioni, permettendo a tutte le discipline di poter comunicare tra loro (Morin, 2000).

Uscire fuori dai paradigmi è una responsabilità collettiva, «un processo di radicale allargamento dell'orizzonte democratico [...] di critica e di invenzione di una nuova epistemologia» (Preciado, 2024, pp. 99-100). In questo orizzonte la pedagogia ha un ruolo in prima linea quale scienza pratica che ci permette non solo di comprendere il mondo, ma ci offre anche gli strumenti per trasformarlo in un luogo in cui la pluralità delle soggettività trovano spazio di riconoscimento e di espressione. Quello della pedagogia è un contributo più che mai indispensabile vivendo in un'epoca caratterizzata da continui e imprevedibili cambiamenti, una realtà non definibile, una modernità "liquida" come la descrive

(2002), ragion per cui è necessario uscire dagli schemi, sperimentare e sottrarsi alle regole imposte dalle semplificazioni.

Bibliografia

- Balzano G. (2022). Transizione, progettualità e orientamento. Scenari di pedagogia del lavoro. In *Studium Educationis*, XXIII(2).
- Batini F., Guglielmini G., (Eds.) (2024). *Orientarsi nell'orientamento*. Bologna: Il Mulino.
- Bauman Z. (2002). *Modernità liquida*. Roma: Laterza.
- Biemmi I. (2020). Orientare nell'ottica della parità di genere: una riflessione pedagogica. In *Lifelong Lifewide Learning*, 16, 35, 121-130.
- Chello F. (2022). La formazione, l'incerto e le transizioni educative. Un approccio comprensivo-transazionale all'orientamento. In *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 14, 23/2022, 18-34.
- Erikson E. H. (2008). *Gioventù e crisi d'identità*. Roma: Armando.
- Kuhn S. T., (2009). *La struttura delle rivoluzioni scientifiche*. Torino: Giulio Einaudi.
- Margottini M. (2023). Guiding and being guided. A critical reading of the "Guidelines for Guidance". In *Pedagogia oggi*, 21(2), pp. 201-206.
- Morin E. (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina.
- Pessoa F. (2017). *Il libro dell'inquietudine*. Milano: Feltrinelli.
- Preciado P. B. (2024). *Sono un mostro che vi parla*. Milano: Fandango Libri.
- Riva M.G. (2020). Orientamento. Una pratica educativa tra soggettività, saperi, linee guida e condizionamenti. In *Pedagogia più Didattica*, 6, 2, 37-50.

Professionalità educative e *asset intangibili*, tra prospettive epistemologiche e nessi generativi

Valentina Meneghel

Contrattista di ricerca

Università di Cattolica del Sacro Cuore – valentina.meneghel@unicatt.it

Introduzione

Il presente contributo muove la sua riflessione da un percorso dottorale volto a esplorare la relazione tra la pedagogia e la natura intangibile dei beni naturali e sociali, con particolare attenzione ai processi di transizione nei contesti di impresa *for benefit* nella direzione di *riumanizzare* il lavoro (d'Aniello, 2015) e trova la sua maturazione nell'ambito di un progetto di ricerca d'ateneo in corso titolato “*Recognise. Skills builders for the community well-being*” (Linea D.3.2-2024) diretto da Pierluigi Malavasi presso l'Università Cattolica del Sacro Cuore. Muovendo da tali premesse e senza pretesa di esaustività alcuna, la riflessione si articolerà in due paragrafi consequenziali. In primo luogo, si assumeranno alcune configurazioni concettuali inerenti agli *asset intangibili* rinvenibili negli studi di diverse discipline, per porre l'attenzione, nel rispetto dello statuto epistemologico di ciascuna, sulla necessità di assumere una prospettiva pedagogica in ordine alla loro generatività. In secondo luogo, la riflessione si focalizzerà sul potenziale nesso tra il riconoscimento pedagogico-scientifico degli *asset intangibili* e altresì quello delle professioni pedagogico educative, sancito dal recente ordinamento degli albi professionali (L. 55/2024). Nel complesso, il contributo volgerà lo sguardo su una rinnovata interpretazione di tali *asset* dischiudendo alla pedagogia scenari euristici ove lo spazio di formazione nei contesti di impresa possa affrancarsi da subordinazioni strumentali per delineare rinnovati orizzonti della realizzazione umana nel senso della *human flourishing* (Nussbaum, 1986).

1. *Asset intangibili*, tra derive e potenzialità educative

Assumendo la prospettiva avanzata da Nussbaum, è possibile trovare nel filone di ricerca dell'economista Richard Easterlin (1974) un contributo all'avvio degli studi di stampo socio-economico riconducibili agli *asset intangibili*. In particolare, è a partire dal noto e non privo di controversie *paradosso della felicità* di Easterlin che si fanno strada ricerche tese ad ampliare le prospettive economiche di impianto neoclassico, il paradosso avanzato dallo studioso, infatti, sollecita ad accostare il tema dell'incremento del benessere non come una traduzione sistematica dell'aumento del reddito pro-capite raggiunto ad una certa soglia. Qui, l'Economia Civile avanza un pensiero alternativo al modello dell'*homo oeconomicus* attraverso il concetto di *bene relazionale*, di cui fra i diversi autori si richiamano i lavori di Gui (1987) e Bruni (2006) con un accenno al bene relazionale. Si consideri che il primo lo descrive come un “*output* intangibile”, ovvero sia come il risultato di un processo produttivo tra più attori il cui stesso esito

può ascriversi non soltanto a beni di natura materiale, ma altresì di natura affettiva e comunicativa; mentre per il secondo esso è ravvisabile in *una forma di reciprocità incondizionata*, che rende tal bene un bene in sé stesso e non uno strumento per un fine. Avvalorando “il grande contributo degli ‘economisti civili’ italiani” in quanto mostrano che “i beni relazionali civilizzano il mercato molto più delle regolazioni normative dettate dalle leggi del sistema politico o dalle autorità che presiedono gli organismi finanziari”, emergono i fecondi studi sociologici di Donati. Dello studioso preme considerare in primis la connotazione concettuale posta in evidenza in ordine al concetto stesso di *bene*, che seppur ne identifichi l’emersione “in seno alla filosofia e alla teologia, dove rappresentano tuttora la trasposizione reale (intesa in senso materiale) di una qualità morale, avente un fondo metafisico: il bene” stesso; ne rimarca l’introduzione prima e l’analisi per opera della disciplina economica (Donati, 2011, p. 81). Donati definisce tali beni come “entità immateriali (*intangible goods*) che consistono nelle relazioni sociali che emergono da agenti/attori riflessivamente orientati a produrre e fruire assieme di un bene che essi non potrebbero ottenere altrimenti” (Ivi, pp. 8-11). Muovendo da un *excursus* sulle definizioni del cosiddetto bene relazionale, Paglione (2023), evidenzia che l’“apporto individuale” in ordine a tale bene è da considerarsi “essenziale”, ma non in modo “esclusivo”. Pertanto, i beni relazionali emergono laddove “esiste un contesto relazionale, costituito da quello che viene chiamato *capitale sociale*, che rappresenta contemporaneamente una preconditione per la nascita di un bene relazionale e il suo effetto, in un rapporto reciproco, di circolarità generativa e rigenerativa” (p. 12).

Oltre all’approccio civile, le tendenze che hanno indotto la scienza economica all’analisi formale di fenomeni che travalicano la sfera materiale ponendo l’enfasi sul concetto di *asset intangibili* emergono, sebbene in modo ambiguo, altresì nell’avverarsi di un’economia globale della conoscenza, che mentre esalta tali *asset* rischia di assoggettare gli stessi a logiche performative di mero rendimento declinabili nel cosiddetto “capitale”. Si considerino le declinazioni di seguito appena accennate, le quali non possono contare su definizioni univoche. In particolare, il *capitale umano*, quale insieme di conoscenze e competenze delle persone; il *capitale strutturale*, quale insieme di conoscenze codificate dall’organizzazione; il *capitale relazionale*, quale insieme di reti di fiducia con gli stakeholder e la comunità e il *capitale sociale*, quale insieme di relazioni, norme, fiducia e reciprocità che agevolano la cooperazione e l’azione collettiva.

Con la rivoluzione digitale tale quadro vede inoltre l’emersione di nuove forme di vita organizzativa, fra le quali le *social organization*, che hanno innescato logiche di coordinamento manageriale privo di centralizzazione, dove l’innovazione non muove dal ruolo formale, bensì dalla contribuzione e dal valore aggiunto (Minghetti, 2013). È in questo interstizio tra un’impronta economica tradizionale e un nuovo paradigma della conoscenza che si dischiude la possibilità di cogliere la duplice natura degli *asset intangibili*.

Se da un lato essi rischiano di essere assoggettati alle logiche performative, dall’altro possono essere affrancati dalla loro invisibilità e riconosciuti, nella loro potenziale generatività a patto di muovere un tentativo atto a comprendere come essi stessi *possano* essere generati, se è vero, infatti, che “l’economia può utilizzar[li]” consumarli, ma non generarli (Donati, 2011). Ne deriva che la scienza pedagogica possa incidere sulla questione della generazione dei beni intangibili nei contesti organizzativi, nella misura in cui possa contribuire, da un lato, alla riscoperta della preconditione che ne rende

possibile la loro determinazione in *beni relazionali*; dall'altro alla loro ridefinizione in chiave pedagogico-educativa. È possibile rinvenire, in modo emblematico, tale precondizione nel termine di “capitale sociale”, che affonda le sue origini nel pensiero di Hanifan (1916), un educatore progressista che per rispondere al disagio delle comunità rurali della Virginia intravede in un “*ordito*” *relazionale comunitario*, che appunto chiama *capitale sociale*, la via per una rigenerazione delle condizioni di vita della comunità. In questo quadro, ridefinire gli *asset intangibili* da *input* produttivi a *beni* che si costruiscono attraverso un *forma relazionale*, quale condizione per generare nuove possibilità per la fioritura umana, implica una necessaria decostruzione epistemologica in chiave pedagogica per restituire ad essi l'intrinseca natura di *beni comuni* e disvelarne la loro centralità per una autentica “riumanizzazione” del lavoro oltre le logiche dello sfruttamento, realizzando così quel bilanciamento generativo tra le dimensioni dall'*avere* e dell'*essere* che il paradosso di Easterlin ha indicato come via per un benessere autentico.

2. Dall'invisibilità alla generatività. Gli *asset intangibili* come potenziale chiave per il riconoscimento delle professionalità educative e pedagogiche

Del paragrafo precedente si intende qui interrogare il profilo opaco della *relazionalità* emergente negli *asset intangibili*, quando essa viene assunta a categoria economica. L'appello alla relazione, infatti, rischia di permanere in una sfera “astratta” in assenza di spazi per la sua educabilità e di un orientamento per la generazione di *beni relazionali*. La questione verte allora sulle modalità attraverso le quali la *relazione* possa essere coltivata al punto tale da addivenire bene intangibile e socialmente fecondo.

Nel solco delle potenzialità generative degli *asset intangibili*, si intende collocare l'istanza di riconoscimento formale delle professioni pedagogiche ed educative nel richiamo alla Legge 55/2024 *Disposizioni in materia di ordinamento delle professioni pedagogiche ed educative e istituzione dei relativi albi professionali*. In particolare, ci si chiede se nel porre in luce i beni intangibili di cui esse sono portatrici, entro una rinnovata grammatica di valore che non ne riduca la complessità a metriche performative, comporti al contempo ad una riconoscibilità delle professioni in questione.

Valorizzare queste professioni (Malavasi, 2024) significa, anzitutto, accoglierne la costitutiva eterogeneità, che configura un arcipelago professionale (Lipari, 2012) accomunato da un “mare” di sapere pedagogico, seppur da pratiche diversificate che vedono l'articolazione stessa dell'agire professionale in *teaching* e *no-teaching*. La ricerca anzidetta è rivolta alle professionalità *no-teaching*, alle quali si attribuisce non soltanto “un ruolo importante [...] in modo complementare, integrato e sinergico con l'educazione formale” (Del Gobbo, 2021, p. 54), ma altresì una complessità derivante dallo stesso *agire educativo*, denso di impliciti ed eccedente ogni tendenza riduzionista. È qui che gli *asset intangibili* possono configurare una traduzione dell'opera formativa in un linguaggio che senza snaturarne l'essenza ne colga la generatività. In assenza di sforzi interpretativi, permane una drammatica invisibilità del lavoro educativo pedagogico, figlia di un misconoscimento delle competenze reali, alimentante una crisi sistemica che affossa tali professionalità in condizioni di lavoro inadeguate, innescando “grandi dimissioni” di settore, nonché una scarsa attrattività sociale ed economica, con ricadute dirette sulle fasce più fragili delle comunità.

La sfida della L. 55/2024 è dunque duplice: non si tratta soltanto di “dare seguito”

ad un albo, ma altresì di edificare nel concreto la riconoscibilità delle professionalità offrendo nuovi sguardi e approcci epistemologici adeguati a conoscere gli *asset intangibili* di cui esse sono foriere, sapendone distinguere la qualità nonostante la portata invisibile. È in questa direzione che si muove la ricerca in corso, all'interno della quale l'approfondimento del concetto di *asset intangibile* è volto all'elaborazione di un costrutto scientifico affinché la scienza pedagogica muovendo dalla relazionalità come "cardine fenomenologico dell'educazione", possa "congedarsi dal suo impianto esclusivamente discorsivo, moralistico, deontologico (legato alle 'scienze dello spirito') per farsi 'contaminare' dalla ricerca scientifica e tecnologica, per rigorizzare il proprio statuto epistemologico, per assumere un atteggiamento meno passivo e meno subordinato, ma più autonomo rispetto alle dimensioni contingenti, storiche, sociali, epocali" (Mariani, 2021, p. 24). Tali sforzi costituiscono una condizione necessaria per rendere visibile e inequivocabile il contributo essenziale di queste professioni al benessere comunitario, *dentro e fuori* le organizzazioni, trasformando un circolo vizioso di invisibilità e abbandono in un circolo virtuoso di riconoscimento e generatività.

Bibliografia

- Bruni L. (2006). *Il prezzo della gratuità*. Roma: Città Nuova.
- D'Aniello F. (2015). *Le mani sul cuore. Pedagogia e biopolitiche del lavoro*. Fano: Aras.
- Del Gobbo G. (2021). Professioni educative *non-teaching* per il *green skills development*. In G. Del Gobbo, P. Federighi (Eds.), *Professioni dell'educazione e della formazione. Orientamenti, criteri e approfondimenti per una tassonomia* (pp. 49-96). Firenze: Editpress.
- Donati P., Solci R. (Eds.). (2011). *I beni relazionali. Che cosa sono e quali effetti producono*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Easterlin R. (1974). Does Economic Growth Improve Human Lot? Some Empirical Evidence. In P. A. Davis, M. W. Reder (Eds.), *Nation and Households in Economic Growth: Essays in Honor of Moses Abronovitz*, (pp. 89-125), New York: Academic Press.
- Gui B. (1987). Elements pour une definition d'economie Communautaire. *Notes et documents*, 19(20), 32-42.
- Hanifan L. J. (1916). The rural school community center. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 67(1), 130-138.
- Lipari D. (2012). *Formatori. Etnografia di un arcipelago professionale*. Milano: FrancoAngeli.
- Malavasi P. (2024). Rinnovamento dell'educazione, rinnovamento del lavoro. Nuove generazioni, ricerca pedagogica, orientamento, lavoro. In EURISPES (Ed.), *2° Rapporto Nazionale sulla Scuola e l'Università* (pp. 243-246). Firenze: Giunti Scuola.
- Mariani A. (Ed.). (2021). *La relazione educativa. Prospettive contemporanee*. Roma: Carrocci.
- Minghetti M. (2013). *L'intelligenza collaborativa: verso la social organization*. Milano: EGEA.
- Nussbaum M. C. (1986). *The Fragility of Goodness: Luck and Ethics in Greek Tragedy and Philosophy*. Cambridge: Cambridge University Press (trad. it. *La fragilità del bene. Fortuna ed etica nella tragedia e nella filosofia greca*, Il Mulino, Bologna 1996).
- Paglione M. L. (2023). *Convergenze. Beni relazionali tra dono e analisi delle reti sociali*. Firenze: Tracce.

Implicazioni per la formazione di un meta-modello di *skills* critico-creative

Francesca Pileggi

Dottoranda di ricerca

Università di Torino – francesca.pileggi@unito.it

Introduzione

L'attenzione attorno al tema della formazione delle *skills* trasversali o “non cognitive” a scuola è attestata diffusamente sia in Italia che all'estero¹. Esse vengono riconosciute come fondamentali per abilitare il soggetto a gestire i cambiamenti attuali che investono il settore sociale, economico, ecologico, tecnologico (Ceruti, Bellusci, 2023). Cambiamenti che influenzano la vita di ciascuno, ancora di più quella dei giovani, ai quali spetterà il difficile e insostituibile compito di prendersi cura e di garantire il futuro del pianeta (Taylor, 2020).

Il tema della formazione delle *skills* in ambito scolastico merita quindi una considerazione fondamentale, partendo da un esame approfondito delle sue premesse, concezioni e modalità operative, al fine di rilanciare una proposta che possa gettare uno sguardo ulteriore sulla questione e aprire nuove piste di pensiero.

1. Le *skills* critico-creative: limiti attuali

Affinché la formazione scolastica sia volta ad accompagnare ciascuna persona a compiere la propria natura umana, è importante che vengano promosse in modo significativo sia le sue componenti cognitive che quelle “non cognitive”, entrambe strettamente intrecciate tra di loro. Sebbene intrecciate, è tuttavia in particolare sulle seconde componenti, quelle “non strettamente cognitive”, che è urgente soffermarsi oggi (Schleicher, 2018). Esse infatti presentano tutte un versante critico-creativo che consente il continuo processo di esame e problematizzazione della realtà e di deliberazione delle proprie scelte in vista di un rinnovamento della realtà stessa. Tali *skills* critico-creative possono essere ricondotte in particolare a tre modelli principali in ambito formativo: *life skills*, *character/socio-emotional skills* e *soft skills* (Chiosso, 2024).

- 1 A tal proposito, si ricorda l'approvazione della legge italiana sull'introduzione delle *skills* nelle scuole 19 febbraio 2025, n. 22, in vigore dall'anno scolastico 2025/2026. A livello internazionale si segnalano, a scopo esemplificativo, alcuni tra i principali documenti delle organizzazioni attive in ambito scolastico-formativo: i documenti del 2024 dell'OECD sulla formazione delle *skills* legate all'Intelligenza Artificiale e delle *skills* socio-emotive; il documento del 2023 elaborato dall'UNESCO dal titolo “*The Futures We Build: Abilities and Competencies for the Future of Education and the World*” e il framework redatto nel 2022 dall'UNICEF sulle *12 Transferable Skills* in merito alle *skills* da promuovere per migliorare il proprio apprendimento, per promuovere una cittadinanza responsabile e per garantire una maggiore occupabilità lavorativa dopo il percorso scolastico.

Analizzando i paradigmi teorico-concettuali che costituiscono la base dei tre modelli, si riscontra un generale intento di formare il soggetto affinché sia “flessibile” e “resistente” al cambiamento, in un’ottica che privilegia un’azione individualistica volta a obiettivi circoscritti e che esalta il soggetto stesso come “potenziale” produttore di capitale economico.

Tale concezione che attraversa a livello paradigmatico i modelli di *skills*, si riflette e riversa anche nelle proposte operative che interessano la loro effettiva coltivazione a scuola. Tali proposte non sempre vengono strutturate in modo da adattarsi pienamente al contesto socio-culturale e scolastico di riferimento (Bombieri, 2021), confezionando e proponendo esperienze che fanno prettamente leva su strumenti di tipo logico-razionale che incidono sulla parte cognitiva della persona.

Alla luce di questo quadro, risulta complesso riconoscere e valorizzare il ruolo delle *skills* nella fioritura di ciascuna persona e nella sua auto-realizzazione in termini di cittadinanza attiva e democratica (Ricoeur, 1994). Per tentare di superare queste criticità, è necessario ripensare le basi della formazione delle *skills* e la loro possibile articolazione spostando il focus dalle *skills* come strumento per abilitare la persona ad essere performante, alla persona stessa, considerata in senso integrale (nelle sue costitutive misteriosità, relazionalità, riflessività, emotività e sensibilità). Riprendendo in particolare il compito della scuola – nel solco del pensiero di Jacques Maritain – ovvero quello di sostenere la persona nel suo percorso di realizzazione della “propria perfezione umana” (Maritain, 1963, p. 16) lungo l’arco della sua intera esistenza, risultano fondamentali il risveglio e l’esercizio delle sue *skills* critico-creative.

2. La proposta di tre nuove dimensioni di *skills* critico-creative: *contemplation*, *aspiration* e *making sense of us*

La riconsiderazione del fine primario educativo di promozione delle *skills* critico-creative nella formazione della persona richiede di soffermarsi su alcune dimensioni di *skills* che, pur nutrendo il nucleo riflessivo, immaginativo, agentivo di ciascuno, vengono trascurate e trattate solo marginalmente nell’ambito scolastico, non trovando una collocazione ufficiale nei modelli di *skills* critico-creative. Si tratta di quelle che potremmo definire *contemplation*, *aspiration* e *making sense of us skills*. Entro il più ampio e articolato processo che ha portato alla ricostruzione paradigmatica di tali dimensioni, in questa sede si evidenzieranno solo gli elementi essenziali a sostegno di una loro considerazione e valorizzazione nei più giovani.

La prima dimensione – quella delle *contemplation skills* – consente alla persona di ri-scoprire e ri-considerare il suo rapporto esperienziale e conoscitivo con la realtà. Un rapporto che si ricompone, soprattutto in quelle epoche di “crisi” che attraversano la vita umana soggettiva e collettiva, grazie a un *pensare soffermato e impegnato* che la persona stessa mette in atto (Zambrano, 2009). Tale pensare non è puramente logico-razionale, ma soprattutto sentimentale, l’unico in grado di far riemergere gli elementi indefinibili e mai pienamente sondabili della vita umana, come il sacro e il poetico, ricongiungendoli in un’unità di senso, sempre provvisoria e in via di definizione.

La seconda dimensione – quella delle *aspiration skills* – designa la promozione nella persona della capacità di costruire una “visione” critica della realtà poggiandosi sui suoi fenomeni e intravedendone non solo le potenzialità, ma anche le “ingiustizie” e le dinamiche conflittuali. Tale levatura sgancia la persona dalla sola considerazione

dei propri interessi e bisogni momentanei, portandola a immaginare ed elaborare “grandi ideali” (Dewey, 1934/1980) che – pur mantenendo il loro ancoraggio alla materialità della realtà per poter essere significativi nella vita dell’essere umano e del mondo – richiedono tempi lunghi per attuarsi, che vanno oltre la vita delle presenti e prossime generazioni. In tal modo, questa dimensione rafforza l’esercizio di una responsabilità dalla portata “cosmica”.

La terza dimensione – quella delle *making sense of us skills* – rende la persona in grado di agire sulla base della “visione” sulla realtà e sui suoi “grandi ideali” e, superando la prevalente tendenza adattativa attuale, si pone come spinta creativa necessaria per migliorare la realtà (Freire, 1996). La capacità di agire della persona, avviata nella contemplazione e motivata dalla tensione verso un “grande ideale”, rende generativo l’iniziale momento di lettura e re-interpretazione critica della realtà mettendo in atto la sua “ri-scrittura” e orientandola verso quel bene futuro prospettato.

Tali dimensioni compongono un meta-modello di *skills*, ovvero un sistema teorico-concettuale che ne direziona la formazione in una prospettiva di senso etico-valoriale. Esso è “meta” in quanto si configura come possibile prospettiva critica su eventuali punti di forza o di debolezza degli altri modelli di *skills* critico-creative (*life, character/socio-emotional e soft*). Può essere definito, in tal senso, un “meta-valore [...] in relazione al quale tutti gli altri” risultano sollecitati a “giustificare il loro merito” (Baumann, 2009, p. 47)². Quello specifico merito di porre al centro della formazione la persona nella sua qualità umana e nel suo pensare e agire critico-creativi, ancor prima che il suo adattamento passivo agli standard e ai dettami produttivistici imposti dalla società.

A sua volta, tale meta-modello si configura come “*living*”, in quanto raggruppa delle dimensioni di *skills* critico-creative che tengono conto e si inseriscono nella *vita* concreta (fatta di sensibilità ed emotività) e nel contesto socio-politico di riferimento di ciascuna persona, valorizzandola nella sua soggettività concreta. Per questo motivo, il meta-modello stesso necessita di essere sottoposto al costante vaglio del giudizio critico e alla revisione teorico-concettuale e operativa.

Le tre dimensioni di *skills* critico-creative delineate nei loro elementi fondamentali (*contemplation, aspiring e making sense of us skills*) mettono in campo e al contempo rafforzano la capacità di ciascuna persona di instaurare un rapporto immediato con la realtà attraverso la propria percezione “sensibile” su di essa. Questa percezione orienta una prima formulazione dei giudizi in merito al reale, costituendo la via privilegiata per una sua esplorazione attenta, minuziosa e successiva ricostruzione e comprensione critica. Una comprensione possibile solo attraverso quella predisposizione necessaria a calarsi nelle “viscere” dell’esperienza, senza la quale il rapporto con l’oggetto e con la realtà risulterebbe indebolito e perderebbe autenticità. La sensibilità consente così alla persona di conoscere sia le opportunità che le ingiustizie del mondo, percependole

2 In questa sede usiamo l’espressione “meta-valore” coniata e utilizzata da Zygmunt Bauman (2009) nella sua opera *Vite di corsa. Come salvarsi dalla tirannia dell’effimero*, attribuendole un significato differente rispetto a quello dato originariamente dal sociologo. Baumann si riferisce infatti ad esso come quel valore “caratteristico della società dei consumi” (Bauman, 2009, p. 47), ossia la propensione a perseguire una vita il più possibile felice nel presente, non praticando il differimento della propria gratificazione nel tempo ma tentando di trovare appagamento nella logica dell’iper-consumismo.

– ancor prima di una loro rielaborazione “razionale” – non come qualcosa di altro da sé, ma come qualcosa di strettamente personale.

3. La formazione estetica della persona

Una formazione delle *skills* critico-creative che voglia incidere sul soggetto a lungo termine e in modo duraturo, deve quindi essere in grado di nutrire la loro natura sensibile. A tal proposito, l'esperienza estetica e i suoi molteplici linguaggi rappresentano la forma specificatamente privilegiata per accogliere, esprimere e dare voce alla vita emotiva e “non cognitiva” della persona, permettendo di svelare il mondo interiore così com'è.

Tale prospettiva apre a implicazioni significative anche sul piano formativo. A fronte infatti della necessità di ricentrare il focus dell'educazione delle *skills* alla formazione integrale e umana della persona, è importante implementare approcci di qualità estetica in cui le *skills* possono essere impiegate e mobilitate in-situazione, supportando la persona nell'affrontare le sfide più complesse e inedite che le si pongono davanti, con una maggiore consapevolezza di sé e delle proprie risorse umane.

Questo genere di esperienze – se legate all'*auto-introspezione* attraverso attività preliminari collaborative suggerite dalla filosofia contemplativa, come ad esempio la lettura personale di brani e la condivisione collettiva, la fruizione di opere d'arte e/o pratiche meditative – sono in grado di far emergere convinzioni, sfumature e unicità su cui non si aveva ancora poggiato lo sguardo. A partire da tali suggestioni, *l'espressione di sé* viene incoraggiata da pratiche in cui si realizzano oggetti artistici o estetici, che – a partire da un'idea originaria prefigurata tramite la propria immaginazione – creano “materialmente” nuovi linguaggi e mondi mai esistiti prima.

Se il punto di partenza è costituito senza dubbio dal rapporto dell'io con il proprio sé e con ciò che ciascuno sente rispetto all'esperienza vissuta (Morin, 2019), tali spazi si aprono, si definiscono e si levigano solo grazie alla presenza dell'altro, con cui si sta condividendo quel momento assieme. A tal proposito, l'esperienza estetica risulta uno spazio particolarmente fertile, in quanto favorisce il coinvolgimento pieno di ciascuno in prima persona e crea un legame sinergico tra i partecipanti alla specifica pratica, contribuendo in modo efficace alla formazione delle *skills* critico-creative.

Bibliografia

- Bauman Z. (2009). *Vite di corsa. Come salvarsi dalla tirannia dell'effimero*. Bologna: Il Mulino.
- Bombieri R. (2021). Social and emotional learning (SEL): criticità e nuove sfide per il mondo educativo e scolastico. *RicercaAzione*, 13(1), 147-164.
- Ceruti M., Bellusci F. (2023). *Umanizzare la modernità. Un modo nuovo di pensare il futuro*. Milano: Raffaello Cortina.
- Chiosso G. (2024). Le soft skills non bastano a educare: serve una direzione di senso. *Il Sussidiario*. Retrieved September 6, 2025, from <https://www.ilsussidiario.net/news/scuola-le-soft-skills-non-bastano-a-educare-serve-una-direzione-di-senso/2716099/>
- Dewey J. (1980). *Art as experience*. New York: Perigee Books. (Original work published 1934).
- Freire P. (2000). *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP.
- Maritain J. (1963). *L'educazione al bivio*. Brescia: La Scuola.

- Morin E. (2019). *Sull'estetica*. Milano: Raffaello Cortina.
- Ricoeur P. (1994). *Persona, comunità e istituzioni. Dialettica fra giustizia e amore*. A. Danese (Ed.). Firenze: Cultura Della Pace.
- Schleicher A. (2018). *World Class: How to Build a 21st Century School System*. Paris: OECD Publishing.
- Taylor P. W. (2020). *Etica ambientale. Riflessioni sul biocentrismo*. Brescia: Morcelliana.
- Zambrano M. (2007). *Filosofía y educación. Manuscritos*. A. Casado, J. Sánchez-Gey (Eds.). Málaga: Ágora.

Sessioni Parallele
Formare i formatori:
esperienze e prospettive

Il *peer tutoring* per l'orientamento: definizione di un modello tra bisogni formativi e sviluppo professionale

Angelica Bonin

Dottoranda

Università degli Studi di Padova – angelica.bonin@phd.unipd.it

Introduzione

La società attuale è soggetta a molteplici e rapidi cambiamenti. Tale mutevolezza genera una serie di sfide da affrontare e numerose scelte da compiere. Intervenire sull'orientamento può essere la chiave per contribuire ad affrontare la complessità, l'incertezza, le trasformazioni, agevolando le scelte consapevoli, il superamento delle criticità, e il miglioramento della sfera formativa, professionale e personale (Clares, Lorente, 2021; Da Re, 2024).

Le sfide orientative attraversano l'intero percorso di vita e tutti i contesti esistenziali, ma si manifestano con maggiore intensità nei periodi di transizione. Tra questi, spicca il passaggio dalla scuola all'università, momento in cui emerge con forza l'importanza dell'orientamento (Dato, Cardone, Bassi, Romano, 2023).

In questo quadro, la visione adottata è quella dell'orientamento educativo e professionale, inteso come un processo che si dipana lungo tutta la vita, significativo e contestualmente diffuso, ossia *lifelong*, *lifedeep* e *lifewide*. Questa impostazione, che si colloca nella prospettiva dell'apprendimento permanente, valorizza la centralità della persona e delle sue caratteristiche specifiche. L'obiettivo è quello di promuovere lo sviluppo delle competenze trasversali e favorire il potenziamento della responsabilità e dell'autonomia, al fine di favorire la definizione e ridefinizione di un proprio progetto personale, formativo e professionale. Questa visione di orientamento rispecchia i principi di prevenzione, *empowerment* e connessione con il contesto e la società. L'orientamento educativo e professionale intende, infatti, dare valore non solo alla dimensione personale, ma anche a quella collettiva, mettendo in luce l'importanza del bene comune e della giustizia sociale. Inoltre, l'approccio adottato vede il superamento della sola dimensione informativa, per abbracciare anche una prospettiva formativa e pratica (Da Re, 2024).

Così concepito, l'orientamento richiede di essere attuato in molteplici contesti e con il contributo di diverse figure educative (MIM, 2022). Tra queste, i *peer tutor* rappresentano una risorsa fondamentale. Il *peer tutoring* è una particolare forma di *peer education* nella quale il tutor mette a disposizione conoscenze, esperienze e competenze per supportare da un punto di vista personale, educativo e professionale i destinatari della propria azione. In *higher education*, in particolare, i tutor alla pari sono parte integrante del processo di insegnamento e apprendimento, e svolgono azioni differenti per rispondere a molteplici esigenze (Topping, 1996). Pur riconoscendo il ruolo intrinsecamente orientativo del tutor, tra le diverse tipologie di figura tutoriale presenti in ambito accademico, è possibile ritrovare *peer tutor* che implementano azioni specificamente orientative (Clares, Samanes, 2018).

Il *peer tutor* per l'orientamento è una figura educativa e professionale emergente, il cui profilo si basa sia su modelli già consolidati che su prospettive innovative. Per agire in modo consapevole e responsabile e realizzare iniziative di qualità, è necessario che sviluppi conoscenze, abilità e competenze "utili a operare in coerenza con le finalità del servizio, con la *mission* dell'istituzione e con le prerogative del proprio ruolo" (Da Re, Bonelli, Bonin, 2023, p. 7). Per questo motivo deve essere adeguatamente selezionato e formato. La formazione rappresenta una vera e propria responsabilità sociale, in quanto costituisce un potente strumento di sviluppo educativo e professionale del tutor stesso e contribuisce alla qualità delle pratiche successivamente implementate (Clares, Samanes, 2018; Da Re *et alii*, 2023; Roidi, 2015). La definizione di un percorso formativo deve, a sua volta, fondarsi su alcuni principi chiave: la rilevazione dei bisogni formativi, la valutazione della proposta, e il riconoscimento.

A partire dalle riflessioni emerse in letteratura sui temi dell'orientamento e del tutorato, il presente contributo si concentra sulla rilevazione dei bisogni formativi dei tutor, con l'obiettivo di delineare un modello di *peer tutoring* per l'orientamento teoricamente fondato, volto a promuovere lo sviluppo educativo e professionale del tutor, coerente con le finalità istituzionali e capace di rispondere alle sfide del contesto.

1. Presentazione dell'indagine

Partendo da queste premesse, è stata condotta un'indagine rivolta ai *peer tutor* dell'Università degli Studi di Padova, assunti per l'a.a. 2023-2024, finalizzata a far emergere i bisogni formativi e le competenze utili per agire in ambito orientativo. Si precisa che la proposta è inserita all'interno di una più ampia ricerca di dottorato incentrata sui temi del *peer tutoring* e dell'orientamento educativo e professionale. Inoltre, essa è parte di una serie di indagini preliminari rivolte a diverse figure dell'Ateneo e realizzate con l'obiettivo di approfondire il contesto di riferimento.

In generale, l'indagine si pone come obiettivi principali, da un lato lo sviluppo di una maggiore conoscenza e comprensione delle attività orientative svolte da tutor alla pari presso l'Ateneo di Padova e, d'altra parte, la rilevazione di bisogni e aspettative formative in relazione al tema dell'orientamento. In questo contributo ci si focalizzerà sul secondo obiettivo, utile per la definizione di un percorso formativo in linea con le esigenze del *peer tutor* e con le conoscenze e competenze funzionali al ruolo e alla sua professionalizzazione.

Per la realizzazione dello studio è stato definito un questionario semi-strutturato, costituito da domande aperte e chiuse e articolato in diverse sezioni. Oltre alla rilevazione di alcuni dati sociografici, le principali sezioni, che ricalcano gli obiettivi dell'indagine, riguardano: la formazione già somministrata presso l'Ateneo, il ruolo del *peer tutor* per l'orientamento educativo e professionale, i bisogni e le aspettative formative dei *peer tutor*.

Il questionario, realizzato tramite Moduli Google e autocompilato, è stato condito tramite e-mail ad aprile 2024. In totale, il target coinvolto è stato di 278 *peer tutor* e, nonostante vari solleciti, le compilazioni complete sono state 77 (circa il 28%). La scarsa adesione all'indagine evidenzia la tendenza degli studenti universitari a non partecipare a proposte non obbligatorie. Tuttavia, quanto raccolto risulta comunque sufficiente per rilevare spunti utili.

Nel presente contributo si approfondiranno, nello specifico, due dimensioni dell'indagine, essenziali per la definizione del profilo del *peer tutor* per l'orientamento. In particolare, verranno prese in considerazione le domande chiuse di tipo *check-list* relative ai bisogni e alle aspettative formative. Si precisa che si provvederà a presentare solo gli *item* maggiormente indicati, con lo scopo di individuare gli elementi più significativi per l'elaborazione del modello formativo. Inoltre, le diciture originali verranno rimodulate e presentate in forma discorsiva per agevolare la lettura dei risultati e facilitarne l'interpretazione alla luce degli obiettivi prefissati. I dati sono stati analizzati servendosi della statistica descrittiva e dell'applicativo Excel. Verranno presentati i valori assoluti e, per ciascun *item* considerato singolarmente, sarà riportata la percentuale di coloro che hanno selezionato l'opzione, calcolata sul totale dei rispondenti.

2. Alcuni risultati

Focalizzandosi sulle domande riguardanti i bisogni e le aspettative formative, è stato possibile individuare degli elementi essenziali per definire il modello di *peer tutoring* per l'orientamento e per progettare un percorso formativo adeguato al ruolo.

Per rilevare i bisogni formativi dei *peer tutor* è stata posta la seguente domanda chiusa, con possibilità di indicare più risposte: *“Alla luce della tua esperienza e/o delle tue conoscenze in merito all'orientamento educativo e professionale, quali dei seguenti temi riguardanti l'orientamento, secondo te, sarebbe importante includere nella formazione per il/le nuove Tutor?”*. Tra i principali risultati raccolti si osserva:

- la maggior parte dei *peer tutor* coinvolti (52 su 77 rispondenti, circa il 67%), desidererebbe approfondire il tipo di visione di orientamento educativo e professionale, ossia vorrebbe conoscere e comprendere meglio che cosa si intende con questo concetto;
- un altro elemento indicato di frequente è la necessità di conoscere più a fondo il contesto nel quale si opera attraverso l'esplorazione delle attività di orientamento proposte dall'Ateneo di Padova (34 *peer tutor*, circa il 44% dei rispondenti);
- un altro bisogno evidenziato è quello della formazione su pratiche e tecniche da adottare per realizzare attività orientative con studenti della scuola secondaria (32 su 77, circa il 42%);
- infine, 31 *peer tutor* su 77 (circa il 40%) desiderano approfondire la competenza relazionale per migliorare l'interazione con gli studenti della scuola.

In seguito, sono state indagate le aspettative formative attraverso il seguente stimolo: *“Quali sono le tue aspettative rispetto a un percorso di formazione sull'orientamento educativo e professionale?”*. Anche in questo caso era possibile indicare più opzioni. In particolare, i risultati evidenziano:

- il 61% dei rispondenti (47 su 77) si aspetta di ricevere dei consigli sulle pratiche da applicare per l'orientamento educativo e professionale;
- un numero significativo di *peer tutor* (45 su 77, circa il 58%) auspica di conoscere i servizi e le opportunità di orientamento offerte dall'Ateneo;
- altrettanto numerosi sono i rispondenti che si aspettano di sviluppare delle com-

petenze specifiche per svolgere l'attività come *peer tutor* per l'orientamento (41 su 77, circa il 53%);

- in misura minore (36 *peer tutor*, circa il 47%) desiderano acquisire nuove conoscenze sul tema dell'orientamento educativo e professionale;
- un numero molto simile (35 rispondenti, circa il 46%) si aspetta di potenziare alcune competenze trasversali;
- infine, circa il 44% dei *peer tutor* (34 su 77) confida nel fatto che la formazione li supporti nella conoscenza del contesto scolastico.

3. Riflessioni

I dati raccolti grazie all'indagine hanno permesso di rilevare diversi bisogni formativi dei *peer tutor*, giungendo così alla definizione delle conoscenze e competenze funzionali al ruolo.

In particolare, si evidenzia come una formazione efficace integri la dimensione teorica, degli elementi pratici e lo sviluppo di alcune competenze trasversali. Nel caso del *peer tutoring* per l'orientamento, il percorso formativo promosso dovrebbe prevedere un affondo sull'orientamento educativo e professionale, la condivisione di pratiche educative e/o la simulazione di attività, e il potenziamento di competenze trasversali come la relazionalità efficace. L'insieme di questi elementi contribuirà alla professionalizzazione della figura del *peer tutor*, al riconoscimento del suo ruolo all'interno del panorama pedagogico e alla definizione di pratiche educative di maggior qualità.

Per l'elaborazione di un modello di *peer tutoring* per l'orientamento sarà, dunque, essenziale procedere primariamente all'identificazione dei bisogni formativi dei *peer tutor*. Successivamente, sarà possibile costruire un percorso formativo in linea con tali esigenze. Infine, la formazione e le pratiche tutoriali consentiranno lo sviluppo di conoscenze, competenze e abilità utili per la definizione e valorizzazione del ruolo educativo e professionale del tutor all'interno del panorama orientativo.

Conclusioni e prospettive future

Ai fini dell'elaborazione del modello di *peer tutoring* per l'orientamento, è essenziale adottare una visione integrata che tenga conto di più componenti, tra cui:

- l'approfondimento teorico sui temi dell'orientamento educativo e professionale e del *peer tutoring*;
- l'attenzione al contesto nel quale si opera;
- il ruolo chiave dei bisogni e delle aspettative formative dei *peer tutor*;
- la definizione e l'implementazione di una proposta formativa mirata in grado di favorire la professionalizzazione del *peer tutor*, valorizzando il suo ruolo istituzionale e pedagogico in ambito orientativo (Da Re, Bonelli, Bonin, 2023; Earwaker, 1992; Piazza, 2024).

In futuro, i risultati e le riflessioni emerse supporteranno l'elaborazione di una proposta di modello formativo dedicato ai *peer tutor* per l'orientamento educativo e pro-

fessionale, in linea con i bisogni formativi e lo sviluppo professionale del tutor. Questi spunti saranno, inoltre, il punto di partenza per la progettazione di alcune attività orientative per gli studenti della scuola secondaria. Non meno importante è la flessibilità e trasferibilità dell'intera proposta, che potrà essere implementata, con le dovute rimodulazioni, anche in realtà diverse da quella esplorata. Infine, quanto messo in luce consentirà lo sviluppo del dibattito pedagogico nazionale e internazionale sul ruolo orientativo del *peer tutor*, e guiderà la definizione di pratiche formative coerenti con i bisogni del contesto.

Bibliografia

- Da Re L. (Ed.) (2024). *Orientamento educativo e professionale. Teorie, pratiche e ricerche*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Da Re L., Bonelli R., Bonin A. (2023). La formazione dei tutor universitari. Pratiche ed esiti della proposta formativa dell'Università di Padova. *Excellence and Innovation in Learning and Teaching*, 8(1), 5-25.
- Dato D., Cardone S., Bassi M., Romano C. (2023). "Educare alla scelta per il futuro". Un percorso per l'orientamento attivo nella transizione scuola-università (PNRR). *QTimes – Journal of Education, Technology and Social Studies*, 15(3), 156-168.
- Earwaker J. (1992). *Helping and Supporting Students. Rethinking the Issues*. Bristol: Taylor and Francis.
- Martínez Clares P., Echeverría Samanes B. (2018). Tutorato Universitario. *Studium educationis*, 19(1), 33-52.
- Martínez Clarés P., González Lorente C. (2021). *Orientación profesional en la incertidumbre. Un programa de inserción sociolaboral*. Madrid: Pirámide.
- MIM (2022). Linee guida per l'orientamento. Retrieved June 7, 2025, from <https://www.miur.gov.it/documents/20182/6735034/linee+guida+orientamento-signed.pdf/d02014c6-4b76-7a11-9dbf-1dc9b495de38?version=1.0&t=1672213371208>
- Piazza R. (2024). Figure di sistema o agenti di cambiamento? Il contributo dei/delle tutor al successo formativo degli studenti e delle studentesse, al miglioramento della didattica universitaria, al Faculty development. *Quaderni del GLIA*, 3(3).
- Roidi M. M. (2015). Tutor Training Procedures in Higher Education. Creating a Community of Lifelong Learners. *Synergy: The online Journal for the Association for the Tutoring Profession*, 7, 1-17.
- Topping K. J. (1996). The effectiveness of peer tutoring in further and higher education. A typology and review of the literature. *Higher Education*, 32(3), 321-345.

Educare alla corporeità e all'affettività: una ricerca sull'educazione sessuale nella prima infanzia

Eleonora Bonvini

Dottoranda di ricerca

Alma Mater Studiorum Università di Bologna – eleonora.bonvini2@unibo.it

Introduzione

Negli ultimi decenni le principali organizzazioni internazionali hanno riconosciuto l'importanza di un'educazione sessuale completa (*Comprehensive Sexuality Education* – CSE) sin dalla prima infanzia, sottolineandone il ruolo nella promozione della cittadinanza, della parità di genere e della prevenzione di forme di violenze e abusi (UNESCO, 2018; WHO, BZgA, 2010). In questo senso, la CSE si configura come una pratica educativa capace di integrare le dimensioni cognitive, emotive, corporee e sociali della sessualità e del genere, sostenendo lo sviluppo di competenze e valori nel quadro dei diritti umani (Goldfarb, Lieberman, 2021). In Italia, però, questa prospettiva fatica a tradursi in prassi sistematiche. Il contesto nazionale è segnato dall'assenza di una legge che ne preveda l'obbligatorietà e da forti disomogeneità territoriali; quando implementata, i percorsi educativi iniziano mediamente a 14 anni, una delle età più alte in Europa (Robinson, Davies, 2017). Alla luce di queste criticità, il contributo si colloca in un quadro epistemologico che interpreta l'educazione sessuale come pratica emancipativa e responsabilità sociale (Demozzi, Ghigi, 2024). All'interno di questa cornice, si presentano i primi risultati di una ricerca qualitativa condotta con educatrici di Nido e insegnanti della scuola dell'infanzia e primaria, volta a esplorare rappresentazioni e pratiche legate all'educazione sessuale, di genere e affettiva.

1. Fondamenti teorici e cornici epistemologiche: tra gender studies e pedagogia trasformativa

L'impianto teorico di questa ricerca si fonda sull'integrazione tra diversi campi epistemologici in un'ottica di dialogo e complementarità: da un lato i gender studies, ovvero il corpus interdisciplinare di studi sociali e culturali che indaga la costruzione e la performatività del genere; dall'altro, l'ambito della riflessione pedagogica, con particolare riferimento alla pedagogia di genere e alla pedagogia trasformativa. La scuola, in questo senso, non è uno spazio neutro, ma un luogo in cui norme, stereotipi e aspettative di genere vengono agite e possono essere al tempo stesso decostruite (Butler, 1990). Sul versante pedagogico, la pedagogia di genere (Burgio, Lopez, 2023) mette in luce il sessismo implicito nei materiali didattici, nelle pratiche quotidiane e nei curricula, invitando a ripensare l'educazione come terreno di emancipazione e valorizzazione delle differenze. In particolare, riconoscere l'infanzia come fase cruciale nella formazione dell'identità e della percezione del corpo e delle relazioni rende urgente un intervento educativo consapevole e mirato, capace di interrogare stereotipi e pregiudizi sin dalle

prime età (Demozzi, Ghigi, 2024). A integrare questa prospettiva critica interviene la pedagogia trasformativa, che considera l'educazione come pratica politica e processo di emancipazione. Seguendo la lezione di Freire (1970) e hooks (1994/2020), essa sottolinea la necessità di promuovere agency, coscienza critica e partecipazione attiva e collettiva, concependo l'insegnante come figura dialogica e non neutrale. In questo senso, la pedagogia trasformativa offre un quadro metodologico e valoriale particolarmente adatto ad affrontare i temi legati a genere e sessualità, che toccano le dimensioni cognitive, affettive e corporee della soggettività.

È da questa intersezione – tra gender studies e pedagogia critica – che prende forma la presente ricerca, con l'intento di analizzare le rappresentazioni degli insegnanti e di contribuire al dibattito pedagogico proponendo pratiche educative inclusive e orientate alla promozione dei diritti e dell'equità sociale.

2. L'educazione sessuale nella prima infanzia tra evidenze e resistenze

L'approccio alla sessualità adottato in questa ricerca si rifà al modello della CSE intesa come pratica educativa trasformativa e fondata sui diritti fin dalla prima infanzia. In relazione a ciò, infatti, la letteratura di riferimento sottolinea come la sessualità sia presente sin dalla nascita e come le esperienze corporee, affettive e relazionali contribuiscano allo sviluppo identitario già nei primi anni di vita. Fenomeni come il gioco tra pari, l'esplorazione del corpo e la curiosità sono parti integranti della crescita e richiedono di essere accompagnati e valorizzati, piuttosto che ignorati o repressi. In quest'ottica, la CSE non introduce precocemente temi "adulti", ma riconosce e dà significato a esperienze che i bambini e le bambine vivono naturalmente, sostenendone la comprensione e la consapevolezza. Numerose ricerche hanno mostrato che l'educazione sessuale precoce favorisce il benessere psico-fisico, rafforza le competenze relazionali e la consapevolezza corporea, sviluppa capacità di protezione e contribuisce alla costruzione della cittadinanza democratica (Bonvini, Demozzi, Ghigi, 2025). Inoltre, le evidenze smentiscono alcune resistenze ricorrenti, come l'idea che la CSE porti a una precoce iniziazione sessuale o privi i bambini della loro "innocenza"; al contrario, ricevere informazioni corrette e adeguate all'età si configura come fattore protettivo, capace di posticipare le prime esperienze sessuali e ridurre i comportamenti a rischio (UNESCO, 2018; Goldfarb, Lieberman, 2021).

Tuttavia, verso l'infanzia permane una forte resistenza culturale. Il mito dell'infanzia "innocente", i tabù sulla sessualità, l'imbarazzo degli adulti e la scarsa formazione del personale ostacolano l'introduzione di queste tematiche nei contesti educativi dedicati alla fascia 0-11. Questo porta spesso a una condizione paradossale: da un lato vi è un riconoscimento generale dell'importanza di introdurre tale educazione – soprattutto da parte degli adulti di riferimento, quali gli insegnanti –, dall'altro vi è una scarsa implementazione nei contesti dedicati a queste fasce d'età. In questo modo, e in assenza di percorsi sistematici, le bambine e i bambini rischiano così di essere esposti a informazioni frammentarie o inaccurate, veicolate dai pari, dai media (ad esempio la pornografia) o da adulti privi di strumenti adeguati. La CSE, al contrario, mira a colmare questa lacuna, fornendo contenuti scientificamente accurati, aperti alla valorizzazione delle differenze, con un approccio intersezionale e rispettoso dei diritti, in grado di sostenere lo sviluppo integrale della persona sin dall'infanzia.

3. Strategia metodologica e strumenti narrativi

Lo studio, parte della mia ricerca dottorale, si avvale di impianto qualitativo ed esplorativo, volto a cogliere la complessità nella lettura della realtà indagata (Coggi, Ricchiardi, 2005), in particolare verso gli atteggiamenti, le opinioni e le rappresentazioni degli insegnanti su sessualità, affettività e genere. Il corpus dei dati della ricerca si compone di un totale di 46 interviste semi-strutturate, di cui 20 con educatrici di nido e insegnanti della scuola dell'infanzia e primaria, target preso in esame in questo contributo. La ricerca ha l'obiettivo di indagare le rappresentazioni prevalenti, i contenuti ritenuti rilevanti e l'età appropriata per introdurli, l'emersione di eventuali bias e resistenze, nonché l'influenza esercitata dal genere dell'insegnante, dall'ordine scolastico e dalla formazione pregressa sulle tematiche connesse a genere e sessualità.

A partire da queste premesse, e per favorire narrazioni autentiche, è stata utilizzata la vignetta narrativa, uno strumento che in letteratura emerge come particolarmente utile per stimolare riflessioni autentiche su temi sensibili e per portare alla luce bias impliciti, esitazioni o ambivalenze che difficilmente emergerebbero con domande dirette (Barter, Renold, 1999). Per essere efficace, la vignetta è stata calibrata in base all'ordine scolastico in cui l'insegnante era inserito e ispirata a casi reali presi dalla letteratura. Quella proposta agli insegnanti target presentava una situazione di ricatto emotivo e violenza simbolica agita tra bambini¹. Lo scopo era duplice: da un lato, di stimolare l'immedesimazione e affrontare temi scomodi o delicati, favorendo l'emersione di vissuti e posizionamenti in merito; dall'altro, di aprire il dialogo sui temi cardine della ricerca – guidati dagli obiettivi, domande e ipotesi della ricerca – connessi alla CSE. In questo senso, le vignette hanno agito come stimoli critici, spingendo i partecipanti a mettere in discussione assunzioni consolidate e a riflettere sui propri posizionamenti e pratiche educative.

4. Voci dal campo: esperienze, criticità e strategie emergenti

Le vignette hanno favorito un forte coinvolgimento, tale per cui tutti gli insegnanti si sono immedesimati nelle situazioni proposte, condividendo esperienze personali e racconti professionali. In particolare, è emerso un diffuso riconoscimento dell'importanza della CSE fin dalla prima infanzia, ma anche la difficoltà di tradurla in pratiche concrete. La mancanza di strumenti e formazione è stata riportata dagli intervistati quale elemento di incertezza e timore nell'affrontare contenuti percepiti come sensibili – ad esempio l'identità sessuale o l'esplorazione corporea –, trattati raramente nonostante la loro pertinenza educativa. Aperture e resistenze risultano condizionate dal genere dell'insegnante, dall'ordine scolastico e dalla formazione ricevuta: generalmente le insegnanti femmine con formazioni o interessate alle tematiche verso il genere e la ses-

1 Agli insegnanti veniva chiesto come si sarebbero comportati nel caso in cui avessero trovato tra i banchi della loro classe un bigliettino che riportava la seguente frase: *“Giorgia se mi lasci ti farò morire con la mia guardia del corpo che si chiama Yacopo, quindi non lasciarmi se no è la tua fine e non ti fidanzare mai con Marco se no è veramente la tua fine”*. Alla fine del biglietto, in un'altra grafia, quella di Giorgia, e con un pennarello rosso, c'è scritto: *OK*” (Demozzi, Ghigi, 2024, p. 41).

sualità e inserite nei gradi più alti della scuola (secondaria di prima e secondo grado) sono quelle più aperte e favorevoli a trattare questi argomenti in classe. Oltre a ciò, le risposte alle vignette hanno portato alla luce episodi concreti di bullismo, sessismo, violenza verbale e discriminazione, confermando sia la necessità di interventi educativi sistemici, sia la carenza di strumenti e formazione tra il personale scolastico, percepiti dagli insegnanti partecipanti come bisogni urgenti. In alcuni casi gli insegnanti hanno riferito esperienze di esclusione di progetti educativi sulla corporeità, la sessualità e il genere, considerati da famiglie, colleghi o dirigenti non adatti ai bambini più piccoli. Altri ancora hanno raccontato di situazioni di linguaggio violento e sessista, già presenti tra i più piccoli, oppure episodi di aggressività fisica che hanno richiesto interventi immediati da parte del corpo docente.

Questi racconti mostrano come alcuni comportamenti fisici e verbali – quali sessismo, linguaggio offensivo e violenza – emergano già nei contesti della prima infanzia e come la loro gestione, da parte di molti insegnanti, produca un profondo senso di smarrimento. Al tempo stesso, sono emerse pratiche di resistenza e strategie di prevenzione che evidenziano quanto la scuola possa situarsi come uno spazio cruciale, seppur fragile, di negoziazione educativa.

Conclusioni

L'indagine evidenzia come sessualità, genere e relazioni affettive emergano già nei contesti della prima infanzia, sebbene persistano resistenze culturali e una diffusa inadeguatezza percepita dagli insegnanti. Accanto a queste difficoltà, si registrano aperture significative verso prospettive trasformative, che riconoscono l'urgenza di affrontare precocemente tali temi in chiave inclusiva. Ne deriva la necessità di concepire la CSE non come intervento accessorio, né limitato a una funzione informativa o preventiva, ma come una prassi pedagogica trasformativa, fondata sui diritti, sul benessere e sull'equità sociale lungo tutto l'arco della vita. Questo implica un ripensamento strutturale che vada oltre le logiche emergenziali e settoriali, orientandosi verso politiche educative organiche e integrate.

In quest'ottica, diventa indispensabile adottare una prospettiva interdisciplinare e intersezionale, capace di considerare la pluralità dei vissuti e di eventuali condizioni di svantaggio di ciascuna soggettività. Inoltre, sarebbe necessario un approccio sistemico capace di coinvolgere scuola, famiglie e territori, riconoscendo il ruolo strategico delle istituzioni educative nel favorire inclusione, cittadinanza attiva ed equità sociale.

Infine, gli insegnanti – attori centrali di questa indagine – in quanto figure prossime ai bambini e alle bambine possono assumere un ruolo strategico nella prevenzione di forme di violenza e discriminazione, decostruire visioni binarie rispetto ai generi (partendo in primis da sé stessi), nonché farsi promotori di una visione positiva della sessualità. Affinché ciò avvenga, risulta tuttavia imprescindibile garantire loro una formazione specifica e continua, nonché il sostegno di una rete professionale e istituzionale.

In questa prospettiva, la scuola può (e deve) configurarsi come un luogo generativo, capace di valorizzare le differenze, promuovere consapevolezza e garantire il diritto di tutti e tutte a un'educazione sessuale completa, inclusiva e rispettosa sin dai primi anni di vita.

Bibliografia

- Barter C., Renold E. (1999). The use of vignettes in qualitative research. *Social Research Update*, 25(9), 1-6.
- Bonvini E., Demozzi S., Ghigi R. (2025). Educazione sessuale completa dalla prima infanzia. Le ricerche a supporto di un approccio di genere e trasformativo. *Scuola democratica*, 17(1), 27-46.
- Burgio G., Lopez A. G. (Eds.). (2023). *La pedagogia di genere. Percorsi di ricerca contemporanei*. Milano: FrancoAngeli.
- Butler J. (1990). *Gender trouble: Feminism and the subversion of identity*. New York: Routledge.
- Coggi C., Ricchiardi P. (2005). *La ricerca qualitativa in educazione*. Roma: Carocci.
- Demozzi S., Ghigi R. (2024). *Insegnare genere e sessualità. Dal pregiudizio sessista alla prevenzione della violenza*. Milano: Mondadori.
- Freire P. (1970). *Pedagogia degli oppressi*. Torino: EGA.
- Goldfarb E. S., Lieberman L. D. (2021). Three decades of research: The case for comprehensive sex education. *Journal of Adolescent Health*, 68(1), 13-27.
- hooks b. (1994) (2020). *Insegnare a trasgredire: L'educazione come pratica della libertà*. Roma: Meltemi.
- Robinson K. H., Davies C. (2017). Rethinking childhood sexuality education: Learning, inclusion and the possibility of harm. *Sex Education*, 17(3), 328-341.
- UNESCO. (2018). *International technical guidance on sexuality education: An evidence-informed approach*. Paris: UNESCO.
- WHO, BZgA. (2010). *Standard per l'educazione sessuale in Europa*. Savona: Sabatelli.

Costruire l'identità tecnologica dei futuri docenti: una proposta formativa e riflessiva nella formazione iniziale

Filippo Marcato

Dottorando

Università degli Studi di Padova – filippo.marcato.2@phd.unipd.it

Introduzione

Il contributo analizza la costruzione dell'identità professionale dei futuri docenti nella formazione iniziale, con attenzione al ruolo delle tecnologie digitali. Sono stati coinvolti 477 studenti dei primi due anni di Scienze della Formazione Primaria dell'Università di Padova tramite un questionario su motivazioni, rappresentazioni identitarie e percezione del digitale. I risultati mostrano la prevalenza di motivazioni altruistiche e intrinseche, un'idea di docente ideale riflessivo e relazionale, solo in parte coincidente con il modello percepito come promosso dall'università, e un atteggiamento ambivalente verso le tecnologie. Si evidenzia la necessità di percorsi formativi riflessivi che rafforzino la motivazione intrinseca e favoriscano la costruzione di un'identità tecnologica critica e consapevole.

1. Quadro teorico

La costruzione di una solida identità professionale docente è oggi considerata un obiettivo chiave dei percorsi formativi degli insegnanti. La letteratura la descrive come dinamica, situata e in continua negoziazione, più che come un'entità statica (Akkerman, Meijer, 2011; Beijaard *et alii*, 2004). Essa si costruisce dall'intreccio di dimensioni personali, professionali e sociali, continuamente ridefinite nei contesti di pratica e nelle relazioni con colleghi, studenti e istituzioni (Beauchamp, Thomas, 2009). La formazione iniziale rappresenta un momento privilegiato per la formazione di tale costrutto, poiché in questa fase i futuri docenti sperimentano la transizione dall'identità studentesca a quella professionale.

L'identità non coincide con un insieme di competenze, ma con un processo di posizionamento riflessivo attraverso cui ciascun individuo attribuisce senso al proprio essere insegnante (Rushton *et al.*, 2023). La riflessività pedagogica diventa così un dispositivo essenziale per sostenere la professionalità in formazione, permettendo di integrare valori personali e richieste istituzionali.

Un ambito centrale riguarda il rapporto tra identità e motivazioni alla professione. Le ricerche distinguono tre orientamenti: motivazioni intrinseche, legate al piacere di insegnare; estrinseche, connesse a riconoscimento sociale o stabilità economica; e altruiste, orientate al contributo alla società (Wu *et alii*, 2025). Nei primi anni di formazione prevalgono motivazioni intrinseche e altruiste (Fokkens-Bruinsma, Canrinus,

2014), ma il cosiddetto reality shock rischia di trasformare le spinte ideali in disillusione se non sostenute da una base intrinseca solida (Kim, Cho, 2014)

In parallelo, la dimensione tecnologica è divenuta parte integrante dell'identità docente. Le tecnologie non sono strumenti neutri, ma elementi che orientano il modo in cui gli insegnanti si percepiscono nella professione (Shelton, 2018). Esse incidono su progettazione, valutazione, comunicazione e formazione continua, richiedendo di essere considerate in chiave identitaria più che come competenze aggiuntive (Albion, Tondeur, 2018). La loro integrazione o il loro rifiuto rappresentano infatti scelte professionali e valoriali (El-Soussi, 2025). In questa prospettiva, la costruzione di una identità tecnologica appare cruciale per accompagnare i futuri insegnanti in una professionalità consapevole e critica.

Alla luce di tali premesse, il contributo affronta la seguente domanda di ricerca:

Quali rappresentazioni dell'identità docente emergono tra gli studenti di Scienze della Formazione Primaria?

L'obiettivo è offrire un quadro teorico ed empirico utile a orientare percorsi riflessivi capaci di sostenere le motivazioni intrinseche e integrare la dimensione tecnologica nella costruzione identitaria.

2. Metodologia

La ricerca è stata condotta all'interno del Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria dell'Università di Padova e ha coinvolto 477 studenti del primo e secondo anno. L'obiettivo era indagare aspirazioni, motivazioni e rappresentazioni identitarie dei futuri docenti, con particolare attenzione al ruolo attribuito alle tecnologie digitali.

Lo strumento primario è stato un questionario costruito a partire da modelli teorici consolidati e adattato al contesto italiano. La sezione dedicata alle motivazioni alla professione si basa sul framework proposto da Wu *et alii* (2025), che distingue motivazioni intrinseche, estrinseche e altruiste. Ai partecipanti è stato chiesto di ordinare affermazioni rappresentative di ciascuna dimensione, consentendo la costruzione di indici sintetici.

Per esplorare le rappresentazioni identitarie è stato utilizzato un adattamento del modello MISTT – Multiple Contexts Influencing Student Teachers' Identities with Technology (Trevisan, Marcato, 2025). Gli studenti hanno espresso il proprio posizionamento rispetto a coppie di aggettivi contrapposti (es. riflessivo vs. routinario, collaborativo vs. autonomo), riferendosi sia al docente ideale personale sia al modello percepito come promosso dall'università. Tale dispositivo ha permesso di cogliere eventuali scarti tra identità desiderata e identità istituzionale.

Il questionario comprendeva inoltre una sezione sulle percezioni relative al digitale, in cui veniva chiesto di valutare il ruolo delle tecnologie nell'insegnamento (strumento, innovazione, priorità educativa), e domande relative a variabili socio-demografiche e accademiche (età, genere, provenienza scolastica, situazione economica, presenza di insegnanti in famiglia).

La procedura di analisi ha previsto:

- il calcolo delle medie degli item riconducibili alle tre dimensioni motivazionali;
- la costruzione di indici medi delle rappresentazioni identitarie personali e universitarie (MISTT);
- la lettura descrittiva dei dati raccolti.

L'approccio adottato si colloca in una prospettiva pedagogica e quantitativa esplorativa: non si tratta di misurare competenze, ma di restituire le rappresentazioni dei futuri docenti nei primi anni di corso, al fine di individuare aree di forza e possibili criticità su cui progettare successivi interventi formativi.

3. Risultati

L'analisi dei dati ha restituito un quadro articolato delle motivazioni e delle rappresentazioni identitarie degli studenti di Scienze della Formazione Primaria.

Per quanto riguarda le motivazioni alla professione, i punteggi medi mostrano una prevalenza della dimensione altruistica ($M = 7.38$; $DS = 1.44$), seguita da quella intrinseca ($M = 5.70$; $DS = 1.02$) e infine da quella estrinseca ($M = 3.35$; $DS = 1.29$). Questo risultato indica che il campione attribuisce grande valore al ruolo sociale della scuola e al contributo che l'insegnamento può offrire alla società, mentre considera meno rilevanti aspetti legati a stabilità economica e riconoscimento esterno. Tuttavia, la letteratura evidenzia come tale orientamento rischi di essere messo in crisi al momento dell'ingresso nella professione, quando il reality shock può ridimensionare aspettative e motivazioni (Kim, Cho, 2014). Ne consegue la necessità di rafforzare la motivazione intrinseca durante la formazione iniziale, così da rendere più resiliente la spinta altruistica.

Sul piano delle rappresentazioni identitarie, emerge una differenza tra la percezione del docente ideale personale e quella del modello promosso dall'università. Nel primo caso, gli studenti si descrivono come futuri insegnanti riflessivi, collaborativi, proattivi e orientati alla personalizzazione dei processi di apprendimento. Al contrario, il modello percepito come sostenuto dall'università appare più tradizionale, con maggiore enfasi sugli aspetti curriculari e sull'autorità. Sebbene entrambi gli indici identitari presentino valori medi positivi (Pers_ID: $M = 3.65$; Uni_ID: $M = 3.52$), lo scarto tra i due suggerisce una tensione tra l'ideale professionale desiderato e le pratiche formative istituzionali.

Un ulteriore dato riguarda la percezione del ruolo delle tecnologie. Gli studenti riconoscono il digitale come componente centrale dell'attività docente, attribuendogli un valore trasversale sia come strumento di innovazione sia come priorità educativa per preparare gli studenti alle sfide contemporanee. Tuttavia, emergono elementi di ambivalenza: le tecnologie sono viste al tempo stesso come risorsa indispensabile e come fonte di complessità, segnalando la necessità di percorsi formativi capaci di trasformare tale ambiguità in occasione di crescita professionale.

Nel complesso, i risultati delineano un campione fortemente motivato e caratterizzato da un'immagine idealizzata della professione. Le motivazioni altruistiche e intrinseche appaiono centrali, ma fragili se non sostenute da processi formativi mirati; l'identità docente viene concepita in chiave riflessiva e relazionale, ma percepita come solo parzialmente valorizzata dall'università; le tecnologie sono riconosciute come imprescindibili, pur connotate da un atteggiamento oscillante tra apertura e cautela.

4. Discussione

I risultati emersi confermano la centralità della dimensione motivazionale nella costruzione dell'identità professionale dei futuri docenti. La prevalenza delle motivazioni altruistiche e intrinseche evidenzia un orientamento valoriale forte, che tuttavia può rivelarsi fragile al momento dell'ingresso nella professione. Studi precedenti hanno mostrato come il reality shock, caratterizzato da delusione per il mancato riconoscimento sociale o per le difficoltà organizzative, possa trasformare le spinte ideali in motivazioni estrinseche negative, con rischio di abbandono o demotivazione (Kim, Cho, 2014). Ciò suggerisce la necessità di percorsi formativi capaci di consolidare la motivazione intrinseca, sostenendo il piacere di insegnare e la percezione di autoefficacia (Fokkens-Bruinsma, Canrinus, 2014).

Un secondo elemento riguarda la tensione tra identità personale e modello percepito come promosso dall'università. Mentre gli studenti si rappresentano come futuri docenti riflessivi, relazionali e proattivi, l'università appare ancora legata a tratti più curricolari e tradizionali. Questo scarto può essere interpretato come indice di una formazione che, pur fornendo solide basi teoriche e disciplinari, non sempre valorizza appieno la dimensione riflessiva e trasformativa dell'identità docente (Beauchamp, Thomas, 2009). In prospettiva pedagogica, ciò pone la questione di come integrare nei percorsi accademici dispositivi che favoriscano processi di autoriflessione, narrazione e confronto tra pari, capaci di sostenere una professionalità in costruzione.

Un terzo aspetto riguarda la percezione del digitale. Le tecnologie sono riconosciute come centrali e trasversali, ma al tempo stesso connotate da ambivalenze: viste come risorsa per innovare, ma anche come elemento di complessità. Tale ambiguità riflette una condizione di transizione: da un lato, gli studenti colgono l'inevitabilità del digitale nell'agire educativo; dall'altro, non dispongono ancora di strumenti formativi per trasformare questa consapevolezza in un'identità tecnologica solida e critica (Shelton, 2018; El-Soussi, 2025). È quindi necessario ripensare i curricula della formazione iniziale non solo in termini di acquisizione di competenze digitali, ma come processi di costruzione identitaria che includano il posizionamento personale e professionale rispetto al digitale (Albion, Tondeur, 2018).

Bibliografia

- Akkerman S. F., Meijer P. C. (2011). A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 308–319. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.013>
- Albion P., Tondeur J. (2018). Information and communication technology and education: Meaningful change through teacher agency. In J. Voogt, G. Knezek, R. Christensen, K. W. Lai (Eds.), *Second Handbook of Information Technology in Primary and Secondary Education* (pp. 381-396). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-71054-9_25
- Beauchamp C., Thomas L. (2009). Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39(2), 175-189. <https://doi.org/10.1080/03057640902902252>
- Beijaard D., Meijer P. C., Verloop N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107–128. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.07.001>

- El-Soussi A. (2025). The teacher identity continuum: A critical review of teacher identity in a globalised culturally and linguistically diverse world. *International Journal of Educational Research Open*, 8, 100411. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2024.100411>
- Fokkens-Bruinsma M., Canrinus E. T. (2014). Motivation and commitment to teaching among student teachers: A longitudinal study. *Teachers and Teaching*, 20(6), 605-619. <https://doi.org/10.1080/13540602.2014.937961>
- Hong J. Y., Cross Francis D., Schutz P. A. (2024). Reconceptualizing teacher identity development in a rapidly changing world. *Educational Psychologist*, 59(3), 159-176. <https://doi.org/10.1080/00461520.2023.2292713>
- Kim H., Cho Y. J. (2014). Pre-service teachers' motivation, sense of teaching efficacy, and expectation of reality shock. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 42(1), 67-81. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2013.855999>
- Trevisan O., Marcato F. (2025). Between screens and schools: Navigating the digital identity of future teachers. In T. Bastiaens (Ed.), *Proceedings of EdMedia 2025* (pp. 1402-1408). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). <https://www.learn-techlib.org/p/226285>
- Rushton E., Steadman S., Towers E., Rawlings-Smith E. (2023). *Understanding teacher identity in teachers' professional lives: A systematic review of the literature*. Educational Review, 11(2), Article e3417. <https://doi.org/10.1002/rev3.3417>
- Shelton C. (2018). "You have to teach to your personality": Caring, sharing and teaching with technology. *Australasian Journal of Educational Technology*, 34(4), 51-62. <https://doi.org/10.14742/ajet.3557>
- Wu W., Wu Y., Song G., Zhang L., Song H. (2025). Choosing to teach: Career aspirations among student teachers in Chinese normal universities and colleges. *Teaching and Teacher Education*, 155, 104880. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104880>

Educatori e pedagogisti in formazione protagonisti di percorsi di ricerca per la promozione del patrimonio culturale e la rigenerazione urbana

Cristian Righettini

Assegnista di ricerca

Università Cattolica del Sacro Cuore – cristian.righettini@unicatt.it

Introduzione

La qualità della formazione come responsabilità sociale non si limita a un riesame delle competenze tecnico-metodologiche, ma si iscrive in un più ampio orizzonte di rigenerazione culturale, coesione comunitaria e innovazione pedagogica. Il contributo in parola invita a considerare la formazione non come semplice trasferimento di conoscenze, bensì come atto di responsabilità sociale capace di incidere profondamente sul tessuto urbano e sui legami territoriali. La proposta è di muoversi lungo processi di ricerca applicata in cui educatori e pedagogisti in formazione diventano co progettisti di innovazione culturale, valorizzando le risorse locali e mettendo in dialogo le esperienze tradizionali con le opportunità offerte dalle tecnologie digitali e dalle pratiche partecipative. Attraverso il concetto di “educazione ai luoghi” e la valorizzazione delle specificità di ogni quartiere, si favorisce l’edificazione di comunità educanti che dialoghino con le scuole, le istituzioni e il tessuto sociale, proponendo un modello policentrico di sviluppo urbano.

Una figura centrale è quella dell’*educatore di quartiere*, un professionista che, dotato di strumenti didattici e formativi specifici, promuove interventi socio-educativi e sostiene le pratiche di rigenerazione culturale e sociale. Questa figura sarà esperta soprattutto nella gestione della diversità, nella progettazione socio-educativa e nell’ideazione e nell’uso creativo degli spazi urbani, in particolare sottolineando l’importanza del “bello” come catalizzatore di cambiamento, proponendo il patrimonio culturale come risorsa per costruire città più accoglienti e solidali (Musaio, 2021).

1. Patrimonio culturale, educazione e rigenerazione urbana

Il percorso delineato si articola in diverse direttrici complementari e interconnesse. Nella prima, la pedagogia sociale e il patrimonio culturale dialogano in merito a come musei all’aperto, siti storici e beni immateriali possano diventare spazi di apprendimento informale e di inclusione, favorendo l’elaborazione di identità collettive. Nella seconda, la rigenerazione urbana e la comunità educante sottolineano la necessità di considerare la cura degli spazi pubblici come un atto educativo, capace di promuovere la partecipazione attiva e il senso di appartenenza. In seguito, con il welfare urbano e la formazione di competenze, si richiama l’urgenza di figure professionali socio educative in grado di progettare servizi di prossimità e di attivare reti resilienti che rispondano alle nuove forme di povertà e marginalità. Infine, ci si focalizza nello specifico

sul progetto PRIN “CHECK OUT – Cultural heritage and educating communities”, che coinvolge tre università italiane: l’Università degli Studi Federico II di Napoli, l’Università Cattolica del Sacro Cuore, l’Università degli Studi di Siena e mira a sviluppare competenze educative per un “welfare urbano” che promuova inclusione e solidarietà, capacità di azione e trasformazione virtuosa del territorio e dei cittadini che lo abitano. L’unità di ricerca di Milano collabora con associazioni di volontariato locali (Nocetum, Aiutility, Milano Sospesa, Smonting, RicicliAMO, yesMilano) per identificare modalità innovative di apprendimento e supporto. Il progetto propone una nuova visione delle periferie, non più luoghi di marginalità ma poli di trasformazione sociale e culturale (Mancaniello, Marone, Musaio, 2023).

Da un punto di vista euristico, si tratteggia offre uno scenario composto da alcuni casi studio emblematici secondo un approccio empirico ma anche narrativo, caratterizzato da una metodologia mista, in cui l’osservazione partecipata, le interviste semi strutturate, i questionari e le mappe narrative si combinano per restituire una visione polifonica delle pratiche sul campo (Cadei, 2005).

Gli educatori e i pedagogisti in formazione rappresentano il motore di un approccio che coniuga ricerca-azione e prassi riflessiva, promuovendo processi di apprendimento collettivo che coinvolgono attivamente i soggetti più diversi: studenti, volontari, amministratori locali, anziani e giovani generazioni. Inseriti in laboratori situati direttamente nei quartieri, essi sperimentano strumenti di progettazione partecipata, monitoraggio delle dinamiche relazionali e valutazione dell’impatto educativo. Le fragilità urbane – quali degrado, disuguaglianze economiche e isolamenti sociali – non sono più semplici fattori di rischio, ma diventano opportunità di ricerca e innovazione, trasformando la città in un laboratorio all’aperto dove l’educazione si intreccia con l’architettura sociale. Questo approccio consente di sviluppare non solo competenze tecniche, ma anche capacità critiche, empatia e orientamento alla cittadinanza attiva (European Cultural Foundation, 2021).

2. Pedagogia urbana e beni comuni: verso una città che educa

Nella prospettiva della pedagogia sociale, il patrimonio culturale assume il ruolo di bene comune in grado di innestare processi di emancipazione e dialogo interculturale: superando la visione del museo come contenitore statico, si valorizzano pratiche di storytelling partecipato, progetti di adozione di beni comuni e laboratori di rigenerazione collettiva. L’inclusione si esplica tanto nell’abbattimento delle barriere fisiche e cognitive quanto nella progettazione di percorsi co-costruiti, in cui il dialogo tra i saperi degli esperti e le esperienze dei residenti genera nuove forme di legame civico. Le teorie di J. Dewey sull’apprendimento esperienziale si combinano con l’eredità di P. Freire sul dialogo come pratica di liberazione, dando vita a modelli educativi che premiano la dimensione estetica, sensoriale e relazionale del patrimonio culturale.

Nel percorso di ricerca si è riflettuto sul valore educativo dei luoghi e sul ruolo delle città come spazi dinamici, dove la cura dei contesti coincide con la cura delle relazioni. Il progetto ha promosso un’idea di rigenerazione urbana intesa come intervento integrato e consapevole su città, patrimonio culturale, risorse materiali e immateriali e comunità locali, attraverso un approccio pedagogico e multidisciplinare, l’indagine si è focalizzata su un nuovo welfare urbano basato sulla prossimità educativa e sullo sviluppo sociale. L’impianto teorico e operativo si è articolato in tre aree tema-

tiche principali: Rigenerazione urbana, bisogni e cura; Welfare di comunità e patrimonio culturale; Competenze e formazione. Tali ambiti rispondono a sfide educative e sociali urgenti, proponendo strategie trasformative per territori urbani complessi e frammentati, valorizzando il ruolo degli educatori e del volontariato in un'ottica di cura pedagogica, riprogettazione sociale e rigenerazione esistenziale, integrando anche una dimensione artistica e creativa capace di arricchire la qualità della vita collettiva.

La rigenerazione urbana, intesa come processo sistemico, oltrepassa la molteplicità degli interventi edilizi per abbracciare la trasformazione simbolica e relazionale dei luoghi. La comunità educante (Tramma, 2015) si configura come ecosistema in cui istituzioni pubbliche, associazioni del terzo settore, scuole, imprese culturali e cittadini cooperano in un patto di rete permanente. Progetti artistici di murales partecipati, installazioni site specific e performance collettive animano gli spazi, rendendo visibile il contributo di ogni attore. In questo contesto, l'arte urbana diventa strumento pedagogico, capace di restituire senso e dignità a quartieri trascurati, di stimolare riflessioni critiche e di attivare processi di innovazione sociale. La città si trasforma in un palcoscenico interattivo dove la creatività comunitaria favorisce nuove narrazioni collettive (Vacchelli, 2022).

3. Osservazioni, pratiche e visioni: costruire il futuro dell'educazione urbana partecipata

Il progetto PRIN "CHECK OUT – Cultural heritage and educating communities" si struttura su una timeline con fasi successive di mappatura, sperimentazione, valutazione e disseminazione (de Ketele & Roegiers, 2013). Tra le attività previste figurano workshop formativi per volontari e operatori, hackathon pedagogici per co-progettare soluzioni digitali in grado di accrescere il coinvolgimento dei cittadini, e seminari di approfondimento sui temi della sostenibilità urbana e del patrimonio immateriale. Gli output attesi includono guide metodologiche, toolkits per la replicabilità delle pratiche e una piattaforma online per la condivisione di materiali e casi studio. La sinergia con enti territoriali e centri di ricerca garantisce la validità scientifica dei dati raccolti e favorisce l'adozione delle raccomandazioni a livello di policy locale.

I risultati emersi dal lavoro di campo forniscono indicazioni concrete per indirizzare future progettualità. Dall'osservazione partecipata (de Ketele, Postic, 1993) emerge il bisogno di spazi flessibili, dotati di arredi mobili e tecnologie low cost, che favoriscano workshop e laboratori tematici. Le interviste (Zammuner, 1998) documentano la centralità della leadership diffusa e dell'alleanza tra attori pubblici e privati, mentre i questionari (Ghiglione, 1987) segnalano un forte desiderio di partecipazione da parte delle giovani generazioni e un crescente interesse per modalità ibride di apprendimento (in presenza e da remoto). Le mappe narrative, infine, rivelano la trasformazione dell'identità degli educatori in formazione, descrivendoli come esploratori pedagogici capaci di adattarsi ai cambiamenti e di mediare tra cultura accademica e saperi popolari (Cadei, 2017).

A partire da queste evidenze, si propongono alcune linee progettuali per consolidare il legame tra patrimonio culturale e comunità educante. È prioritario strutturare percorsi di formazione continua che integrino competenze digitali, metodologie partecipative e conoscenza del contesto territoriale. Vanno promosse reti di scambio tra città, attraverso gemellaggi culturali e piattaforme di co learning, per facilitare il tra-

sferimento di buone pratiche e la costruzione di un capitale pedagogico condiviso. È necessario sperimentare strumenti di valutazione partecipata, come community scorecard, in grado di coinvolgere direttamente i beneficiari nella misurazione dell'impatto educativo. Infine, occorre coltivare relazioni stabili con istituzioni politiche e finanziatori, affinché la dimensione pedagogica della rigenerazione urbana sia formalmente riconosciuta come componente irrinunciabile delle politiche di sviluppo locale.

In questa prospettiva, una delle azioni prioritarie da sviluppare nel prossimo futuro all'interno del progetto riguarda l'elaborazione più approfondita, a partire dai dati raccolti, del profilo della figura professionale socio-educativa radicata nei territori e nei quartieri. Si tratta di un ruolo capace di promuovere il welfare urbano nei contesti cittadini e nelle scuole, nonché tra le diverse agenzie educative, favorendo processi di autentica realizzazione personale. A tal fine, sarà fondamentale progettare strumenti formativi mirati per l'acquisizione di competenze specifiche, momenti di comunicazione condivisa, divulgazione e disseminazione rivolti alle associazioni coinvolte e attività di valorizzazione delle loro best practices in ambito educativo e formativo.

In conclusione, si rafforza l'idea che la rigenerazione urbana esige un approccio integrato, fondato su valori quali empatia, solidarietà e cura del bene comune. La formazione, in quanto responsabilità sociale, diventa veicolo di senso e di benessere sostenibile, capace di tradurre in azioni concrete i principi di accessibilità e inclusione. L'educatore di quartiere, figura emergente e imprescindibile, assume il ruolo di facilitatore di processi di apprendimento collettivo, di catalizzatore di iniziative culturali e di community builder. Solo investendo in queste professionalità potremo plasmare città resilienti, in cui ogni cittadino si senta parte attiva di una comunità dinamica, responsabile e proiettata verso il futuro (Malavasi, 2024).

Bibliografia

- Cadei L. (2005). *La ricerca e il sapere per l'educazione*. Milano: Pubblicazioni dell'I.S.U. Università Cattolica.
- Cadei L. (2017). *Quante storie! Narrare il lavoro educativo*. Brescia: La Scuola.
- de Ketele J. M., Roegiers X. (2013). *Metodologia della raccolta di informazioni. Osservazione, questionari, interviste e studio dei documenti*. Milano: FrancoAngeli.
- de Ketele J. M., Postic M. (1993). *Osservare le situazioni educative. I metodi osservativi nella ricerca e nella valutazione*. Torino: SEI.
- European Cultural Foundation. (2021). *Courageous Citizens. How Culture Contributes to Social Change*. Amsterdam: Valiz.
- Ghiglione R. (1987). Questionner. In A. Blanchet, R. Ghiglione, J. Masson-Nat, A. Trognon (Eds.), *Les techniques d'enquête en sciences sociales* (pp. 110-135) Paris: Dunod.
- Malavasi P. (Ed.). (2024). *Educare per la transizione ecologica, digitale e interculturale. Emblematiche e prospettive pedagogiche*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Mancaniello M. R., Marone F., Musaio M. (2023). *Patrimonio culturale e comunità educante. Per la promozione di un nuovo welfare urbano*. Milano-Udine: Mimesis.
- Musaio M. (Ed.). (2021). *Ripartire dalla città. Prossimità educativa e rigenerazione delle periferie*. Milano: Vita e Pensiero.
- Tramma S. (2015). *Pedagogia della comunità. Criticità e prospettive educative*. Milano: Franco Angeli.
- Vacchelli O. (Ed.). (2022). *Verso comunità inclusive. Formazione e ricerca per una transizione culturale e sostenibile*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Zammuner V. L. (1998). *Tecniche dell'intervista e del questionario*. Bologna: Il Mulino.

Sessioni Parallele
Scuola e valutazione per l'inclusione e l'equità

Progettare un curriculum scolastico innovativo in équipe multiprofessionale. Per una nuova alleanza educativa nella Scuola Secondaria di I grado

Valeria Cotza

Assegnista di ricerca

Università degli Studi di Milano-Bicocca – valeria.cotza@unimib.it

Introduzione. Framework e obiettivi della ricerca

La presente ricerca si inserisce nel framework del progetto MUSA - Multilayered Urban Sustainability Action, nato come risposta alle sfide che la realtà metropolitana affronta nella transizione verso le dimensioni della sostenibilità ambientale, economica e sociale.¹ In particolare, questa linea di ricerca si colloca nello Spoke 6, Task 3.1.3 “Contrasto e prevenzione dell’abbandono scolastico in quartieri urbani svantaggiati”, che intende sia studiare le cause della dispersione scolastica sia prevenirla e contrastarla sviluppando un HUB già esistente nell’area metropolitana di Milano, attraverso team multiprofessionali che attivino processi di *empowerment* di comunità². La finalità è trasformativa, volta a costruire un modello di contaminazione tra educazione formale e non formale (Zecca, Fredella, Cotza, 2024), per la creazione di un centro polifunzionale in collaborazione con le scuole e i servizi del NIL San Siro/Selinunte.³ L’obiettivo specifico è quello di prevenire e contrastare la dispersione scolastica (AGIA, 2022), promuovendo il benessere degli studenti (in termini di autoefficacia e motivazione) e supportando i docenti nella capacità di implementare metodologie innovative e inclusive.

Nell’a.s. 2024/2025 il gruppo di ricerca ha avviato una sperimentazione didattica nella Scuola Secondaria di I grado Negri (IC Calasanzio⁴), realizzando un curriculum innovativo in una classe del plesso ispirato ai principi e alle metodologie dell’*alternative education* (Barrientos Soto, González-Gijón, Soriano Díaz, 2021), più in particolare delle scuole della seconda opportunità (European Commission, 1995). La letteratura ha dimostrato come l’integrazione tra educazione formale e non formale sia fonda-

- 1 Progetto MUSA - Multilayered Urban Sustainability Action, finanziato dall’Unione Europea - NextGenerationEU, PNRR Missione 4 Componente 2 Linea di Investimento 1.5: Creazione e rafforzamento degli “ecosistemi dell’innovazione”, costruzione di “leader territoriali di R&S”.
- 2 Direzione scientifica: Prof.ssa Luisa Zecca, Università degli Studi di Milano-Bicocca.
- 3 Nell’ambito del progetto MUSA, questa linea di ricerca ha beneficiato di fondi aggiuntivi, grazie a un finanziamento di Fondazione Cariplo (giugno 2024-agosto 2025).
- 4 Nell’ambito di MUSA, l’IC ha stipulato un accordo di collaborazione con l’Università di Milano-Bicocca, dal titolo “Contrasto e prevenzione dell’abbandono scolastico nel quartiere San Siro” (settembre 2023-agosto 2025). L’IC è inoltre sede delle attività di ricerca che l’Università di Milano-Bicocca ha condotto all’interno del PRIN2022 “Povertà educativa, svantaggio culturale e inclusione sociale dentro e fuori la scuola. Sviluppo professionale degli insegnanti e Ricerca-Formazione nell’era post-Covid” (novembre 2023-febbraio 2026).

mentale per far fronte alla dispersione; tale connubio è possibile attraverso un dialogo costante e un approccio di rete basato su un lavoro intersoggettivo (Fredella, Zecca, 2024). L'interdipendenza – e non solo la complementarità – tra formale e non formale è la condizione necessaria per concretare un'educazione di qualità, dove la figura dell'educatore può svolgere un ruolo di ponte tra apprendimento formale, non formale e informale (Cajola, Traversetti, 2018).

1. Domande della ricerca, contesto e metodologia

La domanda che guida la ricerca è la seguente: in che misura lo sviluppo di un intervento multidimensionale e multiprofessionale, frutto della contaminazione tra educazione formale e non formale, incide sul benessere degli studenti e sul clima della classe?

La sperimentazione si è svolta da giugno 2024 a luglio 2025 nella Scuola Secondaria di I grado Negri, che presenta alti tassi di dispersione e di alunni con background migratorio e NAI.⁵ San Siro è uno dei quartieri di residenzialità pubblica più grandi d'Italia; il 57% della popolazione ha background migratorio, la maggior parte proveniente da Egitto (37,2%), Marocco (10,4%) e Filippine (9,5%). Il quartiere ha inoltre un numero significativo di residenti in condizioni di fragilità economica e sociale (Grassi, 2022).

L'intervento è stato portato avanti in una classe seconda, di 14 alunni, scelta sulla base di alcune caratteristiche: 100% di background migratorio, in prevalenza di lingua araba; 50% di alunni con BES, 4 dei quali con un PEI; 1 studentessa NAI, proveniente dall'Egitto; numerose difficoltà dei docenti nella gestione della classe; bassi risultati nei test INVALSI (classe quinta della scuola primaria). La scelta è dipesa anche dalla disponibilità del corpo docente: hanno partecipato 7 insegnanti su 12 del consiglio di classe.

Il disegno della ricerca ha previsto: una prima analisi del contesto classe (fino a novembre 2024); momenti di co-progettazione e formazione; realizzazione del curriculum innovativo; monitoraggio e valutazione qualitativa di processo e risultato. La metodologia adottata è stata quella della Ricerca-Azione-Formazione (Zecca, 2018). In accordo con gli obiettivi della ricerca, tale curriculum si è ispirato alle metodologie delle scuole della seconda opportunità, che la letteratura ha dimostrato essere efficaci per far fronte alle difficoltà di studenti in condizione di forte dispersione e svantaggio (Cotza, 2024). Sono state dunque introdotte:

- 2 settimane a tema interdisciplinari (racconto del sé; comunicazione e mondo digitale);
- didattica laboratoriale (Italiano L2; Cinema, a cura dell'Associazione Circonvalla Film);
- co-progettazione di Piani Personalizzati, su base ICF, per tutti gli alunni;

5 L'Istituto è stato finanziato dal Ministero dell'Istruzione e del Merito nell'ambito del PNRR (Missione 4 Componente 1 Linea di Investimento 1.4: Intervento straordinario finalizzato alla riduzione dei divari territoriali nella scuola secondaria di primo e secondo grado e alla lotta alla dispersione scolastica).

- 2 figure educative su tutta la classe, per una copertura di 20 ore settimanali (Cooperativa Equa).

Sono stati raccolti numerosi dati, mediante i seguenti strumenti di ricerca:

- 23 osservazioni in classe condotte dalla ricercatrice (settembre 2024-maggio 2025);
- 4 interviste semi-strutturate (novembre 2024-luglio 2025: 1 alla docente di Italiano; 1 al conduttore di Cinema; 2 agli educatori);
- 4 focus group (ottobre 2024-giugno 2025: 1 con le famiglie; 1 con i docenti; 2 con gli alunni);
- diari scritti dagli educatori durante l'anno;
- 2 somministrazioni del test CILS⁶ (all'inizio e alla fine dell'anno);
- 5 incontri di co-progettazione (giugno 2024-gennaio 2025);
- 2 incontri di formazione, per un totale di 10 ore (marzo e aprile 2025), sui temi della progettazione didattica e della pragmatica della comunicazione;
- schede osservative e progettazioni didattiche dei docenti.

I dati sono stati trascritti *verbatim* ed è in corso l'analisi tematica riflessiva (Braun, Clarke, 2008). Il focus, in questa sede, è l'alleanza educativa tra insegnanti ed educatori, alla luce delle seguenti domande: secondo quali modalità le due progettazioni, didattica ed educativa, si sono integrate per diminuire il grado di conflittualità all'interno della classe? Quali criticità sono emerse e come sono state affrontate? A tal fine, sono stati presi in esame le osservazioni, i diari degli educatori e le trascrizioni degli incontri di co-progettazione.

2. La percezione dell'intervento educativo da parte dei docenti

Dai diari, che riflettono il vissuto e le rappresentazioni degli educatori, emerge che alcuni docenti percepiscono l'educatore come una figura di mediazione (in particolare tra scuola e famiglia), con la quale collaborare e condividere la gestione delle criticità («All'inizio della lezione entra in classe l'insegnante di Italiano, che *mi chiede di accompagnarla* insieme al docente di Sostegno per un colloquio con S. e suo padre»). Spesso, però, gli educatori si sentono esclusi o non ascoltati («Dico il mio punto di vista, dicendo che non credo possa essere la soluzione migliore, ma *sento che ho poco spazio di ascolto*»); in più passi dei diari, emerge la difficoltà di co-progettare con i docenti, per la mancanza di tempo, da una parte, o per il sotteso convincimento dei docenti, dall'altra, che talvolta l'intervento educativo sia «inutile» («La docente pensava che la classe fosse già divisa [...], mi dice che *non si è preparata nulla e mi chiede cosa ne penso se proponesse di fare vedere il film*»).

I diari, così come le osservazioni e alcune affermazioni durante gli incontri, riflettono una certa ambiguità dei docenti nei confronti della figura educativa: da una parte vorrebbero che l'educatore li sollevasse dalla gestione del gruppo, portando i ragazzi fuori dalla classe; dall'altra, vorrebbero che li aiutasse nella gestione all'interno della classe, per evitare che la lezione sia interrotta da un «continuo via vai». I docenti si di-

6 <https://cils.unistrasi.it/>

chiarano insofferenti per le continue uscite dei ragazzi con l'educatore (una «scusa» per non seguire la lezione); tuttavia continuano a chiedere agli educatori, nelle situazioni di maggiore criticità, di portare fuori alcuni alunni per consentire lo svolgimento delle attività. Gli insegnanti, frustrati dal fatto di non riuscire a “controllare” il gruppo, vorrebbero che gli educatori li coadiuvassero di più nell'attività didattica, sia in classe sia fuori, supportando gli alunni nel ripasso o nello studio. Gli educatori, però, sembrano non sapere come andare incontro alla richiesta dei docenti, non essendo previsti, soprattutto, momenti di co-progettazione.

3. Difficoltà convergenti e bisogni emergenti

Da una prima analisi dei dati, emerge che docenti ed educatori hanno difficoltà convergenti. Gli insegnanti, da una parte, non sanno come mettere a frutto l'intervento educativo in modo che sia funzionale allo svolgimento dell'attività didattica; gli educatori, dall'altra, non sanno bilanciare in modo efficace l'intervento sul singolo e la gestione del gruppo per coadiuvare l'attività del docente. La difficoltà di riconoscere il valore aggiunto del ruolo professionale dell'altro esprime un bisogno di integrazione e complementarità delle diverse funzioni per un'azione pedagogica efficace: si osserva la necessità di una formazione educativa, da una parte, e didattica, dall'altra, ma nel contesto di équipe multiprofessionali dove le competenze possano ibridarsi e completarsi a vicenda, sostenute da appositi momenti di co-progettazione multidisciplinare (Dettori, Pinna, Mura, 2025).

Le complessità emerse (difficoltà di riconoscimento del ruolo professionale dell'altro e di comprensione delle problematiche dell'altro nell'azione didattica e/o educativa) portano quindi a formulare almeno due domande che possono fungere da spunti per un lavoro multiprofessionale: come si può integrare l'intervento educativo in classe affinché risulti più efficace lo svolgimento dell'attività didattica? È possibile pensare un tempo scuola in cui docente ed educatore rivestano un ruolo paritario, pur nelle rispettive specificità professionali?

Conclusioni. Verso la figura dell'educatore di classe?

Sulla scorta di quanto già avviene nell'educazione alternativa, la figura dell'educatore, se ben accompagnata nel contesto scuola, può configurarsi come decisiva nella gestione delle dinamiche dell'intera classe e non solo del singolo con disabilità. Da questa prima analisi emerge che l'educatore ha le competenze per sostenere il docente nelle situazioni più critiche, svolgendo una funzione decisiva nei momenti di difficoltà degli studenti o di tensione tra docente e studente/i. Tale professionalità crea spazi di ascolto e rielaborazione individuale, spesso di “decompressione”, fuori dalla classe e facilita il reinserimento dopo momenti di crisi o esclusione; inoltre, aiuta la riorganizzazione del gruppo, ad esempio durante supplenze o attività in sottogruppi (Montanari, 2022). I risultati sottolineano poi come l'educatore sia un ponte tra scuola e famiglia, aprendo alla possibilità che le famiglie si interfaccino con una figura che riveste un ruolo differente rispetto a quello dell'insegnante, con cui il genitore può essere o entrare in conflitto.

Non da ultimo, nell'ottica di uno sviluppo professionale continuo e in équipe mul-

tidisciplinari, l'educatore di classe potrebbe assumere la funzione di osservatore delle dinamiche relazionali e delle strategie didattiche all'interno della classe, assumendo un importante compito di restituzione e rielaborazione di quanto esperito.

Bibliografia

- AGIA - Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza (2022). *La dispersione scolastica in Italia: un'analisi multifattoriale. Documento di studio e di proposta*. Roma.
- Barrientos Soto A., González-Gijón G., Soriano Díaz A. (2021). Alternative education and second chance schools: Global and Latin American perspectives on its history and outlook. *CADMO*, 2, 7-20.
- Braun V., Clarke V. (2008). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Cajola L. C., Traversetti M. (2018). L'educatore professionale socio-pedagogico nei servizi educativi e scolastici tra sviluppo sostenibile e governance inclusiva: alcuni dati di ricerca. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 17, 113-138.
- Cotza V. (2024). Per un framework multivocale delle scuole della seconda opportunità in Europa. La specificità del caso italiano. *Pedagogia Oggi*, 22(2), 303-310.
- Dettori G. F., Pinna M., Mura E. (2025). Il ruolo dell'educatore professionale nel processo di inclusione dello studente con disabilità. *L'integrazione scolastica e sociale*, 24(3), 57-76.
- European Commission (Cresson É., Flynn P., Bangemann M.) (1995). *Teaching and learning: Towards the learning society (White paper on education and training)*. Brussels.
- Fredella C., Zecca L. (2024). Una pluralità di sguardi: il rapporto tra ricercatori, educatori e insegnanti e il ruolo dell'intersoggettività. In R. Viganò, C. Lisimberti (Eds.), *A cosa serve la ricerca educativa? Il dato e il suo valore sociale*. Atti del Convegno Nazionale SIRD (pp. 70-80). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Grassi P. (2022). *Barrio San Siro. Interpretare la violenza a Milano*. Milano: FrancoAngeli.
- Montanari M. (2022). L'educatore socio-pedagogico a scuola: per un agire professionale inclusivo. *Pedagogia Oggi*, 20(2), 127-135.
- Zecca L. (2018). Ricerca-Azione-Formazione. Una strategia per lo sviluppo professionale? In G. Asquini (Ed.), *La ricerca-formazione. Temi, esperienze e prospettive* (pp. 84-91) Milano: FrancoAngeli.
- Zecca L., Fredella C., Cotza V. (2024). Constructing a model of integration between schools and non-formal education: An exploratory study in the multicultural suburb of San Siro, Milan. In *ICERI2024 Proceedings* (pp. 7076-7083). IATED Academy.

Analisi critica del modello tecno-didattico del corso di perfezionamento internazionale “Maria Montessori: una pedagogia per la pace”

Claudia Lafranconi

Dottoranda

Università per Stranieri di Perugia – claudia.lafranconi@unistrapg.it

Sara Casale

Dottoranda

Università per Stranieri di Perugia – sara.casale@unistrapg.it

Introduzione

Nel contesto contemporaneo, segnato da guerre e disuguaglianze di grande rilievo, educare alla pace diventa sempre più urgente, soprattutto in un'ottica trasformativa. Il Global Peace Index afferma che 87 paesi nel mondo hanno registrato una riduzione della *peacefulness* e quindi degli atteggiamenti pacifisti, con un peggioramento globale dello 0.36% rispetto all'anno precedente (Global Peace Index, 2025).

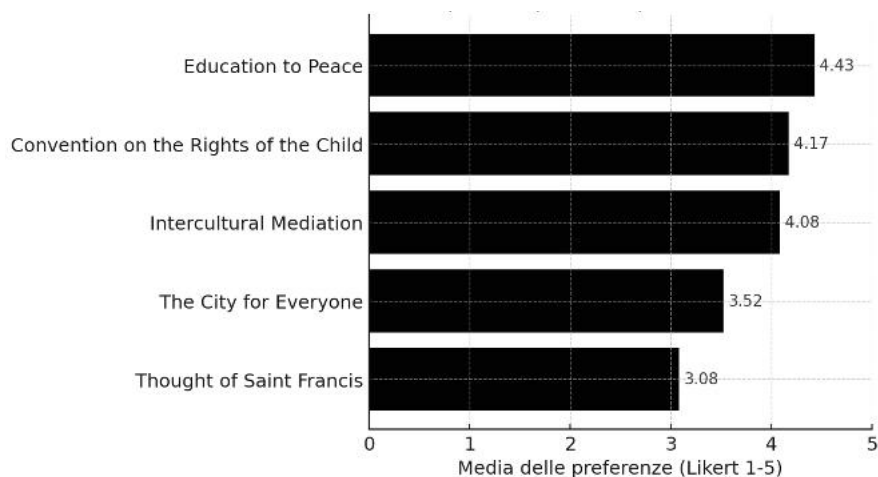
Secondo quanto riportato da Save The Children: “A metà degli anni Novanta circa il 10% dei bambini del mondo viveva in zone di conflitto. Questa quota è quasi raddoppiata, raggiungendo nel 2023 un drammatico 19%. Oggi la vita di 473 milioni di bambini è direttamente segnata dai conflitti armati” (Save the Children, 2024). Questi dati sollecitano la necessità di “educare in tempo di pace e di guerra”, ponendo al centro l'educazione come azione delicata di apprendimento, accompagnamento e mediazione, volta a costruire relazioni di prossimità fondate sul dialogo pacifico e sul rifiuto della violenza (Malaguti, 2016). L'educazione alla pace diventa educazione alla libertà, in un'ottica di “disarmo” fisico, ma anche del pensiero stesso.

In questo quadro, è stato progettato un corso di perfezionamento per esplorare il significato dell'educazione alla pace, valorizzando il dialogo con i pensatori di pace umbri e con la pedagogia di Maria Montessori.

1. Innovazione e Tradizione

Il contributo analizza la progettazione del corso internazionale di perfezionamento “Maria Montessori: Pedagogy for Peace”, svoltosi presso l'Università per Stranieri di Perugia nei mesi di giugno e luglio 2024 e promosso dal Centro di Ricerca Maria Montessori (CeRiMM), in collaborazione con la scuola Santa Croce di Perugia e l'Associazione Montessori Internazionale (AMI). Il corso, rivolto a docenti montessoriani provenienti da diversi contesti internazionali, ha ripreso e aggiornato gli obiettivi del Centro di Studi Pedagogici montessoriano attivo in Ateneo tra il 1951 e il 1962, orientati alla formazione dei docenti e al dialogo tra teoria e pratica educativa. La progettazione si è articolata lungo due direttrici integrate: da un lato il riferimento ai principi

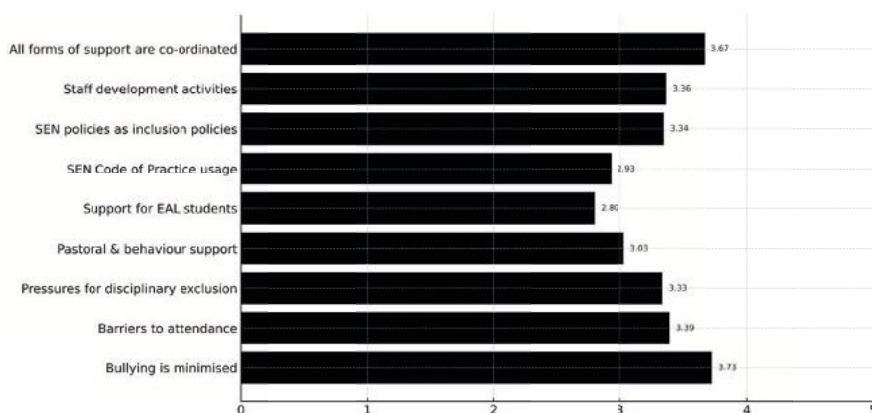
storici e scientifici della pedagogia montessoriana, ricostruiti attraverso l'analisi dei programmi contenuti negli archivi che integravano interventi teorici di docenti universitari e attività pratiche di osservazione presso la scuola Santa Croce, dall'altro l'utilizzo dei risultati di un'indagine sui bisogni formativi e sulle pratiche inclusive, ispirata all'*Index for Inclusion* (Ainscow, Booth, 2008) e condotta nel 2023 da Cristina Gaggioli, direttrice del CeRiMM e del corso. L'indagine ha coinvolto 23 docenti, tutti in possesso di una laurea, tra i quali 13 hanno conseguito un Master e 6 un dottorato di ricerca. Il gruppo analizzato vanta un'esperienza professionale consolidata, con una media di circa dieci anni di insegnamento. La composizione geografica dei partecipanti risulta particolarmente eterogenea, includendo docenti e formatori montessoriani provenienti da diverse regioni del mondo, tra cui Costa d'Avorio, India, Algeria, Stati Uniti, Australia, Libano, Polonia, Francia, Regno Unito, Messico, Vietnam, Costa Rica, Austria, Portogallo e Russia. Il questionario (Gaggioli, 2023), strutturato in due sezioni e diffuso tramite un form online, si articola in 51 domande: 11 a risposta multipla, 10 a risposta aperta, 30 a scala Likert. La prima sezione esplora le esigenze formative dei partecipanti, al fine di orientare la progettazione di un'esperienza formativa significativa. Tutti i partecipanti hanno espresso un vivo interesse per la visita ai luoghi storici legati alla pedagogia montessoriana. Riguardo alle modalità di erogazione del corso, il 61% ha mostrato una preferenza per un modello blended, mentre il 26% ha manifestato una predilezione per la modalità esclusivamente in presenza. Per quanto riguarda i contenuti del corso (Graf. 1), i temi di maggiore interesse includono: *Education to Peace* ($M = 4,43$), *Convention on the Rights of the Child* ($M = 4,17$), *Intercultural Mediation and Understanding the World* ($M = 4,08$), dedicata alle pratiche educative inclusive in contesti culturalmente e linguisticamente diversificati. Interesse moderato è stato registrato per *The City for Everyone* ($M = 3,52$) e *The Thought of Saint Francis: Past and Present* ($M = 3,08$).



Graf. 1 – Manifestazione di interesse verso i temi proposti

La seconda sezione si concentra sull'analisi delle politiche e delle pratiche adottate nella scuola di appartenenza dei partecipanti. I risultati (Graf. 2) mostrano una per-

cezione positiva dei partecipanti rispetto alla minimizzazione del bullismo ($\approx 3,98$) e al coordinamento generale dei supporti inclusivi ($\approx 3,67$). Risultati moderati emergono per lo sviluppo professionale del personale e il supporto a studenti con bisogni educativi speciali ($\approx 3,36$), mentre punteggi più bassi si osservano nell'utilizzo di buone prassi per i Bisogni Educativi Speciali e nel coordinamento del supporto per studenti che apprendono l'inglese come seconda lingua ($\approx 2,99$ – $2,79$).



Graf. 2 – Punteggi medi su scala Likert per ciascun tema relativo alle pratiche di inclusione, allo sviluppo del personale e al supporto pedagogico

L'integrazione di un approccio tradizionale con una prospettiva attenta a rispondere alle esigenze contemporanee ha permesso di elaborare una progettazione didattica articolata e coerente, culminata nella definizione e realizzazione della prima edizione del corso di perfezionamento internazionale su questi temi.

2. Progettazione del corso

Il corso internazionale di perfezionamento “Maria Montessori: A Pedagogy for Peace” si propone di fornire ai partecipanti una prospettiva integrata sull'educazione alla pace, sulla nonviolenza e sulle pratiche inclusive, valorizzando la connessione tra la pedagogia montessoriana (Montessori, 1949), la Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza (ONU, 1989) e la Classificazione Internazionale del Funzionamento, Disabilità e Salute (ICF) (WHO, 2001). La prima edizione del corso ha avuto carattere sperimentale, ed è quindi stata concepita come fase pilota, progettata a partire dalla rilevazione dei bisogni formativi e delle preferenze dei partecipanti tramite questionari, al fine di orientare la definizione dei contenuti e delle modalità di erogazione. L'approccio si ispira alla Design-Based Research (DBR), che privilegia la raccolta sistematica di dati per guidare iterazioni future nella progettazione e nel miglioramento del corso (Barab, Squire, 2004). La progettazione didattica si ispira ai *First Principles of Instruction* di Merrill (2002), combinando attivazione, applicazione e valutazione, e integra principi di formazione riflessiva (Schön, 1993), learning design e modelli esperienziali. Il percorso, della durata di 150 ore e articolato in quattro moduli, due online

e due in presenza, per un totale di 6 CFU, mira a garantire coerenza tra obiettivi, contenuti, metodologie e strumenti di valutazione (Branch, Kopcha, 2014).

Il Modulo 0 facilita la familiarizzazione con la piattaforma Moodle, l'uso dei materiali asincroni, la partecipazione alle lezioni sincrone e la conoscenza di tutor, docenti e supporto tecnico, creando una comunità di apprendimento collaborativa, in linea con il modello della *Community of Inquiry* (Garrison, Anderson, Archer, 2000). I primi due moduli online, *Children and wars: peace, rights, health and education* (M1) e *Languages and human rights in the philosophy of non-violence* (M2), introducono i corsisti ai fondamenti della pedagogia della pace, della nonviolenza e dei diritti dei bambini. Le sessioni online comprendono materiali multimediali diversificati secondo i principi dello *Universal Design for Learning* (Meyer et al., 2014), consentendo ai corsisti di accedere a podcast, video e articoli. La fase di applicazione sincrona su Microsoft Teams prevede lezioni frontali della durata di un'ora seguite da attività collaborative e riflessive, che permettono di trasformare la conoscenza teorica in pratica osservabile e condivisa. Forum collaborativi al termine dei moduli offrono spazi per discussioni, dubbi e condivisione delle esperienze.

La parte in presenza si apre il 15 luglio 2024 con il Symposium "Maria Montessori: Pedagogy for Peace", offrendo una lettura contemporanea dei principi montessoriani in chiave pacifista e interculturale.

I moduli in presenza, *Educating for peace in a world of wars, promoting encounter, beauty and health* (M3) e *Education for Equality and Inclusion* (M4), includono lezioni frontali, lavori di gruppo e visite guidate a luoghi emblematici per la pedagogia montessoriana, come il Sacro Convento di Assisi e Villa Montesca a Città di Castello, dove Montessori tenne il suo primo corso di formazione, offrendo una comprensione diretta dei contesti storici e culturali alla base della pedagogia della pace.

I *Practical Workshop Activities* (PWA) presso la Scuola dell'Infanzia Santa Croce permettono ai corsisti di osservare dinamiche educative reali, con focus su arte e musica (PWA1), interculturalità (PWA2), alimentazione e salute (PWA3), gioco (PWA4) e disegno infantile (PWA5). I partecipanti, guidati da protocolli osservativi, realizzano un *Project Work*, consolidando l'integrazione tra teoria e prassi e applicando un approccio esperienziale.

La valutazione è articolata in più fasi e strumenti per assicurare l'effettiva acquisizione delle conoscenze e delle competenze. I moduli online prevedono questionari a scelta multipla somministrati tramite la piattaforma LOL, con orari flessibili per permettere la partecipazione a corsisti in fusi orari diversi. Le prove in presenza sono programmate nel calendario del corso e valutate in trentesimi. La valutazione finale consiste nella presentazione individuale del *Project Work* davanti alla Commissione esaminatrice, subordinata al completamento di tutti i moduli, delle attività laboratoriali e del rispetto dei requisiti di frequenza. Questo approccio consente di combinare i principi di Merrill (2002) con la riflessività professionale di Schön (1993), promuovendo competenze operative, teoriche e inclusive coerenti con la pedagogia della pace e con la responsabilità sociale dell'educazione.

Il design tecno-didattico del corso rappresenta un elemento strategico per la creazione di ambienti educativi inclusivi e responsabili e, al tempo stesso, un impulso trasformativo capace di orientare l'educazione alla pace verso nuovi orizzonti.

Conclusione

Il corso internazionale di perfezionamento ha rappresentato un'occasione concreta per tradurre la sfida pedagogica dell'educazione alla pace in un percorso che intreccia l'eredità montessoriana con le esigenze formative e inclusive del presente. Progettato secondo i principi della DBR, ha combinato strumenti tecno-didattici, attività online e in presenza, valorizzando osservazione, project work e riflessione condivisa. Al centro vi sono stati i temi della giustizia educativa, dell'ambiente come contesto di apprendimento e della tutela dei diritti di tutti gli studenti, in dialogo con gli obiettivi di sostenibilità e cittadinanza globale. Alla prima edizione sperimentale hanno partecipato 8 corsisti provenienti da Italia, Corea del Sud, USA, Belgio, Ungheria, Messico e Francia. L'esperienza ha messo in luce alcune criticità, quali la sola erogazione in lingua inglese, la necessità di ampliare la componente online, la gestione delle visite didattiche e la tempistica di promozione e iscrizione, ma ha anche confermato punti di forza significativi: l'elevato interesse verso i contenuti, la qualità percepita dell'offerta formativa e dell'organizzazione e l'opportunità di creare una rete internazionale di contatti. Questi elementi costituiscono una base solida su cui progettare edizioni future, prevedendo l'erogazione in doppia lingua, italiano e inglese, la separazione delle visite didattiche dal pacchetto formativo offerto e la promozione anticipata delle attività, consolidando così un percorso in grado di promuovere pratiche educative fondate su pace, dialogo e inclusione (Gaggioli, 2024) e di alimentare un impulso trasformativo nell'educazione alla pace.

Bibliografia

- Ainscow M., Booth T. (2008). *Index per l'inclusione: Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola* (Ed. italiana a cura di F. Dovigo, D. Ianes). Trento: Erickson.
- Barab S., Squire K. (2004). Design-based research: Putting a stake in the ground. *The Journal of the Learning Sciences*, 13(1), 1-14. https://doi.org/10.1207/s15327809jls1301_1
- Branch R.M., Kopcha T. J. (2014). Instructional design models. In M. Spector, M. D. Merrill, J. van Merriënboer, M. P. Driscoll (Eds.), *Handbook of research on educational communications and technology* (4th ed., pp. 273–281). New York, NY: Springer.
- Gaggioli C. (2023). Educating for peace in a world of war: Maria Montessori's heritage in the Umbria region. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, XI(1), 28-41. <https://doi.org/10.7346/sipes-01-2023-03> – <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sipes/article/view/6433/5552>
- Gaggioli C. (2024). *Maria Montessori: Una pedagogia per la pace. Percorsi di educazione alla pace a partire dalla scuola dell'infanzia*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Malaguti E. (2016). Educare in tempo di pace e di guerra. Dialogare con la resilienza per contribuire alla costruzione di processi inclusivi. *L'integrazione scolastica e sociale*, 15(1), 8-10. Trento: Erickson.
- Merrill M.D. (2002). First principles of instructional design. *Educational Technology Research and Development*, 50(3), 43-59.
- Meyer A., Rose D. H., Gordon D. (2014). *Universal design for learning: Theory and practice*. Wakefield, MA: CAST Professional Publishing.
- Montessori M. (1949). *Educazione e pace*. Milano: Garzanti.
- Organizzazione Mondiale della Sanità. (2002). *ICF – Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute* (Trad. M. Leonardi). Trento: Erickson.

Organizzazione delle Nazioni Unite. (1989). *Convenzione sui Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza*. Retrieved September 30, 2024, from <https://www.garanteinfanzia.org/convenzione-diritti-infanzia-adolescenza>

Schön D. A. (1993). *Il professionista riflessivo: Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo.

Insegnare e imparare nell'emergenza

Anna Chiara A. Mastropasqua

Assegnista di ricerca

Università degli Studi di Padova - annachiara.mastropasqua@unipd.it

Emilia Restiglian

Professoressa Associata

Università degli Studi di Padova - emilia.restiglian@unipd.it

Introduzione

È ampiamente condiviso che l'attuale contesto globale sia caratterizzato da condizioni di instabilità e da una molteplicità di emergenze, tra cui crisi ambientali e sanitarie, conflitti armati, disuguaglianze sociali e precarietà economica. Parimenti condivisa è anche la consapevolezza che tali fenomeni esercitino un'influenza diretta e significativa sui sistemi educativi (Traverso, 2018), agendo sia dall'esterno che dall'interno. Pertanto, la scuola non può più essere considerata spazio protetto ed autarchico, poiché chiamata essa stessa a confrontarsi con tali tensioni e a trasformarle, necessariamente, in occasioni di apprendimento (Isidori, Vaccarelli, 2013). L'emergenza, infatti, non è più considerabile solamente come evento improvviso e destabilizzante, ma anche come dimensione strutturale che attraversa i sistemi educativi, i cui soggetti contribuiscono positivamente o negativamente al ritorno ad una situazione di stabilità. Lo stesso termine *emergenza* richiama la necessità di risposte sistemiche, orientate, come osserva Vaccarelli (in Paiano, 2023), a ripristinare sicurezza nel breve termine e nuovi equilibri nel medio-lungo, liberando così la carica generativa e trasformativa dell'emergenza stessa. Questo contributo, basato su una ricerca qualitativo-etnografica con 40 insegnanti di scuole primarie in Italia e Sierra Leone, esplora significati, pratiche e culture dell'insegnamento in contesti di crisi per proporre un ripensamento dell'emergenza da prospettiva allarmista a trasformativa, in linea con quanto teorizzato e applicato empiricamente da Traverso (2018).

1. Emergenza educativa: modelli e prospettive teoriche

Se l'emergenza non è solo un evento improvviso e destabilizzante, ma anche una risposta tempestiva che mira a contenerne gli effetti e a ri-orientare individui e sistemi verso un nuovo equilibrio (Isidori, Vaccarelli, 2013), allora, poiché immersa in contesti vulnerabili, l'azione educativa comporta sempre un rischio (Biesta, 2016). Educare significa infatti esporsi all'imprevisto, come incontro tra esseri umani in una società in continua trasformazione. L'aspetto cruciale è imparare a stare nell'instabilità, riconoscendola come occasione di cambiamento e, come affermava Freire (1975), padre della pedagogia critica, promuovendo coscientizzazione, dialogo e capacità di agire sul reale, rendendo sia educatori che educandi consapevoli della propria potenzialità creativa. Il paradigma trasformativo dell'emergenza, che ben ci illustra visivamente

Traverso (2018) mediante un modello (Fig. 1) che aiuta a ripensare la situazione di vulnerabilità, indica che l'emergenza non va solo gestita come evento destabilizzante, ma reinterpretata come occasione di innovazione educativa. Secondo il modello allarmista, infatti, l'emergenza è vista come un evento imprevedibile e incontrollabile, che genera allarmismo, tensioni e paura e che ha conseguenze in tutte le dinamiche contestuali, dalle azioni alle emozioni dei soggetti parte del contesto fino alla risposta sistemica. In questo caso, la missione educativa, vulnerabile di fronte all'accadimento imprevisto e impattante, agisce principalmente per contenerne i danni e ripristinare l'equilibrio mediante azioni procedurali, con scarsa attenzione alla riflessione critica o alla trasformazione del contesto. Al contrario, il modello trasformativo propone una visione dell'emergenza come un terreno fertile e generativo di cambiamento, innovazione, nuove possibilità e trasformazioni. È conseguenza di complesse dinamiche strutturali, sociali, contestuali, politiche, ambientali o sanitarie, ed è quindi possibile non solo prevederne la comparsa e le conseguenze nei sistemi scolastici, ma anche formare adeguatamente coloro che sono chiamati a reagire e che possono influenzarla, trasformarla e interpretarla come stimolo formativo. La potenzialità del soggetto che vive la situazione emergenziale sta quindi nella possibilità di agire non solo sugli effetti ma anche sulle cause dell'emergenza stessa. In questo caso, l'approccio educativo appare come proattivo, l'educazione è parte di un continuo cambiamento e le azioni generano nuove pratiche, nuovi significati e, al contempo, nuove riflessioni. Non è più l'emergenza a governare emozioni, contesti e azioni individuali o sistemi, ma il sistema scuola e l'intenzionalità dei singoli e del gruppo a prevedere e reagire alle situazioni emergenziali, in ottica trasformativa (Traverso, 2018).

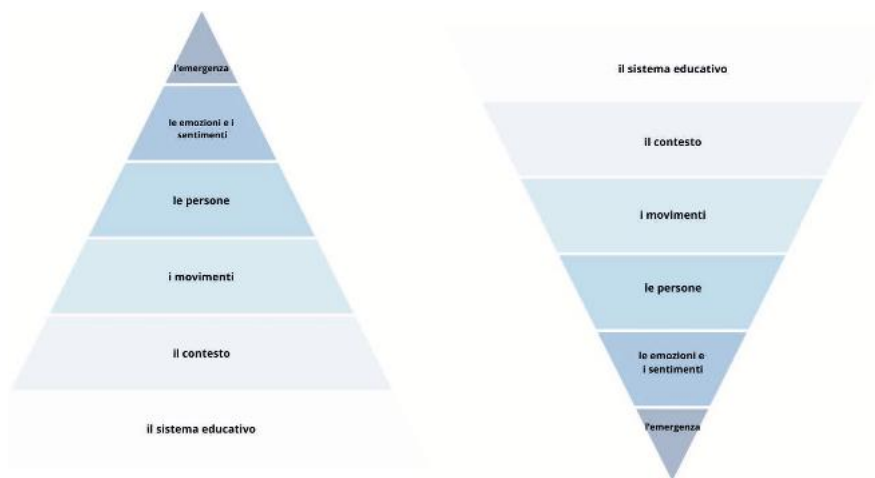


Figura 1 – Modelli allarmista (a sinistra) e trasformativo (a destra),
rielaborazione grafica da Traverso, 2018

Il modello trasformativo, che si è cercato di applicare nella fase empirica della ricerca, riconosce l'emergenza come accadimento carico di potenziale e attribuisce alla scuola il ruolo di presidio di umanità e resistenza civile (Milani, 2021).

2. La ricerca

La ricerca si colloca nell'ambito dell'educazione comparata (Bray, Adamson, Mason, 2009), con un approccio etnografico (Pole, Morrison, 2003). È stata realizzata in due contesti molto differenti, Roma (Italia) e Freetown (Sierra Leone), con l'intento di costruire nuove prospettive di significato e individuare linee di azione e buone pratiche condivise. Infatti, si ritiene sia proprio dall'incontro con l'alterità soggettiva che può nascere una nuova visione e dunque nuove modalità d'azione, capaci di trasformare tutti i soggetti coinvolti (Meirieu, 2014).

L'obiettivo principale della ricerca è quello di ridurre la distanza teorico-pratica tra le esperienze emergenziali che la scuola vive e la formazione professionale degli insegnanti. Operativamente, si è lavorato in due sotto-obiettivi, dei quali nel presente contributo ci si concentra sul secondo:

- approfondire la tematica della qualità della formazione degli insegnanti in risposta a situazioni problematiche e non sempre prevedibili che penetrano il tessuto scolastico;
- esplorare le politiche, i significati, le pratiche e le culture dell'insegnamento e apprendimento in contesti di crisi.

Il campione è composto da 40 insegnanti di scuola primaria (20 in Italia e 20 in Sierra Leone), in servizio presso 8 scuole primarie statali (4 per Paese), selezionate in base al contesto socio-culturale ed economico per garantire prospettive socio-culturali quanto più differenziate. In particolare, nella città di Roma sono state coinvolte 4 scuole, una per zona: centro storico, periferia del centro storico, periferia interna al grande raccordo anulare, periferia esterna al grande raccordo anulare. Per quanto riguarda la città di Freetown, parte del distretto ovest della Sierra Leone, sono state selezionate 4 scuole, una per ciascuna delle aree principali: Central (I, II), East End, West End. In Italia hanno partecipato 16 donne e 4 uomini, in Sierra Leone 12 donne e 8 uomini. Gli insegnanti sono stati coinvolti mediante interviste semi-strutturate articolate, sulla base di quanto teorizzato da Traverso (2018), in quattro aree: significati di emergenza, emozioni nell'accadimento emergenziale, pratiche educative di risposta e ruolo del sistema scuola. L'analisi dei dati è stata condotta con approccio interpretativo-fenomenologico e supportata dal software Atlas.ti che ha permesso di operare mediante codificazione e categorizzazione per elaborare significati condivisi e costruire un confronto tra le due realtà.

3. Dall'analisi al confronto

L'analisi tematica condotta sui dati raccolti attraverso osservazioni partecipanti e interviste ha consentito di sviluppare una discussione articolata attorno ai due contesti di ricerca e con riferimento alle quattro dimensioni già citate e relative a significati di emergenza, emozioni e sentimenti legati all'emergenza, pratiche educative di risposta e ruolo del sistema scuola.

Il contesto italiano

Nel contesto italiano, l'emergenza non è percepita come evento eccezionale, ma come una condizione strutturale e permanente. Si manifesta nella crisi del modello scolastico nel suo stesso valore, toccando le relazioni educative, considerate fragili, il precario benessere di studenti e insegnanti e la disconnessione tra scuola e società. A ciò si aggiungono inclusione fragile, crisi della fiducia nella scuola, eccessiva sovraesposizione tecnologica e condizioni di solitudine e burnout degli insegnanti, aggravate da povertà educativa e da edifici scolastici inadeguati. In sintesi, la scuola italiana vive uno stato di emergenza latente e continua, che investe piani pedagogici, psicologici, relazionali e strutturali. In conseguenza a quanto detto, sul piano emotivo gli insegnanti affermano di sperimentare ansia, senso di colpa e smarrimento identitario, uniti a stanchezza e senso di inefficacia. Accanto a tali fragilità emergono però anche empatia, dedizione e resilienza, che permettono di proseguire nella missione educativa e di continuare a costruire comunità. Le pratiche efficaci in risposta alle situazioni emergenziali individuate e che i docenti affermano di mettere in atto si fondano su cura, responsabilità e formazione continua, unite a flessibilità, empatia e lavoro di squadra con famiglie e colleghi. Sostengono l'importanza di agire con cura, regolazione emotiva e senso di missione educativa, nonché visione preventiva della didattica. Aspetto, quest'ultimo, che ben si lega con l'idea di progettazione e condivisione di buone pratiche prima ancora dell'accadimento emergenziale, spesso travolgente perché inaspettato. Infine, dall'ascolto della voce degli insegnanti un sistema scolastico efficace richiede riforme strutturali che puntino al benessere dei docenti, a una formazione reale e continua e al riconoscimento della professione. Centrali si ritengono essere la partecipazione alle decisioni ministeriali, l'ascolto delle voci della scuola, il recupero della dimensione comunitaria e una transizione scuola-università più solida.

Il contesto sierraleonese

In Sierra Leone l'emergenza scolastica è evidente e permanente, secondo gli insegnanti ascoltati si lega a carenze materiali, (infra)strutturali e alla diffusa povertà che condiziona la vita delle comunità. Si sommano a queste problematiche le difficoltà professionali degli insegnanti, non sempre adeguatamente formati, le criticità sanitarie e le fragilità socio-familiari, aggravate dall'assenza generale di un supporto istituzionale. Gli insegnanti vivono emozioni contrastanti: frustrazione e tristezza, spesso rivolte a istituzioni e sistemi, ma anche senso di responsabilità, missione e resilienza. Accanto allo sconforto emergono determinazione, sacrificio, impegno collettivo ed empatia verso gli studenti, insieme all'orgoglio per le piccole vittorie quotidiane che danno significato al lavoro e che si riferiscono non solo alla didattica ma anche all'emancipazione di vita. Sul piano pratico, i docenti affermano di reagire alle emergenze attraverso il supporto diretto agli studenti, talvolta anche economico, e mediante una didattica creativa e adattata. Centrali, nell'affrontare le situazioni di vulnerabilità, si ritengono essere la formazione continua, la collaborazione con le famiglie e il sostegno reciproco tra colleghi e con la comunità di cui la scuola è parte. Un sistema efficace, secondo gli insegnanti, richiede interventi concreti: programmi di alimentazione scolastica, regolarità negli stipendi, riconoscimento professionale, materiali didattici e investimenti infrastrutturali. Spesso gli insegnanti, nell'affrontare le emergenze, assumono infatti ruoli di gestione sanitaria, leadership interna e advocacy istituzionale, rendono così la scuola presidio di resilienza e solidarietà, ma sovraccaricandoli di incarichi non legati alla professione. Accanto a ciò, vengono richieste a gran voce formazione continua,

ascolto degli insegnanti, sostegno comunitario e garanzia di qualità, elementi essenziali per una scuola che possa ritenersi capace di far fronte alle emergenze.

Prospettive di confronto

Il confronto tra Italia e Sierra Leone mette in luce la diversa natura dell'emergenza: in Italia essa appare come una crisi diffusa e permanente, seppur poco visibile, che si esprime soprattutto sul piano affettivo-relazionale, nella sfiducia istituzionale e nella disconnessione tra scuola e sistema; in Sierra Leone, invece, l'emergenza è concreta, continua e strutturale, determinata dalla mancanza di materiali, stipendi, infrastrutture e servizi essenziali. Le condizioni degli insegnanti riflettono questa differenza, se in Italia, infatti, prevale il burnout relazionale e burocratico, con un forte senso di abbandono accompagnato da una costante richiesta di riconoscimento, in Sierra Leone, pur in condizioni estremamente precarie e spesso senza retribuzione, gli insegnanti mostrano una straordinaria vocazione educativa, sostenuta da missione e solidarietà. Anche il quadro delle risorse e del sistema scolastico è fortemente divergente: in Italia le risorse sono relativamente presenti ma mal distribuite e ostacolate dalla burocrazia, mentre in Sierra Leone risultano minime o del tutto assenti, rendendo ancora più centrale il ruolo di resistenza della scuola come presidio educativo e comunitario e degli insegnanti nel portarne avanti la missione educativa.

Conclusioni

Dal confronto delle due analisi emergono insegnamenti reciproci per i due contesti di scuole. La prospettiva dei docenti delle scuole primarie italiane evidenzia la necessità di un sistema pubblico stabile, capace di garantire stipendi regolari, formazione continua, inclusione e trasparenza amministrativa. La voce degli insegnanti della Sierra Leone richiama invece la vocazione del lavoro di insegnamento e il senso civile dell'insegnare come missione comunitaria, che valorizza la semplicità educativa fondata sulla relazione con studenti e famiglie, sulla parola e sul gioco. In questo, la scuola si traduce come presidio umano ancor prima che organizzativo. Si tratta di crisi diverse, ma unite da un nodo comune: senza insegnanti ascoltati, formati e riconosciuti, la scuola rischia di perdere la propria identità e la propria capacità di reazione, sia sistemica che dei singoli.

La sfida consiste nel trasformare l'emergenza da minaccia a occasione di innovazione pedagogica e coesione sociale, restituendo voce e riconoscimento alla scuola pubblica e forza al sistema. La scuola è *sempre* un diritto di ogni bambino e di ogni bambina, ed è proprio nelle situazioni di vulnerabilità che l'insegnante è chiamato a garantire la continuità della didattica e dell'apprendimento. Insegnare e imparare in contesti emergenziali non rappresenta più un'eccezione, ma la quotidianità di un agire capace di ridefinire i fondamenti pedagogici (Freire, 1975) a partire dal riconoscimento delle quotidiane emergenze, sia interne che esterne alla scuola, come risorse trasformative.

Bibliografia

- Biesta G. (2016). *The beautiful risk of education*. Boulder, CO: Paradigm Publishers.
- Bray M., Adamson B., Mason M. (Eds.). (2009). *Comparative education research: Approaches and methods*. Hong Kong: University of Hong Kong Press.
- Freire P. (1975). *Pedagogia degli oppressi*. Torino: EGA.
- Isidori M. V., Vaccarelli A. (2013). *Pedagogia dell'emergenza, didattica nell'emergenza: I processi formativi nelle situazioni di criticità individuali e collettive*. Milano: FrancoAngeli.
- Meirieu P. (2014). *Pedagogia: Tra il dire e il fare*. Milano: FrancoAngeli.
- Milani P. (2021). *Educazione e resilienza: Strategie educative e psicologiche per affrontare le crisi*. Milano: FrancoAngeli.
- Pole C., Morrison M. (2003). *Ethnography for education*. Maidenhead, UK: Open University Press.
- Travers, A. (2018). *Emergenza e progettualità educativa: Da un modello allarmista al modello trasformativo*. Milano: FrancoAngeli.

Pratiche valutative emancipative: la valutazione sostenibile per l'equità e la cittadinanza attiva

Angela Rinaldi

Dottoranda

Università degli Studi di Milano-Bicocca – angela.rinaldi@unimib.it

Introduzione

Questo contributo prende avvio dalla presentazione di un'esperienza di innovazione scolastica oggetto di uno studio di caso condotto all'interno di un percorso di dottorato. Lo studio riguarda il sistema di valutazione introdotto nell'ambito di una convenzione scientifica tra l'Università di Milano-Bicocca e la scuola primaria statale "IV Novembre" di Varese. Si tratta di un'esperienza avviata nel 2017 e protrattasi per cinque anni, fino al 2022, che prosegue tuttora in forma autonoma all'interno dell'istituto.

Il sistema di valutazione al centro della ricerca non prevede l'utilizzo di voti o giudizi sintetici, ma si fonda su schede di valutazione elaborate per ciascun quadrimestre, caratterizzate da ampie restituzioni narrative e descrittive dei percorsi di apprendimento degli studenti. Le restituzioni si sviluppano attraverso una triangolazione di prospettive: quella dei docenti, quella delle famiglie e quella degli stessi studenti mediante pratiche di autovalutazione.

L'obiettivo è mettere in evidenza il contributo che questa esperienza di valutazione può offrire alla ricerca e alla riflessione pedagogica sulle pratiche emancipative, orientate a promuovere equità e lo sviluppo di una cittadinanza attiva, responsabile e sostenibile.

1. Equità e pratiche valutative emancipative

Per quanto riguarda il tema dell'equità, il sistema di valutazione qui preso in esame ha valorizzato la dimensione descrittiva e la costruzione di uno sguardo collettivo e intersoggettivo sui percorsi di apprendimento degli studenti. Si tratta di una prospettiva che mira a leggere le situazioni e le questioni educative da quanti più punti di vista possibili (Antonacci, Guerra, 2020), evitando di porsi come unica e definitiva, e rinunciando a logiche categorizzanti ed etichettanti. L'orizzonte che ne deriva è quello di una valutazione aperta, plurale e flessibile.

Questa impostazione si colloca in netta controtendenza rispetto alle pratiche valutative tradizionali, basate sul cosiddetto "mito dell'oggettività" (Del Rey, 2018), secondo cui voti e giudizi standardizzati vengono intesi come misurazioni imparziali dell'apprendimento. In realtà, tali strumenti non restituiscono la reale complessità delle competenze di studenti e studentesse, ma finiscono spesso per essere strumenti di controllo che rafforzano le disuguaglianze sociali, limitando al contempo lo sviluppo personale (Illich, 1971). Un sistema fondato su voti ed esami tende infatti a generare

una gerarchia tra individui, favorendo alcuni e marginalizzandone altri – spesso già in condizione di svantaggio socio-economico, linguistico-culturale, familiare o psicologico.

La dimensione descrittiva, al contrario, restituisce valore alle singolarità, non collocandole in una classifica, ma situandole in una narrazione più ricca e complessa, che consente di cogliere sfumature, differenze e potenzialità. Si tratta di un approccio che si intreccia con quanto afferma Corsini (2023): “se insegniamo per asservire valutiamo per riprodurre: in tal caso, i voti fanno al caso nostro e la valutazione coincide con essi. Se insegniamo per liberare, valutiamo per trasformare, allora abbiamo bisogno dei riscontri descrittivi” (p. 28). La valutazione diventa così un atto educativo ed emancipativo.

2. Valutazione e cittadinanza sostenibile

In stretta connessione con il tema dell'equità si colloca quello dello sviluppo di una cittadinanza sostenibile e attiva. In questa prospettiva è centrale il concetto di *sustainable assessment*, elaborato da Boud (2000), secondo cui il coinvolgimento diretto degli studenti nei processi valutativi – attraverso pratiche di autovalutazione e valutazione tra pari – permette non solo di rispondere alle esigenze del presente, ma anche di prepararli a gestire in autonomia i bisogni di apprendimento futuri. Tale impostazione sostiene l'apprendimento lungo tutto l'arco della vita (Boud, Falchikov, 2006), ponendo le basi per la costruzione di competenze trasferibili nei contesti personali e professionali che i giovani incontreranno.

In quest'ottica, Boud (2000) sottolinea che la formazione della capacità valutativa dovrebbe diventare un obiettivo formativo esplicito, da coltivare sin dalla prima infanzia. Una visione già anticipata da Benjamin Bloom (citato in Grion, Restiglian, 2019), che collocava la valutazione al vertice della tassonomia degli obiettivi educativi, riconoscendola come una delle dimensioni cognitive più complesse e, dunque, come una finalità fondamentale dell'educazione.

Il legame con la dimensione descrittiva della valutazione è qui particolarmente evidente: ciò che alcuni autori chiamano “giudizio valutativo informato” (Boud, Falchikov, 2007) si fonda sulla capacità di elaborare ed esprimere valutazioni in una pluralità di circostanze, riferite a se stessi, al proprio apprendimento, agli altri e alle situazioni (Grion, Restiglian, 2019). Come ricordano Boud e Falchikov (2007), tale competenza si sviluppa quando gli studenti hanno la possibilità di riconoscersi come protagonisti attivi del proprio percorso, di acquisire consapevolezza dei livelli di conoscenza raggiunti e delle lacune da colmare, di sperimentare diversi ruoli nei processi valutativi, di esprimere giudizi e di coltivare queste abilità nel tempo, vivendo il coinvolgimento in modo cognitivo, riflessivo, ma anche emotivo e motivazionale.

Tutte queste dimensioni sono emerse con chiarezza nello studio di caso descritto in apertura, in particolare attraverso l'inserimento dell'autovalutazione direttamente nella scheda di valutazione ufficiale. Ciò ha permesso di trasformare una pratica didattica quotidiana in uno strumento istituzionalmente riconosciuto, in linea con l'idea di una valutazione sostenibile, e ha contribuito a formare futuri cittadini capaci di esercitare un ruolo critico, responsabile e consapevole.

3. La ricerca sul campo: percezioni dei docenti della scuola secondaria

Per approfondire l'impatto del modello valutativo adottato nella scuola primaria "IV Novembre", è stata condotta una ricerca qualitativa basata su interviste semi-strutturate a nove docenti della scuola secondaria di primo grado che hanno accolto nelle loro classi gli alunni provenienti da tale contesto. Gli insegnanti intervistati coprivano i principali ambiti disciplinari: lingue straniere, lettere, storia, religione, matematica, scienze, storia dell'arte e tecnologia.

L'obiettivo era duplice: da un lato, ricostruire come le competenze e i percorsi di apprendimento degli studenti si fossero manifestati nel passaggio dalla primaria alla secondaria; dall'altro, esplorare la percezione dei docenti riguardo al valore formativo del modello valutativo sperimentato.

Dalle interviste sono emersi diversi elementi di forza. Molti insegnanti hanno sottolineato la spiccata consapevolezza autovalutativa degli studenti, capaci di riconoscere i propri punti di forza e le aree da migliorare. Questo atteggiamento rifletteva l'abitudine a confrontarsi con pratiche di osservazione e di riflessione, anziché con verifiche o interrogazioni intese come prestazioni singole. Ciò ha probabilmente favorito nei ragazzi una motivazione intrinseca verso l'apprendimento, una curiosità genuina e una passione per la conoscenza, liberandoli dal timore di essere etichettati come "bravi" o "meno bravi".

Un altro elemento largamente riconosciuto riguardava la partecipazione attiva. Gli studenti provenienti da questa esperienza si distinguevano per l'intraprendenza e la disponibilità a mettersi in gioco, non solo nelle lezioni ma anche nelle attività extra-curricolari. La loro curiosità e il desiderio di fare domande, di confrontarsi e di provare senza paura di sbagliare venivano percepiti come uno stimolo positivo per l'intero gruppo classe.

I docenti hanno inoltre rilevato la forte capacità espressiva di questi studenti, sia dal punto di vista delle emozioni e delle esperienze personali, sia nella formulazione di opinioni e nella discussione critica. La dialettica e la ricerca del confronto emergevano come tratti distintivi, in grado di arricchire la vita scolastica.

Accanto a tali punti di forza, sono state segnalate anche alcune criticità. Le interrogazioni orali, pur generando un fisiologico spaesamento iniziale, risultavano comunque tra le modalità di valutazione più apprezzate dagli studenti, sostenuti in questo anche dalla loro buona capacità dialettica. Per quanto riguarda le prove scritte, alcuni docenti hanno evidenziato difficoltà nella gestione del tempo e la presenza, soprattutto nelle prime esperienze, di ansia e blocchi iniziali. Negli istituti paritari, inoltre, è emersa talvolta una tendenza a sottovalutare la preparazione necessaria, in particolare quando gli studenti si sono trovati ad affrontare per la prima volta gli esami annuali di idoneità richiesti per allinearsi agli standard ministeriali. Nel complesso, tuttavia, i docenti intervistati hanno riconosciuto che il percorso sperimentato nella scuola primaria aveva contribuito a formare studenti motivati, partecipi e capaci di esprimersi, portando con sé competenze preziose per la loro crescita personale e per il proseguimento degli studi.

Conclusioni

L'indagine sul campo ha confermato come un sistema valutativo centrato su restituzioni narrative, pratiche di autovalutazione e sguardi plurali possa incidere sui percorsi formativi degli studenti, favorendo motivazione intrinseca all'apprendimento, partecipazione attiva e capacità di espressione critica. Gli esiti delle interviste mostrano che tali competenze, sviluppate già nella scuola primaria, hanno avuto effetti positivi anche nel successivo percorso scolastico, contribuendo nello sviluppo di persone consapevoli e responsabili. In questa prospettiva, la valutazione sostenibile va intesa non solo come strumento di equità, ma anche come pratica educativa emancipativa in grado di promuovere cittadinanza attiva, in linea con le sfide poste a una scuola che vuole essere inclusiva e trasformativa.

Bibliografia

- Antonacci F., Guerra M. (2020). Il progetto “Una scuola” come pratica di comunità: la relazione tra bambini, famiglie e insegnanti. In G. Cappuccio, G. Compagno, S. Polenghi (Eds.), *30 anni dopo la Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia. Quale pedagogia per i minori?* (pp. 1441-1451). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Boud D. (2000). Sustainable assessment: rethinking assessment for the learning society. *Studies in Continuing Education*, 22(2), 151-167.
- Boud D., Falchikov N. (2006). Aligning assessment with long-term learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31(4), 399-413.
- Corsini C. (2023). *La valutazione che educa: Liberare insegnamento e apprendimento dalla tirannia del voto*. Milano: FrancoAngeli.
- Del Rey A. (2018). *La tirannia della valutazione*. Milano: Eleuthera.
- Grion V., Restigian E. (Eds.). (2019). *La valutazione fra pari nella scuola*. Trento: Erickson.
- Illich I. (1971). Deschooling Society. New York: Harper & Row (trad. it. *Descolarizzare la società*, Mimesis, Milano, 2019).

Sessioni Parallele
Raccontare e raccontarsi
tra marginalità e sostenibilità

Formazione di qualità e responsabilità sociale: pratiche territoriali di sostenibilità urbana¹

Veronica Berni

Assegnista di ricerca

Università degli Studi di Milano-Bicocca – veronica.berni1@unimib.it

Introduzione

La riflessione pedagogica contemporanea evidenzia come la qualità della formazione non possa essere interpretata unicamente come esito di processi didattici formalmente strutturati, ma come responsabilità sociale diffusa e radicata in un ecosistema di attori, linguaggi e contesti che generano apprendimento significativo e trasformativo. In questa prospettiva, l'apprendimento è un processo relazionale e situato che si sviluppa all'interno di comunità di pratiche (Lave, Wenger, 1991; Wenger, 1998) in cui l'interazione sociale e il dialogo critico favoriscono cambiamenti di prospettiva e opportunità di crescita. Tale visione si allinea a un approccio ecologico per lo Sviluppo Sostenibile (Agenda 2030), in cui la formazione di qualità (Obiettivo 4) è considerata mezzo per promuovere equità, inclusione e sostenibilità sociale e ambientale. In questa cornice si colloca una ricerca pedagogica di tipo qualitativo, svolta nell'ambito del progetto MUSA - *Multilayer Urban Sustainability Action*², relativa all'esplorazione, alla mappatura e alla valorizzazione di esperienze di sostenibilità urbana promosse da enti di natura sociale e culturale nel territorio di Milano Bicocca, di cui in questa sede verranno presentati i risultati.

1. La sostenibilità urbana a partire da immaginari e pratiche di enti sociali del territorio: una ricerca pedagogica nel quartiere Bicocca di Milano

Lo studio, condotto dal gruppo *Open-Air Lab*³, ha avuto l'obiettivo di trasformare lo spazio pubblico del quartiere Bicocca in un luogo di partecipazione sociale e di apprendimento continuo sui temi della sostenibilità ambientale, economica e sociale, e si è strutturato su uno sfondo teorico basato su una concezione complessa di sosteni-

1 Contributo realizzato all'interno del progetto MUSA – Multilayered Urban Sustainability Action, finanziato dall'Unione Europea – NextGenerationEU, PNRR Missione 4 Componente 2 Linea di Investimento 1.5: Creazione e rafforzamento degli “ecosistemi dell'innovazione”, costruzione di “leader territoriali di R&S”.

2 <https://musascarl.it/> (ultima consultazione: 08/2025).

3 Il gruppo di ricerca *Open-Air Lab* è composto da docenti, ricercatrici, assegniste, dottorande e dottorandi: Francesca Antonacci, Veronica Berni, Nicoletta Ferri, Monica Guerra, Letizia Luini, Patrizia Ribolla, Francesca Rota, Marco Salvatore, Giulia Schiavone, Maddalena Sottocorno, Manuela Tassan, Franca Zuccoli. *L'Open-Air lab* rientra nelle azioni dello Spoke 6 del progetto MUSA, dedicato alla promozione dell'inclusione e della giustizia sociale nella città di Milano. Cfr. <https://musascarl.it/musa-societies/> (ultima consultazione: 08/2025).

bilità, mutuata dalla multidimensionalità del costruito promossa dall'Agenda 2030 e iscritta in una più ampia visione della sostenibilità come ecologia sociale. Quest'ultima inquadra la sostenibilità come questione inestricabilmente legata alla trasformazione delle comunità e allo sviluppo di relazioni sociali, riconoscendo lo sviluppo sostenibile della società come *interesse comune e pubblico*. Il lavoro di ricerca, inoltre, ha assunto come premessa la necessità di riconoscere, valorizzare e mettere in circolo il sapere implicito prodotto dalle pratiche quotidiane di attori sociali e culturali, considerandolo parte integrante del patrimonio immateriale della comunità (Andersen et al., 2021).

Il percorso di ricerca si è sviluppato in tre fasi: una mappatura territoriale volta a individuare enti e realtà che, all'interno delle proprie attività, promuovono esperienze di sostenibilità nella sua accezione più ampia; la somministrazione di un questionario esplorativo (via Google Form) a 65 organizzazioni⁴; la selezione di 13 enti per un approfondimento qualitativo attraverso interviste semi-strutturate⁵. La scelta degli enti è avvenuta mediante campionamento ragionato (Pastori, 2017), mentre le interviste in profondità (Sità, 2012) hanno coinvolto le realtà disponibili, selezionate in base alla specificità del loro intervento e suddivise in tre categorie tematiche secondo la loro natura organizzativa:

- *Enti culturali*: Pirelli HangarBicocca, Teatro del Buratto, Associazione per il Rettorio Ambrosiano, MUBIG – Museo Diffuso del quartiere di Greco, Franco-Angeli Academy, Biblioteca Cassina Anna;
- *Enti aggregativi e sportivi*: Casa dei Giochi, QuattroXQuattro laboratorio di circo, Parco Nord Milano;
- *Enti sociali ed educativi*: Centro Milano Donna Municipio 9, Associazione L'Abilità Onlus, Cooperativa Tempo per l'Infanzia, Centro di Aggregazione Giovanile Marcelline.

Le interviste hanno avuto l'obiettivo di approfondire le pratiche esemplari di sostenibilità e di esplorare gli immaginari ad esse legati (Sità, 2012). Si sono rivelate, inoltre, strumenti di formazione e di promozione di consapevolezza, stimolando riflessioni critiche e processi di co-costruzione di significati tra enti e ricercatori (Bove, Sità, 2016). Il dialogo instaurato, infatti, ha permesso di rielaborare concetti e azioni, generando conoscenza condivisa sulla sostenibilità urbana e favorendo l'*empowerment* degli enti rispetto alla percezione del proprio impatto territoriale. Un aspetto metodologico rilevante è stato l'impiego della tavola visiva degli Obiettivi dell'Agenda 2030

4 Il questionario, elaborato a partire dalla cornice concettuale dell'Agenda 2030, è stato progettato per raccogliere informazioni sintetiche ma significative sulla visione della sostenibilità adottata da ciascun ente, sugli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile considerati prioritari e su una pratica esemplare da loro realizzata.

5 La conduzione delle interviste ha seguito uno schema semi-strutturato, basato su un set di domande predefinite ma aperte, che consentisse di adattare la conversazione alle specificità di ciascun interlocutore. Ogni intervista mirava a perseguire quattro obiettivi principali: facilitare il riconoscimento e la sistematizzazione delle pratiche di sostenibilità già in atto; identificare una pratica paradigmatica e analizzarne il legame con più SDGs; valutare il grado di partecipazione della cittadinanza; verificare la disponibilità dell'ente a condividere la pratica su una piattaforma multimediale pubblica.

come strumento operativo e dialogico. Tale supporto ha svolto una funzione euristica significativa, facilitando la riflessione degli *stakeholder*, stimolando un dialogo generativo e valorizzando la dimensione pedagogica dell'intervista intesa non solo come raccolta di dati ma anche come momento formativo e di co-costruzione di significati. La fase di analisi tematica, infine, ha consentito di far emergere nuclei trasversali di significato (Braun, Clarke, 2022) connessi con il tema della responsabilità sociale.

2. I risultati di ricerca

Dalle testimonianze emerge una nozione di sostenibilità intrinsecamente relazionale, in linea con la prospettiva della complessità e con l'approccio *One Health*, che lega salute umana, ambientale e sociale (Zinsstag et al., 2011). Nella città, le pratiche educative di prossimità esplorate operano come dispositivi di cura degli ecosistemi sociali: orti condivisi e attività all'aria aperta (Parco Nord), fattorie didattiche e laboratori scientifici esperienziali (Tempo per l'Infanzia), performance artistiche e circo contemporaneo in spazi pubblici (Pirelli HangarBicocca; QuattroxQuattro), proposte teatrali e festival di quartiere (Teatro del Buratto), alfabetizzazione informativa e patti di collaborazione per la cura del verde (Biblioteca Cassina Anna). In tutti questi casi l'apprendimento è situato, *embodied* e dialogico, coerente con l'idea deweyana di esperienza come matrice della formazione (Dewey 1938).

La responsabilità sociale della formazione si misura inoltre nella capacità di affrontare povertà ed esclusione come fenomeni multidimensionali. La povertà sanitaria dei minori senza residenza, intercettata da presidi territoriali, e la povertà educativa che colpisce adolescenti e famiglie sono lette come esiti di disuguaglianze strutturali, che richiedono di ampliare l'accesso al capitale culturale, sociale e simbolico (Bourdieu, 1986). O ancora, spazi di gioco inclusivo, come la Casa dei Giochi o la ludoteca LudoLab dell'Associazione L'Abilità, sospendono gerarchie e stigma, consentendo a persone con disabilità, ragazzi hikikomori o in situazione di isolamento sociale di sperimentare partecipazione e riconoscimento⁶. Queste pratiche mostrano come la responsabilità sociale della formazione passi anche dalla creazione di contesti che non solo includono, ma valorizzano la diversità come risorsa formativa.

Analogamente, il Centro Milano Donna promuove *empowerment* femminile attraverso corsi di lingua, orientamento al lavoro, cura di sé e legami con i servizi, nella prospettiva di un aumento delle opzioni di scelta e di azione. L'accessibilità culturale, inoltre, è intesa non solo come abbattimento di barriere fisiche e linguistiche, ma come costruzione di contesti simbolici ospitali (Ferrante et al., 2020): emblematici il lavoro sull'accessibilità ai musei e le iniziative territoriali rivolte a soggetti marginalizzati. Dalle interviste emerge, inoltre, un nucleo concettuale che riguarda il potere educativo delle pratiche culturali come strumenti di sensibilizzazione e cambiamento: l'arte contemporanea di Pirelli HangarBicocca, le performance teatrali del Teatro del

6 La Casa dei Giochi sospende le gerarchie e i codici sociali tradizionali, permettendo a persone con autismo o a giovani hikikomori di sperimentare interazioni paritarie. Il circo contemporaneo di QuattroxQuattro, con la pluralità dei suoi linguaggi corporei, diventa palestra di collaborazione e scoperta di sé. La ludoteca LudoLab dell'Associazione L'Abilità garantisce a bambini con disabilità il diritto al gioco come esperienza generativa di competenze e benessere

Buratto o le attività immersive della fattoria didattica della cooperativa sociale Tempo per l'Infanzia diventano canali privilegiati per veicolare messaggi ambientali e sociali, stimolando forme di apprendimento incarnato e partecipativo. Tali esperienze confermano l'importanza di moltiplicare i linguaggi e i luoghi dell'educazione, superando l'idea che la formazione avvenga esclusivamente in contesti formali (Dewey, 1938; Wenger 1998).

Sul versante ambientale, la lotta al cambiamento climatico (Obiettivo 13) passa per pratiche minute e sistemiche: logistica degli spostamenti nelle tournée, uso di materiali sostenibili, incentivi al trasporto pubblico, educazione alla cura del verde urbano. La città si configura così come un "ecosistema vivente" che si rigenera per mezzo di azioni collettive localizzate, dove la coesione sociale si alimenta di esperienze condivise e di una cultura ecologica diffusa.

Infine, un tratto distintivo emerso dalle interviste è l'impatto trasformativo sulle istituzioni educative e sul welfare locale. Il Centro di Aggregazione Giovanile Marcel-line contrasta la povertà educativa valorizzando competenze professionali qualificate per sostenere i percorsi scolastici di ragazzi che vivono in condizioni di svantaggio economico, sociale e culturale; l'associazione L'Abilità ha modificato i paradigmi di presa in carico dei bambini con disabilità, facendo riconoscere il gioco come pratica abilitante e complementare agli interventi clinici a loro rivolti. Questi movimenti "nei gangli" del territorio e delle sue istituzioni testimoniano che la qualità formativa è anche capacità di coordinamento interistituzionale e di infrastrutturazione sociale: far emergere bisogni latenti, collegare famiglie, scuole, servizi e associazioni, negoziare standard inclusivi e misure eque di accesso. È qui che la responsabilità sociale assume una fisionomia sistemica: strutturando non solo attività "per" la comunità, ma processi "con" la comunità, fondati su trasparenza, corresponsabilità e apprendimento reciproco. Da questa prospettiva, la qualità della formazione come responsabilità sociale si configura come un processo sistemico, in cui le istituzioni educative formali interagiscono con quelle informali e con il tessuto associativo locale. Tale processo richiede un approccio integrato e reticolare, capace di connettere obiettivi globali e risorse locali, valorizzando la pluralità dei saperi e delle forme di partecipazione.

La ricerca sulle esperienze di sostenibilità nel territorio di Milano-Bicocca mostra come queste connessioni possano tradursi in cambiamenti concreti nei sistemi di welfare e nei contesti educativi, con effetti sia a livello micro, sulle vite individuali, sia a livello macro, sulle politiche territoriali.

Conclusioni

La ricerca ha evidenziato come la formazione di qualità non possa prescindere dal riconoscimento e dalla valorizzazione dei contesti locali, intesi come ecosistemi di apprendimento, e come l'efficacia educativa aumenti quando i linguaggi e le modalità di coinvolgimento si diversificano, permettendo l'interazione di attori differenti e la contaminazione di saperi formali e informali. Alla luce delle evidenze raccolte, la qualità della formazione come responsabilità sociale coincide dunque con la capacità di riconoscere l'unità dei problemi ambientali, sociali e culturali; produrre dispositivi educativi inclusivi che generino capitale sociale e riduzione degli ostacoli alla partecipazione; lavorare in rete per trasformare pratiche in istituzioni solide ed eque. È una qualità intrinsecamente pubblica e relazionale, che si misura nell'impatto sui diritti

di cittadinanza e nella costruzione di significati condivisi: un bene comune da coltivare con metodologie partecipative, linguaggi non formali e una visione sistemica della sostenibilità (Malavasi, 2018). In conclusione, la ricerca sulle esperienze di sostenibilità degli enti sociali e culturali dell'area di Milano-Bicocca ha mostrato come la formazione di qualità sia quella che sa farsi processo comunitario, aperto, inclusivo e trasformativo, capace di incidere sulle vite delle persone e sulla resilienza dei contesti in cui si radica.

Bibliografia

- Andersen L., Hamdan A., De Boer J. (2021), *Sustainability and Education*, London: Routledge.
- Bove C., Sità C. (2016), *Col-legare le voci nella ricerca. Sostenere esperienze di inquiry collaborativa tra ricercatori e professionisti*, in *Encyclopaideia*, XX(44), 57-72, 2016, DOI: 10.6092/issn.1825-8670/5984
- Bourdieu P. (1986). *Les formes du capital*. In J. G. Richardson (Ed.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (pp. 241-258). New York: Greenwood Press.
- Braun V., Clarke V. (2022). *Thematic analysis. A practical guide*. London: SAGE.
- Dewey J. (1938). *Experience and Education*. New York: Macmillan Company.
- Ferrante A., Gambacorti-Passerini M. B., Palmieri C. (Eds.) (2020), *L'educazione e i margini. Temi, esperienze e prospettive per una pedagogia dell'inclusione sociale*, Milano: Guerini.
- Lave J., Wenger E. (2006). *L'apprendimento situato, Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*, Trento: Erickson.
- Malavasi P. (2018). Pedagogia dell'ambiente, sviluppo umano, responsabilità sociale. *Pedagogia Oggi*, 16(1), 11-13.
- Sità C. (2012), *Indagare l'esperienza. L'intervista fenomenologica nella ricerca educativa*, Roma: Carocci.
- Pastori G. (2017). *In ricerca. Prospettive e strumenti di ricerca per educatori e insegnanti*. Parma: Spaggiari-Junior.
- Wenger E. (2006). *Comunità di pratica: apprendimento, significato e identità*, Milano: Raffaello Cortina.
- Zinsstag J., Schelling E., Waltner-Toews D., Tanner M. (2011). *One Health: The theory and practice of integrated health approaches*. CABI Digital Library. DOI: doi/book/10.1079/9781780643410.0000

Educare alla pace, educare ai saperi: *decolonizzare la mente per riabitare la terra*

Luca Lanfranchi

Dottorando

Università Cattolica del Sacro Cuore – Istituto di Studi Superiori IUSS Pavia

luca.lanfranchi@unicatt.it

Introduzione

L'educazione alla pace può essere intesa come un processo complesso di riconoscimento, legittimazione e valorizzazione della pluralità dei saperi, in un'ottica che mira a superare l'egemonia epistemologica di matrice occidentale. Questa affermazione trova riscontro nella *Raccomandazione sull'educazione alla pace e ai diritti umani, alla comprensione internazionale, alla cooperazione, alle libertà fondamentali, alla cittadinanza globale e allo sviluppo sostenibile*; in questo documento, la pace non è intesa semplicemente come assenza di guerra, ma come un processo attivo di costruzione di società giuste. La pace, tuttavia, non è una condizione naturale delle società umane, come già evidenziato da Eraclito e Kant. Piuttosto, essa è un'operazione di ragione, anzi di *ragioni*, di progettazione collettiva e consapevole, in sintesi è un *processo educativo mai definitivo*. Tra gli obiettivi UNESCO, inseriti nel citato documento, emerge con forza il *pensiero analitico e critico*. Questo dato è significativo perché denota un riconoscimento effettivo dell'importanza del *pensiero* nelle sue due dimensioni *logica* ed *esistenziale* nel tentativo di formare cittadini consapevoli. Tuttavia, è urgente operare una svolta rispetto alle modalità marcatamente occidentali con cui la nozione di "critica" è stata costruita dalla tradizione. Infatti, rimanendo vincolati a modelli culturali ristretti ai confini epistemici eurocentrici, si finisce per concepire unicamente una *Critica della Ragion Pura Occidentale* – che è certamente un'operazione necessaria ma non sufficiente – senza considerare realmente visioni epistemologiche altre. Invece, è necessario esporre la propria bellicosa mediocrità a un orizzonte valoriale più ampio. In quest'ottica si inserisce la proposta dell'*ecopedagogia* (Gutiérrez, Prado, 2000; Freire, 1970), recepitibile come un approccio educativo capace di mettere in discussione le modalità dominanti con cui l'Occidente ha storicamente concepito l'universo, l'essere umano e la relazione con la Terra. Alla base dell'approccio vi è l'idea che la Terra debba essere intesa non come un semplice spazio fisico da sfruttare, ma come un unico grande sistema vivente, in cui ogni essere e ogni processo sono immancabilmente *interconnessi*.

1. Epistemologie per una pace possibile

Riconoscere che l'essere umano è parte integrante di un ecosistema più ampio implica abbandonare l'idea di dominio sulla natura e sull'umanità, per assumere invece una postura di corresponsabilità. Da questa consapevolezza nasce il concetto di *cittadinanza*

planetaria. Essere cittadini planetari significa riconoscere che ogni azione *locale* ha conseguenze *globali* e che i diritti di oggi comportano doveri verso le generazioni future e verso tutte le forme di vita (Gutiérrez, Cruz Prado, 2000). La cittadinanza planetaria è anche una cittadinanza *intergenerazionale*, come suggerito dal filosofo Roman Krznaric, la responsabilità del presente è quella di operare per divenire i “buoni antenati” del domani. Come fare? Educandosi attraverso il *pensiero a lungo termine*, capace di guardare sette generazioni avanti alla propria (Cfr. Krznaric, 2020). Le sfide proposte necessitano, di una nuova forma di razionalità: non frammentata, complessa, dialogica e interdisciplinare. In questo senso, è necessaria un’opera di *coscientizzazione*, intesa come profondo e continuo processo di sviluppo di una *consapevolezza critica* aperta al mondo e alle sue trame aggrovigliate. Essa è ciò che permette alla persona di diventare un soggetto attivo della propria storia, capace di comprendere la realtà in modo lucido e di agire per *trasformarla*. Tale percorso di presa di coscienza critica impedisce derive dogmatiche o fanatiche e aiuta ciascuno a trovare la propria affermazione come individuo *responsabile* all’interno della società (Cfr. Freire, 1970). Ora, l’esito a cui conduce l’*ecopedagogia*, letta con la lente della responsabilità intergenerazionale, invita l’umano a ripensare sé stesso e la Terra alla luce della *planetarietà* (Gutiérrez, Cruz Prado, 2000, pp. 37-38), nel tentativo di costruire la *persona planetaria*. Riflettere sulla nozione di planetarietà comporta inevitabilmente diverse difficoltà. La prima riguarda la portata globale insita nel concetto stesso: se infatti la planetarietà implica una considerazione sistemica della biosfera, ci si può legittimamente domandare se siamo davvero in grado di includere e valorizzare tutte le istanze e le prospettive che ne derivano. In altre parole: un’ecologia planetaria, così come viene concepita oggi, è realmente capace di dare voce anche a chi non appartiene alla parte epistemicamente dominante del mondo? In questo senso, Aníbal Quijano, con il concetto di *Coloniality of Power*, evidenzia chiaramente come l’Europa abbia ridefinito identità e saperi su scala planetaria (Quijano, 2000). È quindi necessario intraprendere un percorso di decolonizzazione epistemica, che muova da una critica radicale delle forme di pensiero oppressivo ancora presenti, spesso in modo latente, nei nostri stessi criteri di giudizio. Seguendo questa traiettoria, diventa decisivo valorizzare ciò che viene oggi riconosciuto come *Indigenous Knowledge* (IK) (Ford *et alii*, 2016): saperi ecologicamente radicati, frutto di lunghi processi di interazione armonica con l’ambiente. Questi saperi, spesso esclusi dalla scienza dominante, rappresentano possibilità preziose per affrontare – con le giuste risorse – le sfide ambientali e culturali della contemporaneità (Malavasi, 2020). Tuttavia, il loro riconoscimento implica una *pacificazione epistemica*: non è possibile costruire una cultura della pace senza riconciliare le modalità stesse attraverso cui pensiamo, apprendiamo e giudichiamo il mondo.

2. Pensiero terrestre: la geoantropologia

Raccogliendo criticamente queste istanze, si propone una via riflessiva che, per essere attuata, necessita un decentramento e una ricomposizione transdisciplinare del quadro fino ad ora descritto. La tesi proposta si colloca nel solco delle riflessioni dello storico della scienza Jürgen Renn, il quale evidenzia l’urgenza di una scienza integrata – nella forma della *geoantropologia* (Renn, 2022) – come strumento epistemologico e operativo per comprendere e governare la complessità che caratterizza l’epoca contemporanea. Tema centrale all’interno della spiegazione di Renn è la nozione di *tempo*; l’autore

parla di dinamiche temporali e quindi di *tempi*, nel tentativo di descrivere il progresso del sapere e dell'avanzamento della scienza e della tecnica. Queste dinamiche fungono da fondamento per introdurre la nozione di *Technosphere*, un insieme di infrastrutture, reti energetiche e sistemi tecnici che, nel loro complesso, funzionano come una sfera planetaria parallela ad altre sfere naturali (biosfera, atmosfera). Già, altri autori come, ad esempio, Haff (2014, 2023) avevano parlato di *Technosphere*, definendola come quasi autonoma, autosufficiente e difficile da governare direttamente dagli individui. Renn, invece, propone di reinterpretarla non come un "super-organismo" inaccessibile, ma come *Ergosphere*: una sfera plasmabile dal lavoro e dall'azione collettiva umana, incluse arte, scienza, cultura e politica. "*I conceived of [the ergosphere] as a sphere of human 'work' (Greek ergon) characterized by the transformative power of human labor, with regard to both the global environment and humanity itself*" (Renn, 2022). In questo contesto, Renn definisce la *Technosphere* attraverso sei principi: essa è una sfera autonoma, intrecciata con le altre sfere terrestri; si sviluppa grazie a costruzione di nicchie ed evoluzione culturale; co-evolve con la biosfera; la sua espansione può destabilizzare l'equilibrio planetario; la conoscenza ne è sia motore sia possibile strumento di trasformazione verso un uso più sostenibile dell'energia. Solo giunti a questo punto Renn introduce la geoantropologia (*Geoanthropology*) come sapere transdisciplinare che integra scienze del sistema Terra, storia culturale ed evoluzione culturale, per analizzare la *co-evoluzione* tra sistemi naturali e sistemi umani. Essa evidenzia come l'Antropocene non sia il prodotto dell'umanità in astratto, ma di specifici modelli socio-tecnici basati su un uso intensivo di energia fossile. In questo scenario, la geoantropologia si propone come quadro teorico per comprendere e governare le dinamiche complesse dell'Antropocene, superando la separazione tra *natura* e *cultura*. La proposta di Jürgen Renn, riletta in chiave pedagogica, suggerisce una profonda revisione dei paradigmi educativi tradizionali, evidenziando l'urgenza di formare soggetti capaci di comprendere criticamente l'intreccio tra processi naturali, dinamiche sociotecniche e *produzione di conoscenza*. La geoantropologia, in questo senso, implica un'educazione orientata a sviluppare competenze transdisciplinari, consapevolezza sistemica e capacità di riflessione critica sulle relazioni di co-evoluzione tra umani e ambiente (Cfr. Birbes, 2017). La nozione di *Technosphere* e le sue regole evidenziano come la cultura tecnica e l'evoluzione epistemica siano al tempo stesso fattori di rischio e strumenti di possibile transizione verso assetti più sostenibili ed equi. Ne può derivare una responsabilità educativa specifica: promuovere la *coscientizzazione* (nel senso freiriano del termine) come processo di decifrazione della complessità socio-ecologica e come esercizio di *agency* trasformativa di ogni essere umano. Un'ulteriore interpretazione pedagogica della proposta geoantropologica di Renn, passa dalla considerazione della nozione di tempo. Da essa deriva la necessità di intrecciare la temporalità sociale delle comunità umane – radicata nella memoria collettiva, nei cicli vitali e nella trasmissione generazionale – con una dimensione antropologica più ampia, che riflette la condizione esistenziale condivisa dalla specie, nonché con la temporalità planetaria, segnata da processi *bio-geofisici* che si distendono su scale secolari e millenarie. In tale orizzonte, le memorie culturali si configurano come un patrimonio strategico, capace di orientare la gestione di crisi e conflitti ricorrenti e di alimentare la costruzione di alleanze volte alla promozione di una sostenibilità globale. Si ravvisa, che la sola conoscenza tecnico-scientifica non risulta sufficiente a radicare trasformazioni durature nel tessuto culturale e nelle coscienze collettive. Da qui l'esigenza di affiancare a una visione geoantropologica una pedagogia narrativa, capace di valorizzare le specificità *epistemiche*

di ciascun universo culturale. In questo senso, il percorso proposto deve necessariamente guardare alle dinamiche che producono la conoscenza e che, in un certo qual modo, la orientano.

3. Cosmovisioni e autoermeneusi

Ogni autentico percorso di conoscenza comincia con un atto di consapevolezza: come suggerisce Anita Gramigna, per conoscere (e riconoscere) il globo, noi stessi e l'alterità dobbiamo "conoscere la conoscenza stessa" (2015) attraverso un processo di "*autoermeneusi*". Questa prospettiva *meta-maieutica* apre alla necessità di riconoscere la pluralità delle epistemologie, potenzialmente rivelatrici di un universo riflessivo ed esistenziale che si abita interiormente, ma che sfugge alla nominazione. In questa direzione, a titolo di esempio, si può collocare la pedagogia narrativa emergente dalle *cosmovisioni maya* alla luce di una prospettiva ermeneutica (Gramigna, 2024, pp. 23-29). L'albero sacro *Yaaxché* (*Ceiba pentandra*) rappresenta un simbolo paradigmatico di un pensiero olistico ed eco-sensibile: esso connette cielo, terra e infra-mondo, incarnando una concezione della vita come rete interconnessa e sacra. Nella pedagogia sociale maya, tale visione si traduce nell'insegnamento di una soggettività sempre relazionale: l'"io" è costitutivamente parte di un "noi", con un'estensione potenzialmente infinita. Si tratta di un'epistemologia non frammentaria, capace di integrare etica, conoscenza e spiritualità. Il mancato riconoscimento di tali istanze implica una costante e latente *epistemicidio*. La guerra che produce annientamento sociale e umano si combatte anche nelle categorizzazioni del mondo, nei saperi, nei curricula. Si crede che una pace duratura si possa costruire solo riconoscendo che vi sono molte *ragioni* e che la razionalità occidentale è solo una di queste, senza diritti di prelazione o eredità da gestire. La planetarietà precedentemente richiamata non è solo un traguardo, essa rappresenta una sfida, un orizzonte problematico, un campo di tensione polare e "confusionario" da custodire e gestire. In definitiva, la convergenza tra *geoantropologia* e *pedagogia narrativa* mette in evidenza come la crisi ecologica sia anche una crisi epistemologica; superare l'etnocentrismo, riscoprire forme di pensiero interconnesso e sacro, e coltivare memorie culturali plurali rappresentano passi fondamentali per ricostruire un rapporto equilibrato tra biosfera ed *Ergosphere*. Da qui emerge un messaggio educativo di grande attualità: solo un'educazione in grado di narrare e interpretare visioni del mondo differenti potrà contribuire a immaginare e a costruire futuri pacifici e sostenibili capaci di tornare a riabitare *le terre*.

Bibliografia

- Birbes C. (2017). (Ed.). *Trame di sostenibilità. Pedagogia dell'ambiente, sviluppo umano, responsabilità sociale*. Lecce: PensaMultiMedia.
- Ford J. D., Cameron L., Rubis J., Maillat M., Nakashima D., Willox A. C., Pearce T. (2016). Including indigenous knowledge and experience in IPCC assessment reports. *Nature Climate Change*, 6(4), 349-353.
- Freire P. (1970). *La pedagogia degli oppressi* (tr. it. 2011). Torino: EGA.
- Gramigna A. (2015). *Dinamiche della conoscenza. Epistemologie e prassi della formazione*. Ariccia: Aracne.

- Gramigna A. (2024). Il paradigma differente. L'educazione ambientale con i più piccoli. *Le emergenze dell'educazione*, 4, 1-128.
- Gutierrez F., Prado R. C. (2000). *Ecopedagogia e cittadinanza planetaria*. Bologna: EMI.
- Haff P. K. (2014). Humans and technology in the Anthropocene: Six rules. *The Anthropocene Review*, 1(2), 126-136.
- Haff P. K. (2023). Technosphere. In *Handbook of the Anthropocene: Humans between Heritage and Future*. Cham: Springer International Publishing.
- Krznaric R. (2020). *The Good Ancestor. How to think Long Term in a Short-term World*. London: WH Allen.
- Malavasi P. (2020). *Insegnare l'umano*. Milano: Vita e Pensiero.
- Quijano A. (2000). Coloniality of power and Eurocentrism in Latin America. *International sociology*, 15(2), 215-232.
- Renn J. (2022). From the history of science to geoanthropology. *Isis*, 113(2), 377-385.

Una mostra per raccontare pratiche di educazione per la sostenibilità nella prima infanzia¹

Francesca Rota

Dottoranda

Università degli Studi di Milano-Bicocca – francesca.rota@unimib.it

Introduzione

Il presente contributo si inserisce nell'ambito del progetto MUSA (*Multilayered Urban Sustainability Action*)² e più nello specifico all'interno dello Spoke 6 (*MUSA Societies*) che prevede il consolidamento di approcci che attraverso l'inclusione sociale, l'educazione e il coinvolgimento della cittadinanza pongano l'innovazione al servizio della comunità per garantire la sostenibilità anche sul piano sociale. Tra le sue azioni lo Spoke 6 vede l'implementazione da parte del gruppo di ricerca interdisciplinare *Open-Air Lab*³, di un laboratorio a cielo aperto per la promozione e diffusione di una cultura della sostenibilità che può essere definita come “una forma di capitale sociale che indica il grado di coesione civica, la natura dei rapporti di collaborazione istituzionale, l'ampiezza e la profondità dei legami di solidarietà” (Malavasi, 2018, p. 12), alla base della quale si pone una concezione del sapere e dell'agire non individualistica ma collettiva e comune. È all'interno di questa cornice che con i servizi educativi per bambine e bambini da 0 a 6 anni del Comune di Milano è stata condotta una ricerca partecipata in merito alle pratiche di educazione per la sostenibilità relative alla prima infanzia, che tra le sue azioni ha visto la progettazione e realizzazione della mostra di cui si darà conto di seguito.

1. La mostra nell'ambito della ricerca partecipata con i servizi 0-6 del Comune di Milano

In un'epoca segnata dalla sfida sempre più urgente e complessa di provare a orientare la società verso una traiettoria più sostenibile, l'educazione è chiamata a formare individui responsabili del mondo che li circonda e di cui sono parte, sia nel presente che in prospettiva futura. In questo senso, un periodo cruciale è rappresentato dalla

- 1 Contributo realizzato all'interno del progetto MUSA – Multilayered Urban Sustainability Action, finanziato dall'Unione Europea – NextGenerationEU, PNRR Missione 4 Componente 2 Linea di Investimento 1.5: Creazione e rafforzamento degli “ecosistemi dell'innovazione”, costruzione di “leader territoriali di R&S”.
- 2 <https://musascarl.it/> (ultima consultazione: 09/2025).
- 3 Il gruppo di ricerca *Open-Air Lab* è composto da docenti, ricercatrici, assegniste, dottorande e dottorandi afferenti al Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione dell'ateneo citato: Francesca Antonacci, Veronica Berni, Nicoletta Ferri, Monica Guerra, Letizia Luini, Patrizia Ribolla, Francesca Rota, Marco Salvatore, Giulia Schiavone, Maddalena Sottocorno, Manuela Tassan, Franca Zuccoli.

prima infanzia, in quanto bambine e bambini sono portatori dei valori che saranno alla base della futura società (Cooke, Baldwin, 2024) e i servizi educativi possono farsi motore di nuovi modelli culturali e di nuovi stili di vita e di pensiero, accrescendo la responsabilità individuale e collettiva e promuovendo azioni finalizzate al raggiungimento del benessere comune (Birbes, 2022), in una prospettiva di *lifelong learning* (Collins, Garrity, 2023).

In questo senso, la ricerca partecipata con il personale educativo dei servizi 0-6 del Comune di Milano si è posta l'obiettivo di portare alla luce la documentazione che testimonia il lavoro educativo sulla sostenibilità che i servizi all'infanzia hanno sviluppato negli ultimi anni, al fine di esplorarlo, valorizzarlo e coinvolgere educatrici e responsabili per ragionare intorno alle diverse declinazioni di sostenibilità emergenti dalle pratiche educative. Le pratiche sono state raccolte tramite un questionario somministrato attraverso un Google Form a educatrici e responsabili che hanno deciso partecipare al progetto di ricerca. Alcuni di questi servizi hanno poi deciso di prendere parte alla progettazione e alla realizzazione di una mostra per rendere visibili le molte possibilità di educare per la sostenibilità nella prima infanzia. 24 servizi hanno, quindi, realizzato dei poster relativi alle proprie pratiche di sostenibilità che sono stati esposti a Palazzo Morando, un palazzo storico nel cuore di Milano, in una mostra aperta a tutta la cittadinanza organizzata all'interno del Forum Infanzia 2024⁴, che è stata una settimana particolarmente importante per la città di Milano in quanto dedicata a iniziative e confronti per dialogare intorno ai temi dell'educazione, della vita di bambine e bambini in città e dei servizi all'infanzia.

Per predisporre il proprio poster a ciascun servizio è stato chiesto di seguire un template molto flessibile, con un layout grafico adattabile in base alle proprie esigenze, e di restituire una descrizione delle pratiche educative, dei loro obiettivi, dei soggetti coinvolti, di tempi e spazi in cui avevano luogo, dell'idea di sostenibilità promossa, di punti di forza e criticità. La flessibilità del template ha consentito di evitare il rischio dell'uniformità; al contempo i riferimenti essenziali che sono stati dati in termini grafici e di contenuti da restituire hanno rappresentato una possibilità per esprimere un'identità collettiva.

2. La responsabilità sociale dei servizi all'infanzia nel promuovere una cultura della sostenibilità

La mostra ha messo in luce la responsabilità sociale dei servizi educativi 0-6 in merito alla questione della sostenibilità, in linea con la letteratura da cui emerge sempre più come la transizione verso un futuro sostenibile dipende da una trasformazione che riguarda anche l'educazione, in quanto la sostenibilità ha a che fare con un cambiamento dei nostri modi di pensare e dei nostri modi di agire e l'educazione può essere una potente forza trasformativa in questo senso (Agbedahin, 2018). Il contributo dell'educazione può essere quello di promuovere quel "cambio di forma mentis" (Loiodice, 2018, p. 114) necessario per individuare delle alternative a pensieri e comportamenti

⁴ https://www.comune.milano.it/aree-tematiche/scuola/forum_infanzia (ultima consultazione: 09/2025).

di tipo antropocentrico (Bornatici, 2021) che stanno minacciando sempre più il benessere del Pianeta e di tutti gli esseri umani e non umani che lo abitano.

Più in particolare, i poster restituiscono un'immagine di bambine e bambini che hanno il diritto e le capacità di essere coinvolti attivamente nella risoluzione dei problemi relativi alle sfide della sostenibilità, a partire da quelle locali (Hill *et alii*, 2014). Un esempio è rappresentato dal poster *Nel mio giardino il Mondo* realizzato dalla Scuola dell'Infanzia Martinengo che racconta di come, a partire da un nubifragio che aveva colpito il giardino della scuola, le educatrici hanno coinvolto bambine e bambini nella ricerca di strategie per rendere il giardino un contesto più inclusivo e che rispondesse meglio ai loro bisogni e desideri, attraverso una vera e propria ricerca partecipata che ha consentito a tutte le bambine e a tutti i bambini di esprimersi mediante la metodologia del photovoice. Un altro esempio è rappresentato dal poster intitolato *Pratiche di sostenibilità*, realizzato dalla Scuola dell'Infanzia Devoto, che documenta un percorso di esplorazione del territorio che ha portato bambine e bambini a riflettere su come prendersi cura e migliorare il quartiere e la propria città e, a partire dalle loro idee, realizzare dei progetti attraverso alcuni disegni, come un piccolo progetto di un palazzo che tenesse conto dei bisogni di esseri umani, insetti, animali e vegetali. O ancora, per risolvere un problema quotidiano quale il consumo eccessivo di carta mentre bambine e bambini disegnavano e coloravano, all'interno della Scuola dell'Infanzia Fortis (poster intitolato *La carta rivive*) bambine e bambini hanno avuto modo di sperimentare in prima persona la creazione di fogli di carta riciclata e di riflettere insieme su questo processo e su temi quali lo spreco, il riciclo e il rispetto per l'ambiente.

Una revisione della letteratura operata da Bascopé, Perasso e Reiss (2019) ha rilevato come le pratiche di educazione per la sostenibilità dovrebbero promuovere esperienze volte a connettere diversi ambiti di conoscenza, attraverso un approccio orientato all'azione e alla partecipazione. Tali pratiche dovrebbero, inoltre, coinvolgere la comunità locale (che può essere la comunità educativa così come la comunità locale più in generale) e cercare di promuovere dei cambiamenti in essa, laddove il coinvolgimento della comunità può essere inteso come: esperienze di partecipazione alla vita comunitaria da parte di bambine e bambini che hanno occasione di dialogare con diversi attori della comunità; esperienze in cui bambine e bambini sviluppano possibili strategie per risolvere le sfide locali della sostenibilità con la guida degli adulti; esperienze in cui gli attori della comunità (in particolare le famiglie) collaborano al processo educativo e imparano con bambine e bambini attraverso progetti orientati all'azione per risolvere i problemi di sostenibilità locale. In questo senso, diverse pratiche fanno emergere un'immagine di servizi che si aprono al territorio e ai suoi attori, in una fertile contaminazione tra il dentro e il fuori che prova a rendere visibile l'infanzia oltre i luoghi a essa tradizionalmente deputati e a rivelare il potere del suo sguardo trasformativo a tutta la cittadinanza (Guerra, 2021), promuovendo responsabilità sociale in tutti gli attori coinvolti. Aprirsi al territorio significa, in primis, saper cogliere le risorse presenti, a partire proprio dalle famiglie: ad esempio, il poster *Voci originali di altri paesi*, realizzato dalla Scuola dell'Infanzia e dalla Sezione Primavera Savona, racconta di un progetto in cui le famiglie di diversa nazionalità presenti all'interno della scuola sono state coinvolte nel condividere con bambine e bambini la lettura di storie nella propria lingua madre. Altre pratiche raccontano, invece, del coinvolgimento di attori del territorio esterni alla scuola, come nel caso del poster della Scuola dell'Infanzia Colletta intitolato *Dalla terra alla tavola: alla scoperta della filiera alimentare* che documenta la visita a un mercato agricolo, dove alcuni commercianti si sono

resi disponibili a rispondere alle domande di bambine e bambini, raccontando quali fossero i prodotti di stagione e le loro caratteristiche e quali processi produttivi servono per realizzare alcuni cibi. O ancora, di un progetto intergenerazionale intitolato *All'orto con i nonni* (realizzato dalla Scuola dell'Infanzia Boves) che ha visto la collaborazione tra bambine e bambini della scuola dell'infanzia e il circolo per anziani ad essa vicino, attraverso attività quali: il laboratorio con l'orto, l'ascolto dei racconti dei nonni, momenti di gioco e la condivisione di canti e danze della tradizione.

La mostra stessa ha rappresentato un'apertura al territorio e un invito, rivolto a tutta la cittadinanza, a osservare attraverso i poster in che modo i servizi 0-6 lavorano per co-costruire una città e una società più sostenibile. Al contempo è emerso come la mostra abbia consentito di mettere in circolo le pratiche tra i servizi stessi, come testimoniano le affermazioni di alcune educatrici: “Quante esperienze bellissime accadono nei nostri servizi ma che molto spesso non conosciamo”; “Facendo il giro, vedendo quello che è stato fatto dalle altre scuole, mi sono sentita in una circolarità di persone che hanno voglia di vedere cosa accade negli altri servizi. Inoltre, è un'esperienza ricca e interessante perché porti a casa anche spunti”.

Conclusioni

In conclusione, è possibile affermare che la mostra ha documentato pratiche educative che contribuiscono alla formazione di una cittadinanza attiva, consapevole e orientata al bene comune, mettendo in luce la responsabilità sociale dei servizi all'infanzia nei confronti della costruzione di una società più giusta, inclusiva e capace di affrontare le sfide ambientali, sociali ed economiche contemporanee, attraverso il coinvolgimento attivo di bambine e bambini e la sinergia con il territorio e i suoi attori. Dalla prospettiva sin qui delineata si può quindi intuire la rilevanza sia del ruolo assunto da tutti e da ciascuno all'interno della società, a partire da bambine e bambini, sia della dimensione educativa nel favorire l'apporto responsabile di ognuno per realizzare contesti sostenibili, evidente nell'obiettivo numero 4 dell'*Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile* (UN, 2015) che ha come finalità garantire un'istruzione di qualità inclusiva ed equa e promuovere opportunità di apprendimento continuo per tutti. In questo senso, le pratiche hanno anche restituito degli esempi di un'educazione di qualità che si pone l'obiettivo di sviluppare competenze, valori, atteggiamenti e conoscenze che consentono di condurre una vita sana e soddisfacente, di prendere decisioni informate e di rispondere alle sfide locali e globali, all'interno di ambienti di apprendimento inclusivi, caratterizzati da approcci pedagogici attivi e collaborativi, così come dalla presenza di risorse e materiali favorevoli all'apprendimento di tutte e tutti (UNESCO, 2015).

Bibliografia

- Agbedahin A.V. (2019). Sustainable development, Education for Sustainable Development, and the 2030 Agenda for Sustainable Development: Emergence, efficacy, eminence, and future. *Sustainable development*, 27(4), 669-680.
- Bascopé M., Perasso P., Reiss K. (2019). Systematic review of education for sustainable deve-

- lopment at an early stage: Cornerstones and pedagogical approaches for teacher professional development. *Sustainability*, 11(3), 719.
- Birbes C. (2022). Il “potere trasformatore” dell’educazione per lo sviluppo sostenibile. In M. Antonietti, F. Bertolino, M. Guerra, M. Schenetti (Eds.), *Educazione e natura. Fondamenti, prospettive, possibilità* (pp. 31-40). Milano: FrancoAngeli.
- Bornatici S. (2021). Pedagogia, adattamento climatico, fragilità educativa. Un’interpretazione dello sviluppo sostenibile ai tempi del Covid 19. *Formazione & insegnamento*, 19(1), 325-333.
- Collins S., Garrity S. (2023). Early childhood educators’ understanding of education for sustainable development. *Irish Educational Studies*, 1-19.
- Cooke S., Baldwin A. (2024). Healthy and sustainable environments for children and communities in a changing climate. In J. M. Davis, S. Elliott (Eds.), *Young Children & the Environment. Early education for sustainability* (pp. 210-233). Cambridge: Cambridge University Press.
- Guerra M. (2021). Luoghi e relazioni: connessioni ecologiche e sociali. *Bambini*, 37(10), 26-30.
- Hill A., Emery S., Nailon D., Dymont J., Getenet, S., McCrea N., Davis J.M. (2014). Exploring how adults who work with young children conceptualise sustainability and describe their practice initiatives. *Australasian Journal of Early Childhood*, 39(3), 14-22.
- Loiodice I. (2018). Investire pedagogicamente nel paradigma della sostenibilità. *Pedagogia Oggi*, 16(1), 105-114.
- Malavasi P. (2018). Pedagogia dell’ambiente, sviluppo umano, responsabilità sociale. *Pedagogia Oggi*, 16(1), 11-13.
- United Nations (2015). *Transforming our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development*. Retrieved September 2, 2025, from <https://sdgs.un.org/2030agenda>.
- UNESCO (2015). *Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4*. Retrieved September 2, 2025, from https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/education-2030-incheon-framework-for-action-implementation-of-sdg4-2016-en_2.pdf.

Tra immaginari limitati e desiderio di emancipazione: riflessioni sull'orientamento al futuro della popolazione studentesca *first-generation*

Melania Talotti

Dottoranda

Università degli Studi Suor Orsola Benincasa - Napoli – melania.talotti@studenti.unisob.na.it

1. *First-generation students*: il peso di un'espressione

Il passaggio dalla scuola all'università rappresenta una delle transizioni più complesse e significative nella vita di studenti/esse, perché implica un processo di rinegoziazione dell'identità, una crescente richiesta di autonomia e, spesso, un allontanamento dal nucleo familiare, inserendosi così in un quadro più ampio di trasformazioni culturali, affettive e relazionali (Baik, Larcombe, Brooker, 2019). Questo cambiamento è fortemente influenzato da fattori sociali, economici e culturali (Smith, Zhang, 2009; Tieben, Wolbers, 2010; Jung, 2013), che condizionano l'accesso al mondo accademico, la scelta del percorso universitario e la possibilità di portarlo a termine. Tra i fattori che incidono maggiormente sulla qualità di questa transizione vi è il capitale familiare. In particolare, gli/le studenti provenienti da famiglie con un alto livello di istruzione – soprattutto con madri che svolgono un ruolo di supporto attivo – beneficiano di un accompagnamento più diretto nel passaggio verso l'università (Smith, Zhang, 2009). Anche la presenza di fratelli e/o sorelle già inseriti/e nel percorso universitario può costituire un punto di riferimento importante, a volte più incisivo dell'intervento dei genitori e/o di quello esercitato dai/dalle professionisti/e dell'orientamento (Jung, 2013). Al contrario, studenti/esse definiti/e *first-generation* – ossia coloro i cui genitori non possiedono un titolo universitario e che non hanno fratelli e/o sorelle impegnati/e nel mondo accademico – si trovano ad affrontare sfide aggiuntive spesso dovute all'assenza di *role model* accademici familiari.

L'espressione *first-generation* è nata negli anni Ottanta negli Stati Uniti d'America (Whitley, Benson, Wesaw, 2019) e, nel tempo, ha assunto un ruolo centrale nelle politiche educative orientate all'equità. Tuttavia, non esiste ancora una definizione ampiamente condivisa tra gli/le studiosi, perché alcune ricerche limitano il termine *first-generation* a studenti/esse i cui genitori o tutori/tutrici legali non possiedono un titolo universitario, mentre altre includono anche coloro che non hanno parenti prossimi con esperienze accademiche.

La letteratura pedagogica evidenzia che gli/le studenti *first-generation* devono confrontarsi con sfide ulteriori rispetto ai loro/alle coetanei provenienti da famiglie con elevato livello di istruzione. Tali difficoltà si manifestano sia sul piano emotivo e relazionale – con sentimenti di dislocazione culturale e/o di non appartenenza – sia su quello sociale e organizzativo – a causa di una minore familiarità con il linguaggio accademico e con le procedure universitarie. Tutto ciò può compromettere la capacità di socializzazione alla cultura del mondo accademico e, di conseguenza, limitare l'ac-

cesso alle opportunità che il contesto offre (Pascarella, Pierson, Wolniak, Terenzini, 2004).

2. Il caso UNISOB: scelte, orientamento e supporto familiare

Sulla base di queste premesse, il presente contributo si propone di esplorare le esperienze di studenti/esse immatricolati/e a uno dei sette Corsi di Laurea triennale o a uno dei tre Corsi di Laurea Magistrale a ciclo unico presso l'Università degli Studi Suor Orsola Benincasa - Napoli, negli anni accademici 2023/2024 e 2024/2025.

Per ciascun anno è stato somministrato un questionario, testato in via preliminare durante il *Family Open Day* del luglio 2023, con l'obiettivo di approfondire il ruolo del supporto familiare nella transizione scuola-università e le modalità attraverso cui questo supporto incide sulla percezione e sulla scelta del percorso formativo intrapreso. I dati raccolti mostrano come la popolazione studentesca UNISOB sia maggiormente composta da studenti/esse provenienti da famiglie a basso reddito¹ e prive di titoli universitari². Tale caratteristica emerge in modo particolarmente evidente nei CdS tradizionalmente considerati "deboli" (come Scienze dell'Educazione o Scienze della Formazione Primaria), mentre risulta attenuata in altri ambiti (Giurisprudenza ed Economia).

Inoltre, una significativa percentuale³ non ha fratelli e/o sorelle universitari/e. Si tratta di condizioni che, come suggerisce la letteratura scientifica, possono intensificare le difficoltà di orientamento e ambientamento al contesto accademico.

Tali dati, incrociati con il livello di istruzione dei genitori e la percezione del supporto ricevuto, rivelano informazioni interessanti, perché una larga parte del campione (72,6%) dichiara di sentirsi ascoltato/a e supportato/a, ma emergono differenze significative in relazione al titolo di studio e al genere del genitore.

In particolare, i padri con titolo di studio medio-basso mostrano tendenzialmente una disponibilità all'ascolto leggermente maggiore (oltre il 70%) rispetto ai padri con titoli universitari (64,47% laurea magistrale, 66,66% dottorato).

- 1 L'assenza di una domanda sul reddito nei questionari dell'a.a. 2023/2024 ha reso possibile l'analisi solo con i dati dell'a.a. 2024/2025 dai quali emerge che il reddito complessivo del nucleo familiare degli/delle studenti è individuabile per il 27,4% nella fascia "fino a 10.000 euro" e per il 18,6% nella fascia "tra 10.000 e 15.000 euro".
- 2 Per l'a.a. 23/24: il 49,4% dei genitori ha il diploma di scuola superiore di secondo grado; il 29,9% il diploma di scuola superiore di primo grado. Per l'a.a. 24/25: il 46,8% dei padri e il 43,6% delle madri hanno il diploma di scuola superiore di secondo grado; il 29,5% dei padri e il 26,4% delle madri hanno il diploma di scuola superiore di primo grado.
- 3 Per l'a.a. 23/24: il 58,4% e per l'a.a. 24/25: il 56,3%.

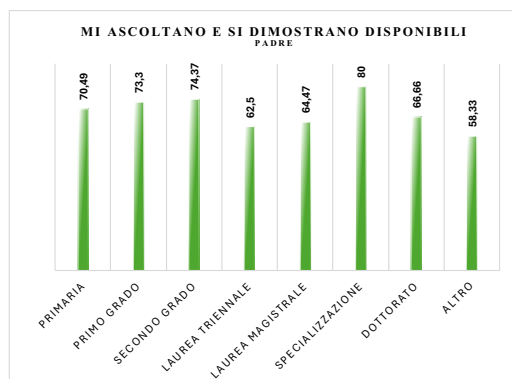


Fig. 1 – Domanda n. 8 del questionario a.a. 24/25: Qual è il diploma di istruzione più alto conseguito da tuo padre? Con opzione di risposta “Mi ascoltano e si dimostrano disponibili” della domanda n. 12 (In relazione alla scelta del percorso universitario, quale rapporto hai con i tuoi genitori?) del medesimo questionario

Sebbene questo dato possa sembrare in controtendenza rispetto alla letteratura – che associa l’assenza di un’esperienza universitaria genitoriale a un minor coinvolgimento – un’analisi più approfondita suggerisce un’interpretazione alternativa, perché i genitori con titoli accademici elevati tendono a esercitare un’influenza più marcata sulle scelte dei/delle figli: solo l’1,63% e il 5,14% dei genitori con un titolo di scuola primaria o secondaria condizionano attivamente le scelte dei/delle propri/e figli, mentre la percentuale sale progressivamente con l’aumentare del titolo di studio, fino a raggiungere il 44,44% nei casi in cui entrambi i genitori possiedono un dottorato.

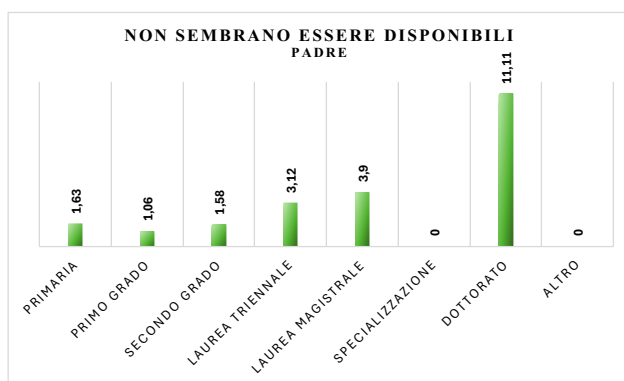


Fig. 2 – Domanda n. 8 del questionario a.a. 24/25: Qual è il diploma di istruzione più alto conseguito da tuo padre? Con opzione di risposta “Non sembrano essere disponibili” della domanda n. 12 (In relazione alla scelta del percorso universitario, quale rapporto hai con i tuoi genitori?) del medesimo questionario

Questa dinamica può dipendere da diversi fattori: da un lato, i genitori con un titolo accademico avanzato possono attribuire un elevato valore alla formazione e desiderare che i/le figli seguano un percorso altrettanto rilevante; dall'altro, potrebbe emergere una forma di "protezione genitoriale", ossia il desiderio di garantire ai/alle propri/e figli un futuro "certo, sicuro e stabile", modellato sulla propria esperienza accademica e professionale. Tuttavia, quando l'influenza genitoriale diventa troppo marcata, essa può compromettere l'autonomia decisionale dei/delle figli, soprattutto quando le aspettative genitoriali si allontanano dai loro desideri. Infatti, i/le figli dei genitori con titoli accademici riportano più frequentemente pressioni nel seguire le opinioni dei genitori, mentre gli/le studenti *first-generation* descrivono un atteggiamento più aperto, in cui emerge una maggiore disponibilità all'ascolto e al rispetto delle loro scelte.

In questo senso, sembrerebbe che un basso livello di istruzione paterna favorisca una più ampia apertura all'autonomia decisionale dei/delle figli, delineando due modelli distinti di supporto familiare: da un lato, un modello performativo, orientato al risultato e caratterizzato da aspettative esplicite di successo, consigli su percorsi ritenuti più vantaggiosi sul piano professionale e una tendenza a promuovere la conformità agli standard familiari. Dall'altro, un modello relazionale, più frequente nei contesti *first-generation*, che si fonda sull'ascolto, sulla comprensione dei desideri e delle difficoltà e che non si traduce necessariamente nel supporto accademico, ma piuttosto in un accompagnamento empatico, privo di aspettative precise e più aperto al riconoscimento dell'autonomia decisionale del/della figlio.

Questa differenziazione nei modelli di supporto familiare può essere compresa anche alla luce di fattori culturali e sociali. È possibile che i padri con livelli di istruzione medio-bassa potrebbero adottare uno stile genitoriale meno direttivo e più aperto, incoraggiando l'emancipazione dei/delle figli e desiderando che possano accedere a opportunità che loro stessi/e non hanno avuto; mentre i padri con titoli elevati tendono a manifestare un approccio più distaccato, probabilmente influenzato da un maggiore coinvolgimento professionale.

Le madri, invece, indipendentemente dal titolo di studio, mostrano una maggiore propensione all'ascolto, attivando forme di supporto basate sul riconoscimento dei bisogni dei/delle figli. Questo atteggiamento sembra riflettere una socializzazione di genere ancora fortemente orientata verso l'attribuzione alla figura materna di competenze legate alla cura, alla sensibilità e alla disponibilità emotiva. Tali dinamiche risultano particolarmente significative, perché se da un lato evidenziano l'importanza del ruolo affettivo svolto dalle madri, dall'altro confermano la persistenza di modelli culturali nei quali il carico emotivo e relazionale della genitorialità grava principalmente sulle donne. In questo senso, il ruolo materno continua a essere percepito come naturalmente predisposto alla cura, mentre la figura paterna tende a essere identificata prevalentemente con funzioni di autorevolezza e controllo (Chello, Perillo, 2023).

Un ulteriore elemento rilevante è rappresentato dalla presenza di fratelli e/o sorelle nel nucleo familiare. La percezione di possedere informazioni adeguate per iniziare il percorso universitario non risulta necessariamente più elevata tra chi ha fratelli o sorelle con esperienza accademica⁴, portando a ipotizzare che tale presenza non garantisca

4 Per l'a.a. 2024/2025, solo il 44,3% degli studenti/delle studentesse dichiara di sentirsi informato/a, con percentuali più elevate tra coloro che non hanno fratelli/sorelle (57,14%) rispetto

automaticamente un accesso più agevole alle informazioni accademiche. Questo suggerisce che non è tanto la presenza di un familiare con esperienza accademica a fare la differenza, quanto piuttosto la qualità della relazione e la disponibilità all’ascolto da parte dei membri del contesto familiare.

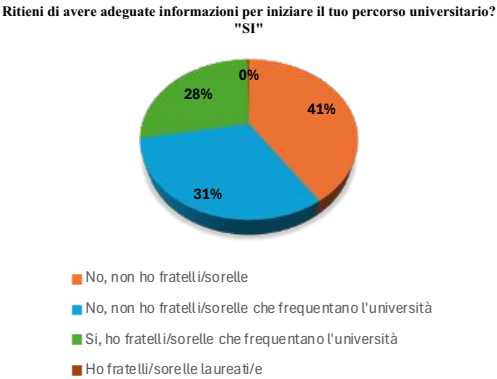


Fig. 3 – Domanda n. 15 del questionario a.a. 24/25: *Hai fratelli/sorelle che già frequentano l'università?* Con opzione di risposta “Si” della domanda n. 30 del medesimo questionario (*Ritieni di avere adeguate informazioni per iniziare il tuo percorso universitario?*)

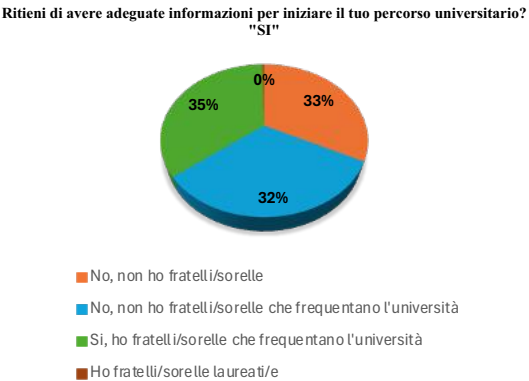


Fig. 4 – Domanda n. 8 del questionario a.a. 23/24: *Hai fratelli/sorelle che già frequentano l'università?* Con opzione di risposta “Si” della domanda n. 22 del medesimo questionario (*Ritieni di avere adeguate informazioni per iniziare il tuo percorso universitario?*)

a chi ne ha con esperienza universitaria (44%) o laureati/e (38,72%). Allo stesso tempo, una metà circa degli/delle intervistati/e (52,4%) si sente “in parte” informato/a, soprattutto tra chi ha fratelli/sorelle con esperienza universitaria (53,71%) o laureati/e (56,86%). Percentuali simili si riscontrano dall’analisi dei dati dell’a.a. 2023/2024, dove complessivamente il 41,6% si sente adeguatamente informato/a, con valori leggermente più alti tra chi ha fratelli/sorelle che frequentano l’università (44,81%).

A conferma di ciò, l'incrocio tra il tipo di rapporto che gli/le studenti hanno con i loro genitori e la soddisfazione della scelta del percorso universitario compiuta, evidenzia che un ambiente familiare percepito come disponibile all'ascolto (*Mi ascoltano e si dimostrano disponibili*) e attento ai bisogni (*Cercano di entrare in relazione per comprendere i miei bisogni*) si associa a una maggiore chiarezza rispetto al percorso scelto⁵, mentre una percezione di scarsa disponibilità genitoriale (*Non sembrano essere disponibili*) è associato a livelli più elevati di incertezza⁶.

3. Prefigurarsi oltre le disuguaglianze

I risultati sopra illustrati confermano che il capitale familiare gioca un ruolo centrale non solo nell'accesso all'università se si pensa al percorso universitario solo in termini performativi e, quindi, limitando il "successo" della transizione alla decisione di proseguire gli studi. Tuttavia, se si guarda in maniera più globale al processo di transizione, investigandone anche i risvolti emotivo-affettivo, allora l'effetto del capitale culturale familiare rispetto alla buona riuscita della transizione tende a ridursi a vantaggio delle dinamiche relazionali che si delineano nel nucleo familiare.

Data la complessità del tema, a partire dall'analisi dei dati raccolti tramite i questionari, sono state elaborate domande guida per la realizzazione di interviste semi-strutturate, con l'obiettivo di approfondire ulteriormente alcuni aspetti emersi. Tra questi, ad esempio, se ci sono stati conflitti o contrasti con i familiari durante la fase di pre-immatricolazione riguardo alla scelta del percorso universitario, come sono stati gestiti e come è evoluto nel tempo il rapporto con loro.

Un'attenzione particolare continuerà a essere riservata agli/alle studenti *first-generation*, perché questo significa interrogarsi sulla modalità attraverso cui le disuguaglianze possono essere comprese, affrontate e trasformate. Le loro storie permettono di mettere in luce non solo gli ostacoli più ricorrenti, come la mancanza di riferimenti accademici, la solitudine decisionale e il senso di inadeguatezza, quanto la forza propulsiva dei desideri di emancipazione. Indagare queste transizioni significa, in ultima analisi, costruire percorsi di orientamento che riconoscano e valorizzino la pluralità dei vissuti, le differenze nei punti di partenza e le risorse che ciascuno/a porta con sé. Solo così sarà possibile dare vita a spazi realmente emancipatori, capaci di offrire ascolto e possibilità concrete di trasformazione.

Bibliografia

- Baik C., Larcombe W., Brooker A. (2019). How universities can enhance student mental wellbeing: the student perspective. *Higer Education Research & Development*, 38(4), 674-687. DOI: 10.1080/07294360.2019.1576596.
- Bourdieu P. (1986). The Forms of Capital. In J. Richardson (Ed.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. New York: Greenwood.

5 L'84,78% per l'a.a. 23/24 e l'87,29% per l'a.a. 24/25.

6 Il 5,55 % per l'a.a. 23/24 e il 6,25% per l'a.a. 24/25.

- Chello F., Perillo P. (2023). Nuove paternità e responsabilità educative. Il caso dei padri-lettori e del loro percorso di emancipazione. *Woman&Education*, 2, 104-108.
- Jung J.Y. (2013). Adolescent decision-making processes regarding university entry: a model incorporating cultural orientation, motivation and occupational variables, *Tertiary Education and Management*, 97-111.
- Pascarella E. T., Pierson C. T., Wolniak G. C., Terenzini P. T. (2004). First-Generation College Students: Additional Evidence on College Experiences and Outcomes. *The Journal of Higher Education*, 75, 249-284. DOI: 10.1353/jhe.2004.001.
- Smith W. L., Zhang P. (2009). Students' perceptions and experiences with factors during the transition from high school to college. *College Student Journal*, 43(2), 643-657.
- Tieben N., Wolbers M. H. J. (2010). Transitions to post-secondary and tertiary education in the Netherlands: a trend analysis of unconditional and conditional socio-economic background effects. *High Educ*, 60, 85-100.
- Whitley S. E., Benson G., Wesaw A. (2019). First-generation student success: A landscape analysis of programs and services at four-year institutions. *Center for first-generation student success. An initiative of Naspa and the Suder foundation*, 1-83.

Sessioni Parallele
Digitale e IA a scuola e all'università

Un percorso di Faculty Development basato sul TPACK framework: risultati di una ricerca empirica

Matteo Adamoli

Professore Associato

Università eCampus – matteo.adamoli@uniecampus.it

Introduzione

Con *Faculty Development* (FD) s'intende quell'insieme di attività, iniziative, esperienze formative volte a sviluppare le capacità di insegnamento e ricerca dei docenti universitari, contribuendo al miglioramento della qualità del sistema universitario. Le strategie di FD che promuovono una progettazione didattica efficace con le tecnologie digitali mirano a sviluppare la professionalità del docente universitario, in particolare il suo ruolo di *designer* dell'apprendimento, attraverso un approccio riflessivo e l'integrazione consapevole delle risorse tecnologiche. Da una recente revisione della letteratura condotta sull'impatto delle tecnologie digitali sullo sviluppo professionale è emerso chiaramente che l'argomento è strategico e che esiste un certo interesse nella comunità scientifica riguardante l'influenza degli ambienti digitali sul lavoro accademico (Adamoli, Rondonotti, Fedeli, Scarinci, Raviolo, 2024). A partire da queste premesse è stato progettato un percorso di FD per quindici docenti in servizio in un'università privata del nord Italia con l'obiettivo di promuovere la riflessione e l'aggiornamento delle competenze pedagogiche e tecnologiche attraverso l'adozione del *framework* TPACK (*Technological Pedagogical Content Knowledge*). La finalità di tale ricerca si basa sull'ipotesi che applicando una formazione specifica sulle competenze progettuali, i docenti possano attivare processi riflessivi sulle conoscenze necessarie per scegliere e integrare in maniera consapevole le strategie didattiche, i contenuti disciplinari e le eventuali tecnologie digitali da applicare ai corsi universitari.

1. Framework TPACK e il percorso di Faculty Development

Il *framework* TPACK è uno dei quadri di riferimento adottati per lo sviluppo delle competenze didattiche nell'ecosistema digitale e si basa sull'integrazione delle conoscenze disciplinari (CK), pedagogiche (PK) e tecnologiche (TK). Il modello evidenzia gli aspetti che un docente dovrebbe considerare nell'insegnamento della propria disciplina: fornire conoscenze, teorie e dimostrazioni del proprio ambito disciplinare (CK); saper utilizzare le tecnologie nell'ambito didattico (TK); applicare strategie e metodologie di didattica attiva adattandole ai diversi livelli e bisogni degli studenti (PK); progettare un ambiente di apprendimento *blended* integrando le tecnologie digitali (TPK); applicare le tecnologie adeguate a sviluppare contenuti disciplinari e favorire processi di riflessività in un clima inclusivo (TCK); sostenere, consigliare e guidare gli studenti in un approccio *learner-centred* per supportare la riflessione e lo

sviluppo di strategie di apprendimento (PCK); definire obiettivi, contenuti, strategie, tecnologie, attività e materiali didattici per l'apprendimento, combinandoli in un progetto coerente legato al profilo in uscita dello studente (TPACK). Inoltre, l'aggiornamento del quadro teorico avvenuto nel 2019 include la "conoscenza contestuale" (XK), che si riferisce alla padronanza delle tecnologie disponibili e delle politiche istituzionali, riconoscendone l'importanza nell'attuale contesto digitale (Mishra, 2019). Dal punto di vista operativo, Major e McDonald (2021) hanno teorizzato che il TPACK può supportare i docenti a progettare esperienze di apprendimento significative per gli studenti, che li aiutino a impegnarsi e ad apprendere promuovendo una comprensione più profonda e consapevole dell'interazione tra contenuti, pedagogia e tecnologie.

Il saper utilizzare le tecnologie digitali nell'ambito didattico richiede un alto livello di riflessività da parte del docente e il percorso formativo progettato ha previsto di applicare il *framework* TPACK anche come strumento di autovalutazione da parte dei docenti coinvolti. Come emerge dalla letteratura l'autovalutazione tramite il TPACK è uno dei punti di forza potenziali nella formazione dei docenti in quanto permette loro di misurare la propria preparazione in base ai domini di conoscenza del quadro (Fayda-Kinik, 2022; Fabian *et alii*, 2024).

Il percorso di FD oggetto di questo contributo si è svolto tra novembre 2021 e maggio 2022 ed è stato suddiviso in tre moduli principali: Il primo modulo si è concentrato su strategie e metodologie di insegnamento e apprendimento *student-centred* (es. *learning by doing*, apprendimento cooperativo, *flipped classroom*, Episodi di apprendimento Situato). Il secondo ha approfondito il *framework* TPACK, la progettazione di risorse didattiche con le tecnologie digitali e la creazione di ambienti di apprendimento misti (*blended learning*). Il terzo si è focalizzato sulla macro-progettazione del Syllabus da parte del docente e sulla micro-progettazione delle singole lezioni (*lesson planning*), con attenzione alla valutazione dell'apprendimento e all'uso di approcci di *microlearning* (es. Episodi di Apprendimento Situato) per ridurre il sovraccarico cognitivo e favorire l'attenzione focalizzata degli studenti.

Il percorso, a causa della situazione emergenziale da Covid-19 è stato erogato in otto incontri a distanza, ciascuno caratterizzato da una parte teorica e attività di tipo laboratoriale. Gli incontri sono stati videoregistrati e caricati su una piattaforma in *open access* in modo che fossero accessibili in caso di impossibilità a partecipare da parte di qualche docente. Attraverso l'estrazione di un gruppo casuale stratificato rispettoso del criterio di genere e della proporzionalità dei diversi Dipartimenti, i docenti coinvolti sono stati 15. Questo ha permesso di costruire un gruppo di lavoro sufficientemente ampio da riflettere l'eterogeneità disciplinare dei docenti senza perdere di vista la sostenibilità del lavoro a distanza durante un periodo di emergenza pandemica. Il livello di partecipazione è stato elevato e continuativo; tutti i docenti hanno seguito la formazione completa, il 70% di loro sempre in modalità sincrona.

L'approccio metodologico utilizzato è stato quello del *Faculty Online Learning Communities* con l'idea che potesse promuovere la creazione di una comunità di apprendimento interdisciplinare dove i docenti condividono una cultura di miglioramento delle pratiche, imparando gli uni dagli altri e fornendosi feedback reciproci accompagnati dal *faculty developer*. Il suo ruolo di esperto che ha il compito di orientare i docenti nel processo di sviluppo e consolidamento delle loro competenze è stato cruciale, specialmente tra docenti con background eterogenei e diversi livelli di competenza digitale. La collaborazione attiva prevista nel *team-teaching*, inoltre, ha favorito lo sviluppo delle abilità previste dal TPACK e un senso di sicurezza emotiva nel pren-

dersi dei rischi nella progettazione di pratiche didattiche. Innovative. I processi che sono si sono attivati all'interno della *Faculty Learning Community* hanno incluso inoltre la distribuzione del carico cognitivo e l'interdipendenza positiva tra i partecipanti.

2. Analisi e discussione dei principali risultati

Per indagare l'efficacia del percorso di formazione si è scelto di impiegare come strumento d'indagine l'intervista discorsiva guidata (Baldacci, Frabboni, 2013), andando a definire una mappa dell'intervista come strumento d'interlocuzione con i docenti prima dell'erogazione del corso e alla fine, comparandone i risultati. L'analisi tematica delle interviste è stata svolta attraverso il *software Atlas* utilizzando le categorie concettuale del *framework* teorico TPACK con cui sono state pensate le interviste per formalizzare un processo di codifica a più livelli degli argomenti trattati attraverso un circuito di raccolta e interpretazione dei dati orientati ai principi della *grounded theory* (Charmaz, 2006).

In primis il percorso di FD ha favorito nei partecipanti lo sviluppo di processi riflessivi, in particolare nella fase di progettazione didattica. Questo ha permesso ai docenti di acquisire consapevolezza delle conoscenze necessarie per scegliere e integrare efficacemente le strategie didattiche con i contenuti disciplinari e le tecnologie. La pratica riflessiva è stata incoraggiata prima, durante e dopo l'azione didattica, toccando aspetti come il sapere disciplinare, il contesto, le risorse disponibili e i bisogni degli studenti.

In secondo luogo, è emersa la necessità di considerare il docente come un progettista di esperienze di apprendimento per gli studenti, capace di definire obiettivi, contenuti, strategie, tecnologie, attività e materiali didattici, combinandoli in un progetto coerente (Laurillard, 2012). I partecipanti hanno espresso anche la necessità di dedicare più tempo alla fase di progettazione didattica, riconoscendone la complessità e l'importanza strategica per evitare la mera trasposizione della didattica tradizionale in ambienti digitali o *blended*.

Le tecnologie digitali citate dai partecipanti (es. *Mentimeter*, *Kahoot*, *Padlet*) sono state utilizzate considerando non solo le loro funzionalità tecniche, ma anche le loro potenzialità pedagogiche e sociali, come la collaborazione, la condivisione, l'interazione, la partecipazione e il coinvolgimento cognitivo ed emotivo degli studenti. Inoltre, dalle interviste è emersa la mancanza di una competenza digitale approfondita da parte di alcuni docenti che ha condizionato la loro applicazione a livello didattico. Il *framework* TPACK è stato riconosciuto dai partecipanti come un efficace strumento di autovalutazione, permettendo loro di misurare la propria preparazione nei diversi domini di conoscenza e di supportarli nell'essere più autonomi nella progettazione delle lezioni. A livello narrativo è stato possibile attestare che nelle interviste rilasciate dopo il percorso di FD, i docenti hanno sviluppato un alto livello di riflessività sulla didattica *learner centered* orientata a creare ambienti di apprendimento che coinvolgono lo studente dal punto di vista emotivo, sociale e cognitivo, promuovendo l'osservazione riflessiva sul proprio fare e la concettualizzazione astratta a partire dall'esperienza. Le criticità messe in rilievo sono state la mancanza di tempo da parte dei docenti per intraprendere percorsi di formazione sui temi legati alla didattica e il basso riconoscimento istituzionale dell'attività didattica rispetto alla ricerca (Felisatti, Perla, 2023). La progettazione e la realizzazione di percorso di FD così strutturato ri-

chiede un investimento dedicato da parte dell'istituzione che oltre a supportare economicamente e organizzativamente le attività per la qualificazione della professionalità del docente, potrebbe riconoscere ai docenti la partecipazione alle attività previste dal corso attraverso degli *open badge* su piattaforme accreditate. Tale riconoscimento sarebbe un incentivo per i docenti a partecipare anche a titolo volontario al percorso formativo sentendosi sostenuti dal riconoscimento delle competenze che andranno ad acquisire formalmente all'interno di un sistema riconosciuto a livello nazionale.

Conclusioni

I risultati della ricerca hanno evidenziato che una formazione specifica e strutturata sul *framework* TPACK e sull'approccio del FD permette ai docenti di acquisire una maggiore consapevolezza delle conoscenze necessarie per scegliere e integrare metodologie didattiche, contenuti disciplinari e tecnologie adatte ad affrontare le sfide della cultura digitale e post digitale. Tali sfide, che includono il profilo sempre più differenziato degli studenti, le esigenze del mercato del lavoro e la trasformazione dei sistemi di produzione simbolico-culturale, richiedono una revisione delle competenze del docente e un lavoro di rete sia a livello istituzionale sia a livello di messa a sistema delle esperienze già in atto (Serbati, Lotti, 2023). Inoltre, la creazione di comunità di apprendimento tra docenti, dove si possa condividere una cultura di miglioramento delle pratiche, favorisce lo scambio di *know-how*, il mutuo sostegno e la collaborazione tra pari all'interno di un contesto in cui l'evoluzione delle piattaforme digitali e dei sistemi di Intelligenza Artificiale Generativa è sempre più rapida e complessa (Chiu, 2025).

In conclusione, le comunità universitarie dei docenti e degli studenti possono essere uno degli attori principali nella fase di transizione all'interno dei contesti post digitali a patto di venir coinvolte in percorsi di sviluppo professionale e di ricerca orientati verso un'università in dialogo aperto con la società (Adamoli, 2024). Se per il docente non si tratta solo di trasferire le proprie pratiche didattiche ma di ripensare radicalmente l'ambiente di apprendimento e il proprio profilo di competenze, per l'istituzione universitaria significa riconsiderare il proprio ruolo nell'accompagnare la crescita di studenti consapevoli e critici in grado di orientarsi nel contesto della contemporaneità.

Bibliografia

- Adamoli M. (2024). *Lo sviluppo professionale dei docenti universitari tra progettazione didattica e ricerca*. Lecce: PensaMultiMedia.
- Adamoli M., Rondonotti M., Fedeli L., Scarinci A., Raviolo P. (2024). The Impact of the Digital Environment on Faculty Development: A Literature Review. In G. Casalino et al. (Eds.), *Higher Education Learning Methodologies and Technologies Online* (pp. 730-744). Springer.
- Baldacci M., Frabboni F. (2013). *Manuale della ricerca educativa*. Torino: Utet.
- Charmaz K. (2006). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*. New York: Sage.
- Chiu T. K. F. (2025). Developing intelligent-TPACK (I-TPACK) framework from unpacking

- AI literacy and competency: implementation strategies and future research direction. *Interactive Learning Environments*, 33(7), 4189-4192.
- Fabian A., Backfisch I., Kirchner K., Lachner, A. (2024). A systematic review and meta-analysis on TPACK-based interventions from a perspective of knowledge integration. *Computers and Education Open*, 7, 100200.
- Fayda-Kinik F. S. (2022). The role of organisational commitment in knowledge sharing amongst academics: an insight into the critical perspectives for higher education. *International Journal of Educational Management*, 36(2), 179-193.
- Felisatti E., Perla L. (2023). *Linee Guida riconoscimento e valorizzazione docenza universitaria*. ANVUR.
- Laurillard D. (2012). *Teaching as a Design Science. Building pedagogical patterns for learning and technology*. Routledge.
- Major C., McDonald E. (2021). Developing instructor TPACK: A research review and narrative synthesis. *Journal of Higher Education Policy and Leadership Studies*, 2(2), 51-67.
- Mishra P. (2019). Considering contextual knowledge: The TPACK diagram gets an upgrade. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 35(2), 76-78.
- Serbati A., Lotti A. (2023). Teaching and Learning Centers: the importance of educational-teaching competences for Academic Development processes. *Pedagogia Oggi*, 21(2), 177-186.

Le Visual Thinking Strategies nel museo scolastico digitale: pratiche di apprendimento riflessivo e collaborativo

Viviana Carnazzo

Dottoranda

Università degli Studi di Enna "Kore" – viviana.carnazzo@unikorestudent.it

Introduzione

Il museo scolastico rappresenta una delle forme più significative di patrimonializzazione della cultura materiale educativa. Sorto all'interno delle singole istituzioni educative per supportare la didattica quotidiana, custodisce collezioni di oggetti naturali e artificiali che fungono da mediatori tra il sapere teorico e l'esperienza concreta degli studenti (Covato, D'Ascenzo, Cantatore, 2022). Non si tratta dunque di istituzioni museali nella loro accezione contemporanea, bensì di dispositivi ibridi sospesi tra la custodia della memoria scolastica e il loro impiego didattico (Pizzigoni, 2022). In tale prospettiva, la dimensione educativa prevale su quella espositiva orientando la funzione museale verso un uso formativo piuttosto che contemplativo.

Gli oggetti scolastici, i materiali didattici e le pratiche educative del passato, interpretati entro una prospettiva pedagogica, si configurano come risorse capaci di attivare processi di apprendimento critico e riflessivo.

Il museo scolastico, sia nella sua forma fisica sia in quella digitale, assume una valenza pedagogica che trascende la dimensione archivistica per tradursi in dispositivo formativo in grado di attivare pratiche osservative, di rielaborazione e interpretazione.

Negli ultimi decenni, l'incessante diffusione delle tecnologie digitali ha inciso profondamente sulle modalità di accesso, fruizione e valorizzazione del patrimonio culturale ed educativo. Le esperienze di *digital heritage*, se progettate secondo criteri di accessibilità e partecipazione attiva, mostrano come il museo possa diventare un ambiente di apprendimento inclusivo capace di rispondere ai diversi bisogni educativi degli studenti. Il passaggio dalla materialità degli oggetti alla loro trasposizione digitale non determina una perdita di valore formativo, piuttosto apre verso nuove possibilità interpretative rendendo possibile la costruzione di percorsi multisensoriali e multimodali (Muscarà, Poce, Re, Romano 2024).

In questo quadro, la forma dialogica e riflessiva offerta dal metodo delle Visual Thinking Strategies (VTS) si integra con le potenzialità offerte dal digitale, promuovendo un'educazione al patrimonio in chiave democratica, capace di stimolare la motivazione ad apprendere, attivare processi metacognitivi e favorire la costruzione condivisa del sapere. Applicato al patrimonio storico-educativo, il metodo VTS permette di intrecciare osservazione e confronto, ponendo gli studenti al centro dell'azione didattica e consentendo lo sviluppo di competenze trasversali.

È nell'intreccio tra tecnologia, patrimonio e partecipazione attiva che si delinea un'idea di formazione fondata sulla co-costruzione degli apprendimenti. Il museo scolastico digitale diventa così uno spazio educativo innovativo in cui la tradizione storica incontra le pratiche didattiche contemporanee, favorendo la realizzazione di percorsi educativi inclusivi, riflessivi e collaborativi.

1. La cultura materiale della scuola: un'eredità per l'educazione

Il patrimonio storico-educativo, di cui il museo scolastico rappresenta una delle testimonianze più emblematiche, si inserisce nel più ampio processo di trasformazione della scuola ottocentesca. La seconda metà del XIX secolo costituisce, infatti, un momento decisivo per la ridefinizione delle pratiche didattiche e per l'attribuzione di un valore pedagogico alla cultura materiale. In tale contesto, la diffusione del metodo intuitivo e delle cosiddette lezioni di cose – questi ultimi concepiti per superare la mera trasmissione del sapere e favorire un apprendimento radicato nell'esperienza – segna un cambiamento significativo nella storia della scuola (Brunelli, 2020).

Alla luce di questa prospettiva, il patrimonio storico-educativo non può essere inteso come un repertorio statico di oggetti da conservare, bensì come un ambito di indagine in grado di intrecciare fonti materiali e immateriali, pratiche didattiche, ritualità scolastiche e memorie collettive che restituiscono la complessità del vissuto formativo.

Il museo scolastico assume così una natura polisemica: non solo deposito di strumenti e collezioni, ma anche spazio educativo in cui l'osservazione diretta riveste un ruolo centrale nei processi di apprendimento (Pizzigoni, 2022). Questa duplice funzione – conservativa e didattica – ha segnato la sua evoluzione determinando l'ambivalenza che ancora oggi caratterizza molte raccolte scolastiche: da un lato memoria storica delle pratiche educative del passato, dall'altro risorsa potenziale per l'innovazione didattica contemporanea.

All'interno di tale cornice si colloca la ricerca-azione attualmente avviata, orientata alla realizzazione di un museo scolastico virtuale mediante la digitalizzazione di arredi, materiali didattici e documenti storici dell'I.C. De Cillis di Rosolini (SR). La sperimentazione coinvolge due classi quarte della scuola primaria: la prima impegnata in un percorso di fruizione digitale, la seconda destinataria di percorsi analoghi condotti con materiali tradizionali.

2. Spazi ibridi di fruizione culturale

Negli ultimi decenni l'istituzione museale ha conosciuto una profonda trasformazione, determinata dall'introduzione e dalla progressiva integrazione delle tecnologie digitali nei processi di conservazione, comunicazione e valorizzazione del patrimonio. L'impiego di strumenti digitali ha inciso in maniera sostanziale sull'identità del museo, ridefinendone le modalità di interazione con i visitatori, le strategie espositive e gli assetti organizzativi.

A livello internazionale, il dibattito attorno al concetto di *digital heritage* ha messo in evidenza come la dimensione digitale sia ormai parte costitutiva dell'ecosistema museale, non solo per quanto concerne gli aspetti gestionali – quali catalogazione, documentazione e conservazione – ma anche per la dimensione esperienziale, legata alla fruizione diretta e all'accessibilità (Gao, 2025; Nappi, *et alii*, 2024). Tale duplice funzione ha portato a concepire il museo come spazio ibrido, nel quale l'esperienza fisica e quella virtuale si intrecciano, generando nuove forme narrative. La prospettiva adottata a livello nazionale si fonda sull'idea che l'innovazione tecnologica possa costituire un dispositivo di mediazione capace di tradurre i contenuti culturali in linguaggi plurimi e accessibili, in coerenza con i principi del *design for all* (Muscarà *et alii*, 2024).

Se collocato entro una logica partecipativa, l'impiego delle tecnologie può stimolare processi di co-costruzione del sapere e favorire dinamiche collaborative tra istituzioni e comunità. In tal senso, le soluzioni digitali non si limitano a trasmettere contenuti informativi, ma compartecipano alla progettazione di ambienti di apprendimento interattivi, capaci di ampliare la dimensione sociale del museo.

Alla luce di tali trasformazioni, la mediazione culturale museale, in una prospettiva pedagogica contemporanea, non può più essere intesa come trasmissione unidirezionale del sapere, ma come pratica dialogica e inclusiva orientata a stabilire connessioni significative tra patrimonio e pubblici eterogenei. In questo senso, le tecnologie digitali agiscono come catalizzatori di tali dinamiche, rendendo possibile l'ampliamento dei canali comunicativi, la diversificazione dei linguaggi e la costruzione di esperienze formative multimodali.

L'adozione delle risorse digitali in ambito museale – ambienti immersivi, realtà aumentata e virtuale, applicazioni mobili e dispositivi interattivi – risponde a due esigenze strettamente correlate: da un lato garantire l'accessibilità e l'inclusione, dall'altro promuovere percorsi di apprendimento personalizzati e attivi. Come evidenziano Pinnelli e Fiorucci (2024), l'accessibilità non può essere ridotta alla sola eliminazione delle barriere fisiche, ma deve essere interpretata secondo la prospettiva dell'*Universal Design for Learning*, che valorizza esperienze multisensoriali e interattive capaci di rispondere alle differenti competenze e abilità dei fruitori.

Questa prospettiva trova riscontro nella riflessione di Hooper-Greenhill (2007), il cui modello di *post-museum* sottolinea la centralità della funzione educativa del museo, fondata sempre più su pratiche di coinvolgimento e negoziazione interpretativa con i pubblici. Le tecnologie digitali, intese come strumenti di mediazione culturale, rendono oggi concretamente possibile tale trasformazione, configurando il museo come ambiente collaborativo in cui la mediazione diventa un processo di costruzione collettiva di significato.

3. Osservare, dialogare, interpretare: il metodo VTS

Lo spazio museale si configura come ambiente di mediazione culturale nel quale l'oggetto patrimoniale agisce come catalizzatore di pratiche osservative, riflessive e interpretative. Il metodo delle Visual Thinking Strategies (VTS), sistematizzate da Yenawine (2013), si fonda su una concezione costruttivista dell'apprendimento che attribuisce centralità all'osservazione, al dialogo e alla negoziazione intersoggettiva dei significati. Originariamente sviluppato in ambito artistico, il metodo trova applicazione anche nel patrimonio storico-educativo, nella misura in cui gli oggetti scolastici – quaderni, strumenti, arredi, documenti – assumono il valore di testimonianze materiali capaci di promuovere lo sviluppo del pensiero critico.

Il protocollo si articola in tre momenti: l'osservazione attenta dell'oggetto musealizzato, la discussione guidata in gruppo e l'analisi collettiva volta alla costruzione di significati condivisi.

Ciò che caratterizza tale metodo è il superamento della logica della "risposta univoca" a favore di un processo negoziale in cui ogni contributo assume valore e la conoscenza si costruisce nella relazione piuttosto che nella trasmissione unidirezionale. In questo quadro, il docente assume il ruolo di facilitatore in quanto stimola l'osservazione, incoraggia la discussione e promuove il rispetto di prospettive differenti. Ne

deriva dunque un orientamento pedagogico democratico capace di valorizzare punti di vista eterogenei e favorire processi inclusivi.

Applicare il metodo VTS al patrimonio storico-educativo consente di coniugare pratiche e ritualità del passato con il presente. Attraverso un processo che intreccia osservazione, argomentazione e confronto, gli studenti sono guidati a formulare ipotesi, a giustificarle mediante evidenze e rielaborarle alla luce dei contributi altrui (Ferrara, 2025). In tal senso, il patrimonio scolastico, sia fisico sia digitale, diviene risorsa attiva per l'apprendimento riflessivo e collaborativo contribuendo a sviluppare quelle competenze trasversali – comunicazione, collaborazione, creatività e pensiero critico – che la letteratura riconosce imprescindibili per la formazione del XXI secolo (Poce, 2018).

All'interno della ricerca-azione, l'integrazione del metodo VTS con il museo scolastico digitale mira a indagare le ricadute formative di tale approccio. In particolare, l'attenzione è rivolta a quattro dimensioni: il potenziamento delle conoscenze e dei processi di apprendimento, lo sviluppo di competenze trasversali e metacognitive, il rafforzamento del senso di appartenenza alla comunità scolastica nonché l'incremento delle competenze digitali.

In tale prospettiva, l'approccio visuale, fondato su pratiche dialogiche e democratiche, consente di coniugare la funzione memoriale del museo scolastico con l'intenzionalità educativa, in linea con le più recenti raccomandazioni internazionali sull'educazione al patrimonio (UNESCO, 2023).

Bibliografia

- Brunelli M. (2020). *Alle origini del museo scolastico. Storia di un dispositivo didattico al servizio della scuola primaria e popolare tra Otto e Novecento*. Macerata: Eum.
- Covato C., D'Ascenzo M., Cantatore L. (2022). Il museo scolastico fra storia, memoria e progettualità educativa: a proposito di un recente volume. *History of Education and Children's Literature*, XVII, 1, 395-416.
- Ferrara V. (2025). Il museo capovolto: il patrimonio culturale dentro e fuori lo spazio museale per la formazione, il benessere e la cura. In L. Farroni, M. F. Mancini (2025), *Ambienti flessibili. Creatività, inclusione, ecologia, reale/virtuale. Teorie e buone pratiche per l'architettura* (pp. 22-29). Roma: Roma TrE-Press.
- Gao Y. (2025). Museum Education in the Digital Age: The Impact of Digitisation on the Aesthetic Experience. *International Journal of Education and Humanities*, 18(1), 81-87.
- Hooper-Greenhill E. (2007). *Museums and Education. Purpose, Pedagogy, Performance*. London-New York: Routledge.
- Muscarà M., Poce A., Re M., Romano A. (Eds.). (2024). *Heritage Education. Tecnologie, patrimonio immateriale, paesaggio e sostenibilità*. Pisa: ETS.
- Nappi M. L., Buono M., Chiv ran C., Giusto R. M. (2024). Models and tools for the digital organisation of knowledge: accessible and adaptive narratives for cultural heritage. *Heritage Science*, 12(1), 112.
- Pinnelli S., Fiorucci A. (2024). Promuovere la cultura dell'accessibilità e dell'inclusione nelle realtà museali: l'esperienza del MArTA, Museo Archeologico Nazionale di Taranto. In M. Muscarà, A. Poce, M. R. Re, A. Romano (Eds.), *Heritage Education. Cittadinanza e inclusione I* (pp. 105-115). Pisa: ETS.
- Pizzigoni F. D. (2022). La riscoperta della funzione didattica di un dispositivo ottocentesco: il museo scolastico. *History of Education and Children's Literature*, HECL: XVII, 2, 597-608.

- Poce A. (2018). *Il patrimonio culturale per lo sviluppo delle competenze nella scuola primaria*. Milano: FrancoAngeli.
- UNESCO (2023). *Raccomandazione sull'educazione alla pace, ai diritti umani e allo sviluppo sostenibile*.
- Yenawine P. (2013). *Visual thinking strategies: Using art to deepen learning across school disciplines*. Harvard: Harvard Education Press.

L'Intelligenza Artificiale in classe: un nuovo curriculum digitale inclusivo

Alessio Fabiano

Professore Associato

Università della Basilicata – alessio.fabiano@unibas.it

Introduzione

Il presente lavoro mira a sottolineare la fondamentale importanza del ruolo che l'IA può svolgere nella didattica inclusiva. La tecnologia in classe è stata vista spesso come un semplice strumento di supporto, ma l'integrazione di sistemi di IA apre la strada a un ripensamento profondo dei curricula, passando da un approccio unico e trasmissivo ad uno personalizzato e adattivo.

Il lavoro prova ad esplorare le potenzialità dell'IA nella costruzione di un nuovo curriculum digitale inclusivo.

L'obiettivo è analizzare come l'IA possa supportare la diversità degli stili di apprendimento, delle abilità e delle esigenze degli studenti, riducendo le disuguaglianze e promuovendo un'istruzione equa e di qualità. Risulta necessario esaminare i benefici derivanti dall'utilizzo di sistemi di IA per la personalizzazione dei percorsi formativi, il feedback immediato, la creazione di materiali didattici su misura e il supporto agli studenti con bisogni educativi speciali (BES).

L'implementazione consapevole e strategica dell'Intelligenza Artificiale non costituisce una minaccia per il ruolo dell'insegnante ma una ricchezza per la didattica capace di renderla più efficace, dinamica e, soprattutto, inclusiva. Dopo aver analizzato il quadro teorico e le principali applicazioni dell'IA in ambito educativo, il contributo prova a presentare una serie di proposte concrete per la progettazione di un curriculum che integri, in modo organico e vantaggioso, questi nuovi strumenti digitali, e fornendo così spunti per le ricerche future.

1. L'ingresso e l'evoluzione dell'IA nel campo educativo

Il termine "intelligenza artificiale" (IA) fu proposto per la prima volta da John McCarthy nel 1956, durante un seminario tenutosi al Dartmouth College, nel New Hampshire. Tale definizione si ispirava al lavoro di Alan Turing, padre fondatore della computazione moderna, che nel suo celebre articolo del 1950 si interrogava sulla possibilità che le macchine potessero pensare (Turing, 1950).

Nel corso dei decenni, il campo dell'IA ha vissuto fasi alterne, tra entusiasmi e disillusioni, segnate da rapide innovazioni ma anche da momenti di rallentamento. Questi sono noti nella letteratura come "primavere" e "inverni dell'IA". Negli ultimi anni, tuttavia, l'intelligenza artificiale ha conosciuto un'espansione esponenziale, grazie alla disponibilità di big data, alla potenza computazionale e al perfezionamento degli algoritmi di apprendimento automatico (machine learning). Tale pervasività non ha ri-

sparmiato il campo educativo, dove l'IA ha cominciato a influenzare i modelli didattici, le strategie di valutazione e le pratiche inclusive (Panciroli & Macaudo, 2021).

A livello educativo si individuano due direttrici fondamentali: l'AI Literacy (AIL) e l'Artificial Intelligence in Education (AIED). La prima riguarda l'educazione degli studenti alla comprensione critica dell'IA; la seconda fa riferimento all'utilizzo di strumenti intelligenti a supporto della didattica (Ranieri, 2024).

L'AIL si articola in quattro dimensioni: conoscitiva, operativa, critica ed etica. È, in questo senso, una competenza trasversale che investe non solo l'ambito tecnologico, ma anche quello civico e valoriale (Ranieri, Cuomo, Biagini, 2024).

Un sistema di IA, secondo la Commissione Europea, è definito come “un sistema in grado di percepire, interpretare, ragionare e agire nel mondo fisico o digitale, e in grado di apprendere e adattarsi in base alle proprie azioni e alle risposte dell'ambiente” (European Commission, 2018). Tale definizione sottolinea la capacità di apprendimento e adattamento, elementi centrali per comprenderne il potenziale educativo.

Nel campo della pedagogia, Pier Cesare Rivoltella (2023) introduce il concetto di “pedagogia algoritmica”, un paradigma che interroga la scuola sulla relazione tra logiche computazionali e finalità formative. Secondo Rivoltella, l'IA non è solo uno strumento, ma una lente attraverso cui ripensare l'insegnamento e l'apprendimento.

Bonaventura Di Bello (2022) amplia questa prospettiva, evidenziando come l'IA possa rappresentare una risorsa concreta per la personalizzazione didattica, soprattutto nei primi cicli di istruzione, dove il bisogno di adattamento/cura è più marcato.

In questa prospettiva, è indispensabile riflettere non solo sul potenziale tecnico dell'intelligenza artificiale ma anche sui paradigmi educativi che ne orientano l'adozione. Come sottolineato da Panciroli (2021), il passaggio da una didattica centrata sull'istruzione a una didattica orientata all'ecologia dell'apprendimento comporta una ridefinizione del ruolo delle tecnologie e delle loro finalità pedagogiche.

Le tecnologie basate su intelligenza artificiale possono costituire strumenti potenti per promuovere l'inclusione scolastica, grazie alla loro capacità di personalizzare, adattare e monitorare i percorsi educativi.

2. Strumenti IA fondamentali per includere e personalizzare

L'intelligenza artificiale, se inserita in contesti ben progettati, permette l'implementazione di un modello costruttivista dell'apprendimento, basato sull'esplorazione, la simulazione e la negoziazione di significati. La teoria delle situazioni didattiche di Brousseau (2004) e il concetto di trasposizione didattica di Chevallard (1985) offrono un impianto teorico solido per integrare le tecnologie intelligenti in modo pedagogicamente fondato. Inoltre, è importante considerare che molte delle tecnologie IA più avanzate sono in grado di operare una differenziazione didattica sofisticata, adattando in modo dinamico l'offerta formativa. Tali strumenti sono progettati non solo per analizzare le performance degli studenti, ma anche per generare indicazioni personalizzate, sostenere l'autoregolazione e offrire percorsi di rinforzo. L'introduzione dell'IA nella didattica inclusiva rappresenta una potenziale svolta nella personalizzazione dell'insegnamento. I sistemi intelligenti consentono di adattare i contenuti al profilo cognitivo dello studente, offrire feedback tempestivi, rilevare segnali di disagio o difficoltà, generare mappe personalizzate di apprendimento (Luckin, 2016). Ranieri, Cuomo e Biagini (2024) definiscono l'alfabetizzazione all'IA come un insieme arti-

colato di competenze distribuite su quattro dimensioni: conoscitiva, operativa, critica ed etica. Ogni dimensione contribuisce a formare cittadini digitalmente consapevoli, capaci di comprendere le logiche algoritmiche, valutare i rischi, interagire con le tecnologie intelligenti e orientarsi in ambienti informativi complessi. Tuttavia, questa innovazione non è priva di rischi. Le principali criticità riguardano la trasparenza degli algoritmi, la protezione dei dati sensibili e l'eventuale riproduzione di bias discriminatori. Jungherr (2023) evidenzia come i modelli predittivi possano rafforzare stereotipi impliciti, escludendo anziché includere. Floridi (2022) richiama la necessità di un'etica dell'intelligenza artificiale fondata su principi di responsabilità, giustizia e rispetto della persona. L'altra criticità fondamentale riguarda il ruolo dell'insegnante. L'insegnante abbandonando la dimensione trasmissiva dell'insegnamento, non solo deve conoscere e padroneggiare lo strumento, ma deve essere capace di rimodulare il proprio ruolo diventando un facilitatore dell'apprendimento e un mediatore culturale e didattico e garante dell'intenzionalità educativa. Affinché l'intelligenza artificiale non si configuri come una scorciatoia di matrice tecnocratica, è indispensabile che il processo innovativo sia affiancato da un solido investimento nella formazione professionale del corpo docente; solo una comunità educativa pienamente consapevole è in grado di esercitare un controllo critico sui processi intelligenti, prevenendo derive automatizzanti e rischi di disumanizzazione. In aggiunta, è fondamentale predisporre meccanismi di verifica indipendente dei software impiegati, al fine di garantire che gli strumenti basati sull'intelligenza artificiale rispettino i principi di equità, trasparenza e accessibilità universale.

3. Verso un nuovo curriculum digitale e una didattica ibrida

Numerose sperimentazioni condotte a livello nazionale e internazionale testimoniano l'efficacia dell'IA in contesti inclusivi dimostrando un aumento dell'engagement, dell'autoefficacia e della partecipazione attiva degli alunni con BES.

A livello globale, l'UNESCO ha sviluppato un quadro di riferimento per l'adozione dell'IA in educazione, sottolineando l'importanza di un utilizzo coerente con i diritti umani, i valori democratici e la giustizia sociale. Analogamente, l'OCSE (2022) promuove l'integrazione dell'IA nei curricula in una prospettiva interdisciplinare, sottolineando l'urgenza di sviluppare competenze critiche e riflessive nei futuri cittadini.

Il legame tra IA e inclusione non è da intendersi come dato per scontato, bensì come esito di una precisa visione pedagogica che orienta e guida il suo impiego.

Affinché la tecnologia possa effettivamente porsi al servizio della persona, si rende necessaria una progettazione didattica consapevole, accompagnata da un'educazione critica all'uso dell'IA e da un impegno condiviso nella definizione di un'etica dell'innovazione.

In Italia nell'estate 2023, 55 scuole del Friuli Venezia Giulia, guidate dal Liceo Classico "Jacopo Stellini" di Udine, hanno avviato una collaborazione per sviluppare linee guida sull'uso dell'Intelligenza Artificiale Generativa (IAG) nella didattica. Questo progetto, durato tutto l'anno scolastico, ha coinvolto e sta coinvolgendo ancora oggi dirigenti, docenti e studenti in una ricerca partecipativa volta a integrare eticamente e responsabilmente l'IAG nelle scuole.

L'Intelligenza Artificiale verrà considerata sempre di più come un sostegno su cui poter fare riferimento per la ricerca di nuove teorie e nuove opportunità di crescita

culturale. L'ipotesi, quindi, di una didattica ibrida può determinare significative trasformazioni per realizzare una specifica scuola inclusiva. Una didattica mista che possa coinvolgere le varie dimensioni sensoriali in una prospettiva digitale e, in particolare, legata all'Intelligenza Artificiale, così come sembra si possa sviluppare la didattica nella contemporaneità, costituisce un momento determinante per sviluppare la creatività dell'alunno utilizzando le metodologie tradizionali e quelle innovative.

Nella scuola dell'autonomia, infatti, si sviluppa una differenziazione di apprendimenti che, comunque, non determina una gerarchia di talenti e una sostanziale differenziazione delle persone.

“L'educazione è il primo spazio in cui l'intelligenza artificiale deve dimostrare di essere equa, accessibile e rispettosa della dignità umana”, con queste parole, Audrey Azoulay generale Unesco, conclude nel 2021 il report AI in Education.

Una delle caratteristiche centrali della scuola inclusiva è fare emergere i talenti e le potenzialità inespresse di ognuno. In questa prospettiva è necessario definire un legame tra didattica tradizionale per immagini, dispositivo digitale e dispositivo dell'AI per definire una nuova ipotesi culturale per la scuola inclusiva del XXI secolo.

Bibliografia

- Brousseau G. (2004). *Theory of Didactical Situations in Mathematics*. New York: Springer.
- Chevallard Y. (1985). *La transposition didactique*. Grenoble: La Pensée Sauvage.
- Di Bello B. (2022). *L'intelligenza artificiale a scuola*. Milano: Apogeo.
- European Commission. (2018). *Artificial Intelligence for Europe*. Brussels.
- Floridi L. (2022). *Etica dell'intelligenza artificiale*. Milano: Raffaello Cortina.
- Jungherr A. (2023). *Predictive Algorithms and Democratic Norms*. Oxford: Oxford University Press.
- Luckin R. (2016). *Intelligence Unleashed: An Argument for AI in Education*. Londra: Pearson.
- OCSE. (2022). *Artificial Intelligence in Education: Challenges and Opportunities*. Parigi: OECD Publishing.
- Ranieri M., Cuomo M., Biagini G. (2024). *L'IA a scuola: educare con e all'intelligenza artificiale*. Roma: Carocci.
- Ranieri M. (2024). *Educazione all'intelligenza artificiale*. Roma: Carocci.
- Rivoltella P. C. (2023). *Pedagogia dell'intelligenza artificiale*. Brescia: Scholè.
- Turing A. M. (1950). *Computing Machinery and Intelligence*. Oxford University Press on behalf of the Mind Association.

Alcune riflessioni critiche sull'utilizzo e la diffusione dell'Intelligenza Artificiale

Simone Romeo

Docente professionista

Scuola Universitaria della Svizzera Italiana (SUPSI) – simone.romeo@supsi.ch

Introduzione

Al fine di riflettere in modo pedagogico-sociale attorno all'utilizzo e alla diffusione della cosiddetta "Intelligenza artificiale" appare opportuno chinarsi sull'«educazione sociale» (Tramma, 2019) che ne plasma l'utilizzo. Ciò significa osservare il suo utilizzo e l'educazione diffusa che lo informa per *come si dà* piuttosto che per *come si vorrebbe*. Da questo punto di vista, al fine di procedere allo sviluppo di alcune considerazioni critiche in materia, occorre collocare lo sviluppo e l'affermazione dell'Intelligenza artificiale (IA) – o, come affermato da Andler (2024) nella sua disamina sull'intelligenza artificiale e l'intelligenza umana, dei «Sistemi artificiali intelligenti (Sai)»¹ (p. 7) – nella realtà occidentale in cui siamo inseriti, definita da un clima politico, sociale, culturale ed educativo di carattere neoliberale (cfr. Mancino, Rizzo, 2022). L'attuale contesto economico-produttivo, in questo senso, si configura come un sistema di mercato volto al costante aumento dei profitti per tramite della compressione del costo del lavoro (e, ove possibile, della sostituzione del lavoro umano con quello delle macchine che ne incorporano il lavoro precedentemente svolto e le conoscenze costruite).

L'utilizzo dell'IA, in questo senso, oltre a essere promosso intenzionalmente dai contesti produttivi, formativi e dalle aziende sviluppatrici di questi software in un regime di mercato e di competizione tra attori economici e istituzionali, avviene per tramite di una molteplicità di processi educativi informali connessi a quelle che è possibile definire come *didattiche informali* (Tramma, 2009) orientate, in questo senso, a processi di accelerazione e concorrenza sociale e all'estrazione di valore economico dalle attività umane.

1. Accelerazione e alienazione nel capitalismo contemporaneo

Gli studi di Rosa (2015) permettono di svolgere riflessioni significative attorno all'educazione informale rispetto all'utilizzo, all'appropriazione o all'espropriazione del tempo sociale e al nesso con lo sviluppo tecnologico

1 Anche Miguel Benasayag (2024) mette in questione l'idea di un isomorfismo tra intelligenza umana e artificiale. A suo avviso esiste «una singolarità del vivente e che una delle sue principali differenze rispetto al funzionamento digitale e algoritmico sia che la singolarità del vivente non è data dal livello di informazioni che una coscienza un'intelligenza sono in grado di maneggiare, ma dal principio organico di auto-afezione, tra gli altri aspetti che possiamo analizzare» (p. 13).

all'accelerazione tecnologica dovrebbe [...] logicamente accompagnarsi un *aumento* del tempo libero, che a sua volta dovrebbe far *rallentare* il ritmo della vita [...]. Dal momento che l'accelerazione tecnologica significa impiegare meno tempo per svolgere un determinato compito, il tempo dovrebbe *abbondare* [mentre] al contrario nella società moderna il tempo diventa qualcosa di sempre più scarso (p. 19).

Questa riflessione pone una delle questioni dirimenti nell'accostarsi all'utilizzo dell'IA, ovvero quella del tempo di vita e di lavoro (cfr. Leccardi, 2009). Rispetto a quest'ultimo, oltre al tema della sostituzione del lavoro umano con quello delle macchine, nel caso specifico dei software che si sono addestrati e/o sono stati addestrati su azioni, interazioni e relazioni umane, va considerato il tema dell'aumento della produttività per tramite dell'intensificazione della prestazione lavorativa che, secondo Formenti (2013), già con la prima gestione algoritmica configurava delle inedite forme di «taylorismo digitale» (p. 203).

Nel procedere del suo ragionamento, Rosa (2015) argomenta che «la tecnologia in sé non è causa dell'accelerazione sociale», fornendo un esempio che concerne le e-mail: «nulla in questa tecnologia mi costringe, o mi induce, a legger e scrivere un numero maggiore di messaggi al giorno, anche se, naturalmente, la tecnologia è una *condizione che rende possibile* tale aumento» (p. 22). Il sociologo e politologo tedesco mostra come la digitalizzazione dei messaggi di posta, che rispetto alle lettere cartacee richiedono meno tempo di redazione e invio, non abbia comportato una liberazione del tempo, bensì – considerando l'aumento esponenziale dei messaggi scambiati – un aggravio rispetto all'onere di tempo complessivo dedicato a quest'attività. A questo proposito, oggi, è possibile osservare come nei contesti lavorativi l'utilizzo dei *chatbot* – invece di liberare il tempo dalla redazione e dall'invio delle e-mail (tralasciando, in questo ragionamento, le possibili considerazioni etiche) – stia portando il singolo lavoratore a incrementare la propria produttività, elaborando un numero maggiore di messaggi giornalieri, senza che questo apporti benefici in termini retributivi o di tempo liberato da questa mansione e/o dal lavoro.

Muovendo da questo esempio che concerne la quotidianità, è possibile ritenere che l'utilizzo dell'IA, allo stato attuale, stia aumentando i ritmi di lavoro invece di ridurli o di liberare tempo. In questo senso, «[...] l'accelerazione sociale in genere e quella tecnologica in particolare sono la logica conseguenza di un sistema di mercato capitalistico che voglia essere competitivo»; tuttavia, «il principio della competitività è andato però ben oltre la sfera economica (orientata alla crescita), trasformandosi nel modo di allocazione dominante praticamente in tutti gli ambiti della vita sociale» (ivi, p. 23).

Questo principio si estende anche a dimensioni collaterali all'attività produttiva in quanto tale. Non soltanto all'automazione dei processi di lavoro non corrisponde una diminuzione dell'onere lavorativo, ma anche rispetto alla vita soggettiva l'IA e l'utilizzo dei *chatbot* incidono sui ritmi di vita e di apprendimento. In questo senso, la ricerca delle scorciatoie per «aumentare la produttività» (slogan promozionale di un noto software IA) impatta profondamente sia sul senso attribuito alla mansione lavorativa (cfr. Graeber, 2018), sia sui percorsi di soggettivazione e di formazione che avvengono attraverso lo sviluppo e l'appropriazione del proprio sapere e delle proprie competenze, ma anche rispetto allo svolgimento di attività creative e/o di studio e di ricerca.

La possibilità di liberare i soggetti da una serie di fardelli connessi a prassi e mansioni ripetitive e alienanti, allo stato attuale, non sembra condurre a una realtà che permetta un tempo connesso all'approfondimento che possa stimolare le persone che abitano il capitalismo contemporaneo verso una forma di ricerca, intesa come dimensione esistenziale e come tensione vitale. Quella che si diffonde, per contro, è una ricerca funzionale, orientata a ottenere nel minor tempo possibile informazioni preconfezionate ed essenziali, senza contemplare e valorizzare gli errori, la fatica e gli inciampi che, come ogni ricercatore sa, sono fondamentali per scoprire nuove idee e piste d'approfondimento.

2. Il divario digitale (e culturale) rivisitato

L'utilizzo dei *chatbot* come ausilio ai percorsi di studio, approfondimento e di apprendimento va letto criticamente, oltre che per quanto concerne le condizioni concrete e materiali con cui questo viene esercitato, rispetto a un divario digitale e culturale.

Approfondendo la presentazione del già citato software, utilizzato da centinaia di milioni di persone mondo, l'IA «aiuta a distillare i contenuti complessi in riassunti concisi, rendendo più semplice imparare e memorizzare»; siccome «assimilare lunghi articoli e ricordare i punti più importanti non è facile [...] potrai comprendere i concetti principali senza doverti perdere nei dettagli». In termini pedagogici è possibile ritenere di avere a che fare con uno strumento che permette di *immagazzinare* nel modo più veloce le informazioni essenziali, *efficientando* e *semplificando* lo studio, rimuovendo ciò che è considerato inutile poiché «non essenziale».

Dal punto di vista dell'apprendimento, si tratta di un processo di accelerazione che semplifica il sapere e le conoscenze senza mettere in gioco, per esempio, la capacità di fare sintesi e di discriminare soggettivamente le informazioni. In questo senso, alcune ricerche recenti – come quella svolta dal MIT di Boston (Kosmyna *et alii*, 2025) – ipotizzano la diffusione di forme di «debito cognitivo», di atrofizzazione e di diminuzione delle capacità critiche in caso di utilizzo eccessivo di questo strumento. Dal punto di vista sociale e culturale, invece, è possibile iscrivere questo fenomeno nella tendenza, inaugurata nei decenni della restaurazione neoliberale e dell'esplosione dell'intrattenimento mediatico, alla svalutazione dell'acculturazione e all'omologazione culturale e del linguaggio, come indagato da un'équipe del Max Planck Institute (Yakura *et al.*, 2024) in riferimento alla diffusione di termini e di stereotipi verbali nei video su internet e sui relativi processi di scrittura soggiacenti.

In generale, l'utilizzo dell'AI per come concretamente svolto nella quotidianità – ovvero uno strumento che permette di velocizzare e di semplificare i processi di lavoro e di apprendimento – risulta essere potenzialmente foriero di una forma di riduzionismo che si esprime sia rispetto alle informazioni presentate, sia rispetto al percorso svolto per ottenerle: il rischio, infatti, è quello di perdere quella prassi per cui ogni soggetto si orienta nei contenuti incontrati, scopre i dettagli, li seleziona e li ricombina con il proprio sapere, dischiudendo potenziali piste di approfondimento e di relazione con gli altri soggetti impegnati in percorsi analoghi.

Da ultimo, ma non per ordine d'importanza, va anche ritenuta quella dinamica per cui l'IA tende a voler soddisfare il questionante (o il cliente), al fine di fidelizzarlo, talvolta anche a costo anche di inventare le fonti (un problema ben noto), in particolare con le versioni non a pagamento, ovvero le più comunemente utilizzate. Il rischio,

in questo senso, «è quello di “naturalizzare” i risultati dell’operatività algoritmica» (Galimberti, 2022, p. 75) e di non andare oltre. Il livello di preconsenza in materia, in questo senso, appare fondamentale al fine di discriminare le informazioni; ciò significa, tuttavia, che esso deve essere costruito altrimenti: in altri luoghi, in altri spazi, con altre relazioni e altre modalità.

3. La direzione dell’apprendimento e alcune considerazioni conclusive

Una domanda fondamentale da porsi, quando si utilizza l’IA come supporto all’apprendimento o ai processi lavorativi, è: chi sta apprendendo maggiormente? L’IA, grazie a milioni di stimoli giornalieri, o il soggetto che beneficia di scorciatoie sintetiche e di una raccolta di informazioni pre-definita in base a logiche statistiche che procedono per aggregazioni quantitative? In subordine, l’utilizzo dell’IA risulta una prassi abilitante, grazie alle informazioni e ai suggerimenti presentati, o risulta una prassi (anche) disabilitante sulla scia della delega esperta (Illich, 2021), in questo caso a un «soggetto» non umano? Si tratta di domande le cui risposte appaiono a prima vista evidenti ma che, ciò nondimeno, necessitano di approfondimento e studi.

La responsabilità sociale e pedagogica nell’utilizzo di questi dispositivi sta nell’approcciare l’IA in modo critico, collocandola all’interno delle contraddizioni della contemporaneità, e nell’esercitare il potere democratico e pubblico nel definire le sue modalità d’uso, la gestione dei dati raccolti, le prassi di addestramento dei *chatbot*. Sebbene gli effetti della sua diffusione andranno approfonditi e studiati nel tempo, si tratta di una dimensione imprescindibile per salvaguardare il benessere sociale e soggettivo degli esseri umani.

Una pedagogia democratica, in questo senso, dovrebbe collocarsi in un alveo critico, in grado di promuovere un utilizzo e una diffusione di questa tecnologia informata dalla capacità di coglierne le dimensioni problematiche, mettendo in questione il suo utilizzo. In questo senso, nonostante la dinamica competitiva e dell’accelerazione sociale risulti un agente educativo informale, che per molti versi appare insormontabile, andrebbe inoltre considerata l’opportunità di «ricorrere ai Sai solo quando i vantaggi, tutto considerato, sopravanzino ampiamente gli inconvenienti e i danni prevedibili» (Andler, 2024, p. XVII).

Bibliografia

- Andler D. (2024). *Il duplice enigma. Intelligenza artificiale e intelligenza umana*. Torino: Einaudi (ed. or. 2023).
- Benasayag M., Pennisi A. (2024). *ChatGPT non pensa (e il cervello neppure)*. Milano: Jaca Book.
- Formenti C. (2013). *Utopie letali. Capitalismo senza democrazia*. Milano: Jaca Book.
- Galimberti A. (2022). Algoritmi come partner interattivi. Riflessioni pedagogiche sui contesti ibridi. In A. Galimberti, A. Muschitiello (Eds.). *Pedagogia e lavoro. Le sfide tecnologiche* (pp. 59-80). Fano: Aras.
- Kosmyrna N. et al. (2025). *Your brain on ChatGPT: Accumulation of cognitive debt when using an ai assistant for essay writing task*. DOI: 10.48550/arXiv:2506.08872.
- Illich I. (2021). *Esperti di troppo. Il paradosso delle professioni disabilitanti*. Trento: Erickson (ed. or. 1977).

- Leccardi C. (2009). *Sociologie del tempo*. Roma-Bari: Laterza.
- Mancino E., Rizzo M. (Eds.). (2022). *Educazione e neoliberismi. Idee, critiche e pratiche per una comune umanità*. Bari: ProEdit.
- Rosa H. (2015). *Accelerazione e alienazione. Per una teoria critica del tempo nella tarda modernità*. Torino: Einaudi (ed. or. 2010).
- Tramma S. (2009). *Che cos'è l'educazione informale*. Roma: Carocci.
- Tramma S. (2019). *L'educazione sociale*. Bari-Roma: Laterza.
- Yakura H., Lopez-Lopez E., Brinkmann L., Serna I., Gupta P., Rahwan I. (2024). *Empirical evidence of Large Language Model's influence on human spoken communication*. DOI: 10.48550/arXiv.2409.01754.

Tecnologie e strategie compensative per il successo accademico degli studenti universitari con DSA

Pia Sacco

Dottoranda

Università degli Studi di Foggia – pia.sacco@unifg.it

Introduzione: uno sguardo al contesto

Come evidenziato dalla letteratura i disturbi specifici dell'apprendimento hanno origini neurobiologiche e sono di carattere evolutivo, infatti permangono per tutto il corso della vita (Sini, Cavaglià, Tinti, 2024; Cornoldi 2019). Pertanto gli studenti continuano ad avere prestazioni deficitarie durante il percorso universitario. Le difficoltà non riguardano solo gli aspetti inerenti al disturbo (lettura, scrittura, calcolo), ma si riscontrano ulteriori difficoltà nella pianificazione, nella gestione dello studio, nella memoria di lavoro, nella comprensione e nelle dinamiche emotivo-motivazionali. L'ANVUR (2022) ha rilevato che la maggior parte degli studenti con disabilità o con DSA è iscritta ai corsi di laurea triennale (75,8%), mentre il 17,1% ai corsi di laurea magistrale e il 6,8% ai corsi magistrali a ciclo unico (a.a. 2019-20). In particolare si evince che gli studenti con DSA sono perlopiù iscritti ai corsi di laurea triennale (82,4%), una percentuale più alta rispetto a quella degli studenti con disabilità; mentre la situazione si ribalta per i corsi di laurea magistrale (11,1%) o a ciclo unico (6,2%). Difatti si desume dalla letteratura che la percentuale di studenti con DSA sia aumentata nelle università italiane (Guaraldi, Genovesi, 2020; ANVUR, 2022). Purtroppo una buona parte degli studenti con DSA termina il percorso universitario dopo la laurea triennale o abbandona il percorso prima di raggiungere la meta. Infatti solo l'11,1 % si iscrive a corsi di laurea magistrale (ANVUR, 2022).

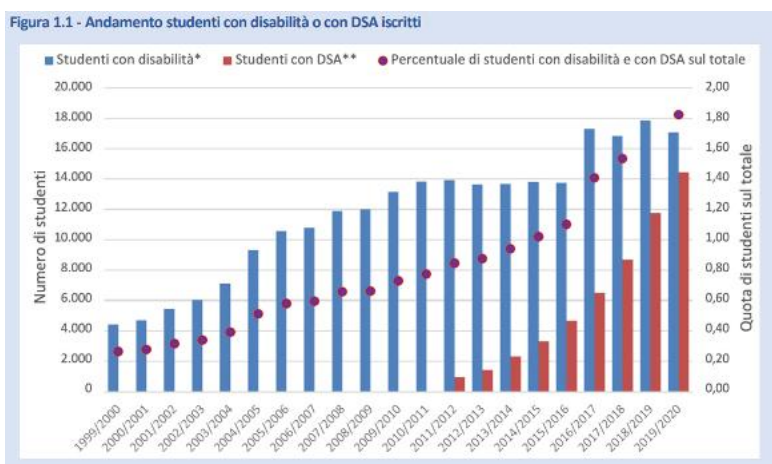


Fig.1 – Fonte: Elaborazioni CNUDD su dati MUR

Figura 1.15 Distribuzione degli studenti immatricolati con disabilità o con DSA per tipo di corso (valori percentuali)

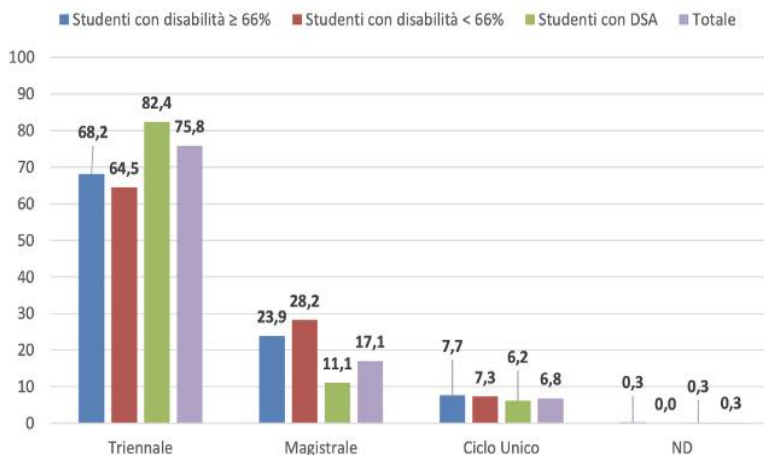


Fig. 2 – Rilevazioni ANVUR 2022 “Distribuzione degli studenti immatricolati con disabilità o con DSA per tipo di corso (valori e percentuali)”

1. Normativa e indicazioni sugli studenti con disturbi specifici di apprendimento

La normativa relativa ai DSA ha una storia lunga e complessa, che include innumerevoli proposte di legge e documenti, che ci ha condotto fino alla Legge 170/2010. Stando all'art. 5 della Legge 170/2010 “Gli studenti con diagnosi di DSA hanno diritto a fruire di appositi provvedimenti dispensativi e compensativi di flessibilità didattica nel corso dei cicli di istruzione e formazione e negli studi universitari” (Gazzetta Ufficiale n.244, 18 ottobre 2010). Secondo l'articolo summenzionato, le istituzioni garantiscono:

- l'uso di una didattica individualizzata e personalizzata;
- “l'introduzione di strumenti compensativi, inclusi mezzi di apprendimento alternativi e le tecnologie informatiche” (L.170/2010);
- misure dispensative;
- “[...] adeguate forme di verifica e di valutazione, anche per quanto concerne gli esami di Stato e di ammissione all'università nonché gli esami universitari.” (L.170/2010).

Nello specifico, per il contesto universitario, le Linee Guida CNUDD 2024 si configurano come un modello comune per gli Atenei italiani. Tali linee guida sono orientate alle buone prassi e sono aggiornate di volta in volta su tutte le informazioni relative ai servizi disabilità e DSA. Infatti al loro interno si afferma un principio fondamentale:

“Le intenzionalità e le azioni delle Università italiane a favore delle/degli studenti con disabilità e/o con DSA si ispirano ai principi di diritto allo studio, vita indipendente, cittadinanza attiva e inclusione nella società, che orientano più in generale le politiche di indirizzo del nostro tempo [...]” (Linee Guida CNUDD 2024, p. 6).

Pertanto sono garantiti l'uguale godimento dei diritti e delle opportunità e l'impegno costante della comunità accademica al fine di accrescere il pieno sviluppo di ogni studente. Il tutto orientato a una didattica inclusiva che risponda alle esigenze di tutti/e. Tra le strategie per una didattica inclusiva le Linee Guida CNUDD (2024) annoverano:

- la comunicazione multimodale;
- i materiali didattici accessibili;
- le misure di flessibilità didattica;
- gli strumenti visivi;
- il feedback continuo e dialogo con gli studenti.

Il Delegato del Rettore dei Servizi Disabilità/DSA di Ateneo, in sinergia con la struttura amministrativa di supporto, promuove una cultura dell'inclusione attuando le linee di indirizzo dell'Ateneo e conducendo a una trasformazione inclusiva, favorendo l'empowerment dello studente all'università.

2. Strumenti compensativi: facilitare il percorso degli studenti con DSA all'università

Affinché le misure e le linee guida precedentemente citate abbiano reale efficacia, è necessario che le indicazioni siano chiare sin dal momento di ingresso nel contesto universitario. In particolare sono fondamentali approfondimenti sull'iscrizione, sul piano di studi, sugli strumenti compensativi e le misure dispensative, sugli obiettivi formativi e le competenze, sulla relazione con il docente, sulla richiesta di supporti e sulle modalità di verifica d'esame. Nello specifico, gli strumenti compensativi fungono da facilitatori e favoriscono il successo accademico degli studenti con DSA, poiché consentono di ovviare a compiti particolarmente gravosi a causa del deficit. Infatti il termine compensativo “[...] (dal latino “cum” e “pensare”, controbilanciare) ci aiuta a immaginare la compensazione come una bilancia a due piatti” (Gaggioli, 2024, p.195). Tali strumenti “facilitano la prestazione richiesta nell'abilità deficitaria attraverso strumenti didattici e tecnologici senza alterare ciò che il compito richiede dal punto di vista cognitivo.” (Sini, Cavaglià, Tinti, 2024, p. 82). Sono inclusi tra gli strumenti compensativi: le TIC, le mappe, i mezzi di apprendimento alternativi e le tecnologie informatiche (L. 170/2010). Le tecnologie in questione includono una vasta gamma di strumenti come: computer fissi e portatili, tablet, registratori digitali, software di sintesi vocale, riconoscimento del parlato, interfaccia vocale, predizione lessicale, emulatori di sistemi di puntamento, tastiere ingrandite o rimpicciolite, tastiera braille, puntatori oculari, mouse modificati, video-ingranditori hardware e software, stenotipia, sistemi di sottotitolazione delle lezioni universitarie, programmi di video scrittura. È possibile fare una distinzione tra strumenti informatici hardware e software,

i primi fanno riferimento a strumenti di input e output; mentre i secondi rimandano ad app e programmi che possono essere *freeware* e *freemium*. Le Linee guida CNUDD 2024, in particolare fanno riferimento alle Tecnologie Assistive e alle Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione, in quanto consentono agli studenti di avere una maggiore autonomia e ne sostengono l'attività quotidiana. In aggiunta, evidenziano anche il grande valore della scelta dei supporti tecnologici insieme agli studenti al fine di poter individuare le soluzioni più appropriate per i bisogni di ciascuno, avvalendosi anche di specialisti e centri. Ciò può rendere l'apprendimento più efficace. Pertanto l'ausilio delle TIC permette allo studente con DSA di svolgere dei compiti che altrimenti non riuscirebbe a eseguire. Inoltre migliora le prestazioni deficitarie in termini di sicurezza, efficacia, autoefficacia e rapidità. (CNUDD, 2024) Ancor di più nel contesto universitario rivestono una funzione fondamentale sia per le questioni didattiche, sia per l'accesso alle informazioni (Sini, Cavaglià, Tinti, 2024). Gli strumenti maggiormente impiegati sono: la sintesi vocale, le mappe concettuali, le mappe mentali, le tabelle, le registrazioni delle lezioni, la calcolatrice, le videolezioni, le dispense e i materiali didattici. In particolare la sintesi vocale può facilitare gli studenti con DSA. Tale strumento “[...] è un programma di conversione da testo a voce che consente [...] di trasformare un compito di lettura in uno di ascolto” (Gaggioli, 2024, p.199). Purtroppo emerge una certa resistenza e difficoltà da parte degli studenti ad utilizzare questo dispositivo. Si riscontrano aspetti negativi e positivi: in merito al primo, si fa riferimento alle difficoltà sociali ed emotive che l'utilizzo di questo strumento comporta. Il suo impiego evidenzia la diversità e le difficoltà dello studente, che spesso percepisce un senso di incomprensione da parte dei compagni, che possono intendere la sintesi vocale come un privilegio e ciò può causare situazioni di disagio come: derisione, isolamento o persino il rifiuto. Lo studente, per questi motivi, può sentirsi insicuro e pensare di non riuscire a svolgere attività senza l'ausilio dello strumento. D'altra parte vi sono anche degli aspetti positivi. Ad esempio, un suo uso efficace può portare a un miglioramento, favorire la comprensione e coadiuvare attività come la presa appunti (Sini, Cavaglià, Tinti, 2024). Precedentemente sono state menzionate le mappe concettuali e mentali, che sono tra i dispositivi più utilizzati dagli studenti. Nello specifico, le mappe concettuali di Novak sono uno strumento per un apprendimento significativo ed efficace, poiché rappresentano graficamente la conoscenza e la organizzano e ne integrano i contenuti. Per tali motivi sono aperte e dinamiche. Le mappe mentali di Buzan, invece, sono un supporto individuale che può essere sviluppato durante lo studio; esse organizzano e riassumono il pensiero integrando le informazioni con simboli e possono essere utilizzate come facilitatori. Oggi le mappe non sono più realizzate solo in formato cartaceo, ma anche attraverso il digitale, grazie a applicazioni specifiche presenti sul web o app store, e sono utilizzate su dispositivi come pc e smartphone. Le mappe digitali possono essere particolarmente utili agli studenti con DSA. Si pensi, ad esempio, a uno studente con disgrafia o disortografia che riesce a scrivere correttamente le parole nei box della mappa o a inserire icone per rappresentare un concetto. Le applicazioni per l'elaborazione delle mappe sono utilizzate per tre ragioni (Fogarolo, Guastavigna, 2013):

- flessibilità del supporto digitale;
- sintassi ipertestuale;
- implementazione in modo esplicito di un modello.

Si considerino alcune app come X-MIND, CMapTolls, Mindomo, Algor Education e così via. L'uso di tecnologie, app e dispositivi digitali può supportare lo studente durante il percorso di studio. Tali dispositivi permettono un apprendimento efficace senza “spreco” di energie e tendono non solo a compensare le difficoltà, ma anche a rinforzare ed evidenziare i punti di forza. Attualmente si sta facendo strada l'uso dell'intelligenza artificiale, e con l'avvento delle app a essa collegate, si inizia a ragionare sulle potenzialità e sui rischi. Tuttavia, se utilizzate con consapevolezza possono rappresentare uno strumento in grado di facilitare e rendere più accessibili i materiali per gli studenti con DSA. Durante il XVIII Congresso AID «Vivere la dislessia a scuola, a casa, a lavoro», Enrico Riva e Luca Grandi hanno sottolineato le potenzialità dei *chatbot* nel sostenere gli studenti con DSA per l'organizzazione degli appunti, la simulazione di un'interrogazione/esame, la costruzione di tabelle, la simulazione di mappe e l'estrapolazione di parti di un testo. Anche se di facile fruizione per i più giovani, l'impiego dell'IA richiede la formazione dei professionisti dell'educazione per promuoverne un uso critico e consapevole. Si evita, così, di cadere nella “trappola” della semplificazione e riduzione dei materiali di studio.

3. Per una Università più inclusiva: l'importanza delle tecnologie e degli strumenti compensativi

Seguendo le normative (L.170/2010; Linee Guida CNUDD, 2014, 2024) gli Atenei dovrebbero fornire servizi appositi per sostenere gli studenti con DSA durante il percorso accademico e garantire il diritto allo studio (DM n. 5669/2011; L. 18/2009). Risulta necessario informare gli studenti, fornire spiegazioni sull'uso degli strumenti compensativi, fornire dispositivi e strumenti tecnologici per facilitare il percorso universitario e attivare azioni volte a promuovere il successo accademico. In tal senso l'Università di Foggia in un'ottica generale presenta delle linee guida per disabilità e per BES. In particolar modo il Dipartimento di Studi Umanistici sta promuovendo una serie di iniziative e servizi per appoggiare la carriera accademica degli studenti con DSA. Ad esempio la consulenza individualizzata, il tutorato specialistico e alla pari, lo sportello per studenti, familiari e docenti, l'intermediazione con i docenti, la consulenza a docenti e tutor, la supervisione a tutor alla pari, il supporto psicologico e pedagogico, il supporto da parte di OSS e i supporti tecnologici. Attualmente sono attivi due progetti:

- il Progetto V.I.D.A. Valutazione e Intervento per i Disturbi specifici di apprendimento e BES;
- il Corso PRO-SA DSA PROMozione del Successo Accademico in studenti con Disturbi Specifici di Apprendimento.

Il primo effettua valutazioni neuropsicologiche a studenti con diagnosi o sospetto di DSA e BES; il secondo è finalizzato a migliorare l'efficacia nel metodo di studio, la comprensione e la produzione di testi.



Fig. 3 – Locandine Progetto V.I.D.A. e PRO-SA DSA

Conclusioni

Dunque, gli strumenti compensativi e le tecnologie sono dei pilastri fondamentali per promuovere il successo accademico degli studenti con DSA e diffondere una cultura dell'inclusione. In questo modo si possono creare contesti in cui sviluppare le potenzialità e la consapevolezza degli studenti e implementare buone pratiche. In senso più ampio, il dialogo tra studente, istituzioni e docenti è cruciale per accompagnare lo studente nella scelta delle strategie e degli strumenti compensativi più adatti. I corsi di promozione del successo accademico e sul metodo di studio possono contribuire in modo significativo a raggiungere tali finalità.

Bibliografia

- Borgonovi E. et al. (2022). *Rapporto ANVUR. Gli studenti con disabilità e DSA nelle università italiane. Una risorsa da valorizzare*.
- Cornoldi C. (2019). *I disturbi dell'apprendimento*. Bologna: Il Mulino.
- CNUDD (2024). *Linee Guida CNUDD*.
- Decreto Ministeriale 12 luglio 2011, n. 5669, Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento.
- Fogarolo F., Guastavigna M. (2013). *Insegnare e imparare con le mappe. Strategie logico-visive per l'organizzazione delle conoscenze*. Trento: Erickson.
- Gaggioli C. (2024). Tecnologie dell'informazione e della comunicazione come facilitatori nei percorsi universitari degli studenti con DSA. In B. Sini, R. Cavaglià, C. Tinti (Eds.), *DSA: percorsi inclusivi in università. Inquadramento teorico e implicazioni pratiche*. (pp. 195-222). Milano: FrancoAngeli.
- Legge 10 ottobre 2010, n. 170, *Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico*. Gazzetta ufficiale, 244. www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2010/10/18/1010G0192/sg.
- Sini B., Cavaglià R., Tinti C. (Eds.). (2024). *DSA: percorsi inclusivi in università. Inquadramento teorico e implicazioni pratiche*. Milano: FrancoAngeli.

Sessioni Parallele
Narrazioni visuali e territorio

Volti di bambini, territori e culture in dialogo nella narrazione visuale per l'infanzia

Amalia Marciano

Dottoranda

Università degli Studi di Roma Tre – amalia.marciano@uniroma3.it

Nel semplice incontro di un uomo con l'altro
si gioca l'essenziale, l'assoluto: [...] nell'epifania
del volto dell'altro scopro che il mondo è mio
nella misura in cui lo posso condividere con l'al-
tro.

Emmanuel Lévinas

Introduzione

I volti dei bambini non sono mai neutri. Ognuno porta con sé una moltitudine di significati che travalica la dimensione puramente fisiognomica: è simbolo, segno culturale, proiezione sociale; una superficie di senso, un'interfaccia attraverso cui si esprimono emozioni, identità, appartenenze. In ogni immagine, rappresentazione di un bambino si riflette un modo di concepire l'infanzia, di raccontarla, di renderla visibile. Mostrare un volto non è mai un semplice gesto rappresentativo: significa, piuttosto, riconoscerlo, legittimarlo, conferirgli uno statuto di esistenza agli occhi del mondo.

Tale riflessione trova una risonanza teorica profonda nel pensiero di Gilles Deleuze e Félix Guattari, i quali, in *Millepiani. Capitalismo e schizofrenia* (2021), dedicano alcune pagine particolarmente significative al concetto di *viseità* e, in particolare, al profondo legame tra viso e paesaggio, affermando che “il viso ha un correlato di grande importanza, il paesaggio, che non è soltanto un ambiente, ma un mondo deterritorializzato” (Deleuze, Guattari, p. 343). Il viso, dunque, non è soltanto una superficie individuale, ma un codice collettivo, una griglia che regola la visibilità e l'accettabilità dei corpi nello spazio sociale.

Applicata al volto infantile, questa prospettiva rivela quanto ogni rappresentazione dell'infanzia sia carica di aspettative, norme e narrazioni dominanti. I volti dei bambini – nei libri, nei media, nella comunicazione visiva – vengono spesso caricati di una funzione normativa che li colloca in ruoli predeterminati: ingenui, puri, vulnerabili, da proteggere, ma anche, talvolta, da controllare e indirizzare.

In una società ancora segnata da stereotipi, disuguaglianze e narrazioni egemoniche, la rappresentazione dell'infanzia diventa dunque uno strumento critico potente. Può contribuire a consolidare esclusioni oppure aprire spazi nuovi, in cui ogni bambino possa ritrovarsi, riconoscersi, sentirsi parte.

Negli albi illustrati, il volto dei bambini assume un valore doppio: è, da un lato, soggetto rappresentato; dall'altro, si rivela dispositivo, capace di attivare processi di riconoscimento, immedesimazione oppure, al contrario, esclusione. In questo senso,

rappresentare un volto infantile significa anche prendere posizione: decidere quali infanzie rendere visibili, quali storie legittimare, quali differenze riconoscere. È un atto estetico, ma anche etico e politico.

Nella narrazione visuale per l'infanzia, l'infanzia stessa si configura come uno spazio narrativo privilegiato, dove si intrecciano culture, territori, radici e immaginari. I libri illustrati, quindi, non si limitano a raccontare storie, ma modellano vere e proprie visioni del mondo; il modo in cui viene raffigurato un volto – il suo sguardo, i suoi colori, i contesti in cui è inserito – incide profondamente sul tipo di messaggio trasmesso ai giovani lettori e alle giovani lettrici.

Per questo motivo, oggi è sempre più urgente interrogarsi su quali volti vengano messi in scena, *da* chi e *per* chi. La letteratura per l'infanzia ha il potere di aprire spazi di rappresentazione plurali, superando stereotipi visivi e culturali, e proponendo modelli di inclusione, dialogo e cittadinanza globale.

Il presente contributo si fonda su due interrogativi fondamentali: che cosa significa oggi mostrare il volto dell'infanzia? E come può la letteratura illustrata, in particolare l'albo illustrato, contribuire a costruire immaginari più inclusivi, plurali e interculturali?

Per rispondere a questi interrogativi, ho scelto di partire da un albo illustrato contemporaneo, *Origine*, che ritengo un virtuoso esempio di come il volto infantile possa diventare una metafora narrativa potente, capace di connettere identità, territori e visioni del mondo.

1. I volti dell'infanzia. Rappresentazione, visibilità, responsabilità

L'opera prima di Nat Cardozo, *Origine*, è un albo illustrato che si presenta sin da subito come un oggetto narrativo stratificato, poetico e profondamente politico. Le pagine raccolgono le voci e i volti di 22 bambine e bambini provenienti dalle culture indigene di tutto il mondo. Ogni ritratto è accompagnato da una breve narrazione in prima persona: una voce bambina che descrive il proprio mondo abitato, le proprie radici, il proprio legame con la natura.

Già da questa struttura emergono due elementi centrali:

- La pluralità delle infanzie: non un'infanzia unica e omologata, ma tante infanzie diverse, situate, radicate in territori e memorie specifiche.
- Il dialogo tra parole e immagini: ogni ritratto visivo è intrecciato a maglia stretta a un racconto testuale che lo amplia, lo arricchisce, lo rende tridimensionale.

I volti rappresentati dall'illustratrice uruguaiana sono al centro della narrazione: non sono mai generici o stereotipati, ma sempre carichi di dettagli, colori, elementi simbolici che li legano all'ambiente circostante:

volti abitati e abitanti, volti che si fanno paesaggi, sguardi che interpretano l'anima del mondo nella sua dimensione cosmica, dove sono inscindibili eppure perfettamente leggibili e riconoscibili i simboli e i segni della cultura, le leggende, i paesaggi, le memorie, le appartenenze, gli animali e le piante, le letterature, le lingue, gli usi e i costumi (Terrusi, 2025).

La natura foreste, fiumi, montagne, animali non è uno sfondo decorativo, ma parte integrante dell'identità del soggetto ritratto. Il bambino o la bambina si *confonde* con il paesaggio, lo abita, ne è attraversato. Un modo delicato e potente per esprimere l'interdipendenza tra persona, cultura e territorio.

Questa estetica visiva e visuale crea un effetto di interconnessione: ogni volto diventa un punto d'accesso a un mondo culturale. In questo modo, il libro attiva un processo di mediazione culturale, offrendo al lettore uno sguardo rispettoso, non esotizzante, sulle alterità.

L'albo, quindi, lavora su due livelli:

- a livello visivo, con una poetica densa, fatta di ritratti “incisi”¹, materici, che restituiscono dignità e profondità a ciascun volto;
- a livello narrativo, con un racconto corale che parla di origine, appartenenza e identità, ma anche di infanzia come “luogo” di memoria, dialogo e trasformazione.

In *Origine*, il volto diventa simbolo narrativo e culturale: è il segno visibile di un mondo interiore e collettivo. È anche una chiamata alla responsabilità, perché guardare quei volti significa entrare in relazione, riconoscere l'altro, aprirsi a un immaginario che include, non esclude.

L'albo di grande formato, “ingovernabile” – come lo definirebbe Nadia Terranova (2019) – ha un impatto visivo e culturale potentissimo. Non è solo un'opera d'arte visiva o letteraria, ma è anche – e forse soprattutto – un dispositivo pedagogico: uno strumento attraverso cui educare lo sguardo, aprire il pensiero, interrogare e sollecitare nuove e diverse rappresentazioni del mondo.

I volti delle bambine e dei bambini di *Origine* non raccontano solo la loro storia personale, ma diventano ponti tra culture, spazi di relazione, occasioni per riconoscere l'altro (Fig. 1). Questo processo è profondamente educativo, perché invita i giovani lettori a confrontarsi con l'alterità senza paura e senza pregiudizi.

Le storie e i volti dei popoli ‘originari’ rappresentati “non sono solo racconti di diversità, ma tessere di un mosaico globale che ci riguarda tutti” (Campagnaro, 2024, p. 40).

1 I volti – nella loro forma originaria – sono stati incisi con maestria su tavolette di legno grazie alla tecnica pirografica e delicatamente dipinti ad acquerello, poi fotografati con cura e sottoposti a una raffinata post-produzione per l'edizione italiana, curata dalla casa editrice “L'Ippocampo”.



Fig. 1 – Alcuni volti dei bambini di *Origine*.

Foto delle tavole incise condivise dall'autrice-illustratrice Nat Cardozo sul suo profilo Instagram

In un tempo in cui i libri per l'infanzia sono spesso ancora prigionieri di rappresentazioni stereotipate o normocentriche, *Origine* offre un modello alternativo. Promuove:

- una visione del mondo plurale, fondata sulla diversità culturale;
- una cittadinanza globale che comincia dall'infanzia;
- una pedagogia interculturale, che nasce dal riconoscimento visivo e narrativo dell'*Altro* (Granata, 2018).

In questo senso, la letteratura illustrata si configura come un ambito privilegiato di educazione visiva, in cui i lettori più giovani possono cominciare a decostruire gli stereotipi, ad abitare il mondo con uno sguardo più consapevole, più aperto, più etico.

2. Culture in dialogo: narrazioni vive per una cittadinanza plurale

Altri albi si inseriscono in questa stessa traiettoria, proponendo una rappresentazione visiva e narrativa dell'infanzia che valorizza la diversità culturale e l'unicità di ogni volto: *ABC dei popoli* di Liuna Virardi (2016) e *Ogni viso è una poesia* di Julie Morstad (2025), entrambi pubblicati dalla casa editrice "Terre di mezzo", e *Cromosomi* di Fabian Negrin (2025). (Fig. 2). I tre albi in questione, infatti, utilizzano il volto come elemento centrale di racconto e riconoscimento: il primo presenta 26 ritratti stilizzati di uomini e donne appartenenti ai diversi popoli che abitano la Terra, creando un abbecedario visivo che, per struttura e intento, dialoga strettamente con *Origine*; il se-

condo, invece, adotta uno sguardo più lirico e intimo, soffermandosi sui tratti, le espressioni e le sfumature emotive dei volti infantili (e non solo), celebrandone la bellezza e l'unicità.



Fig. 2 – Copertine dei tre albi illustrati presi in esame

Cromosomi propone un viaggio a ritroso nella memoria familiare e collettiva, attraverso la voce narrante di Lucia, una donna anziana che ripercorre la propria genealogia fino alle origini dell'umanità. I ritratti illustrati da Kalina Muhova, collegati da linee tratteggiate fluorescenti e accompagnati da date precise, costruiscono una galleria di volti legati da minimi dettagli – un tratto somatico, un'espressione, un accessorio – a suggerire che ciò che ci rende unici è intrecciato a ciò che condividiamo. Il titolo richiama l'ereditarietà genetica, ma l'albo estende la riflessione all'identità culturale ed emotiva, trasformando ogni volto in un nodo di connessioni tra passato e presente.

Una menzione particolare va riservata a *Flutti (Flotsam)* di David Wiesner (2006), albo senza parole che affida la narrazione a immagini e sguardi. Le tavole illustrate

mostrano volti di bambini: prima quello del protagonista, poi, attraverso gli scatti - rinvenuti da una vecchia macchina fotografica restituita dal mare - quelli di altri bambini provenienti da epoche e luoghi diversi; volti che veicolano meraviglia, scoperta e connessione (Fig. 3).



Fig. 3 – Selezione di tavole illustrate da *Flutti*, David Wiesner, Orecchio acerbo editore, Roma 2022, s.p.

Nel corso della narrazione, Wiesner rappresenta bambini che osservano, immaginano, si sorprendono: sguardi che riflettono la capacità infantile di accogliere l'inatteso e di entrare in relazione con mondi lontani. L'assenza di parole accentua l'universalità di questi volti, rendendoli accessibili e riconoscibili a ogni lettore, oltre i confini linguistici e culturali (Fig. 4).



Fig. 4 – Tavola 16, *Flutti*, David Wiesner, Orecchio acerbo editore, Roma 2022, s.p.

Anche in *Flutti*, dunque, il volto infantile si configura come soglia narrativa e simbolica: ogni espressione è un invito a guardare il mondo con occhi nuovi, a riconoscere l'altro in una dimensione di reciproca curiosità e rispetto. Queste opere, insieme a *Origine*, contribuiscono a costruire una cartografia affettiva e culturale della diversità umana, restituendo centralità e dignità a ogni infanzia rappresentata.

L'albo illustrato diventa così un luogo di r-esistenza simbolica, dove la rappresentazione dell'infanzia non è solo un tema, ma una pratica politica: un modo per dire che tutti i volti contano, tutte le storie meritano di essere ascoltate.

Conclusioni

Le riflessioni e le suggestioni presentate ci riportano a una consapevolezza centrale: l'infanzia è un luogo simbolico e culturale profondamente socio-politico. E il volto, nella sua apparente semplicità, diventa uno strumento potentissimo per raccontare il mondo e per trasformarlo.

Negli albi illustrati come quelli presentati, il volto dei bambini non è mai solo un'immagine: è una metafora narrativa, una soglia attraverso cui si incontrano storie, memorie, territori, identità. Ogni volto guardato con attenzione è un invito a decentrare lo sguardo, a rompere le gerarchie della visibilità, a riconoscere valore a ciò che spesso resta ai margini.

In un tempo segnato da esclusioni e disuguaglianze, dare spazio a questi volti significa dare voce a nuove visioni del mondo, più plurali, più inclusive, più giuste.

È per questo che parlare oggi di narrazione visuale per l'infanzia non è solo un esercizio estetico, ma una forma di impegno educativo e culturale. Un modo per costruire, fin da piccoli, uno sguardo capace di accogliere la complessità del mondo.

Perché l'origine di una nuova idea di mondo comincia dall'infanzia. E guardare il volto dell'*altro* può essere il primo passo per immaginarlo e costruirlo insieme.

In questa prospettiva si inserisce con forza poetica il progetto *More Than Kids* di Valerio Berruti, in mostra dal 22 luglio al 2 novembre 2025 presso Palazzo Reale di Milano. Si tratta della più ampia esposizione mai dedicata all'artista, tra i protagonisti più intensi e riconosciuti del panorama contemporaneo.

More Than Kids è un viaggio emozionante che parte dall'infanzia per attraversare i temi fondamentali dell'esperienza umana: memoria, identità, cambiamento.

Come suggerisce il titolo, i protagonisti dell'opera non sono semplici ritratti infantili. Sono icone collettive, archetipi di una condizione umana condivisa, figure sospese tra passato e futuro, fragilità e forza.

L'infanzia, nel linguaggio visivo di Berruti, non è un ricordo nostalgico ma uno spazio di possibilità, di empatia, di riscrittura del reale. Le sue figure – essenziali, silenziose, fuori dal tempo – custodiscono la grazia del *non detto* e la potenza dell'incompiuto.

In un'epoca in cui è urgente ripensare le narrazioni dominanti, *More Than Kids* ci restituisce un'immagine dell'infanzia come soggetto poetico, politico e narrativo, capace di interrogare il mondo e di aprire nuovi orizzonti di senso.

Bibliografia

- Campagnaro M. (2024). *Paesaggi d'infanzia. Radici storiche, prospettive critiche, immaginari ecologici, narrazioni letterarie*. Napoli: Sinestesie.
- Cardozo N. (2024). *Origine*. Milano: L'Ippocampo.
- Deleuze G., Guattari F. (2021). *Millepiani: Capitalismo e schizofrenia*. Napoli: Orthotes.
- Granata A. (2018). *La ricerca dell'altro. Prospettive di pedagogia interculturale*. Roma: Carocci.
- Morstad J. (2021). *Ogni viso è una poesia*. Milano: Terre di Mezzo.
- Terranova N. (2019). *Un'idea di infanzia. Libri, bambini e altra letteratura*. Milano: Italo Svevo.
- Terrusi M. (2025). *Origine. Liber*, 145.
- Virardi L. (2006). *ABC dei popoli*. Milano: Terre di Mezzo.
- Wiesner D. (2006). *Flutti*. Roma: Orecchio Acerbo.
- Negrin F., Muhova K. (2025). *Cromosomi*. Perugia: Corsare.

Giardini proibiti, isole del tesoro, nonni e girandole alla cannella.

Territorio e comunità educanti nell'opera di Ulf Stark

Elena Guerzoni

Dottoressa di ricerca

Università di Bologna – elena.guerzoni5@unibo.it

Introduzione

La letteratura per l'infanzia e l'adolescenza è popolata di libri in cui compaiono mappe – illustrate o testuali – che “raffigurano itinerari, conquiste, punti di riferimento e cambiamenti nei paesaggi urbani e in quelli rurali” (Goga, Kümmerling-Meibauer, Eds., 2017, p. 2)¹. In questi libri, appartenenti a diversi generi e tipologie, le mappe assolvono una funzione preminentemente narrativa: esse preparano i lettori e le lettrici alla storia narrata (*ibid.*), situandoli in essa e facendo loro esperire, interpretare e rinegoziare i suoi spazi (Campagnaro, 2024), insieme agli elementi e ai personaggi che li compongono.

Ulf Gottfried Stark (1944-2017), autore per l'infanzia prolifico, ingegnoso e raffinato insignito di numerosi premi e riconoscimenti internazionali – tra i quali l'Astrid Lindgren Prize (1993), il Deutsche Jugendliteraturpreis (1994) e il Premio Andersen (2018) –, ha costruito all'interno della propria opera, storia dopo storia e per lo più attraverso la prima voce narrante del piccolo protagonista Ulf, una mappa testuale che definisce una geografia di luoghi e personaggi specifici, testimoni della presenza di un territorio e di una comunità educanti capaci di accogliere l'alterità bambina e di garantire all'infanzia il diritto all'autonomia e alla creatività, il diritto di muoversi libera, di errare, esplorare, sperimentare e sperimentarsi. Lo *storyworld* (Thon, 2017)² o “microcosmo Ulf Stark” (Celentano, in Hamelin, Ed., 2024, p. 75) è il risultato di un abile intreccio tra dimensione archetipica e dimensione autobiografica: a partire dal personaggio memorabile di questo autore, il bambino “portentoso” Ulf Gottfried, che di Stark porta il doppio nome e rappresenta il probabile *alter ego* (Hamelin, Ed., 2024), sono infatti numerosissimi, nel mondo finzionale suddetto, i rimandi autobiografici, in particolare riferiti all'infanzia di Ulf Stark. I luoghi natale dell'autore (la città di Stoccolma, il quartiere Stureby, l'arcipelago con le tipiche case in legno rosso e il freddo Mar Baltico) divengono l'ambientazione prediletta – e im-

1 La presente e le successive traduzioni dall'inglese presenti nel contributo sono a cura di chi scrive.

2 Il narratologo Jan-Noël Thon definisce gli *storyworlds* come “words populated with characters and situated in space and time – consist[ing] not only of existents, events, and characters but also of the spatial, temporal, causal, and ontological relations between these elements” [mondi popolati da personaggi e situati nello spazio e nel tempo – costituiti non solo da oggetti, eventi e personaggi, ma anche dalle relazioni spaziali, temporali, causali e ontologiche fra questi elementi] (Thon, 2017, p. 291).

mancabile – delle sue storie, nelle cui pagine essi presentano angoli e pertugi che hanno accolto, di Stark bambino, le avventure e scorribande, e con esse gli scambi relazionali con i propri genitori e i propri nonni, con il fratello, con gli amici e con altre figure in qualche maniera significative. Allo stesso tempo, i luoghi, le persone, le situazioni e le relazioni che compongono un universo personale si vestono di abiti archetipici e universali, laddove essi dicono – o meglio suggeriscono – qualcosa sull’infanzia, sui suoi bisogni e i suoi sogni, sui suoi slanci immaginativi e le sue aspirazioni, sul suo modo peculiare e unico di sentire e di sentirsi, divenendo così territorio privilegiato di quell’intreccio (che Emilio Varrà definisce come “trinità” di cui occorre tener conto quando si studia la letteratura per l’infanzia) costituito da spazio, infanzia e memoria (cfr. Varrà, 2020).

Adottando una postura che intreccia le lenti metodologiche del *close reading*³ e del paradigma indiziario⁴ alla narratologia cognitiva basata sui cosiddetti approcci “4E” alla cognizione⁵, il presente contributo analizza due romanzi di Ulf Stark – *Il paradiso dei matti* (1984) e *La grande fuga* (2017), rispettivamente primo e ultimo capolavoro dell’autore svedese – al fine di indagarne la poetica degli spazi, ripercorrendo in essi la geografia di luoghi e personaggi sopra tratteggiata e mostrando come, a partire da tale geografia, prendano vita un territorio e una comunità educanti inclusivi e dai tratti universali, in grado di accogliere, come anticipato, l’alterità bambina (e adolescente, in *Il paradiso dei matti*) promuovendone la sperimentazione e costruzione identitaria, resa possibile dal confronto dialettico con altre età della vita – *in primis* con la vecchiaia – e con spazi vissuti di antica memoria.

2. Territorio e comunità educanti: lo *storyworld* di Ulf Stark

Del mondo finzionale raccontato e rappresentato da Stark è possibile tracciare una vera e propria mappa, che “non è mera topografia, ma che disegna delle appartenenze e ha valenze simboliche” (Varrà, 2020, p. 106). Costituito tanto da un territorio geografico quanto da una comunità di adulti e bambini, lo *storyworld* che Stark crea va a definire una “geografia simbolica” poiché i suoi luoghi e personaggi non sono meramente ornamentali, decorativi, funzionali alla creazione di un’ambientazione credibile, ma sono viceversa portatori di significati (ivi, p. 105).

Ulf Gottfried, il bambino (quindi ragazzino) annunciato nelle premesse, è protagonista della maggior parte dei romanzi e racconti dell’Ulf autore, e in essi si muove ripercorrendo i luoghi della biografia di quest’ultimo, gli spazi domestici e gli spazi aperti (urbani e rurali) da lui attraversati e vissuti, nei quali ha intessuto le più importanti e durature relazioni. Tra questi si annovera, innanzitutto, una città – Stoc-

3 Cfr. Greenham D. (2023). *Close reading. Il piacere della lettura*. Torino: Einaudi; Lentricchia F., DuBois A. (2003). *Close Reading: The Reader*. New York: Duke University Press.

4 Cfr. Ginzburg C. (2023). *Miti, emblemi, spie: morfologia e storia*. Milano: Adelphi; Faeti A. (2001). *I diamanti in cantina. Come leggere la letteratura per ragazzi*. Cesena: Il Ponte Vecchio.

5 Cfr. Herman D. (2014). Cognitive Narratology. In P. Hühn, J.C. Meister, J. Pier, W. Schmid (Eds.), *Handbook of Narratology*, 2nd ed., vol. 1 (1-488), (pp. 46-64). Berlin-München-Boston: De Gruyter; Newen A., De Bruin L., Gallagher S. (Eds.). (2018). *The Oxford Handbook of 4E Cognition*, Oxford: Oxford University Press.

colma – e, più specificamente, il quartiere di Stureby. Di tale quartiere, che ha dato i natali a Stark, viene indicato un indirizzo specifico, Skönviksvägen n. 205, corrispondente alla casa del piccolo Ulf e allo studio dentistico del padre, a loro volta confinanti con il giardino del signor Gustavsson (il vicino burbero, a volte chiamato Axelsson) dove i bambini (Ulf, Percy, Berra e altri amici) si intrufolano, di nascosto, per rubare le ciliegie. Sempre all'interno del quartiere di Stureby, l'Ulf finzionale frequenta la panetteria, la casa del gigante Tunesson⁶ e la grande casa di riposo (realmente costruita a Stureby nel 1923) con l'annessa cappella, di fronte alla quale si trovano spesso i carri funebri ben lucidati che ai bambini di Stark piace terribilmente osservare.

Degli spazi della città svedese, ospitati sia in *Il paradiso dei matti* sia in *La grande fuga*, non vengono esaltati gli aspetti di iper-edificazione, del traffico, dell'inquinamento o della presenza di fabbriche, ma viene viceversa messa in evidenza la rete di relazioni e di cura – quest'ultima intesa come paradigma pedagogico⁷ – che in essi si crea, grazie alla presenza, ad esempio, del panificio menzionato poco sopra, in cui lavora un ragazzo, Adam, che non manca mai di donare ai bambini le tipiche girandole alla cannella svedesi. In *La grande fuga*, straordinario romanzo breve pubblicato postumo nel 2017, Adam non solo dispensa a Ulf questo cibo (metaforicamente nutrendo i suoi bisogni affettivi), ma si offre altresì di aiutarlo a realizzare la fuga del nonno dall'ospedale per raggiungere l'isola di Möja. Anche *Il paradiso dei matti* (1984) accoglie una fuga: si tratta, nuovamente, della fuga di un vecchio – il nonno della dodicenne Simone – dall'ospedale verso l'isola di Möja, con l'aiuto imprescindibile del (qui: della) nipote. In entrambi i casi, la fuga non consiste in una “via di fuga” dalla città, perché la città in Stark appartiene a quegli spazi che Giorgia Grilli definisce come “spazi insolitamente insieme urbani e infantili” (2019, p. 84). Sono insieme urbani e infantili perché – citando ancora Grilli – vengono “trasformati dai bambini in luoghi ‘naturali’ per loro” (*ibid.*), laddove essi ne frequentano le zone marginali, i bordi, le periferie, gli anfratti, oppure quei luoghi che ancora, pur in città, ospitano la natura, come il giardino proibito di Gustavsson/Axelsson o quello di Tunesson, i parchi, le isole dell'arcipelago di Stoccolma. Gli spazi urbani di questo autore sono insieme urbani e infantili anche per quella rete di relazioni e di cura di cui si è detto poc'anzi, una rete che rende possibile per i bambini e i ragazzini, ad esempio, passeggiare da soli per la città (anche nelle ore notturne⁸), offrendo loro un senso di appartenenza e di protezione che ne accoglie la *curiositas* (cfr. Grilli, 2021) favorendone l'esplorazione e la scoperta – di sé, dell'altro da sé, del mondo.

Le prime pagine di *La grande fuga* ribadiscono, in coda alla precedente opera di Stark, che la città, come tutti i luoghi del “fuori”, è *locus amoenus* (cfr. Campagnaro, 2024), un contesto geografico e umano per l'infanzia e l'adolescenza sicuro e accogliente:

6 In Stark U. (2019). *Tuono* (2017). Milano: Iperborea.

7 Cfr. Pinto Minerva F. (2015). L'indecifrabile vecchiaia. Tra destrutturazione e continuità evolutiva. In Ead. (Ed.). (2015). *Sguardi incrociati sulla vecchiaia*. Lecce: Pensa MultiMedia.

8 Cfr. Stark U. (2019). *Il bambino mannaro* (2011). Milano: Iperborea.

Avevo fatto tutta la strada da solo fino all'ospedale, per venire a trovarlo [nonno Gustavsson]. Ci ero già stato con mio padre più di una volta e non potevo perdermi.

Prima si prendeva la metropolitana. Poi si saliva su un autobus rosso e si scendeva quando si vedeva una chiesa su una collinetta a sinistra.

Non era poi così difficile (Stark, 2020, pp. 7-8).

L'elemento comune a entrambi i romanzi, la fuga, fa allora riferimento a un allontanarsi da un ambiente chiuso e soffocante – l'ospedale – che non risulta né a misura di anziano né a misura di bambino, perché in esso vengono poste limitazioni riguardanti principalmente il corpo e la libertà/autonomia di movimento e di esplorazione.

Nonni e nipoti dunque fuggono, e lo fanno dirigendosi nella direzione di un recupero della Memoria – di cui l'isola di Möja costituisce l'emblema – che è scritta e custodita nei corpi e nell'ambiente circostante: nei loro occhi, nella loro pelle, negli scogli che spuntano dal mare, negli alberi che rilucono tutto intorno e nell'antica casa bianca, imponente sul paesaggio insulare del Mar Baltico. Nell'ingegnoso intreccio – talvolta sovrapposizione – tra *sanctuary topoi*, *green topoi*, *roadway topoi* e *lapsed topoi* (cfr. Carroll, 2011) si cuce, così, il rapporto tra presente e passato, mentre il “dentro” (la casa dei genitori di Ulf e del fratello Janne, lo studio dentistico di loro padre e l'eremo di loro madre; l'appartamento in cui traslocano Simone e la madre a inizio narrazione) si pone in dialogo con il “fuori” e il “visibile” (gli spazi e le persone che li abitano, le loro menti, i loro corpi) accoglie l’“invisibile” (la nonna defunta e l’“altrove” nel quale ella attende il nonno).

A suggellare una tale conciliazione degli opposti sono i personaggi bambini e preadolescenti di Stark, che inevitabilmente “prendono posto” (cfr. Varrà, 2020), e insieme forma, entro un contesto geografico e nell'incontro e confronto con una comunità educante capace di accogliere tutte le età della vita. Questi bambini o preadolescenti, incarnanti un'infanzia e una preadolescenza vivaci, coraggiose, portentose e filosofiche, si muovono negli spazi precisi di un quartiere di Stoccolma che non raccontano unicamente un'esperienza autobiografica, quella dell'autore, ma che intrecciano la dimensione dell'autobiografia alla dimensione archetipica, parlando all'infanzia dell'infanzia, di un'età che nel mondo finzionale di Stark trova nella città e nelle sue periferie un territorio e una comunità complici, tutelanti. L'ambiente urbano (e, in generale, l'*out-door*) è, nell'opera di questo autore, un luogo positivo che l'infanzia può esperire e percepire “secondo il corpo e la memoria, secondo la memoria del corpo” (Lingiardi, 2017, p. 117), un luogo in cui l'infanzia può vivere e crescere rimanendo – come scrive Grilli (2019) – umana nel senso più profondo.

Bibliografia

- Campagnaro M. (2024). *Paesaggi d'infanzia. Radici storiche, prospettive critiche, immaginari ecologici, narrazioni letterarie*. Avellino: Sinestesie.
- Carroll J.S. (2011). *Landscape in Children's Literature*. New York: Routledge.
- Goga N., Kümmerling-Meibauer B. (Eds.). (2017). *Maps and Mapping in Children's Literature. Landscapes, seascapes and cityscapes*. Amsterdam-Philadelphia: John Benjamin Publishing Company.

- Grilli G. (2021). *Di cosa parlano i libri per bambini. La letteratura per l'infanzia come critica radicale*. Roma: Donzelli.
- Grilli G. (2019). La città che non c'è. Bambini, natura e ambiente urbano nella letteratura per l'infanzia. *Encyclopaideia. Journal of Phenomenology and Education*, 23 (54), 65-91.
- Hamelin (Ed.). (2024). *Oblò n° 7: Ulf Stark*. Bologna: Hamelin Associazione Culturale.
- Lingiardi V. (2017). *Mindscales. Psiche nel paesaggio*. Milano: Raffaello Cortina.
- Stark U. (2022). *Il paradiso dei matti* (1984). Milano: Feltrinelli.
- Stark U. (2020). *La grande fuga* (2017). Milano: Iperborea.
- Thon J-N. (2017). Transmedial Narratology Revisited: On the Intersubjective Construction of Storyworlds and the Problem of Representational Correspondence in Films, Comics, and Video Games. *Narrative*, 25 (3), 286-320.
- Varrà E. (2020). In loco. Leggere lo spazio per leggere la letteratura per l'infanzia. In L. Cantatore, G. Grilli, N.G. Laforest, E. Varrà, G. Piccinini, I. Tontardini, M. Negri, *In cerca di guai. Studiare la letteratura per l'infanzia* (pp. 103-140). Reggio Emilia: Junior.

Narrazione e identità democratiche: la fotografia come spazio espressivo e relazionale per l'infanzia

Ilaria Paolicelli

Dottoranda

Università di Foggia – ilaria.paolicelli@unifg.it

Introduzione

Fin dalle prime età della vita, la narrazione attraverso le immagini si offre come un dispositivo privilegiato attraverso il quale bambine e bambini possono osservare, interpretare e rappresentare il mondo che li circonda. Le immagini prodotte e raccolte all'interno dei propri contesti quotidiani non sono mere riproduzioni della realtà, bensì divengono tracce visive capaci di raccontare esperienze, relazioni e appartenenze. In questo senso, la fotografia non è solo un medium espressivo, ma anche un dispositivo narrativo e simbolico che permette ai più piccoli di elaborare e comunicare la propria visione del mondo.

All'interno di tale prospettiva, lo scatto fotografico si configura come uno spazio relazionale e generativo, in cui l'infanzia prende parola e partecipa attivamente alla costruzione di significati condivisi. Le immagini diventano così occasioni di riflessione collettiva su spazi, sguardi e legami che caratterizzano la vita comunitaria, intrecciandosi con le dimensioni della cittadinanza e del vivere comune. I bambini e le bambine, come sottolineato da Frabboni e Pinto Minerva (2008), emergono come soggetti sociali e narranti, capaci di interpretare e praticare forme di partecipazione consapevole e democratica, contribuendo alla co-costruzione di ideali di cittadinanza plurali e inclusivi.

1. Partecipazione sociale e politica dei minori: disposizioni e cornici normative

Il legame che intercorre tra partecipazione e infanzia risulta ancor oggi oggetto di dibattito, in quanto la natura stessa dei processi partecipativi impone che ai soggetti agenti venga fornita non solo la possibilità di parlare per se stessi e, dunque, essere ascoltati, ma anche l'opportunità di contribuire ad un cambiamento (Biffi, 2020). Il riconoscimento dell'infanzia come soggetto titolare di diritti rappresenta un processo in costante evoluzione e ridefinizione culturale, tutt'altro che concluso. Un punto di svolta fondamentale è stato segnato dalla Convenzione ONU sui Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza, adottata dall'Assemblea Generale delle Nazioni Unite nel 1989 e ratificata in Italia con la Legge n. 176 del 1991. Tale documento ha introdotto un cambiamento di prospettiva nella concezione del bambino sul piano giuridico, sociale e educativo: se da un lato si ribadisce, infatti, l'esigenza di tutela e protezione, dall'altro si riconosce nell'infanzia non più una condizione di mera dipendenza e passività, bensì una fase della vita caratterizzata da protagonismo attivo e partecipato. L'infanzia, infatti, è stata a lungo considerata «l'età del “non ancora”» (Loiodice, 2019, p. 85), ca-

ratterizzata da una condizione di incompiutezza sanabile esclusivamente con l'adesione a norme sociali costruite a misura di adulto, ragion per cui si assiste ancor oggi ad uno scarso esercizio del diritto irrinunciabile alla partecipazione e alla libera espressione delle proprie opinioni, così come sancito all'interno della Convenzione.

L'analisi di documenti programmatici e normativi, tra cui la Strategia Europea sui diritti dei minori (2020) e il Global Youth Development Index (2023), evidenzia come bambini, bambine e adolescenti percepiscano una marginalizzazione all'interno dei processi decisionali; come sottolineato dalla Commissione Europea, questi «non si sentono sufficientemente presi in considerazione [...] a causa di stereotipi e dell'impressione che la partecipazione dei minori sia difficile e costosa e richieda risorse e competenze» (Commissione Europea, 2020, p. 4). In risposta a tale criticità, l'Unione Europea ha promosso l'implementazione di piattaforme e strumenti istituzionali finalizzati a favorire la partecipazione attiva dei minori, rafforzando al contempo la consapevolezza di enti pubblici, servizi per l'infanzia e comunità circa i diritti dei bambini e le condizioni necessarie per il loro effettivo esercizio.

Analizzando il contesto italiano, il Global Youth Development Index segnala una posizione piuttosto critica della nostra nazione all'interno delle classifiche: essa, infatti, si colloca al centocinquantesimo posto per quanto riguarda la partecipazione dei giovani agli ambiti sociali, civili e democratici. Alla base di tale dato, secondo il Gruppo di Lavoro per la Convenzione sui diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza (2023) vi è una mancata «profondità culturale e metodologico-operativa» (p. 48) delle proposte. I bambini e i ragazzi, infatti, sono sempre più consapevoli delle sfide tipiche della modernità e manifestano con sempre più interesse la volontà di affrontarle in prima persona, ed è proprio «su queste grandi risorse, di coscienza e di solidarietà, [che] si può e si deve far leva per rendere bambini e ragazzi più protagonisti del loro presente e del loro futuro» (Gruppo di Lavoro per la Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza, 2023, p. 12).

Il riconoscimento formale del diritto alla partecipazione costituisce indubbiamente un avanzamento significativo sul piano giuridico e culturale; tuttavia, esso sollecita una riflessione approfondita e condivisa circa le modalità attraverso cui tale diritto possa tradursi in pratiche effettive e significative per i soggetti in formazione, al fine di renderli partecipi dei processi decisionali e di elaborazione delle politiche, in particolare sulle questioni di loro interesse (Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza, 2024).

Alla luce di tali premesse, risulta funzionale riflettere su alcune prime osservazioni derivanti dall'analisi dei dati raccolti nell'ambito del progetto di ricerca "Bambini e anziani: percorsi di educazione intergenerazionale finalizzati alla formazione di una coscienza politica e partecipazione sociale", che hanno coinvolto ventidue bambine e bambini a cavallo tra la classe IV e V primaria, appartenenti all'Istituto Comprensivo Di Vittorio-Padre Pio di Cerignola, provincia di Foggia. Ai bambini coinvolti nella rilevazione è stato somministrato un questionario mirato a indagare le loro percezioni riguardo al livello di partecipazione attiva nella vita quotidiana e all'impegno nella dimensione sociale e politica della comunità di appartenenza; l'obiettivo è stato quello di esplorare la misura e le modalità attraverso cui i bambini si percepiscono soggetti partecipi.

Funzionale alla stesura del già menzionato questionario è stato il Modello Life-Comp, un framework europeo finalizzato a identificare e sviluppare competenze fun-

zionali alla partecipazione sociale attiva. Il modello si articola in tre aree principali, ciascuna suddivisa in specifici descrittori:

- Area personale, intesa come sviluppo dell'identità, consapevolezza di sé e gestione delle emozioni;
- Area sociale, capacità di interagire con gli altri, comunicare efficacemente, costruire relazioni positive e collaborare;
- Area dell'imparare ad apprendere, autoregolazione dei processi di apprendimento, adattabilità e sviluppo di un atteggiamento riflessivo e orientato alla crescita continua.

Le tre aree sono state esplorate all'interno del questionario attraverso specifici descrittori, con particolare attenzione a quelli maggiormente correlati alla partecipazione sociale e politica, ossia:

- Collaborazione
- Pensiero critico
- Mentalità di crescita
- Comunicazione.

I bambini hanno risposto a un set di dieci affermazioni (items), esprimendo il proprio grado di accordo su una scala a quattro livelli: accordo totale (sempre), accordo parziale (spesso), disaccordo parziale (qualche volta) e disaccordo totale (mai).

All'interno del presente contributo risulta funzionale concentrarsi su due items significativi: il primo fa riferimento alla consapevolezza personale, poiché indaga le modalità e la frequenza con cui i bambini e le bambine esprimono le loro opinioni all'interno dei propri contesti di riferimento; il secondo, invece, fa riferimento alla partecipazione attiva, ossia l'intervento e il coinvolgimento attivo in iniziative utili al miglioramento della comunità di appartenenza.

Per quanto riguarda il primo item citato, solo il 5% ha risposto con un grado di adesione totale all'affermazione proposta; al contrario, si è registrata una percentuale molto più alta di totale disaccordo, pari al 22%, parziale disaccordo, pari al 56%, e parziale accordo, 17%. Una situazione analoga si presenta per quanto concerne il secondo item: all'affermazione proposta solo il 4% ha risposto con un grado totale di accordo, al contrario il 32% ha risposto con un grado parziale di accordo, di disaccordo e totale disaccordo.

2. Photovoice: narrare di sé attraverso le immagini

A partire da tale quadro teorico di riferimento, risulta utile riflettere su quelle progettualità funzionali al cambiamento: la narrazione attraverso le immagini permette di riflettere su tracce visive dense di significato e di attivare riflessioni condivise su spazi, sguardi, luoghi e relazioni che si intrecciano con le dimensioni della cittadinanza, dell'appartenenza e del vivere collettivo.

Per il raggiungimento di tale finalità è stata impiegata la metodologia del photovoice, un processo attraverso cui identificare, rappresentare e valorizzare la propria co-

munità mediante il mezzo fotografico (Wang, Burris, 1997): si individuano, a questo proposito, tre obiettivi principali:

- Individuazione di punti di forza e debolezza delle proprie comunità di appartenenza;
- Promozione di dialogo critico e conoscenza condivisa di argomenti socialmente rilevanti;
- Raggiungimento dei decisori politici.

I partecipanti sono stati invitati a realizzare una serie di scatti fotografici seguendo un compito predefinito, per il quale sono stati chiariti obiettivi e aspettative, per poi discutere il materiale successivamente all'interno di focus group. Nello specifico, ai bambini e alle bambine è stato chiesto di riflettere sulla propria percezione di comunità e partecipazione e di rappresentarla attraverso scatti fotografici, avendo come riferimento alcune domande guida:

- Quando mi sento parte di qualcosa?
- Chi sono le persone o quali sono i luoghi che mi fanno pensare ai significati legati alla partecipazione?
- In quali momenti sento di poter fare la differenza?

I bambini e le bambine coinvolti, sulla base delle indicazioni fornite, hanno prodotto una serie di scatti riconducibili a cinque aree fondamentali:

- Legami familiari, al cui interno sperimentare la propria identità e le prime forme di socialità. I temi emersi hanno riguardato prevalentemente il coinvolgimento nelle decisioni e la percezione di essere ascoltati: dalle narrazioni dei bambini, tuttavia, è emersa una relazione con l'adulto talvolta ambivalente. Accanto a un chiaro senso di protezione, coesiste spesso una difficoltà nel vedere riconosciuto e valorizzato il proprio punto di vista;
- Relazioni tra pari: i temi principali emersi hanno riguardato la gestione dei conflitti e delle emozioni. I bambini hanno affrontato la questione della violenza come mezzo per difendere i compagni o la propria dignità, ma hanno anche evidenziato il bisogno di sentirsi parte di un gruppo e le difficoltà talvolta incontrate nell'essere accettati;
- Luoghi di appartenenza: i bambini hanno fotografato spazi familiari e abituali, ricchi di ricordi e relazioni significative. Un elemento ricorrente negli spazi rappresentati è l'associazione con autonomia e senso di appartenenza, con diversi bambini che hanno identificato aree "segrete" o "personali";
- Sport come spazio di espressione: i contesti sportivi sono stati descritti come luoghi in cui instaurare relazioni, sviluppare la collaborazione e rafforzare la sicurezza in sé stessi;
- Cura verso gli animali: molti bambini hanno indicato di sentirsi utili quando si prendono cura di altri esseri viventi; in particolare, l'animale domestico rappresenta per loro un'opportunità di esercitare autonomia e un simbolo di fiducia reciproca.

Conclusioni

In conclusione, l'uso delle immagini come mezzo di espressione di sé si configura come una metodologia dal significativo potenziale emancipativo, poiché permette ai partecipanti di attivare processi cognitivi ed emotivi inediti rispetto alla percezione che hanno di sé e della propria esperienza di vita. Le fotografie realizzate dai bambini offrono una rappresentazione della comunità intesa sia come spazio fisico sia come contesto relazionale, caratterizzato da cura, legami, senso di appartenenza e reciprocità. Tali elementi emergono come condizioni fondamentali per la promozione, la valorizzazione e la tutela del bene comune (Ladogana, 2020), evidenziando come le pratiche partecipative e creative possano favorire una comprensione più profonda delle dinamiche sociali e della responsabilità collettiva.

Bibliografia

- ASviS (Alleanza Italiana per lo sviluppo sostenibile). (2024). *Policy Brief: La Partecipazione Democratica Giovanile: Problemi Attuali e Possibili Soluzioni*. Retrieved November 10, 2024 from https://asvis.it/public/asvis2/files/PolicyBrief/2024/PolicyBriefASviS_Partecipazione_giovanile_democratica_Febbraio_2024_FINAL.pdf [data ultima consultazione: 20/05/2025]
- Baldacci M. (2014). *Per una idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia*. Milano: FrancoAngeli.
- Biffi E. (2020). Educazione inclusiva e infanzia. In A. Ferrante, M. B. Gambacorti-Passerini, C. Palmieri (Eds.), *L'educazione e i margini. Temi, esperienze e prospettive per una pedagogia dell'inclusione sociale*. Milano: Guerini Scientifica.
- European Commission (2023). *EU Strategy on the rights of the child*. Retrieved November 9, 2024 from https://commission.europa.eu/document/download/86b296ab-95ee-4139-aad3-d7016e096195_en?filename=EU%20Strategy%20on%20the%20Rights%20of%20the%20Child%20-%20Illustrated%20version&prefLang=it [data ultima consultazione: 20/05/2025]
- Frabboni F., Pinto Minerva F. (2008). *La scuola dell'infanzia*. Roma-Bari: Laterza.
- Ladogana M. (2020). *Il tempo scelto. Riflessioni pedagogiche sulla vecchiaia*. Milano: FrancoAngeli
- Loiodice I. (2019). *Pedagogia. Il sapere/agire della formazione, per tutti e per tutta la vita*. Milano: FrancoAngeli.
- Pellegrini F., Vitali C. M. (2023). *Ricognizione sintetica di quadri concettuali, framework teorici e modelli di standard delle competenze: il Modello LifeComp*. Retrieved March 5, 2025 from <https://www.inapp.gov.it/wp-content/uploads/Non-organizzati/Background-paper-LIFE-comp-FINALE.pdf> [data ultima consultazione: 20/05/2025]
- Wang C., Burris M. A. (1997). *Photovoice: Concept, Methodology and Use for Participatory Needs Assessment*. Retrieved May 2, 2025 from https://deepblue.lib.umich.edu/bitstream/handle/-2027.42/67790/10.1177_109019819702400309.pdf?sequence=2&isAllowed=y

Esplorare le Scienze Ambientali con i Bambini: Hands-On Learning e Metafore Visive

Sergio Passanante

Dottorando

Università di Modena e Reggio Emilia – sergio.passanante@unimore.it

1. Scienze ambientali e inclusione educativa

Quando si vuole comunicare la scienza ai bambini, in particolare a quelli provenienti da contesti sottorappresentati o linguistici minoritari, è richiesto un approccio educativo capace di andare oltre la semplificazione didattica. Oltre a “tradurre” un linguaggio tecnico in termini più semplici, è necessario costruire contesti di apprendimento realmente inclusivi, nei quali le differenze diventino risorse e non ostacoli.

Negli ambiti delle scienze cognitive e della filosofia del linguaggio viene mostrato come le metafore non siano semplici ornamenti retorici, bensì strutture che modellano il pensiero e la comprensione del mondo (Lakoff & Johnson, 1980; Black, 1955/1962). Parallelamente, la riflessione sull’ingiustizia epistemica (Fricker, 2007) invita a considerare come i bambini appartenenti a gruppi minoritari che possano trovarsi esclusi dai processi di costruzione della conoscenza quando i loro linguaggi e i loro riferimenti culturali non vengono riconosciuti. La comunicazione scientifica rischia in questo modo di rafforzare marginalizzazioni e stereotipi (Frost, 2011), a meno che non si adottino strategie attente alla pluralità.

In quest’ottica, il Reggio Emilia Approach, con la valorizzazione dei “cento linguaggi” dei bambini, costituisce un riferimento pedagogico centrale: le diverse forme espressive, dal disegno alla manipolazione, dalla narrazione al gesto, sono strumenti cognitivi e comunicativi, capaci di costruire significato (Edwards, Gandini, Forman, 2011). Accogliere la diversità espressiva significa facilitare la comprensione concettuale e, al contempo, garantire equità e partecipazione.

Le istituzioni educative, formali e informali, sono chiamate a diventare dei veri e propri agenti di inclusione. L’ONU definisce l’inclusione sociale come il miglioramento delle condizioni di partecipazione dei gruppi svantaggiati attraverso l’accesso a risorse, voce e diritti (United Nations, 2016). In questa visione complessiva, l’educazione scientifica e ambientale assume anche una dimensione politica: creare spazi di dialogo in cui ogni bambino possa contribuire, sentirsi ascoltato e sviluppare un senso di appartenenza. Solo così la conoscenza può diventare un bene comune, capace di promuovere cittadinanza attiva e sostenibilità.

2. Metafore visive e apprendimento esperienziale

Le metafore visive possono essere considerate uno strumento utile per la traduzione di concetti ambientali complessi in forme comprensibili e coinvolgenti. Infatti, esse permettono di stabilire ponti cognitivi tra domini diversi, facilitando il passaggio da

ciò che è familiare a ciò che è astratto. In ambito ambientale, rendere visibile l'invisibile – ad esempio i processi di inquinamento, l'interdipendenza ecologica o il cambiamento climatico – è una sfida educativa di cruciale importanza. Forceville (2002) ha mostrato come le immagini pubblicitarie riescano a veicolare concetti astratti attraverso la fusione o giustapposizione di elementi visivi appartenenti ad ambiti differenti. Come spiegato da Indurkha e Ojha (2017), tali rappresentazioni non si limitano a comunicare un messaggio ma stimolano processi di consapevolezza, generando nuove associazioni e responsabilità morali.

La riflessione filosofica ha inoltre messo in luce come la metafora abbia anche un valore epistemologico: esemplifica e consente di scoprire nuove relazioni concettuali (Ervás & Gola, 2014). In ambito educativo, questo può essere utilizzato nell'interazione con i bambini che, in attività svolte con l'utilizzo di metafore visive, non si limitano a ripetere concetti già noti, ma partecipano attivamente alla costruzione di significato.

Allo stesso tempo, l'utilizzo di materiali naturali destrutturati – foglie, semi, pietre, conchiglie – sostiene un apprendimento basato sull'esperienza corporea. Secondo la "Theory of Loose Parts" (Nicholson, 2023), gli oggetti non strutturati offrono possibilità illimitate di esplorazione e invenzione; nei laboratori ambientali, il loro utilizzo incoraggia la curiosità e stimola la riflessione: un seme può diventare metafora di resilienza, una pietra di stabilità, una foglia il segno del ciclo vitale.

Attività svolte all'interno dell'Orto Botanico di Lisbona mostrano l'efficacia di questa integrazione: i bambini esplorano fenomeni ecologici attraverso narrazioni guidate, disegni partecipativi, attività di raccolta e classificazione di elementi naturali. In queste situazioni, l'approccio Inquiry-Based Science Education (IBSE) è stato utilizzato come chiave di lettura: i bambini osservano, pongono domande, elaborano ipotesi, testano soluzioni, discutono i risultati. Non si tratta quindi di "trasmettere" concetti, ma di co-costruirli in modo attivo, critico e creativo.

Queste pratiche si sono dimostrate particolarmente efficaci nel promuovere il coinvolgimento di bambini provenienti da contesti culturalmente diversi o con competenze linguistiche limitate. Le dimensioni visiva e tattile permettono, infatti, di ridurre barriere comunicative e di offrire modalità alternative di espressione e di comprensione. Inoltre, l'ambiente naturale contribuisce al benessere fisico ed emotivo, in quanto il contatto con spazi verdi stimola processi riflessivi, abbassa i livelli di stress e rafforza il senso di connessione con la natura (Kaplan, Kaplan, 1989; Bakken, 2018).

L'eco-pedagogia riconoscendo nei bambini dei soggetti attivi, capaci di agire responsabilmente nel presente e nel futuro (Zuccoli, 2021), fornisce un quadro teorico entro cui collocare queste pratiche. La metafora visiva, quindi, non è solo un mezzo per spiegare concetti, ma uno strumento che connette conoscenza, emozioni e azioni, promuovendo una consapevolezza ecologica.

Conclusioni

L'integrazione di metafore visive e attività hands-on nell'educazione ambientale può aiutare a ripensare comunicazione scientifica, in particolare quando ci si rivolge ai bambini. La metafora consente di colmare il divario tra astratto e concreto, rendendo accessibili fenomeni altrimenti distanti e, al contempo, l'apprendimento esperienziale,

attraverso materiali naturali destrutturati, offre un'opportunità di esplorazione multisensoriale e di costruzione collettiva e condivisa del sapere.

Una comunicazione scientifica inclusiva e sensibile alle influenze culturali può contribuire alla riduzione delle disuguaglianze educative e sociali, contrastando fenomeni di marginalizzazione e promuovendo una partecipazione attiva (Miller, Katz, 2002; United Nations, 2016). Allo stesso tempo, questo stimola nei bambini una motivazione intrinseca a prendersi cura dell'ambiente, creando un legame affettivo con la natura che potrà poi tradursi in comportamenti sostenibili.

È importante riconoscere la scienza non solo come insiemi di contenuti ma come un linguaggio aperto, plurale, radicato nelle esperienze e nei contesti culturali, in particolare dei bambini.

Nella mia ricerca mostro come metafore visive e apprendimento esperienziale non sono strumenti marginali o “semplificazioni creative”, bensì dispositivi epistemici ed educativi in grado di trasformare la relazione tra bambini, scienza e ambiente.

Nel contesto attuale, segnato da crisi ecologica e disuguaglianze crescenti, promuovere pratiche educative inclusive e multimodali significa contribuire alla formazione di nuove generazioni competenti, consapevoli e responsabili. È fondamentale rendere la scienza accessibile e nutrire nei bambini un senso di cittadinanza ecologica, per orientare il futuro verso maggiore giustizia sociale e sostenibilità.

Bibliografia

- Black M. (1955). XII. Metaphor. In *Proceedings of the Aristotelian Society* (Vol. 55, No. 1, pp. 273-294). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Black M. (1962). *Models and Metaphors: Studies in Language and Philosophy*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Earl E. Bakken Center for Spirituality & Healing. (2018). *Annual report*. University of Minnesota. <https://csh.umn.edu/about/annual-report>
- Edwards C., Gandini L., Forman G. (Eds.). (2011). *The hundred languages of children: The Reggio Emilia experience in transformation*. Bloomsbury Publishing USA.
- Ervas F., Gola E. (Eds.). (2014). *Metaphor in focus: philosophical perspectives on metaphor use*. Cambridge Scholars Publishing.
- Forceville C. (2002). *Pictorial metaphor in advertising*. Routledge.
- Fricker M. (2007). *Epistemic injustice: Power and the ethics of knowing*. Oxford University Press.
- Frost D. M. (2011). Social stigma and its consequences for the socially stigmatized. *Social and Personality Psychology Compass*, 5(11), 824-839.
- Indurkha B., Ojha A. (2017). Interpreting visual metaphors: asymmetry and reversibility. *Poetics Today*, 38(1), 93-121.
- Kaplan R., Kaplan S. (1989). *The experience of nature: A psychological perspective*. Cambridge university press.
- Miller F., Katz J. (2002). *Inclusion breakthrough: Unleashing the real power of diversity*. Berrett-Koehler Publishers.
- Nicholson S. (2023). The Theory of Loose Parts 1. In *Alternative learning environments* (pp. 222-228). Routledge.
- United Nations. (2016). Identifying social inclusion and exclusion. In *Leaving no one behind: The imperative of inclusive development, report on the world social situation 2016* (pp. 17-28). United Nations Department of Economic and Social Affairs. <https://www.un.org/esa/socdev/rwss/2016/full-report.pdf>
- Zuccoli F. (2021). The Fa'la cosa giusta! exhibition. *Prerequisites for Post-Disaster Regeneration of Historic Cities*, 116.

Da un filo comune nasce una rete: intreccio di storie e narrazioni al Centro Nascita Montessori di Foggia

Giuseppe Piazzolla

Dottorando

Università degli Studi di Foggia – giuseppe.piazzolla@unifg.it

Introduzione

Nel tempo, il rapporto tra famiglie, servizi educativi e comunità ha subito profonde trasformazioni, segnando la storia delle pratiche di cura e dei dispositivi educativi rivolti alla prima infanzia. In questo processo, la narrazione ha progressivamente assunto un ruolo centrale, configurandosi come pratica relazionale e strumento di corresponsabilità educativa.

Su questo sfondo si colloca l'esperienza del Centro Nascita Montessori di Foggia, nato dalla collaborazione tra l'Università degli Studi di Foggia, l'Associazione di Promozione Sociale Sacro Cuore e la Società Cooperativa Sociale Casa dei Bambini.

Questo contributo, attraverso una cornice teorica che integra il pensiero montessoriano e la Metodologia Pedagogia dei Genitori, si propone di ricostruire criticamente le pratiche educative, formative e relazionali sviluppate nei laboratori bambini-genitori e nei percorsi per adulti promossi dal Centro, evidenziando come la narrazione possa sostenere la costruzione del sé, potenziare le competenze genitoriali, favorire forme di prossimità educativa e contribuire alla costruzione di una comunità educante, in cui famiglie, professionisti e studenti in formazione si riconoscano in un comune orizzonte di senso.

1. Un Centro come “aiuto alla vita”: la nascita di una comunità in form-azione

Il Centro Nascita Montessori, inaugurato il 9 novembre 2023 presso la Parrocchia Sacro Cuore di Gesù di Foggia, si configura come uno spazio di apprendimento e crescita per bambini della fascia 0-3 anni, le loro famiglie e gli operatori della prima infanzia.

Esso si sviluppa, infatti, in stretta continuità con il percorso di studi universitario “*Esperto e coordinatore dei servizi educativi Montessori 0-3 anni*”, attivato nell'ambito del corso di laurea magistrale interclasse in “*Scienze pedagogiche e della progettazione educativa*” (classe LM-50), presso il Dipartimento di Studi Umanistici dell'Università di Foggia. Questo specifico curriculum è stato istituito nell'anno accademico 2019-2020 consentendo agli studenti e alle studentesse di acquisire, unitamente al conseguimento del titolo di laurea, la specializzazione in “*Educatore Montessori 0-3 anni*”, rilasciata dall'Opera Nazionale Montessori (cfr. De Serio, 2020).

Il Centro rappresenta dunque un vero e proprio laboratorio formativo, dove geni-

tori, esperti e tirocinanti sperimentano l'osservazione attenta del neonato, uno dei principi cardine del metodo montessoriano.

In questo senso, come sottolinea Augusto Scocchera (1997 [2005]), “La scoperta del *nuovo* bambino comporterà la formazione di *nuovi* padri e madri [...] attraverso la diffusione dell’atteggiamento osservativo” (p. 76), evidenziando come l’osservazione non solo favorisca lo sviluppo del bambino, ma promuova anche una trasformazione profonda nella relazione genitoriale.

Dunque, la struttura promuove una visione pedagogica dell’attesa e della nascita che accompagna le coppie nel percorso di assunzione consapevole e responsabile del proprio ruolo genitoriale, attraverso il modello di educazione “come aiuto alla vita” (Montessori, 1949 [2021], p. 16). Secondo il pensiero montessoriano, nel bambino risiede una spinta vitale e creativa che lo rende soggetto attivo sin dalla vita prenatale, portatore di un impulso naturale alla crescita. Offrire un autentico aiuto alla vita significa, dunque, predisporre un ambiente che favorisca autonomia e libertà, in cui l’adulto accompagna con rispetto e discrezione il processo di sviluppo.

Proprio per sostenere questo percorso fondamentale, il Centro ha promosso numerosi laboratori rivolti a bambini e genitori, insieme a incontri di formazione per adulti, coinvolgendo famiglie, operatori e tirocinanti in un cammino condiviso di crescita e corresponsabilità educativa. Tra queste attività, la narrazione per l’infanzia e per le diverse età della vita ha svolto un ruolo centrale, creando un filo rosso che ha unito i partecipanti e ha dato vita a una vera e propria comunità in form-azione, capace di consolidare relazioni significative e di sostenere un apprendimento reciproco.

2. Educare alla lentezza attraverso il *Kamishibai*: narrazione e relazione nella prima infanzia

Il Centro Nascita Montessori di Foggia ha promosso diversi laboratori di lettura ad alta voce per bambini dai primi mesi fino a tre anni, pensati per sostenere la costruzione dell’esperienza e l’attribuzione di significato agli eventi attraverso il riconoscimento delle sequenze, la strutturazione del tempo interiore e lo sviluppo del linguaggio.

Jerome Bruner (2002) sottolinea come

i bambini entrano assai presto nel mondo della narrativa. Al pari degli adulti, essi sviluppano aspettative su come dovrebbe essere il mondo, e anche le loro attese mostrano singolari prevenzioni [...] e ciò a un’età in cui non posseggono ancora le parole sufficienti per raccontare o capire le storie (p. 36).

Di particolare rilievo è stata l’introduzione del *Kamishibai*, sia come dimostrazione pratica nei laboratori bambini-genitori, sia durante incontri formativi rivolti agli adulti. Nato in Giappone alla fine degli anni Venti come forma di narrazione itinerante, il *Kamishibai* si presentava come un piccolo teatro di carta trasportato su bicicletta per raggiungere i diversi quartieri urbani. Diffuso nelle strade fino agli anni Settanta, ha conosciuto una trasformazione con lo sviluppo dei *mass media*, adattandosi a contesti più circoscritti ma mantenendo interesse anche al di fuori del Giappone, con nuove applicazioni internazionali (Casadei, 2023).

Il *Kamishibai* è una valigetta in legno leggera e portatile, al cui interno si inseri-

scono tavole illustrate. Il narratore si colloca dietro il teatrino e, con gesti misurati, apre le ante dando avvio al racconto, sfilando una tavola per volta. La sequenza tra immagine e testo segue una logica circolare e sfalsata, funzionale a una narrazione ritmata e partecipativa. La prima tavola illustrata è mostrata al pubblico, mentre il testo corrispondente è sul retro dell'ultima tavola inserita, permettendo al narratore di leggere senza perdere il contatto visivo con l'uditorio. Dopo ogni lettura, la tavola visibile viene spostata in fondo alla sequenza, facendo emergere l'immagine successiva il cui testo è sul retro dell'ultima tavola spostata.

Questa doppia esperienza ha consentito agli adulti di osservare come il *Kamishibai* rappresenti una narrazione lenta, che offre al bambino un'esperienza sensoriale ed emotiva scandita da parola, immagine e gesto (Casadei, 2023), in sorprendente affinità con la prospettiva montessoriana. La concentrazione dei bambini è favorita dai gesti misurati del narratore: il passaggio tra un'illustrazione e l'altra impone un tempo di attesa, un ritmo rallentato, profondamente diverso dalla lettura rapida di un libro illustrato. Come ricorda Raniero Regni (2007), "Montessori vuol dire la lentezza contro la fretta" (p. 27). Il *Kamishibai* incoraggia dunque l'adulto a praticare con consapevolezza il principio montessoriano della lentezza, sostenendo il bambino nello sviluppo del linguaggio, della percezione cromatica e della concentrazione.

Inoltre, la narrazione si configura come uno spazio relazionale privilegiato, un tempo condiviso che rafforza il legame affettivo e sostiene la funzione educativa dell'adulto, con ricadute positive sulle competenze di cura. Attraverso questo strumento, la relazione tra adulto e bambino si fa più attenta, rispettosa e capace di ascolto, in linea con l'idea montessoriana che educare significhi accompagnare il bambino nel suo sviluppo, secondo i suoi tempi.

3. La narrazione come pratica di autoeducazione: la Metodologia Pedagogia dei Genitori

In questa direzione, il Centro Nascita Montessori di Foggia ha scelto di estendere la pratica narrativa anche al mondo adulto, coinvolgendo le diverse età della vita attraverso l'applicazione della Metodologia Pedagogia dei Genitori. Quest'ultima si fonda sul riconoscimento del sapere esperienziale dei genitori, che vengono considerati portatori di una competenza educativa originaria, da far emergere e valorizzare attraverso la narrazione (Moletto, Zucchi, 2013).

All'interno delle giornate di formazione genitori del centro, sono stati attivati i Gruppi di narrazione, uno degli strumenti della suddetta Metodologia (Moletto, De Rosa, 2021), ovvero degli spazi di condivisione in cui i genitori siedono in cerchio raccontano esperienze educative, positive e generative dei propri figli. In questo modello pedagogico orizzontale, non esistono esperti o conduttori, in quanto ogni sapere genitoriale acquisisce un valore unico e di pari dignità. Questi gruppi affidano a un partecipante il compito di garantire il buon funzionamento del cerchio narrativo: al Centro Nascita Montessori di Foggia, tale ruolo è stato assunto da Riziero Zucchi che, assieme ad Augusta Moletto, è coordinatore scientifico della Metodologia.

Richiamando da vicino la visione montessoriana, i Gruppi di narrazione attivano un processo di "autoeducazione" del genitore, costituendo per lui un'occasione di consapevolezza riflessiva e di crescita interiore. In questo spazio narrativo, l'adulto fa emergere competenze e conoscenze genitoriali che prima erano rimaste latenti, rendendole

manifeste e riscoprendo così la propria funzione pedagogica attraverso una pratica di rielaborazione critica delle proprie pratiche educative.

4. Narrazione e territorio: verso una genitorialità diffusa

La partecipazione ai Gruppi di narrazione non è riservata esclusivamente ai genitori. In un'ottica innovativa, la Metodologia Pedagogia dei Genitori accoglie anche coloro che non hanno figli, riconoscendo in ciascuno, in quanto figlio dei propri genitori, un portatore di sapere genitoriale, maturato nella propria storia relazionale e affettiva. Partecipare, dunque, significa riportare alla luce quella trama educativa originaria che lega ogni essere umano all'esperienza dell'accudimento e della crescita.

La narrazione familiare, inizialmente orale, viene successivamente trascritta, letta e condivisa pubblicamente come testimonianza delle competenze educative. In questo processo, essa si trasforma in un capitale umano e sociale che attraversa le generazioni, generando riconoscimento, consapevolezza e trasformazione. Nasce così quella che Augusta Moletto e Rizio Zucchi definiscono una "genitorialità diffusa", un concetto che trova espressione nel detto: *"per allevare un bambino ci vuole un villaggio"* (2013, p. 175).

In questo modello, i saperi genitoriali – inclusi quelli di chi, pur non essendo genitore, ha vissuto la genitorialità nella propria esperienza di figlio – si configurano come risorse educative condivise, non più appannaggio privato, ma patrimonio comune che alimenta una comunità coesa. Tale genitorialità non va intesa come semplice somma di individualità, bensì come espressione di una comunità che cresce nella relazione, che si sostiene reciprocamente e che genera senso condiviso attraverso gli intrecci che "vengono continuamente a crearsi tra le singole storie, pur nella consapevolezza dell'impossibile superamento delle loro diversità" (De Serio, 2024, p. 45).

In questa prospettiva, la narrazione si configura come leva potente per innescare nuove forme di prossimità educativa nei territori: crea connessioni tra soggetti diversi, favorisce il riconoscimento reciproco e alimenta la co-costruzione di orizzonti di senso condivisi. Al contempo, si rivela un terreno fertile per la formazione di figure professionali pronte a operare con competenza nei contesti montessoriani, dove l'ascolto profondo, l'osservazione attenta e la relazione autentica sono strumenti essenziali.

Conclusioni

L'esperienza del Centro Nascita Montessori di Foggia ha dato origine a una rete educativa viva e articolata, fondata sull'ascolto dell'infanzia, sul riconoscimento dei saperi genitoriali e sull'attivazione di pratiche formative condivise.

La sinergia tra Università, realtà locali e famiglie ha contribuito alla costruzione di uno spazio educativo in cui teoria e prassi si intrecciano, dando forma a una genitorialità diffusa che si fonda sul confronto, sulla riflessività e sulla responsabilità collettiva.

Come rammenta Zygmunt Bauman (2022), "se mai può esistere una comunità nel mondo degli individui, può essere (ed è necessario che sia) soltanto comunità intessuta di comune e reciproco interesse; una comunità responsabile" (p. XI). In questo

contesto, l'interesse condiviso è la formazione di madri e padri consapevoli, capaci di assumere responsabilmente il proprio ruolo educativo, dove la narrazione assume un ruolo significativo. Essa rappresenta un filo comune che connette vissuti, alimenta consapevolezze e rafforza le alleanze tra famiglie, operatori e territorio.

Tessere relazioni, ascoltare le storie, valorizzare i saperi: è lungo questa trama che prende forma una comunità educante, capace di custodire l'infanzia, accompagnare la genitorialità e abitare i territori con sguardo attento e presenza responsabile.

Bibliografia

- Bauman Z. (2022). *Voglia di comunità*. Roma-Bari: Laterza.
- Bruner J. (2002). *La fabbrica delle storie. Diritto, Letteratura, vita*. Roma-Bari: Laterza.
- Casadei R. (2023). Kamishibai: "touching" narrative and expressive art. *Graphos. Rivista Internazionale Di Pedagogia E Didattica Della Scrittura*, 2, 115–127. <https://doi.org/10.4454/graphos.28>
- De Serio B. (2024). Tessere trame, costruire memorie. I racconti delle donne tra storie e letteratura. In M. Ladogana (Ed.), *Intrecci di vita. Comunità solidali e dialogo tra generazioni* (pp. 45-61). Bari: Progedit.
- De Serio B. (2020). Il diritto del bambino di scegliere i genitori. Percorsi montessoriani di educazione alla nascita. In I. Liodice, A. G. Lopez, *Pedagogia in ricerca. Soggetti, contesti, metodi* (pp. 93-107). Bari: Progedit.
- Moletto A., De Rosa R. (2021). Le azioni e gli strumenti della Metodologia Pedagogia dei Genitori. In A.G. Lopez (Ed.), *I saperi della genitorialità. La Metodologia Pedagogia dei Genitori* (pp. 101-148). Foggia: Del Rosone.
- Moletto A., Zucchi R. (2013). *La Metodologia Pedagogia dei Genitori. Valorizzare il sapere dell'esperienza*. Rimini: Maggioli.
- Montessori M. (2021). *La mente del bambino*. Milano: Garzanti (Opera originale pubblicata nel 1949).
- Regni R. (2007). *Infanzia e società in Maria Montessori: Il bambino padre dell'uomo*. Roma: Armando.
- Scocchera A. (2005). *Maria Montessori. Una storia per il nostro tempo* (2ªed.). Roma: Opera Nazionale Montessori (Opera originale 1997).

Qualità come processo: il contributo della fotografia al miglioramento delle pratiche educative nei nidi d'infanzia

Maria Romano

Ricercatrice

Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli – maria.romano@unisob.na.it

1. Documentare le pratiche: tra esperienza e significato

In un orizzonte in cui la pedagogia dell'infanzia si ripensa come pratica riflessiva, partecipativa e trasformativa, la documentazione nei servizi educativi 0-3 emerge quale dispositivo conoscitivo e interpretativo della pratica: non mero archivio di tracce, ma occasione di ricerca e partecipazione. Una visione, questa, maturata grazie al contributo di esperienze educative che, come nel caso delle pratiche documentative sviluppatesi in Italia sin dagli anni Novanta anche grazie all'impulso di Loris Malaguzzi, hanno valorizzato la documentazione come forma di co-costruzione del sapere educativo. È all'interno di tale cornice che documentare significa restituire profondità all'agire professionale, generare domande e promuovere una cultura pedagogica fondata sulla relazione e sulla responsabilità.

La documentazione rappresenta il luogo dove “teoria e prassi si evidenziano” (Malavasi, Zoccatelli, 2018, p. 20), facilitando la riflessione sulle pratiche, secondo quel principio, tutto teso alla costruzione del significato, di circolarità tra teoria e prassi che trova nel pensiero deweyano il suo più solido radicamento. Proprio in ragione del carattere intrinsecamente contingente del sapere pedagogico, l'educazione non può essere ridotta all'applicazione di teorie o protocolli, declinandosi invece come azione intenzionale e situata, sostenuta dalla riflessione e orientata al cambiamento (Corbi, Perillo, Chello, 2024). L'agire educativo assume pertanto i tratti di una pratica trasformativa che implica la capacità di interrogare criticamente il contesto e di produrre forme di conoscenza situata attraverso la costruzione di significati. Secondo Mezirow (1991/2003), il bisogno di capire le esperienze è la caratteristica più peculiare dell'essere umano: “dobbiamo capirle per metterci in condizione di agire efficacemente” (p.18), quindi “trovare un significato vuol dire dare senso, o coerenza, alle nostre esperienze: il significato è una forma di interpretazione” (p. 18). L'educazione è sempre un fatto di significati: diventare consapevole del significato degli eventi, delle azioni, delle parole, vuol dire disporsi ad agire in modo intenzionale e teleologicamente orientato.

In accordo con un'idea di educazione come azione pensata e intenzionata, secondo Malavasi e Zoccatelli, “è attraverso i materiali documentali che si possono rileggere le azioni e le pratiche e che si possono continuamente alimentare le idee, le ipotesi intorno al gruppo di bambini e intorno ai processi di ricerca e di esperienza che loro stessi stanno costruendo e sperimentando” (2018, p. 20). La documentazione si configura come uno strumento privilegiato per sostenere la riflessività (Striano, 2001; Perillo, 2012): rendere visibile il processo educativo, non solo nei suoi esiti ma anche

nelle sue intenzioni, consente all'educatore/alle educatrici di riconoscere i significati sottesi all'azione, che spesso restano sommersi, incrementando i livelli di intenzionalità dell'agire. Documentare richiede un'assunzione di responsabilità nei confronti dei significati della pratica educativa: documentare è scegliere, riflettendo sugli obiettivi e sui destinatari della documentazione, nonché sui metodi e gli strumenti da utilizzare per documentare (parole, immagini, video, relazioni, pannelli, etc.), attraverso un processo che assume la forma di un lavoro di ricerca sul senso e sul significato dell'agire educativo professionale.

Secondo Guerra, la documentazione pedagogica si propone di fornire letture di quanto osservato e progettato, mettendole a disposizione degli altri nella consapevolezza della loro parzialità: "la documentazione pedagogica costituisce una rappresentazione e non una descrizione dell'agire educativo e didattico, sempre e comunque parziale oltre che contestuale: al suo interno si trova lo sguardo di chi la costruisce, a cui poi si accosterà quello di chi la raccoglie" (2014, p. 67). Attraverso la documentazione, l'educatore/educatrice può non solo interrogarsi sul senso delle proprie scelte, rafforzando l'intenzionalità del proprio intervento, ma costruire, insieme ai colleghi/alle colleghe, alle famiglie e ai bambini/alle bambine un sapere condiviso, legato al contesto e lontano dagli stereotipi tipici dell'infanzia e dell'educazione.

La costruzione di una cultura condivisa dell'infanzia, in cui i significati non sono dati e definitivi, ma emergono attraverso il confronto tra punti di vista, esperienze e linguaggi, sostiene la qualità dell'azione educativa che troppo spesso tende ancora a essere svalutata come mero assistenzialismo. Il concetto di qualità, complesso e mutevole, soprattutto nei contesti educativi, non può essere ridotto a un insieme di indicatori o a una serie di criteri standardizzati da rispettare, connotandosi invece come un processo di tipo dinamico, situato e relazionale che si costruisce nel tempo attraverso il dialogo tra soggetti, contesti e pratiche. Tale concezione deriva dal superamento del paradigma neoliberista che riduce la qualità a un parametro misurabile, spesso in chiave economica, a favore di un'idea di qualità che si fonda sulla partecipazione, sulla co-costruzione di significati e sull'assunzione di responsabilità (Iori, Liuzzi, 2024). La qualità educativa si costruisce nella tessitura tra teoria e prassi, nel confronto quotidiano tra pensiero, azione e riflessione condivisa tra tutti gli attori che partecipano alla vita del nido: la documentazione è il luogo in cui questa trama si rende visibile, interrogabile e trasformabile.

2. Sguardi riflessivi: tracce di un laboratorio

All'interno dei contesti educativi, la documentazione può avvalersi di una pluralità di codici comunicativi, ciascuno portatore di specifiche possibilità espressive e interpretative. La fotografia, in particolare, in forza del suo valore evocativo e rappresentativo, emerge come strumento prezioso per sollecitare la curiosità epistemica, promuovere l'esplorazione simbolica e sostenere la costruzione condivisa di significati. Per un educatore/educatrice imparare a fotografare diventa quindi un esercizio di visione consapevole, ossia un processo riflessivo che educa lo sguardo a distinguere, selezionare, interpretare. Spesso si attribuisce all'immagine fotografica una funzione meramente mimetica, considerandola come riproduzione o ricostruzione del reale, mentre invece si tratta di un dispositivo interpretativo, in grado di attivare processi cognitivi e immaginativi. Fotografare non significa ritagliare un rettangolo di mondo, ma tentare

di interpretarlo, di mostrarlo agli altri dal nostro punto di vista (Malavasi, Zoccatelli, 2018): ogni immagine fotografica è sempre l'esito dell'intento di chi scatta, poiché dietro l'obiettivo si cela un osservatore che sceglie cosa includere, come inquadrarlo e con quale intenzionalità rappresentarlo. Moran e Tegano (2005) parlano di *linguaggio proprio della ricerca educativa* capace di consentire al/la professionista di riflettere sulla pratica, sostenendone la postura riflessiva e trasformativa: attraverso le immagini è possibile sollecitare domande, proporre letture plurime della realtà e attivare processi di decentramento dello sguardo che incoraggiano a riconsiderare i propri approcci e a osservare i bambini/le bambine da angolazioni inedite.

Quando la fotografia è osservata da un genitore, l'immagine assume ulteriori livelli di significato: essa può fungere da ponte simbolico tra il nido e il contesto familiare, favorendo processi di partecipazione, riconoscimento reciproco e co-costruzione del senso. Si pensi alla funzione narrativa e relazionale dei pannelli di presentazione della sezione e del servizio, composti da immagini accompagnate da testi, affissi alle pareti dei nidi: non solo orientano i genitori negli spazi e nei progetti del servizio, ma rendono visibile l'identità pedagogica del contesto, offrendo una prima forma di accesso al significato dell'agire educativo. Riuscendo a valorizzare l'azione, l'immagine può suscitare nel genitore emozioni, rievocare esperienze e incoraggiare domande riguardo allo sviluppo, all'identità e alle competenze del proprio/della propria bambino/bambina. In questa prospettiva, la fotografia si presenta come uno strumento dialogico capace di sostenere un modello pedagogico fondato sulla corresponsabilità educativa, in cui adulti e bambini/bambine condividono sguardi, narrazioni e percorsi di senso.

In coerenza con l'esigenza di formare educatori/educatrici capaci di gestire criticamente i dispositivi documentali, all'interno del laboratorio *La documentazione nei servizi educativi per l'infanzia*, di cui chi scrive è titolare presso l'Università degli Studi Suor Orsola Benincasa nell'ambito del CdL in Scienze dell'educazione, per a.a. 24/25 si è scelto di porre al centro dell'esperienza laboratoriale la fotografia. Gli studenti/le studentesse si sono confrontati/e con attività di lettura pedagogica di fotografie provenienti da differenti contesti educativi, anche reperite in Rete, attraverso l'utilizzo delle proposte operative elaborate da Cecotti nel volume Fotoeducando (2016). Per ragioni di sinteticità non è possibile descrivere puntualmente gli esiti dell'attività laboratoriale, pertanto se ne riportano solo alcuni aspetti significativi. In particolare, le fotografie sono state interpretate – in maniera prima individuale e poi grupppale – attraverso due domande guida: *Si coglie l'intenzionalità di chi ha scattato la foto?* e *Quali concetti educativi si rendono visibili nell'immagine?* In merito al primo quesito, interrogarsi sull'intenzionalità dello sguardo fotografico ha significato riconoscere che ogni fotografia è una scelta: inquadratura, posizione, cosa rendere visibile e cosa lasciare fuori campo non sono accidenti ma precise scelte di senso. La fotografia non è mai neutra, né oggettiva: restituisce una prospettiva, riflette una visione dell'infanzia, dell'educazione, della relazione.Cogliere tale intenzionalità è, per chi osserva, un esercizio di decodifica pedagogica che implica la capacità di interrogare i segni presenti nell'immagine, di attribuire significato a ciò che si vede e, al contempo, a ciò che resta nascosto. La seconda domanda ha messo in evidenza come le teorie pedagogiche non abitino soltanto i testi o i saperi formalizzati, ma si rendano rintracciabili nelle pratiche, nei gesti, negli spazi, nelle relazioni che la fotografia può contribuire a far emergere. Si è quindi data l'occasione per affrontare una questione ricorrente nel percorso formativo degli studenti/delle studentesse: la percezione di un divario tra la teoria studiata nei corsi universitari e la pratica osservata o esperita durante il tirocinio. Tale scarto, spesso

vissuto con frustrazione o con senso di spaesamento, è stato rielaborato durante il laboratorio attraverso l'esercizio di riconoscimento all'interno delle fotografie dei concetti, delle categorie, delle visioni pedagogiche che, pur non essendo immediatamente visibili, orientano l'azione e la strutturano. Tale attività si è configurata come pratica generativa di conoscenza, capace di attivare una maggiore consapevolezza rispetto alla dimensione intenzionale dell'agire educativo e alla responsabilità che deriva dalla scelta di cosa e come documentare. In questo senso, si è potuto corroborare l'idea deweyana secondo cui *la teoria è la più pratica di tutte le cose* (1929/2017): lungi dall'essere un sapere astratto o separato dalla realtà, la teoria si è mostrata come uno strumento per leggere l'esperienza, per coglierne le dimensioni latenti, per nominare ciò che accade e, dunque, per renderlo pensabile e trasformabile. L'atto di interpretare pedagogicamente un'immagine è così divenuto un'occasione per ridurre la distanza tra teoria e prassi, restituendo alla prima la sua funzione generativa e alla seconda la sua densità riflessiva. In alcuni casi, gli studenti/le studentesse hanno associato alle fotografie titoli e didascalie, adottando la parola come dispositivo narrativo: la scrittura ha contribuito a rendere esplicito il significato sotteso all'azione educativa, trasformando la fotografia in un testo complesso e multilivello.

In considerazione del carattere formativo di tale esperienza, risulta particolarmente utile introdurre all'interno dei nidi d'infanzia dei momenti di lettura condivisa di fotografie durante i quali educatori/educatrici, famiglie, bambini/bambine possano confrontarsi sugli scatti effettuati dall'équipe durante i diversi momenti della giornata così da evidenziare significati, tracciare connessioni tra vissuti individuali e collettivi e costruire un linguaggio comune che dia voce alle interpretazioni di tutti i soggetti coinvolti.

La documentazione fotografica rappresenta un esercizio di cura dello sguardo e del pensiero, in cui l'immagine diviene occasione per interrogare la quotidianità del nido, renderla leggibile e quindi trasformabile: è in questa operazione di svelamento e attribuzione di senso che il processo documentale contribuisce a qualificare l'esperienza nei servizi educativi per l'infanzia in termini di intenzionalità, riflessività e corresponsabilità.

Bibliografia

- Cecotti M. (2016). *Fotoeducando. La fotografia nei contesti educativi*. Parma: Junior.
- Corbi E., Perillo P., Chello F. (2024). *La pedagogia in questione. Concetti, tempi, contesti*. Milano: UTET.
- Dewey J. (1929). *The Sources of a Science of Education*. New York: Horace Liveright, (trad. it. *Le fonti di una scienza dell'educazione*, Fridericiana Editrice Universitaria, Napoli, 2017).
- Guerra M. (2014). La documentazione come strategia di partecipazione. In M. Guerra, E. Luciano (Eds.), *Costruire partecipazione. La relazione tra famiglie e servizi per l'infanzia in una prospettiva internazionale*. Parma: Spaggiari.
- Iori M., Liuzzi A. (2024). La postura di ricerca del pedagogo come elemento di qualificazione dei servizi educativi 0-6. L'approccio progettuale come cornice di riferimento. *Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 13(2), 119-132.
- Malavasi L., Zoccatelli B. (2018). *Documentare le progettualità nei servizi e nelle scuole dell'infanzia*. Parma: Junior.
- Mezirow J. (1991). *Transformative Dimension of Adult Learning*. Melbourne: John Wiley &

- Sons (trad. it. *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, Raffaello Cortina, Milano, 2003).
- Moran M. J., Tegano D. W. (2005). Moving Toward Visual Literacy. *Early Childhood Research and Practices*, 7(1), 1-23.
- Perillo P. (2012). *Pensarsi educatori*. Napoli: Liguori.
- Striano M. (2001). *La «razionalità riflessiva» nell'agire educativo*. Napoli: Liguori.

Sessioni Parallele
Educazione alla pace e cittadinanza ecologica

Prospettive per una pedagogia ecologica e relazionale verso una cultura di pace

Fernando Battista

Dottore di Ricerca

Università degli Studi Roma Tre – fernando.battista@uniroma3.it

Introduzione

Nel contesto odierno, attraversato da profonde tensioni sociali, culturali e geopolitiche dove le guerre diventano il mezzo per dirimere i conflitti, in un tempo dove l'umanità scompare dall'umano e i diritti di uomini, donne e bambini restano solo scritti sulla carta mentre i morti si contano a migliaia, si impone con forza una sfida pedagogica fondamentale, cioè quella di sviluppare visioni e pratiche orientate alla costruzione di una cultura di pace. L'umanità si trova a vivere un paradosso radicale. Da un lato, la condizione planetaria contemporanea ci lega in una comunità di destino (Morin, 1999), segnata da interdipendenze sempre più evidenti e da rischi condivisi senza precedenti, dal degrado ambientale alla minaccia nucleare. Dall'altro lato, si assiste al rafforzarsi di divisioni profonde, alimentate da logiche escludenti di natura identitaria, etica, religiosa e politica.

In tale scenario complesso, l'educazione, intesa in senso ampio e trasformativo, può costituire uno spazio privilegiato per immaginare alternative e generare nuovi orizzonti di senso. La pedagogia è chiamata ad articolare un pensiero capace di coniugare la consapevolezza ecologica (Bateson, 1977, 1984) con la responsabilità etico-politica verso la Terra come casa comune. Lungi dall'essere un semplice dispositivo tecnico o trasmissivo, l'atto educativo si configura come pratica culturale, generativa, profondamente relazionale.

In questa prospettiva, l'insegnamento non può limitarsi a trasmettere contenuti, ma deve creare le condizioni per un apprendimento che sia anche un "divenire umano", una pratica di liberazione che promuova soggetti consapevoli, critici e capaci di azione trasformativa. Diventa pertanto cruciale ripensare gli ambienti educativi, scuole, università, spazi non formali, come contesti umanizzanti, luoghi politici nel senso più profondo, dove si eserciti il pensiero libero, si pratichi la solidarietà e si coltivino forme di convivenza fondate sulla giustizia e sulla dignità condivisa.

La sfida è pedagogica ma al tempo stesso antropologica, ecologica e spirituale. Coltivare una cultura di pace chiede di riscoprire la relazione in chiave ecologica, come pratica di riconoscimento dell'altro e del vivente, come apertura al dialogo e alla cura. È attraverso la relazione che si costruisce il significato, si forma il soggetto, si fonda l'etica.

In questo orizzonte, l'educazione alla pace diventa una direzione culturale, una postura epistemologica, una scelta etica e politica. Essa interpella la pedagogia nella sua dimensione più profonda, quella che fa dell'educare un atto di responsabilità verso il mondo.

1. Per una trasformazione culturale ed educativa ecologicamente orientata

Gregory Bateson, già negli anni Settanta, ha proposto una visione radicalmente relazionale dell'essere umano e del mondo, sottolineando l'urgenza di concepire l'organismo e l'ambiente non come entità separate, ma come una unità evolutiva interconnessa e co-determinata. Tale prospettiva rompe con l'approccio meccanicistico e dualista dominante nella cultura occidentale moderna, aprendo la via a un pensiero ecologico capace di cogliere la complessità dei sistemi viventi. Come afferma lo stesso Bateson (1977), "stiamo imparando per amara esperienza che l'organismo che distrugge il suo ambiente distrugge sé stesso" (p. 483). L'ambiente biologico e sociale, così come le nostre relazioni, sono strutturati su circuiti di interazione e reciprocità: compromettere uno di questi livelli significa compromettere l'intero sistema di cui siamo parte.

In linea con questa visione, Capra e Luisi (2014) evidenziano come tutti i sistemi viventi, dagli organismi biologici alle società umane, siano reti interconnesse, autoregolate e dinamiche. Comprendere l'educazione all'interno di questo paradigma sistemico significa concepirla non come trasmissione lineare di contenuti, ma come pratica trasformativa che partecipa attivamente alla co-costruzione del mondo.

Si fa quindi evidente l'urgenza di una trasformazione culturale profonda, capace di generare una nuova consapevolezza ecologica, condivisa tra le generazioni presenti e future (Bateson, 1977). Tale trasformazione non può che passare attraverso una radicale ridefinizione del paradigma educativo stesso, inteso non soltanto come apparato istituzionale, ma come infrastruttura simbolica e relazionale del vivere comune. Come sottolinea Mortari (2020), l'educazione è oggi chiamata a riformularsi sulla base di nuovi principi, fondati sull'attenzione, sulla cura e sulla responsabilità verso la vita in tutte le sue forme.

In un mondo strutturalmente interconnesso, segnato da una complessità crescente e da crisi sistemiche ricorrenti, l'educazione deve essere ripensata come pratica sistemica e relazionale. Essa ha il compito di abilitare alla convivenza responsabile e al riconoscimento del modello che connette, un approccio pedagogico che valorizza le relazioni, le comunità di appartenenza, l'esperienza incarnata, e che include nella formazione elementi come la consapevolezza di sé, la sostenibilità ambientale e sociale, l'etica dell'incontro.

L'educazione orientata alla pace e alla sostenibilità si configura così come un processo di soggettivazione responsabile, che si realizza nella capacità di entrare in relazione autentica con l'altro, anche attraverso il riconoscimento della sua alterità radicale. In questo senso, l'etica dell'incarnarsi nel volto dell'altro (Lévinas, 2012) si traduce in una pedagogia dell'incontro, della cura e della giustizia, che assume come propri elementi fondamentali il dialogo tra saperi, la pluralità delle forme di vita e la bellezza del mondo, non intesa in senso estetico-formale, ma come espressione profonda della vitalità e dell'interdipendenza tra gli esseri.

2. Il dialogo come pratica educativa, etica ed epistemologica

Nel quadro di un'educazione ecologicamente orientata e consapevole della complessità del vivere contemporaneo, il dialogo non può essere ridotto a semplice strumento didattico, ma va inteso come pratica etica ed epistemologica. Esso costituisce uno spazio relazionale generativo, in cui è possibile riconoscersi come parte di un tutto intercon-

nesso, riscoprendo il valore dell'ascolto profondo, della reciprocità e della co-creazione del sapere. Educare, in questa prospettiva, significa aprire mondi, costruire ponti tra soggetti, culture e forme di vita. Come afferma Morin (1999), è urgente oggi formare una coscienza planetaria, fondata sul riconoscimento della nostra comune appartenenza alla Terra-patria, intesa come matrice ecologica e culturale del nostro destino condiviso.

In tale direzione, l'ambiente educativo si configura come uno spazio critico e trasformativo, in grado di decostruire le ideologie introiettate da quella che Biesta (2023) definisce società dell'impulso, caratterizzata da logiche frammentarie, performative e oggettivanti. Si tratta di un contesto sociale che tende a separare l'individuo dalla collettività, il sapere dall'esperienza, il tempo dell'apprendimento da quello della vita, negando la dimensione riflessiva e relazionale dell'educazione.

È fondamentale, quindi, concepire l'educazione come prassi di liberazione e di coscientizzazione (Freire (1996), un processo dinamico in cui insegnanti e studenti si riconoscono come co-ricercatori, impegnati in un percorso condiviso di lettura critica del mondo, finalizzato alla sua trasformazione. Come ricorda Freire (1996, p. 72), "l'educazione è uno sforzo permanente attraverso cui gli uomini percepiscono criticamente come sono in divenire nel mondo, con cui e in cui si trovano". Da questa prospettiva deriva la necessità di superare l'idea della scuola come "non-luogo" neutro e burocratizzato, governato da valutazioni standardizzate e gerarchie rigide.

Al contrario, l'ambiente scolastico può e deve essere ripensato come ecosistema formativo, in dialogo costante con il territorio, aperto alle interazioni interculturali, capace di sviluppare competenze metacontestuali e sistemiche. In questa direzione, si afferma sempre più un paradigma pedagogico che pone l'accento non tanto su ciò che i bambini, i giovani o gli adulti debbano imparare, in senso prescrittivo, quanto sulle capacità che l'educazione può accompagnare, sostenere e far emergere per vivere consapevolmente in una pluralità di contesti e situazioni (Carneiro, Gordon, 2013). Come ricorda Bauman (2016, p. 43), "solo la conoscenza reciproca e la fusione di orizzonti consentirà di arrivare alla convivenza pacifica, e vantaggiosa per tutti, collaborativa e solidale".

3. Umanizzare gli spazi educativi: verso una pedagogia della cura e della pace

Un tema centrale all'interno del dibattito pedagogico contemporaneo è rappresentato dalla necessità di umanizzare gli ambienti scolastici e universitari, trasformandoli in contesti capaci di accogliere la pluralità delle soggettività e di promuovere processi autentici di emancipazione. Ciò implica concepire le istituzioni educative come spazi politici, luoghi in cui si esercita il pensiero critico, si pratica la fraternità e si costruisce solidarietà, nella consapevolezza che ogni processo formativo è anche un atto di responsabilità verso il mondo. Educare alla pace significa, in definitiva, costruire spazi di cura e di relazione, dove sia possibile riconoscere e valorizzare la vulnerabilità umana, e allo stesso tempo rafforzare la consapevolezza dei diritti, come fondamento di una convivenza giusta, inclusiva e democratica, come indicato dall'UNESCO nelle raccomandazioni per l'educazione alla pace (www.unesco.it). Si tratta di un processo complesso che necessita di strumenti pedagogici concreti, capaci di sostenere l'incontro, la negoziazione e la trasformazione del conflitto.

Tra questi strumenti, rivestono un ruolo fondamentale (Galtung, 2006):

- il riconoscimento delle ragioni e delle posizioni dell'altro;
- la scomposizione e riorganizzazione delle opinioni espresse, al fine di evitare la cristallizzazione dei ruoli;
- l'uso consapevole dell'ascolto reciproco e della comunicazione centrata sul soggetto;
- lo sviluppo dell'empatia, intesa come capacità di “mettersi nei panni dell'altro”, non solo a livello emotivo, ma anche cognitivo ed etico.

In quest'ottica, l'educazione alla pace si configura come una pratica trasformativa, che intreccia dimensioni cognitive, affettive, sociali e politiche e che riconosce nel dialogo, nella cura e nella reciprocità le sue matrici costitutive.

Nel contesto educativo contemporaneo, le arti assumono un ruolo strategico nella promozione dell'empatia e del pensiero critico. Nussbaum (2010) sottolinea l'importanza delle arti nel nutrire le capacità di gioco e di immaginazione empatica, strumenti fondamentali per sviluppare un senso profondo di dignità umana condivisa.

In questa prospettiva, l'arte diviene uno spazio relazionale in cui si esercita un'attenzione sensibile verso l'altro. Dewey (1965) afferma che essere coinvolti in un'esperienza estetica significa espandere il proprio vissuto attraverso la partecipazione a ciò che un altro ha pensato e sentito, permettendo così una trasformazione del proprio atteggiamento. L'arte, quindi, non solo comunica ma trasforma.

Le pratiche artistiche, soprattutto in contesti caratterizzati da differenze culturali e linguistiche, possono facilitare processi di negoziazione nei conflitti, offrendo strumenti simbolici attraverso cui elaborare pregiudizi e stereotipi (Battista, 2024). Esse costituiscono un contesto relazionale in cui l'affettività trova forme di espressione e trasformazione simbolica. Tale processo è fondamentale per apprendere a “pensare le emozioni”, intese non come elementi estranei all'apprendimento, ma come parte integrante dell'esperienza educativa.

In particolare, nell'educazione interculturale, diventa urgente la creazione di uno spazio educativo embodied, che rappresenti un terreno comune per la costruzione di identità che riconoscono e integrano la propria corporeità all'interno di un progetto di vita interculturale.

In conclusione, vorrei riportare quanto è scritto nell'art. 4 della “Dichiarazione e Programma d'Azione su una Cultura di Pace” dell'Onu (www.press.un.org): “l'istruzione, a tutti i livelli, costituisce uno dei principali strumenti per costruire una cultura di pace. In questo contesto, è di particolare importanza l'educazione ai diritti umani”, in tale ottica, la scuola, come afferma Freire, è sempre un atto politico; lo è per scelta consapevole, non per caso.

Bibliografia

- Bateson G. (1977). *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi.
- Battista F. (2024). *Pedagogia del Confine. Storie di corpi in movimento per una geografia delle relazioni*. Parma: Junior.
- Bauman Z. (2016). *Stranieri alle porte*. Roma-Bari: Laterza.
- Biesta G. (2023). *World-Centred Education: A View for the Present*. Londra: Routledge.
- Capra F., Luisi P. L. (2014). *Vita e natura: Una visione sistemica*. Sansepolcro: Aboca Edizioni.

- Carneiro R., Gordon J. (2013). *Osservare il futuro. Prospettive educative per un mondo in trasformazione*. Roma: Armando.
- Freire P. (1996). *Pedagogia degli oppressi*. Torino: EGA.
- Galtung J. (2006). *La trasformazione dei conflitti con mezzi pacifici (Il Metodo TRANSCEND)*. Torino: Centro Studi Sereno Regis.
- Lévinas E. (2012). *Totalità e Infinito: Saggio sull'esteriorità* (3^a ed.). Milano: Jaca Book.
- Morin E. (1999). *La testa ben fatta: Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mortari L. (2020). *Filosofia della cura*. Milano: Raffaello Cortina.
- Nussbaum M. C. (2010). *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*. Bologna: Il Mulino.

Professioni rigenerative per il paesaggio culturale delle aree interne.

Il progetto REACT come laboratorio di innovazione educativa nel Casentino

Giulia Biagi

Dottoranda

Università degli Studi di Firenze – giulia.biagi1@unifi.it

Introduzione

Le aree interne italiane rappresentano circa il 60% del territorio nazionale e sono territori ricchi di patrimonio culturale. Allo stesso tempo sono caratterizzate da spopolamento, invecchiamento e carenza di servizi (Lucatelli, Luis, Tantillo, 2022).

In particolare, in Italia, la nascita della Strategia Nazionale per le Aree Interne (SNAI, 2014), prende vita grazie alla definizione di politiche *place-based* (Barca, 2009) che si concentrano sul riconoscimento delle specificità territoriali. La SNAI nasce come un laboratorio in cui le pubbliche amministrazioni possono co-progettare e sperimentare nuovi scenari di collaborazione, promuove interventi integrati nei campi dell'educazione, della salute, delle risorse energetiche e della mobilità. Tuttavia, senza strategie educative che tengano in considerazione i bisogni formativi di un territorio, tali politiche rischiano di non attivare le potenzialità trasformative della comunità ed incidere sul capitale umano e sociale del territorio. Da qui la necessità di ripensare il paesaggio culturale come infrastruttura educativa e contesto privilegiato per generare e ri-generare processi di apprendimento collettivo valorizzando le risorse locali.

La Ricerca Interdisciplinare REACT: "Rigenerare i paesaggi culturali delle aree interne in una prospettiva people centered. Borghi storici e territori rurali del Casentino come laboratorio di creatività e innovazione" (2022-2025) che, attraverso la costante collaborazione con la comunità, ha portato all'elaborazione delle Linee Guida per la rigenerazione del paesaggio culturale del Casentino. Dall'analisi del territorio è emersa l'importanza di formare figure professionali ibride, in grado di attivare reti, valorizzare saperi locali e sostenere progettualità.

1. Formazione come responsabilità sociale e *Territorial Intelligence*

Il primo approccio preso in considerazione e che fa da sfondo ai processi di rigenerazione è quello dell'Intelligenza Territoriale, qui intesa, non solo come gestione di dati ed informazioni, ma come processo collettivo di apprendimento e governance condivisa (Girardot, 2004; Donati, 2016). Questo approccio si manifesta tanto nei grandi progetti di programmazione e rigenerazione quanto nelle micro-esperienze di rigenerazione comunitaria che scandiscono la vita quotidiana dei territori, come le sagre, i patti di fiume o i patti territoriali. Questi momenti rappresentano dei veri e propri

catalizzatori di intelligenza collettiva in cui il capitale sociale si attiva, si rinnova e si traduce in capacità di co-progettazione e azione condivisa. La qualità delle reti fiduciarie rappresenta una condizione decisiva per l'efficacia dei processi e le iniziative di rigenerazione (Donati, 2016; Del Gobbo, 2024), in particolare, nelle aree interne, la partecipazione delle istituzioni, delle imprese e dei cittadini ai progetti di rigenerazione rischia di essere ostacolata dal *learning exclusion equilibrium* (Federighi, Torlone, De Maria, 2024), un equilibrio negativo che intrappola i territori in una spirale di bassi livelli formativi, scarso investimento in capitale umano e bassa domanda di competenze qualificate. Questo squilibrio sistemico contribuisce a concentrare nelle aree metropolitane conoscenza, opportunità lavorative e capacità innovativa, alimentando i flussi migratori verso le città e i processi di spopolamento delle aree interne (Iammarino, Rodríguez-Pose, Storper, 2019).

Il secondo concetto che guida questo contributo riguarda la “formazione di una società ad iniziativa diffusa” (Federighi, 1996, p. 64) che implica la creazione di un meta-sistema educativo locale dove l'educazione permanente e la capacità di accesso dei diversi pubblici favoriscano la capacità di risposta della collettività per la rigenerazione territoriale.

Il Paesaggio Culturale viene definito come “l'opera combinata della natura e dell'uomo” (UNESCO, 1992), e può essere considerato “lo specchio delle condizioni educative e culturali della popolazione che lo abita, delle capacità istituzionali di governance e dell'efficacia dell'insieme delle politiche pubbliche e private” (Federighi, 2025, p. 65) nonché delle sue capacità relazionali, dentro e fuori il territorio. All'interno del Progetto REACT il Paesaggio Culturale è divenuto la macrocategoria conoscitiva che ha consentito, un costante dialogo tra le diverse unità di ricerca e la comunità con i suoi stakeholders, favorendo inclusione e coesione sociale attraverso momenti partecipativi e di restituzione, favorendo momenti di capacitazione.

2. Il contesto delle aree interne e il progetto REACT

In Toscana, l'Area Interna Casentino Valtiberina è stata individuata come area pilota sin dal ciclo 2014-2020 confermandosi nella programmazione 2021-2027. Con la nuova legge regionale del 11/2025, Valorizzazione della Toscana diffusa, la Regione Toscana formalizza strumenti specifici come: patti, premialità e risorse dedicate, mantenendo la visione dei territori periferici come laboratori di sperimentazione istituzionale.

È in questo scenario che la ricerca interdisciplinare REACT si colloca, assumendo le aree interne, e in particolare il Casentino come caso di studio. Realizzato in collaborazione tra quattro dipartimenti dell'Università di Firenze (Dipartimento di Architettura – DIDA, Dipartimento di Scienza per l'Economia e l'Impresa – DISEI, Dipartimento di Formazione, Lingue, Intercultura, Letterature e Psicologia – FORLILPSI, Dipartimento di Ingegneria Industriale – DIEF), si configura come una ricerca collaborativa realizzata da un lato, internamente tra ricercatori con diverse expertise e background disciplinare e dall'altro verso l'esterno, con la comunità, attraverso l'utilizzo di strumenti partecipativi come: focus group, world café, un seminario tematico residenziale e momenti di concertazione come la ‘Piazza delle Strategie’, che hanno combinato modalità in presenza e online. L'esito di questo percorso ha portato all'elaborazione delle Linee Guida per la rigenerazione del paesaggio culturale del Ca-

sentino. Le linee Guida rappresentano uno strumento aperto, dinamico, continuamente aggiornabile, che integra principi generali, aree tematiche, strategie d'intervento e azioni concrete, a partire dalle risorse e dalle criticità emerse nel territorio. Parallelamente, la ricerca ha prodotto una Guida Strategica, con l'obiettivo di rendere trasferibile l'esperienza maturata in Casentino ad altre aree interne del territorio nazionale.

3. Verso nuove professioni rigenerative

Uno dei principali risultati emersi dal progetto riguarda la definizione di nuove figure professionali, qui denominate 'professioni rigenerative', divenute strategie specifiche delle Linee Guida REACT. Queste strategie sono state elaborate in risposta ai bisogni del territorio di far dialogare le risorse latenti e attivare il capitale sociale. La formazione di figure chiave, dotate di competenze ibride e capaci di intercettare fondi, progettare, animare e coordinare reti tra pubblico e privati, diventa fondamentale per generare impatti economici, sociali e di qualità della vita, a partire da risorse materiali e immateriali dei territori.

Alcune buone pratiche hanno ispirato questa strategia, come il Progetto "Study Circles" (Bogataj, Del Gobbo, 2015), finanziato nell'ambito del Programma Interreg per la Cooperazione Transfrontaliera Italia-Slovenia, dove la figura del mentor è oggi ufficialmente riconosciuta nell'Atlante del Lavoro e delle Qualificazioni. Il mentor dei Circoli di Studio rappresenta infatti una professionalità ibrida, capace di coniugare competenze pedagogiche, di coordinamento e relazionali. In particolare, i mentor valorizzano il patrimonio culturale progettando Circoli di Studio focalizzati sui saperi locali, sui prodotti tipici e sui luoghi dell'identità.

Conclusioni

Restano aperte molte riflessioni su come si possa rafforzare la partecipazione alle iniziative e alle progettualità di rigenerazione territoriale promuovendo percorsi formativi ed inclusivi in grado di consolidare il capitale umano e sociale. Inoltre, occorre interrogarsi su quali nuovi meta-sistemi educativi e territoriali possano favorire l'intelligenza territoriale e spezzare la spirale dell'esclusione formativa nelle aree interne.

La sfida di REACT è stata proprio quella di far emergere il potenziale del territorio ed individuare le risorse educative sottoutilizzate attraverso l'analisi del paesaggio culturale e le sue differenti componenti.

Il contributo mira a evidenziare come il paesaggio culturale possa favorire la co-costruzione di strategie ed azioni capaci di rendere visibile quello che nel territorio rimane latente e sommerso. In particolare, la ricerca si è caratterizzata per una forte collaborazione con il territorio ed una lettura interdisciplinare del paesaggio culturale. Questo approccio ha fatto emergere la necessità di una formazione strategica di figure rigenerative, in grado di attivare processi endogeni che nascono dal basso e di sostenere processi di innovazione organizzativa e sociale. Si pensi ad esempio alla nascita delle cooperative di comunità o di altre forme organizzative capaci di rispondere ai bisogni specifici delle comunità locali, permettendo di far fronte in modo autonomo e responsabile alla risoluzione dei propri problemi.

Ringraziamenti

Si ringraziano tutti i partecipanti al gruppo di lavoro della ricerca competitiva “REACT. Rigenerare i paesaggi culturali delle aree interne in una prospettiva people centered”, CUP B55F21007810001, finanziata dall’Unione Europea “Next Generation EU” e dal Programma Nazionale per la Ricerca (PNR) 2021-2027 per aver contribuito al raggiungimento dei risultati presentati in questo paper.

Bibliografia

- Barca F. (2009). *An agenda for a reformed cohesion policy: A place-based approach to meeting European Union challenges and expectations*. European Commission.
- Bogataj N., Del Gobbo G. (Eds.). (2015). *Lifelong learning devices for sustainable local development. The study circles experience in the crossborder area Italy-Slovenia*. ETS.
- Del Gobbo G. (2024). La formazione di una società a iniziativa diffusa per lo sviluppo sostenibile: strategie educative e me-tasistema dell’educazione e della formazione. In P. Bélanger, E. Nuissl, F. Torlone (Eds.), *International Perspectives on Adult Education. Research and Practices in the Work of Paolo Federighi* (pp. 183-200). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Donati P. (2016). Intelligenza territoriale e beni relazionali. *Culture e studi del sociale*, 1(2), 121-138.
- Federighi P. (1996). *Strategie per la gestione dei processi educativi nel contesto europeo*. Napoli: Liguori.
- Federighi P., Torlone F., De Maria F. (2024). Beyond the paradigm of uninterrupted expansion of participation: Backing the policy of emancipation from andragogical powers. *Journal of Adult and Continuing Education*, 30(2), 1-17. <https://doi.org/10.1177/14779714241234567>.
- Federighi P. (2025). Macrorigenerazione del paesaggio culturale e costruzione sociale della territorial intelligence. In A. Lauria (Ed.), *Il paesaggio culturale come risorsa per la rigenerazione delle aree interne italiane* (pp. 65-72). Sovaria Mannelli: Rubbettino.
- Girardot J. J. (2004). Intelligence territoriale et participation. *Isdm*, 16, 1-13.
- Iammarino S., Rodríguez-Pose A., Storper M. (2019). Regional inequality in Europe: Evidence, theory and policy implications. *Journal of Economic Geography*, 19(2), 273-298. <https://academic.oup.com/joeg/article/19/2/273/4989323>
- Lucatelli S., Luisi D., Tantillo F., Aree interne Italia. (2022). *L’Italia lontana: una politica per le aree interne*. Roma: Donzelli.
- UNESCO. (1992). *Operational Guidelines for the Implementation of the World Heritage Convention*. UNESCO.

Per una formazione alla Cittadinanza Ecologica. Laudato si' +10

Caterina Calabria

Docente a contratto – Dottore di ricerca

Università Cattolica del Sacro Cuore – caterina.calabria@unicatt.it

Introduzione

A dieci anni dalla pubblicazione dell'enciclica *Laudato si'* di Papa Francesco sulla cura della casa comune (2015), emerge con sempre più urgenza la necessità di educare ad una cittadinanza ecologica che sappia coniugare le dimensioni umane e sociali con le istanze ambientali ed economiche.

L'enciclica è divenuta laboratorio di pensiero e azione per un dinamismo di cambiamento verso una formazione integrale dell'uomo e del cittadino con un'aspirazione universale, che comporta una responsabilità per gli altri e per il bene comune. Numerosi movimenti e realtà associative, laiche e di ispirazione religiose, hanno colto nella lettera enciclica un laboratorio di animazione sociale e culturale.

1. Sfida educativa e crisi ecologica

Davanti alla gravità della crisi culturale ed ecologica la riflessione pedagogica si interroga sulla qualità della formazione, con particolare riferimento all'educazione alla cittadinanza attiva e responsabile.

Nella lettera enciclica *Laudato si'* Papa Francesco compie un'articolata presentazione della situazione attuale del pianeta, partendo da numerose pubblicazioni scientifiche, tra cui i rapporti dell'*IPCC - Intergovernmental Panel on Climate Change*. Dopo aver analizzato "cosa sta accadendo alla nostra casa comune" da un punto di vista ambientale, prosegue nell'analisi spostando l'attenzione alle ricadute sul piano sociale e le interdipendenze a livello politico ed economico.

Bergoglio utilizza un linguaggio apparentemente semplice e diretto, ricco di slogan ed immagini legate alla quotidianità. Nell'enciclica *Laudato si'* afferma che "tutto nel mondo è intimamente connesso", cioè in relazione, ed è quindi necessario un approccio integrale, che consideri i fenomeni nelle loro interdipendenze e all'interno di un pensiero complesso. "L'ambiente umano e l'ambiente naturale si degradano insieme, e non potremo affrontare adeguatamente il degrado ambientale, se non prestiamo attenzione alle cause che hanno attinenza con il degrado umano e sociale" (*Laudato si'*, n. 48). Nel documento egli compie una disamina delle radici umane della crisi ambientale, per lo sfruttamento irresponsabile delle risorse del pianeta che ha depauperato i territori e le comunità locali, incrementando disuguaglianze e povertà. Vengono esplorati diversi nodi critici da un punto di vista scientifico, richiamando anche il significato etico e religioso dell'impegno per la cura della casa comune e dei suoi abitanti, di oggi e domani.

La dimensione intergenerazionale è spesso rievocata, come impegno presente e futuro. La sopravvivenza dell'intera umanità dipendente dagli equilibri dell'ecosistema globale; mentre la terra può sopravvivere anche in condizioni peggiori di quelle attuali, la vita umana è in serio pericolo. Le evidenze scientifiche della crisi climatica e il riscaldamento globale degli ultimi decenni hanno avuto un forte impatto sui sistemi naturali ed umani (Giuliodori, Malavasi, 2016, pp. 73-90). Il Pontefice denuncia la debolezza delle reazioni della politica internazionale, evidenziando che “non disponiamo ancora della cultura necessaria per affrontare questa crisi e c'è bisogno di costruire *leadership* che indichino strade, cercando di rispondere alle necessità delle generazioni attuali includendo tutti, senza compromettere le generazioni future” (*Laudato si'*, n. 53). La presa di coscienza della gravità ed irreversibilità della crisi ecologica fa emergere anche la crisi culturale in atto e questa richiede lunghi processi di rigenerazione affinché avvenga una transizione ecologica, giusta ed inclusiva. È una sfida educativa (*Laudato si'*, n. 202 e 209) che richiede l'impegno e la partecipazione di tutti, come singoli, comunità, associazioni ed istituzioni.

Tutto il magistero di Francesco è attraversato da una tensione educativa, “è stato a lungo insegnante e anche da vescovo ha preso a cuore il mondo dell'educazione della scuola dedicandogli una quantità di discorsi e iniziative” (Diao, p. 6). Per Bergoglio educare significa costruire senso di comunità, accoglienza nelle diversità e apertura al futuro, riconoscendo le “radici”, cioè il patrimonio storico-culturale di cui ciascuno è depositario ed erede. L'esperienza educativa deve “tradursi in progettazione competente per custodire il bene comune, incremento di dignità e di valore, opportunità di azione su scala intergenerazionale” (Malavasi, 2020, p. 61). Riconoscersi parte di una storia permette di alimentare un senso di appartenenza all'unica comunità mondiale ed evidenzia l'interdipendenza che sprona alla corresponsabilità. “L'educazione alla responsabilità ambientale può incoraggiare vari comportamenti che hanno un'incidenza diretta e importante nella cura per l'ambiente” (*Laudato si'*, n. 211).

2. Responsabilità e cittadinanza

L'enciclica sollecita a *Educare l'alleanza tra l'umanità e l'ambiente* (nn. 209-215) per adottare nuovi atteggiamenti e stili di vita, attraverso un impegno collettivo per l'ecologia integrale, un possibile modello di cura che integra saperi e ambiti, dimensioni umane e sociali, politiche ed economiche. “Considerata la complessità della crisi ecologica e delle sue molteplici cause, [...] le soluzioni non possono venire da unico modo di interpretare e trasformare la realtà” (*Laudato si'*, n. 63), per questo si rende necessario “entrare in dialogo con tutti riguardo la nostra casa comune” (n. 3) per confrontarsi in modo trasparente ed autentico. Non esiste un solo modello di sviluppo, è doveroso un dialogo interculturale che sappia valorizzare i diversi contributi culturali, altrimenti il rischio è una perdita e un impoverimento culturale, verso l'omologazione.

Il *dialogo* è una categoria fondamentale del magistero di Papa Francesco, la stessa enciclica *Laudato si'* presenta numerose ricorrenze di questo termine. È il criterio e il metodo per interessare relazioni ed alleanze con i diversi ambiti della vita sociale, per contribuire alla costruzione di società più aperte ed inclusive, eque, solidali e sostenibili.

Il dialogo è anche la metodologia dell'educazione che Bergoglio propone per una

“condivisione di ragioni” e per esercitare “un’amorevole autorevolezza” (Diaco, p. 49). Il fine dell’educazione è la conquista della libertà, attraverso l’orientamento che nasce nell’accompagnare i più giovani a scoprire, apprendere ed agire attraverso una “pedagogia della domanda”, alimentata dall’*inquietudine*. Termine utilizzato da Bergoglio in diverse occasioni, ad esempio ai giovani riuniti all’Università di Lisbona durante la Giornata Mondiale della Gioventù, il 03 agosto del 2023:

“Non dobbiamo aver paura di sentirci inquieti, di pensare che quanto facciamo non basti. [...] L’incompletezza caratterizza la nostra condizione di cercatori e pellegrini. [...] Non allarmiamoci allora se ci troviamo interiormente assetati, inquieti, incompiuti, desiderosi di senso e di futuro, *com saudade do futuro!*”.

L’inquietudine spinge a porsi domande e ricercare, sollecita l’educando ad andare oltre, muove all’azione, contrasta l’apatia e l’indottrinamento, perché attiva il senso critico ed il confronto, apre al dialogo e al futuro. La *saudade do futuro*, la nostalgia del futuro, proietta lo sguardo e gli obiettivi sul lungo termine e richiama la tensione trasformativa. Alimenta la fiducia e la speranza nel cambiamento, spronando a conoscere, pensare criticamente, essere innovativi e agire responsabilmente.

Responsabilità e partecipazione incoraggiano ad una “valutazione del nostro modo di vivere e abitare la casa comune”, sono un invito “ad interrogarsi seriamente sul nostro modo di essere abitanti e cittadini del mondo” (Balduzzi, 2021, p. 116). L’educazione è chiamata a costruire una “cittadinanza ecologica” (*Laudato si’*, n. 211), mettendo in luce i legami e le relazioni di prossimità presenti, riconoscendo il contributo delle iniziative individuali e della cooperazione tra persone a livello locale, mondiale ed internazionale per “uscire dalla spirale di autodistruzione in cui stiamo affondando” (*Laudato si’*, n. 163). Bergoglio più volte ha ricordato l’importanza del multilateralismo e del dialogo, ponendo attenzione al concetto di *governance*, “che richiede uno sforzo di condivisione, partecipazione – appunto - dialogo con la popolazione. [...] Richiama il bisogno di un confronto costante con la comunità, in riferimento non solo alla crisi ecologica, ma a ogni ambito di governo” (Giuliodori, Malavasi, 2016, p. 92).

La conversione ecologica prospettata richiede un cambiamento culturale duraturo a livello personale, familiare e comunitario. In questa prospettiva possiamo identificare un progetto di educazione alla cittadinanza secondo il paradigma dell’ecologia integrale, che prende le mosse dalla capacità di guardare e leggere la realtà senza mai perdere di vista la prospettiva temporale futura, cioè la progettualità e la speranza. Pensiero critico, discernimento personale e comunitario sollecitano responsabilità e partecipazione attiva alle decisioni, per essere protagonisti del cambiamento.

La crisi ambientale e le ricadute a livello sociale esigono un progetto educativo verso una “cittadinanza planetaria imperniata sul valore proprio di ogni creatura” (Malavasi, 2020, p. 33) orientato verso “una vita buona”. Nel 2019 il Papa rinnova l’invito alla collaborazione, “a dialogare sul modo in cui stiamo costruendo il futuro del pianeta e sulla necessità di investire sui talenti di tutti” per avviare processi di trasformazione e rifondare un nuovo *patto educativo globale* (Francesco, 2019).

3. Nuovo umanesimo e fraternità universale

Il patto educativo globale proposto intende stabilire “un’alleanza tra gli abitanti della Terra e la *casa comune* [...]”. Un’alleanza generatrice di pace, di giustizia e di accoglienza tra tutti i popoli della famiglia umana nonché di dialogo tra le religioni” (Francesco, 2019). L’educazione è interpretata come atto di speranza per contrastare il degrado ambientale ed umano, prospetta una cultura della cura contro l’individualismo e la cultura dello scarto. Invita a rifondare un “villaggio per l’educazione” che generi una rete di relazioni umane aperte al servizio delle persone e delle comunità, avviando processi di trasformazione che alimentino la solidarietà e sappiano parlare il linguaggio della fraternità universale (Simeone, 2023). Si rinnova l’invito alla collaborazione tra le varie componenti della società civile per “per coltivare insieme il sogno di un umanesimo solidale” (Francesco, 2019). È necessaria anche un’adeguata riflessione antropologica che riconosca dignità e valore ad ogni persona, nella sua unicità, senza discriminazione di genere, età, condizione economica e sociale.

La dimensione pedagogica è strettamente interrelata alla concezione dello sviluppo umano integrale ed invita a riflettere sul modo di abitare la Terra e la relazioni con le altre creature, viventi e non, per apprendere la cura della casa comune e sviluppare processi di rinnovamento verso una società più inclusiva, giusta e solidale. Il richiamo alla fraternità universale e alla coesione sociale coniuga la cura delle relazioni umane e la ricerca di una sostenibilità ambientale attraverso percorsi che mirano a costruire prossimità. In particolare, emerge la prospettiva della solidarietà, che si basa su tre pilastri: “la coscienza di un’origine comune, di un’appartenenza reciproca e di un futuro condiviso” (Balduzzi, 2021, p. 100).

Sullo stimolo della *Laudato si’* è possibile una formazione alla cittadinanza ecologica che promuova un cambiamento culturale verso una maggiore sobrietà negli stili di vita e una vera preoccupazione e cura verso gli altri. L’enciclica ha alimentato un laboratorio di riflessioni ed azioni dal basso, basate su un’etica ecologica che sensibilizza le coscienze ed educa alla fraternità, coniugando saperi e sostenendo progetti concreti personali e collettivi a favore della comunità e dei territori locali.

Inoltre è possibile creare un fecondo confronto fra la *Laudato si’* e l’Agenda 2030 delle Nazioni Unite per lo Sviluppo Sostenibile (2015), entrambi i documenti affrontano alcune sfide attuali, cercando di interpretare la complessità e le relazioni tra i diversi ambiti ambientali, sociali e politico-economici. I cinque pilastri dell’Agenda 2030 (*pace, prosperità, persone, pianeta e partnership*) rappresentano le aree trasversali su cui intervengono i 17 obiettivi di sviluppo sostenibile per promuovere un mondo più prospero e più sano. Una lettura correlata dei due documenti può favorire il pensiero critico e la progettualità pedagogica anche nella scuola, creando occasioni di dibattito e lavoro interdisciplinare, nonché apertura al territorio, con il coinvolgimento delle famiglie e di realtà locali impegnate a livello sociale, politico ed ambientale. L’enciclica inoltre sottolinea l’apporto che le religioni e la spiritualità, insieme alle diverse arti e culture, possono recare al confronto e alla ricerca di soluzioni condivise ai problemi complessi della contemporaneità. Nella formulazione di proposte formative per la cittadinanza ecologica, la pedagogia suggerisce di “interpretare lo specifico educativo che contraddistingue l’adesione religiosa, [...] vagliando la possibilità di [...] una coscienza educativa aperta alla responsabilità fraterna” (Malavasi, 2014, p. 96).

Le comunità educative hanno un ruolo vitale nel progettare percorsi di educazione

alla cittadinanza ecologica, valorizzando il dialogo tra saperi e culture, tra popoli e religioni nell'orizzonte della solidarietà ed amicizia sociale, per risvegliare le coscienze e generare responsabilità per un nuovo umanesimo planetario.

Bibliografia

- Balduzzi E. (2021). *La sfida educativa della Laudato si' e l'educazione del carattere*. Roma: Studium.
- Diacono E. (Ed). (2018). *L'educazione secondo Papa Francesco*. Bologna: EDB.
- Francesco (2015). *Lettera enciclica Laudato si' sulla cura della casa comune*. Retrieved August 12, 2025, from https://www.vatican.va/content/francesco/it/encyclicals/documents/papa-francesco_20150524_enciclica-laudato-si.html
- Francesco (2019). *Messaggio per il lancio del Patto Educativo Globale, 12 settembre 2019*. Retrieved August 12, 2025, from https://www.vatican.va/content/francesco/it/messages/pont-messages/2019/documents/papa-francesco_20190912_messaggio-patto-educativo.html
- Giuliodori C., Malavasi P. (Eds.) (2016). *Ecologia Integrale. Laudato si'. Ricerca, formazione, conversione*. Milano: Vita e Pensiero.
- Malavasi P. (2014). *Dare la vita*. Milano: Vita e Pensiero.
- Malavasi P. (2020). *Insegnare l'umano*. Milano: Vita e Pensiero.
- Simeone D. (2023). *Il patto educativo globale. Una sfida per il nostro tempo*. Cinisello Balsamo (MI): San Paolo.
- United Nations (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for sustainable development*. Retrieved August 12, 2025, from <https://sdgs.un.org/2030agenda>

Educare alla pace nella prima infanzia per la strutturazione di un nuovo umanesimo

Pasquale Gallo

Docente a contratto

Università degli Studi "Magna Graecia" di Catanzaro – pasquale.gallo@unicz.it

Introduzione

La contemporaneità si caratterizza per una molteplicità di crisi che attraversano i diversi ambiti dell'esistenza umana, dalle questioni ambientali alle tensioni sociali, dalle fratture politiche alle sfide educative. In questo contesto di complessità, l'educazione alla pace emerge come dimensione fondamentale per la costruzione di una società più equa e sostenibile. La riflessione pedagogica riconosce nella prima infanzia un periodo peculiare per la formazione dei modelli relazionali e dei valori etici che orienteranno l'individuo nel corso della vita (Montessori, 2004). Contrariamente a visioni riduttive che considerano il bambino di tre, quattro e cinque anni come soggetto non ancora pronto per affrontare tematiche complesse, è necessario valorizzare le competenze innate dell'infanzia e promuovere percorsi educativi di senso che ritengano l'educazione alla pace un pilastro per la costruzione del mondo nuovo. La ricerca neuropsicologica degli ultimi decenni ha confermato quanto già intuito dai grandi pedagogisti del passato: i primi anni di vita rappresentano una finestra temporale di straordinaria plasticità cerebrale durante la quale si stabiliscono le connessioni neurali fondamentali per lo sviluppo emotivo, sociale e cognitivo (Shonkoff, Phillips, 2000). La qualità della formazione, sin dalla scuola dell'infanzia, non può essere confinata entro parametri meramente tecnici o logiche valutative performative, ma necessita di essere concepita come capacità generativa della scuola di rispondere ai bisogni della comunità e di coltivare legami solidi e duraturi. L'educazione alla pace si configura quale condizione esistenziale e di convivenza, richiedendo un approccio sistemico che coinvolga ogni dimensione dell'esperienza educativa. La violenza e le discriminazioni che caratterizzano molte società contemporanee trovano spesso origine in un'assenza di valori che genera la normalizzazione della cultura dell'odio, manifestandosi attraverso linguaggi distruttivi e incapacità di riconoscere l'ulteriorità come dimensione necessaria per il benessere collettivo. Assumere la postura della pace significa salvaguardare l'altro da sé e ogni essere vivente, in una logica trasformativa capace di contaminare la società a partire dalla prima infanzia. Educare ben presto ai valori della pace garantisce un futuro più sicuro in termini di giustizia sociale, equità e relazioni positive anche in ottica interculturale.

Il presente contributo, senza pretesa di completezza, intende sottolineare la necessità di intendere l'educazione alla pace strutturale a tutto il percorso educativo e formativo sin dalla prima infanzia. Mediante una riflessione teorica, con un framework specifico sul modello Senza Zaino, si intende approfondire l'idea secondo cui l'educazione alla pace muova dalla costruzione della comunità e dei valori sottesi alle relazioni tra pari e con gli adulti.

1. L'educazione alla pace come postura pedagogica

L'educazione alla pace non costituisce un contenuto aggiuntivo al curriculum scolastico, ma rappresenta una postura pedagogica che permea ogni attività e contesto di apprendimento. È necessario, in tal senso, un ripensamento radicale dell'azione educativa che, da pratica trasmissiva, dovrebbe diventare esperienza partecipativa e collaborativa. Le evidenze neuroscientifiche e pedagogiche confermano l'importanza dei primi sei anni di vita per la strutturazione dell'identità e dei modelli relazionali (Bowlby, 1989): durante questo periodo dell'età evolutiva il bambino elabora le categorie interpretative del mondo e sviluppa i pattern comportamentali che lo accompagneranno nel corso dell'intera esistenza. L'educazione alla pace, pertanto, si concretizza mediante la costruzione di ambienti relazionali caratterizzati da rispetto reciproco, ascolto attivo e gestione nonviolenta dei conflitti. Anche durante la prima infanzia, infatti, non mancano le occasioni conflittuali tra bambini. La scuola diventa laboratorio di gestione delle situazioni conflittuali e si pone a modello, mediante la diffusione della cultura della pace, per l'argomentazione narrativa di quanto accade e per la diffusione di valori e principi che si contrappongono alla cultura dell'indifferenza. Tra le varie possibilità per promuovere una adeguata cultura della pace, la pedagogia dell'ascolto costituisce un punto di partenza necessario anche all'interno dei servizi rivolti alla prima infanzia. L'ascolto non è una tecnica didattica, ma un modo di saper stare in relazione che implica disponibilità verso l'altro, curiosità e capacità di sospendere il giudizio. Quando gli insegnanti praticano l'ascolto attivo si pongono, nei riguardi dei bambini, in una modalità relazionale che diventa gradualmente parte del loro repertorio comportamentale. È imprescindibile riferirsi alle ricerche di Damasio (1995) sui marcatori somatici per comprendere che le esperienze emotive precoci si sedimentano nel sistema nervoso e influenzano le future capacità decisionali, relazionali, comunicative. Un bambino che sperimenta quotidianamente relazioni improntate al rispetto e all'ascolto svilupperà neurobiologicamente una predisposizione verso modalità collaborative di risoluzione dei conflitti. Maria Montessori (1949) affermava che "la prima idea per cui lavoriamo è la costruzione della pace", sottolineando la necessità di partire dalla realtà concreta dell'infanzia per immaginare un ordine sociale rinnovato. La comprensione dei processi di identificazione, insita nel metodo montessoriano, considera la pace l'esito naturale di un'educazione che riconosce il bambino soggetto attivo e competente. Attraverso il lavoro libero il bambino sviluppa naturalmente autocontrollo, concentrazione e rispetto per l'ambiente e per gli altri. La libera capacità di scelta, inoltre, favorisce un migliore approccio con la realtà del mondo e avvicina il bambino alle situazioni della vita anche fuori dalla scuola che favoriscono incontro, dialogo, accettazione, non violenza, giustizia. La normalizzazione della cultura della pace, così, non rappresenta un'accettazione passiva delle regole sociali, ma l'emergere naturale di comportamenti collaborativi e cooperativi quando l'ambiente educativo risponde ai bisogni evolutivi del bambino. Per rispondere alle istanze della contemporaneità e progredire verso la normalizzazione della cultura della pace, il modello Senza Zaino rappresenta una proposta pedagogica innovativa che traduce i principi dell'educazione alla pace in pratiche educative concrete e quotidiane (Orsi, 2016). I valori fondanti di tale approccio – ospitalità, responsabilità e comunità – tracciano un orizzonte pedagogico nel quale la pace si concretizza attraverso l'organizzazione scientifica degli spazi, la gestione delle relazioni e le modalità di apprendimento collaborativo. L'ele-

mento più significativo del modello è costituito dall'agorà, spazio fisico, relazionale e simbolico che assume un ruolo centrale nella costruzione dell'identità collettiva e delle culture. Questo ambiente permette ai bambini di dialogare, prendere decisioni condivise, esprimere pensieri ed emozioni, restituendo alla parola la sua dimensione originaria di strumento relazionale e generativo. L'agorà diventa spazio delle idee e delle parole allorquando è capace di produrre significati utili alla comunità e alla collettività; favorisce, inoltre, lo sviluppo di competenze comunicative e relazionali fondamentali attraverso il rispetto dei turni di parola e la possibilità di intervenire attivando processi di *doodling* inintenzionali e spontanei (Ryle, 1990). La progettazione degli spazi, nel modello Senza Zaino, segue principi, anche architettonici, che favoriscono l'interazione e la collaborazione. Lo spazio fisico influenza i comportamenti sociali e le dinamiche relazionali. Aule flessibili, arredi mobili e aree differenziate per attività diverse, promuovono naturalmente la collaborazione e riducono i conflitti legati alla competizione, ai tempi ristretti e alle attività non differenziate. L'assenza del tradizionale banco individuale, la condivisione dei materiali, la disposizione degli arredi scientificamente predisposti favorisce il superamento dell'individualismo e della competizione in favore di un apprendimento che rispecchia i valori della pace sociale.

Il concetto di scuola – comunità che caratterizza il modello Senza Zaino trova fondamento nelle ricerche sui sistemi di cura collettiva secondo i quali le scuole che promuovono un senso di comunità sviluppano nei bambini maggiore empatia, comportamenti altruistici e competenze di risoluzione dei conflitti. La creazione di rituali condivisi, la cura degli spazi comuni e la partecipazione alle decisioni collettive trasformano la classe in una microsocietà dove si sperimentano concretamente i principi della democrazia partecipativa.

2. Prospettive teoriche ed esperienziali per educare alla pace

L'educazione alla pace nella prima infanzia trova significatività anche nel concetto di *Vivir Bien*, proveniente dalle culture indigene andine (Fiorucci, Crescenza, 2023). Questa visione del mondo propone valori alternativi a quelli dominanti nelle società occidentali: reciprocità, armonia con la natura, rispetto delle differenze e cura dei beni comuni. Il *Vivir Bien* interroga l'educazione occidentale, richiedendo un ripensamento in chiave collettiva, ecologica e plurale delle pratiche educative. Ciò è necessario per promuovere una trasformazione sociale orientata al riconoscimento della diversità e alla promozione della giustizia sociale. In ambito educativo ciò si traduce in pratiche che valorizzano la cooperazione rispetto alla competizione, la solidarietà rispetto all'individualismo, la responsabilità collettiva rispetto al successo personale. Il passaggio dall'individualismo competitivo alla responsabilità condivisa segna la necessità di una trasformazione culturale profonda che coinvolge i principi e i fondamenti dell'azione educativa. Questa evoluzione si realizza attraverso il superamento della logica trasmissiva dell'insegnamento in favore di approcci partecipativi che valorizzano il contributo attivo di ogni soggetto coinvolto nel processo educativo. Elemento centrale di tale processo è la fiducia che sostituisce le modalità di controllo con pratiche di accompagnamento e sostegno. L'adulto educatore diventa testimone e promotore di una "artigianalità relazionale" che caratterizza la costruzione della pace sociale (Francesco, 2020). L'agorà si trasforma in spazio di incontro dove le differenze diventano ricchezza

condivisa attraverso la pluralità delle esperienze sensoriali, linguistiche, artistiche e corporee che preparano i bambini a vivere la diversità e la complessità, contribuendo alla formazione di cittadini capaci di costruire un nuovo umanesimo fondato sulla pace e sulla giustizia sociale. In tal senso è utile richiamare la pedagogia critica di Freire (1970) che fornisce strumenti concettuali per comprendere come l'educazione possa diventare pratica di libertà. I principi dell'educazione problematizzante di Freire trovano significato attraverso la valorizzazione delle domande dei bambini, la connessione tra esperienza personale e contesto sociale, la promozione del pensiero autonomo e critico. I bambini, invitati a riflettere sulle ingiustizie che osservano nel loro ambiente, propongono soluzioni creative ai problemi della comunità e partecipano attivamente alla costruzione delle regole di convivenza per sperimentare concretamente i principi della partecipazione democratica. A fondamento dell'educazione alla pace, quindi, non può mancare l'idea di democrazia come valore fondativo di ogni processo di apprendimento. Diventare cittadini responsabili, attivi e capaci di giudizio significa, senza ombra di dubbio, sperimentare concretamente la democrazia mediante una scuola che si ponga a modello e sia laboratorio di cittadinanza continuo. In questa direzione appare utile richiamare l'educazione interculturale che permette ai bambini, anche durante la prima infanzia, di vivere esperienze educative positive di contatto con l'altro da sé anche con riferimento all'appartenenza a culture e paesi diversi dai propri. L'esposizione a diversità culturali in contesti cooperativi e non competitivi favorisce lo sviluppo di atteggiamenti aperti e tolleranti che si mantengono stabilmente nel tempo e prevengono atteggiamenti di odio, diffidenza e chiusura che potrebbero generarsi nel corso del tempo. Piuttosto che argomentare sulla pace, sarebbe necessario avviare i bambini a mettere in campo gesti di pace che permettano di contaminare la società, a partire dalle proprie famiglie, con un atteggiamento preventivo e propositivo nei riguardi dell'altro. In un tempo come quello attuale, appare necessario non solo informare circa ciò che di sbagliato sta avvenendo nel mondo, ma formare i bambini affinché siano capaci di riconoscere i comportamenti scorretti degli altri e abbiano la capacità e il coraggio di contrastarli mediante il dialogo, l'uso generativo della parola e l'apertura a forme di relazione positiva. Una nuova ecologia della pace, postura pedagogica e armonia con gli altri, con l'altro da sé e con le cose del mondo che meritano la stessa attenzione delle persone. Salvaguardare e salvaguardarsi, in questa prospettiva, fa ben sperare nella pace come motore catalizzante per il nuovo umanesimo e per la giustizia sociale che, ad ogni età, ogni essere umano e vivente merita.

Bibliografia

- Bowlby J. (1989). *Una base sicura: Applicazioni cliniche della teoria dell'attaccamento*. Milano: Raffaello Cortina.
- Damasio A. (1995). *Descartes' Error: Emotion, Reason, and the Human Brain*. Harper Perennial.
- Fiorucci M., Crescenza G. (2023). Educare alla pace e alla cittadinanza: Riflessioni e prospettive a partire dall'analisi del paradigma del "vivir Bien". *Metis*, 13(1), 1-17.
- Francesco (2020). *Fratelli tutti: Lettera enciclica sulla fraternità e l'amicizia sociale*. Libreria Editrice Vaticana.
- Freire P. (1970). *Pedagogia do oprimido*. Paz e Terra.
- Montessori M. (1949). *La mente del bambino*. Milano: Garzanti.

- Montessori M. (2004). *Educazione e pace*. Opera Nazionale Montessori. (Opera originale pubblicata nel 1949).
- Orsi M. (2016). *A scuola senza zaino: Il metodo del curriculum globale per una scuola di comunità*. Trento: Erickson.
- Ryle G. (1990). *Pensare pensieri*. Roma: Armando.
- Shonkoff J. P., Phillips D. A. (2000). *From Neurons to Neighborhoods: The Science of Early Childhood Development*. National Academy Press.

Dall'agenda 2030 alle learning cities: benessere e percezione dei rischi nei contesti di apprendimento

Lucia Maniscalco

Assegnista di ricerca

Università degli Studi di Palermo – lucia.maniscalco04@unipa.it

Introduzione

Negli ultimi anni è emersa una rinnovata attenzione pedagogica verso il concetto di cittadinanza attiva e il suo legame con la prassi quotidiana, le esperienze in contesto collettivo e gli apprendimenti informali, superando il concetto di cittadinanza come status per definirla pedagogicamente come processo, da apprendere a scuola e nella vita (Santerini, 2001). Il pensiero pedagogico e la prassi educativa hanno da sempre il compito di promuovere e sostenere il senso della comune umanità e del legame sociale promuovendo il senso di comunità, di convivenza e di partecipazione (Santerini, 2010). L'esperienza sociale dell'appartenenza a una comunità fanno sì che il soggetto possa contribuire con le conoscenze e le capacità individuali alla crescita della comunità sociale.

La presente ricerca espone i risultati di un'indagine svolta nel territorio palermitano che ha visto coinvolti 1120 studenti e 280 docenti e dirigenti scolastici di tutti gli ordini scolastici. L'indagine esplorativa si è proposta di analizzare il ruolo delle Learning Cities nella diffusione di un'educazione orientata alla sostenibilità e alla partecipazione attiva; nello specifico obiettivo è individuare i principali fattori che determinano la sostenibilità e il benessere all'interno del contesto scolastico e, in particolare, rilevare le percezioni dei rischi ambientali nei contesti di apprendimento scolastico e all'interno della comunità in cui vivono e/o lavorano.

1. La cittadinanza attiva e l'Agenda 2030

Per essere un buon cittadino e per sviluppare una partecipazione attiva nel senso di responsabilità e di coscienza critica verso il mondo e l'ambiente in tutte le sue dimensioni è necessario attivandosi a partecipare per un bene comune, a partire dalla prima infanzia. L'urgenza pedagogica contemporanea si palesa nella necessità di educare i bambini fin da piccoli ad abitare il mondo creando un approccio positivo, che si ponga come un primo passo verso un futuro atteggiamento di rispetto e consapevolezza verso le forme relazionali e l'ambiente socio-culturale (Mortari, 2008).

Oggi risulta essere indispensabile educare alla condizione umana nell'età globale: bisogna dare ai giovani la consapevolezza di essere cittadini del mondo, per costruire un legame tra azione individuale e responsabilità collettiva, per costruire comportamenti virtuosi verso uno sviluppo sostenibile, attraverso l'attenzione al benessere personale e della società finalizzati a promuovere il pieno sviluppo della persona.

L'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile, definendo il "programma d'azione per

le persone, il pianeta e la prosperità” del 2015, propone agli stati membri un impegnativo programma d’azione costituito da 17 Obiettivi per lo Sviluppo Sostenibile, 169 target ad essi associati, da raggiungere in ambito ambientale, economico, sociale e istituzionale entro il 2030. Gli aderenti si impegnano a modificare le azioni dello sviluppo, a porre fine ad ogni forma di povertà, a conservare e proteggere il pianeta dal cambiamento climatico, ad assicurare prosperità e benessere per tutte e tutti e a combattere le disuguaglianze e l’emarginazione.

Tra i 17 Obiettivi fondamentali per realizzare l’idea di una società sostenibile, risultano di particolare rilievo ed importanza l’Obiettivo 4 e l’Obiettivo 11. È dal contributo dei due obiettivi citati che si origina l’educazione alla cittadinanza, intesa come attenzione alla sostenibilità; un cambio di paradigma, che «garantisce la qualità della vita per chi verrà dopo di noi» (Riva, 2018, p. 48).

La cittadinanza attiva, come strategia per il perseguimento del bene comune si raggiunge attraverso esperienze che consentano di apprendere ad aver cura di sé, degli altri e dell’ambiente. Il concetto di cittadinanza attiva implica lavorare tramite la partecipazione, per una migliore condizione di vita di tutti i membri di quella comunità. Questa, già praticata all’interno della Scuola, non è solo «un insieme di diritti e di obblighi che danno agli individui una formale identità legale», ma una pratica che si attualizza come dialogo e continuo confronto sulla vita cittadina e i suoi interlocutori.

È nella connotazione «attiva» che si dispiega la funzione dell’etica partecipativa che mobilita l’individuo per la realizzazione della società. È questa che orienta la condotta dell’uomo/cittadino, ispirato dal principio della reciprocità, verso la mobilitazione per sé e per le proprie idealità, con il sostegno della comunità d’appartenenza, per la realizzazione e il mantenimento dei beni collettivi (D’amico, Di Nuovo, Cacciola 2010).

Cultura, Scuola, Sanità, Ambiente, sono i principi-chiave per «diventare città» popolata da cittadini «attivi» che pongono domande e favoriscono le trasformazioni. Un lavoro che richiede volontà di ampliare le proprie conoscenze per migliorare le competenze di ciascuno e dell’intera comunità, condividendo l’acquisizione del sapere perché sia messo a disposizione di tutti (Coglitore, Semi, 2010). Essere un cittadino attivo significa promuovere autoconsapevolezza del necessario cambiamento della realtà (Malavasi, 2020), un processo che richiede un impegno serio e consapevole.

2. Trasformazione generativa dei luoghi: il learning city

Lo sviluppo della cittadinanza attiva trova il suo completo compimento nel coinvolgimento della città nel ruolo di facilitatrice di apprendimento permanente. Le nostre città ed i loro abitanti dovrebbero favorire, facilitare, promuovere esperienze significative di apprendimento per tutti, in un’ottica di formazione continua. Il costruito della Learning City (Biagioli, 2022), “riconosce nella città la presenza di risorse capaci di generare apprendimenti, cambiamenti, processi di empowerment. Per realizzare ciò, è necessario riconoscere le persone che compongono una comunità come portatrici di valori e di saperi, i quali costituiscono in sé una risorsa” (Amadini, 2017, p. 45).

I punti da seguire allo scopo di realizzare tale obiettivo sono (UNESCO, 2017):

- pianificare di una serie di azioni atte a sviluppare nel tempo una “città che apprende”;
- rendere accessibile l’apprendimento, fornendo gli strumenti per un apprendimento continuo e inclusivo che vada incontro agli interessi ed alle necessità delle persone;
- monitorare, valutare e raccogliere i dati sulle azioni svolte, al fine accrescere la qualità e l’eccellenza dell’apprendimento;
- promuovere la cultura dell’apprendimento continuo”.

È questo un utile schema per la costruzione e la promozione di un’idea di città che apprende volta a favorire un processo di apprendimento continuo, che a sua volta “getta le fondamenta per uno sviluppo sociale, economico e ambientale sostenibile” (UNESCO, 2017).

Pensare la città come soggetto e contesto educativo conferma l’idea della potenzialità di trasformazione e evoluzione dei luoghi comuni e la relativa valenza pedagogica di tali processi. In questa prospettiva, i luoghi urbani divengono mediatori dei processi esperienziali dei soggetti, agiscono sull’educazione anche a prescindere da intenzionalità educative.

In questa prospettiva, una learning city è una città fondata sul concetto di cittadinanza attiva e sullo sviluppo delle competenze di cittadinanza per tutti. Emergono allora alcune dimensioni contestuali che agganciano il tema della ricerca alle urgenze della contemporaneità: la generatività delle trasformazioni dei luoghi urbani in termini di senso di appartenenza, cultura della partecipazione, cura di sé e del mondo; la necessità di politiche che favoriscano le trasformazioni urbane generative e la valorizzazione delle azioni promosse dalle comunità; la richiesta di figure professionali idonee a promuovere e governare le trasformazioni dei luoghi urbani in senso generativo.

Generativa è una vita che “lascia il segno” nel mondo, attraverso l’interazione e la cura intergenerazionale (Minello, 2020). L’educazione generativa implica ben più della semplice apertura del mondo a nuove possibilità, poiché va sostenuta da una direzione etica che governi lo spazio relazionale del cambiamento.

3. L’indagine: Sostenibilità, Benessere e Didattica Laboratoriale

Il test di misurazione So.Be.DidLab:Sostenibilità, Benessere e didattica laboratoriale (Cappuccio, Maniscalco, 2023) è costituito da 20 item. Scopo dello strumento è di determinare le principali cause e i principali fattori che minano o che favoriscono il raggiungimento del benessere all’interno dell’ambito scolastico come questo possa estendersi a diversi ambiti della vita degli studenti e quali sono i rischi ambientali percepiti nella comunità scolastica. Dopo aver elaborato e validato il questionario rivolto ai docenti, lo stesso è stato riadattato per gli studenti. L’indagine esplorativa-descrittiva in oggetto è stata condotta nell’ambito del progetto “Eden-Med: educazione ambientale per un Mediterraneo sostenibile”. Nei seguenti paragrafi viene presentata l’analisi dei risultati ottenuti dall’indagine svolta dall’Università degli Studi di Palermo, e nello specifico dal Dipartimento di Scienze Psicologiche, Pedagogiche, dell’Esercizio Fisico e della formazione nella Sicilia Orientale.

La somministrazione dei questionari è stata svolta tramite la piattaforma Google Moduli al fine di raggiungere in maniera immediata e capillare tutti i soggetti coinvolti nelle varie sessioni di somministrazione dello strumento.

3.1 Il campione coinvolto: gli insegnanti e gli studenti

Il campione oggetto dell'indagine è di tipo non probabilistico ed è formato da 507 docenti delle scuole del territorio della Sicilia ai quali è stato chiesto di individuare i principali fattori che determinano la sostenibilità e il benessere all'interno del contesto scolastico e, nello specifico, quali sono i rischi percepiti all'interno della comunità in cui vivono e/o lavorano.

Del campione in oggetto il 9% svolge servizio nella scuola dell'infanzia, il 37% nella scuola primaria, il 28% della scuola secondaria di primo grado e il 26% nella scuola secondaria di secondo grado.

Oltre che ai docenti, il questionario è stato somministrato a 1543 studenti degli stessi istituti coinvolti, ai quali è stato chiesto di individuare i principali fattori che determinano la sostenibilità e il benessere all'interno del contesto scolastico.

L'indagine è stata rivolta ai ragazzi dai 7 ai 15 anni di cui il 16% frequenta la scuola primaria, il 52% la scuola secondaria di primo grado e il 32% la scuola secondaria di secondo grado.

4. Analisi dei dati

L'analisi condotta tramite IBM SPSS v23 ha permesso di individuare i principali fattori che influenzano il benessere scolastico e la percezione dei rischi ambientali tra docenti e studenti. I dati raccolti evidenziano il ruolo delle Learning Cities nella promozione di un'educazione orientata alla sostenibilità e alla partecipazione attiva.

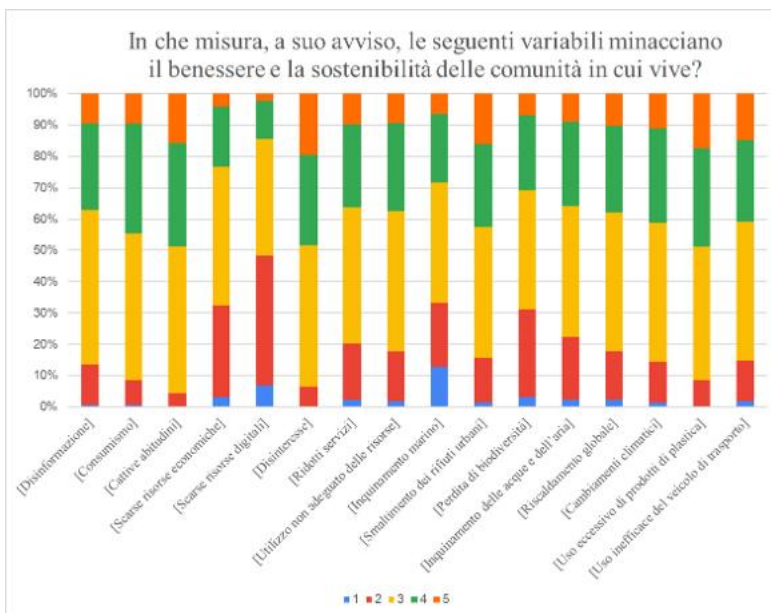


Fig. 1 – Le variabili che minacciano il benessere e la sostenibilità

Tra le minacce al benessere e alla sostenibilità individuate dai docenti prevalgono aspetti legati alla sfera personale, come disinteresse e cattive abitudini, insieme a problematiche ambientali quali lo smaltimento dei rifiuti urbani e l'abuso della plastica (Fig. 1). Gli ostacoli principali all'educazione ambientale sono la carenza di fondi, il tempo limitato e la necessità di maggiore formazione (Fig. 2).

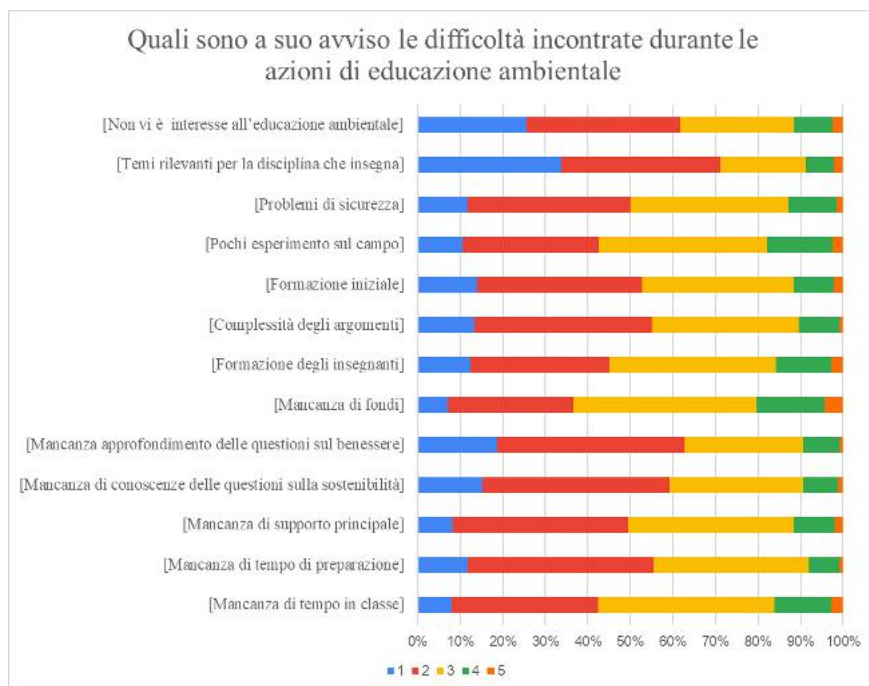


Fig. 2 – Difficoltà riscontrate durante le azioni di educazione ambientale a scuola

I rischi ambientali più riconosciuti dai docenti della Sicilia occidentale includono: siccità, emissioni automobilistiche, deforestazione, sfruttamento e carenza di risorse naturali, rifiuti chimici, riscaldamento globale e radiazioni nucleari.

Per quanto riguarda il benessere degli studenti, emergono come fattori determinanti (Fig. 3): la qualità dell'istruzione, la possibilità di confrontarsi tra pari, la cura degli spazi comuni, il successo formativo e la disponibilità di ambienti e strumenti adeguati alle attività laboratoriali e creative.

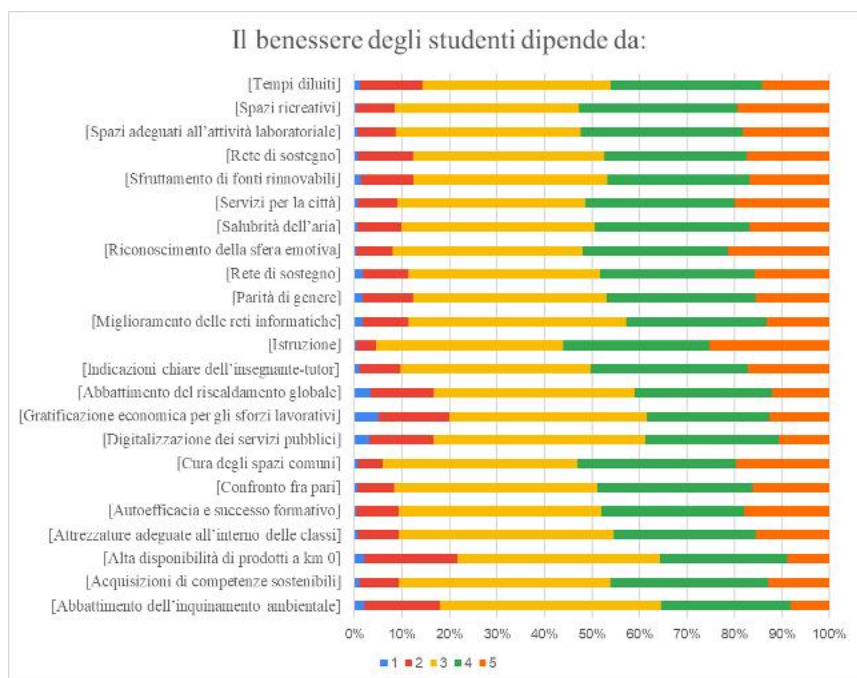


Fig. 3 – I fattori che influenzano il benessere degli studenti

La rilevazione effettuata presso gli studenti conferma quanto emerso dai docenti: disinteresse, cattive abitudini e disinformazione rappresentano i principali ostacoli alla sostenibilità scolastica. Inoltre, circa il 70% degli studenti riconosce nella scuola un ruolo fondamentale per l'acquisizione di competenze pratiche utili ad accedere a un lavoro dignitoso e rispettoso dell'ambiente.

Conclusioni

La crescente consapevolezza ambientale tra docenti e alunni testimonia un cambio di prospettiva, ma affinché si traducano in comportamenti realmente sostenibili, è essenziale rafforzare le azioni educative e sociali. In questo contesto, il benessere individuale e collettivo diventa un elemento centrale: esso nasce da una visione positiva di sé e dalla soddisfazione per la propria vita, personale e professionale. L'Agenda 2030 offre un quadro di riferimento concreto per un attivismo educativo orientato allo sviluppo sostenibile, che coinvolge attivamente gli alunni come agenti di cambiamento. La scuola si configura così come uno spazio privilegiato di libertà, crescita e condivisione, dove la conoscenza si costruisce nel rispetto dell'altro e del pianeta, favorendo il benessere e la felicità.

Bibliografia

- Amadini M. (2017). Spazi urbani, partecipazione, comunità: uno sguardo pedagogico. In P. Molinari, E. Riva (2017). *Spazi e tempi della cittadinanza. Idee e percorsi interdisciplinari per la didattica*. Milano: Mimesis.
- Biagioli R., Monteagudo J.G., Romero-Pérez C., Proli M.G. (2022). Spazi di apprendimento, luoghi di relazione e cittadinanza democratica nella città contemporanea. *Formazione & insegnamento*, 20(2), 1-13.
- Cappuccio G., Maniscalco L. (2023). La costruzione e validazione del questionario So. Essere. Didlab. Sostenibilità, Benessere e Didattica Laboratoriale. *Nuova Secondaria*, 10, 422-430.
- Coglitore M., Semi A.A. (2010). *Per una cittadinanza attiva*. Venezia: Libreria Editrice Cafoscarina
- D'Amico R., Di Nuovo S., Cacciola S. (2010). Giovani, valori, cittadinanza attiva. *Quaderni CeDoc*. Materiali per lo sviluppo locale.
- Longworth N. (2007). *Città che imparano*. Milano: Raffaello Cortina.
- Malavasi P. (2020). *Insegnare l'umano*. Milano: Vita e Pensiero.
- Minello R. (2020). Identità, generatività e trasformazioni sociali. *Formazione & insegnamento*, 18(2), 008-010.
- ONU. (2015). *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*.
- Riva M. G. (2018), Sostenibilità e partecipazione: una sfida educativa. *Pedagogia oggi*, 1, 33-50.
- Santerini M. (2001). *Educare alla cittadinanza*. Roma: Carocci.
- Santerini M. (2010). *La scuola della cittadinanza*. Roma-Bari: Laterza.

Sulla linea del fuoco

Antonio Pio Ruggiero

Dottorando

Università degli Studi di Foggia – antonio.ruggiero@unifg.it

La vera sfida educativa, in un contesto sempre più aperto allo snaturamento dei valori, è il ritorno alla relazionalità. In quell'incontro fatto principalmente di sguardi si ricerca, spesso anche inconsapevolmente, la vera natura di se stessi (Mortari, 2006). E questo è un compito estremamente complesso. Semplicemente perché non sempre le risposte che si ricevono possono essere considerate dall'individuo positive. Abitare quelle risposte, apparentemente negative, vuol dire non solo toccare la parte più debole ma anche scoprire o ri-scoprire la parte più preziosa di sé (Recalcati, 2010). Mettersi in ascolto delle proprie emozioni, così come dei propri bisogni, significa in un certo qual modo accogliere la propria storia e quella che si va a tessere con gli altri. Tale condizione, in tensione con i propri valori soprattutto se legata ad esperienze negative, può apparire come un'azione priva di progresso. Per questo motivo la pedagogia, attraverso categorie interpretative come la cura, non solo è chiamata ad evidenziare le potenzialità emotive ed affettive ma anche quelle legate all'esperienza in termini di consapevolezza.

«Un compito difficile, dunque, quello di educare; perché nessuno è sufficientemente competente nel mestiere di esistere, nessuno ne possiede una sapienza intera: certa e affidabile; nessuno dispone di una tecnica, che risolva il problema del come coltivare nell'altro il desiderio di esserci» (Mortari, 2002, p. XII).

Di fronte a numerose incertezze, molto spesso dettate dalla paura di sapersi e volersi ri-formulare, l'impegno dell'educazione sta proprio nell'invitare l'individuo ad un cambiamento interiore a partire dalla responsabilità che si ha nei confronti degli altri (Mortari, 2006). Riuscendo anche faticosamente ad aver cura, sia di sé sia per gli altri (Mortari, 2002), il comportamento lentamente si modifica riuscendo, pian piano, a destrutturare ogni rigidità personale e favorire l'interazione anche sul profilo relazionale.

«L'educazione con cura è un'azione con cui si interpella l'altro, lo si chiama a situarsi con consapevolezza nell'esistenza, a coltivare il desiderio di esistere, cioè di realizzare la pienezza di ciò che si può essere e, quindi, ad assumere la responsabilità della cura di sé. In questo senso quella dell'educatore è una presenza che comporta anche un ritirarsi, perché non si tratta di indicare all'altro quale sentiero deve percorrere, bensì di sostenerlo nello sforzo di interrogarsi e di ascoltarsi per capire "verso quale cammino lo attrae il proprio cuore e poi scegliere quello con tutte le forze"» (Mortari, 2002, p. 18).

Così facendo l'educazione facilita la trasformazione del disorientamento in occasione di crescita e di autodefinizione. L'individuo, in forma attiva, percorre e si riscopre in attività significative, maturando tale consapevolezza solo nel momento in cui la sua

partecipazione, da una posizione marginale, passa ad una centrale e attiva. Non solo, attraverso azioni collettive, a favore pertanto del sociale, è possibile rafforzare il senso di appartenenza e il valore del bene comune comunitario, fattori determinanti per la costruzione e la realizzazione della persona stessa (Bertolini, 1999). Difatti, la cura deve confrontarsi con relazioni caratterizzate da un senso di responsabilità e di coscienza critica (Cambi, 2006) prima di tutto individuale e, successivamente, su una dimensione globale. In tal senso, il corpo, anche se condizionato da ferite emotive, si fa luogo (per sé e per gli altri) di rigenerazione e di resilienza (Hillman, 1996/1997). Questa dinamica, molto forte sul piano del cambiamento esistenziale, pone al centro l'esigenza di interrogare le proprie ferite per aprirsi alla trasformazione (Canevaro, 2006; Recalcati, 2010). Il risultato che ne consegue è quello di un cambiamento che passa dall'indefinito alla forma, dal limite alla possibilità, dall'immutabile al riplasmato.

«Nel momento in cui la ferita ci avvicina e ci mette alla prova, noi possiamo sperimentarla sia come domanda che ci incalza nel ricercare risposte, sia adattarla a noi come dimensione che, pur nello sgomento che ci suscita e ci rende enigmi a noi stessi, pur nel farci sentire lacerati nel corpo e nell'anima, si rivela per noi una prova che non ci lascia identici, che dilata lo spazio nel quale si manifesta la nostra umanità come "prossimità inafferrabile" tra persone» (Musaio, 2020, pp. 32-33).

La formazione della propria identità non si realizza secondo processi lineari bensì attraverso la messa a confronto con gli altri e soprattutto con la propria crisi e rottura diventando, in seguito, luoghi utili per la crescita personale (Bruner, 1992; Recalcati, 2010). Tale nodo, complesso per la sua natura di fondo anche sociale, accoglie pensieri pedagogici, antropologici, filosofici che pongono l'azione educativa di fronte a una scelta molto delicata e soprattutto di grande responsabilità. Abitare relazioni, così come luoghi, non implica solo ed esclusivamente un orientamento consapevole ma anche un dialogo basato sulla pluralità dei luoghi, delle epoche e delle relazioni. Tale postura interpretativa, quindi, si fonda e può avere una sua continuità, grazie alla connessione tra interiorità e appartenenza sociale (Natoli, 2022). Tutto ciò si traduce, pertanto, in una grande urgenza di promuovere dispositivi formativi che non si limitino più alla semplice trasmissione di contenuti quanto, al contrario, alla costruzione di identità dialogiche e responsabili utili per se stessi e per relazionarsi con gli altri (Mortari, 2017; Cambi, 2000). In questo senso, l'educazione diventa spazio di coltivazione dell'umano e apertura a categorie, come quelle della resilienza. È un concetto, quest'ultimo, che consente di mantenere viva la propria umanità anche di fronte a esperienze traumatiche che hanno segnato il soggetto, risignificando il dolore attraverso legami significativi (Andolfi, 2015). Tale pensiero, in questo caso coniato dalla psicologia sistemico-relazionale, accoglie al suo interno silenzi da intendersi come sospensione attiva per consentire al soggetto di maturare, entrare in relazione e trasformarsi. Solo così il tempo, in questo caso da intendersi come risorsa rigenerativa, sarà capace di delineare per il sociale esperienze trasformative e singolari (Heider, 1990).

Ritornare dalla distanza alla relazione significa ri-esplorare quel sé capace di attivare potenti dinamiche autoformative, generando apertura nei confronti dell'altro e del mondo. Tale logica, se vissuta con stupore, consente di attivare dimensioni dialogiche capaci di poter trasformare il disorientamento in nuove opportunità relazionali e so-

prattutto significative (Mortari, 2017). Essere in attesa di una relazione qualitativa, cioè in grado di generare sintonie progettuali, culturali e civili, è possibile ed è visibile solo se l'individuo accetta che ci sia, a partire da sé, una tensione verso l'altro e quindi una consapevole necessità di formarsi e ri-generarsi insieme. Far coincidere ciò che si sente internamente con ciò che si riporta esternamente non sempre è possibile. Questa distanza tra ciò che si sente e il desiderio di agire può rappresentare un primo passaggio fondamentale per la costruzione della propria soggettività. Infatti, come affermerebbe Sartre (1943/1965), è proprio nel riconoscimento di questa separazione che è possibile riscoprire l'autodeterminazione e la libertà. Sebbene il dolore possa accompagnare questo tipo di esperienza, tale condizione, fondante per il proprio processo di individuazione (Winnicott, 1971), costituisce per il soggetto una prospettiva utile per raggiungere la propria libertà e la definizione del sé. Molto spesso, per senso comune, si associa la solitudine con l'isolamento. In realtà, a differenza del primo che rappresenta una scelta soggettiva, quindi di natura intenzionale la seconda, invece, si rivela come risultato di un processo di esclusione o di messa ai margini (Weiss, 1973; Bauman, 2001).

«Ne viene che: 1) noi siamo persona-relazioni; 2) noi siamo individuo-singularità, sostanza non ulteriormente divisibile; 3) all'interno del nostro essere-individuo possiamo attingere una sorta di soppalco interiore che ci permette di conoscere, giudicare e riformare noi stessi» (Mancuso, 2017, p. 18).

Pertanto, l'apertura a processi in cui si valorizza l'intersoggettività (Buber, 1923/2003), non annullano l'unicità. Al contrario, il ritorno a se stessi diventa un processo trasformativo e di profondo cambiamento interiore che diventa, successivamente, rigenerativo per gli altri. Sotto questa prospettiva, il silenzio appare costitutivo per l'incontro con la parte più intima e più profonda di se stessi. Infatti, così facendo, è possibile dare voce a parole mai espresse che solo a contatto con l'inconscio è possibile esternare (Recalcati, 2011). In pedagogia, così come in altri saperi, è necessario che ci sia, soprattutto da parte di chi accompagna, esercizio all'ascolto del silenzio, potenziando e riconoscendo, in quei vuoti apparentemente insensati, cariche di emozioni e di tensioni affettive (Rogers, 1961/1977). L'efficacia del silenzio, a supporto di situazioni di vulnerabilità emotiva e sociale, è indirettamente legata alla qualità dell'engagement comunicativo (Miller, 2018), soprattutto per la sua profonda comprensione empatica e per la sua accoglienza non giudicante (Sullivan, Chen, 2023).

«Noi abbiamo paura del silenzio, paura che ci riveli fino in fondo a noi stessi, paura che ci riveli agli altri da noi. È alla scuola del silenzio, e solo a questa, che le parole assumono il loro valore, o si inaridiscono nella loro inconsistenza. [...] Ci si educa al silenzio, a fare silenzio, anche nelle tempeste del cuore e nella disperazione dell'anima, quando si incomincia a tacere, a tacere le parole che diciamo ogni giorno e le parole inesprese che talora risuonano ancora più chiassose nella nostra vita interiore; ma questo non basta: fare silenzio non è solo non parlare e non dare voce alle tempeste interiori che si agitano negli abissi del cuore. Nel suo ultimo orizzonte di senso il silenzio è sempre un modo di morire a se stessi e al mondo: recuperando le radici più profonde del vivere e del morire [sperando, allo stesso tempo, in un futuro migliore]» (Borgna, 2016; p. 88-91).

Bibliografia

- Andolfi M. (2015). *La terapia familiare multigenerazionale: Lavorare con le famiglie tra passato e futuro*. Milano: Raffaello Cortina.
- Bauman Z. (2001). *La solitudine del cittadino globale*. Milano: Feltrinelli.
- Bertolini P. (1999). *L'esistere pedagogico*. Firenze: La Nuova Italia.
- Borgna, E. (2009). *Le emozioni ferite*. Milano: Feltrinelli.
- Bruner J. S. (1992). *La costruzione narrativa della realtà*. Milano: Feltrinelli. (Articolo originale: *The Narrative Construction of Reality*, 1991)
- Buber M. (2003). *Il principio dialogico e altri saggi*. Cinisello Balsamo: San Paolo. (Opera originale pubblicata nel 1923)
- Cambi F. (2000). *Pedagogia generale*. Roma-Bari: Laterza.
- Canevaro A. (2006). *Le logiche del confine e del sentiero. Una pedagogia dell'inclusione (per tutti, disabili inclusi)*. Trento: Erickson.
- Heider F. (1990). *Psicologia delle relazioni interpersonali*. Bologna: Il Mulino.
- Hillman J. (1997). *Il codice dell'anima. Carattere, vocazione, destino*. Milano: Adelphi. (Edizione originale: *The Soul's Code*, 1996)
- Mancuso V. (2016). *Il coraggio di essere liberi*. Milano: Garzanti.
- Miller R. (Ed.). (2018). *Transforming the Future: Anticipation in the 21st Century*. UNESCO / Routledge.
- Mortari L. (2002). *Aver cura della vita della mente*. Milano: La Nuova Italia.
- Mortari L. (2006). *La pratica dell'aver cura*. Milano: Bruno Mondadori.
- Mortari L. (2017). *Filosofia della cura*. Milano: Raffaello Cortina.
- Musaio M. (2020). *Dalla distanza alla relazione. Pedagogia e relazioni d'aiuto nell'emergenza*. Milano-Udine: Mimesis.
- Natoli S. (2022). *Il posto dell'uomo nel mondo. Ordine naturale, disordine umano*. Milano: Feltrinelli.
- Recalcati M. (2010). *Cosa resta del padre? La paternità nell'epoca postmoderna*. Milano: Raffaello Cortina.
- Recalcati M. (2010). *L'uomo senza inconscio: Figure della nuova clinica psicoanalitica*. Milano: Raffaello Cortina.
- Recalcati M. (2014). *L'ora di lezione: Per una erotica dell'insegnamento*. Torino: Einaudi.
- Rogers C. R. (1977). *Diventare persona*. Firenze: Giunti. (Edizione originale: *On Becoming a Person*, 1961)
- Sartre J.P. (1965). *L'essere e il nulla*. Milano: Il Saggiatore. (Opera originale pubblicata nel 1943)
- Sullivan L., Chen J. (2023). *Compassionate Communication in Therapeutic Settings: Bridging the Gap of Isolation*. Londra: Routledge.
- Weiss R.S. (1973). *Loneliness: The Experience of Emotional and Social Isolation*. Cambridge: MIT Press.
- Winnicott D. W. (1971). *Gioco e realtà*. Roma: Armando.

Sessioni Parallele
Sessione poster

La dimensione politica dell'educare: una ricerca-azione nei servizi residenziali per minorenni di Reggio Emilia

Stefano Ascari*

*Dottorando di Psicologia
Università di Parma – stefano.ascari@unipr.it*

Introduzione

Il presente contributo tratta di alcune considerazioni sulla dimensione politica dell'educare all'interno dei servizi residenziali per minorenni, nate da una più ampia Ricerca-Azione svoltasi a Reggio Emilia dal 2023 al 2024.

Pedagogia e politica hanno stretti legami¹, eppure l'interesse teoretico rischia di essere poco esercitato nella pratica. Gli effetti della disaffezione sociale alla politica che leggiamo nella crisi della partecipazione attiva o nella sfiducia nel sistema di rappresentanza, insieme a una *pedagogizzazione indiscriminata* della società (Massa, 1997, pag.90) che sembra aver diluito l'educazione, svuotandola di significato e tramutandola in mera propaganda (Giesecke, 1990), potrebbero aver ridotto la dimensione politica a un *inattuale pedagogico* (Broccoli, 2022).

Il rapporto fra educazione e politica è complesso e multidimensionale, può essere agito in molteplici declinazioni quali, ad esempio, allenamento alla partecipazione attiva, educazione morale o sviluppo del pensiero critico. In questa ricerca non si è inteso incontrare gli educatori a partire da una definizione fornita a priori dal ricercatore, quanto confrontarsi liberamente con loro facendone emergere credenze, rappresentazioni e strategie operative.

1. Comunità e politica

Secondo i dati del Ministero² i servizi residenziali per minorenni (da qui, comunità) sono circa 5000, per quasi 45000 minorenni accolti. Sono contesti educativi destinati

* Laureato in Scienze pedagogiche, responsabile di servizi sperimentali per l'accoglienza di Minori Stranieri Non Accompagnati per l'ASP "REGGIO EMILIA-Città delle Persone".

1 Cfr., tra gli altri, *Educazione e condizionamento sociale* (Visalberghi, 1964); *La ricerca come antipedagogia* (de Bartolomeis, 1969) *Educazione come prassi politica* (Baldacci, 1971); *La sapienza politica*, (Mortari, 2024); *Un legame antico e originario. Linee storiche e modelli teorici del rapporto tra pedagogia e politica* (Turtone, 2025).

2 Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali: Quaderni della ricerca sociale, n. 61. *I minorenni in affidamento familiare e nei servizi residenziali*, dati SIOSS anno 2023, Istituto degli Innocenti (<https://www.lavoro.gov.it/temi-e-priorita-infanzia-e-adolescenza/studi-e-statistiche/qrs-61-mff-2023>). In aggiunta: dashboard su minori stranieri non accompagnati (dati a fine dicembre 2023) (<https://analytics.lavoro.gov.it/t/PublicSIM/views/HomePage/HomePage-SIM?%3Aembed=y&%3Aiid=1&%3AisGuestRedirectFromVizportal=y>).

a persone minorenni temporaneamente impossibilitate a risiedere con le famiglie d'origine – allontanati dalle figure genitoriali a causa di maltrattamenti, abusi o abbandono; minori stranieri non accompagnati; ragazzi e ragazze con collocazione alternativa alla detenzione – nei quali gli educatori possono essere definiti genitori terapeutici (Shealy, 1995), assumendo su di sé parte delle funzioni genitoriali di protezione, cura ed educazione.

Le comunità possono costituire un osservatorio privilegiato per osservare la dimensione politica dell'educare, poiché:

- trovano il proprio incipit a partire dalla costituzione italiana

I genitori hanno il diritto e il dovere di mantenere, educare e istruire tutti i propri figli (c. 1°)[...] In caso di incapacità, la legge deve provvedere affinché altre persone li sostituiscano nello svolgimento dei loro compiti (art. 30 c.2°)

(Lenti, 2020, pag-111-112);

- accompagnano all'età adulta migliaia di persone ogni anno, contribuendo a formare cittadini;
- sono contesti educativi che divengono “case” in cui gli educatori *crescono figli d'altri* (FG11, op6), accompagnandoli nei loro percorsi evolutivi, sostenendone l'emanipazione rispetto a biografie traumatiche e preparandoli al mondo che verrà. La familiarità che si crea e che viene promossa dalle attuali linee guida (MPLS, 2024) diminuisce la distanza educativa, sfuma i confini professionali, rende impossibile non far emergere la persona oltre l'educatore, che si trova inevitabilmente a rappresentare con parole, gesti, progettazioni la propria visione della società, la personale lettura critica degli accadimenti e delle narrazioni del mondo.

La posizione di chi scrive è che, volente o nolente, le comunità debbano fare i conti con la dimensione politica del loro lavoro e che, di conseguenza, tanto questa sarà oggetto di analisi, riflessione e progettazione, tanto sarà consapevole ed efficace il lavoro svolto.

Evidentemente, non si intende qui l'educazione politica come apologia partitica o indottrinamento secondo una determinata linea di pensiero, ma come processo di costruzione del proprio punto di vista, che inevitabilmente parte dal conoscere quello delle proprie figure significative da usare come metro e base sicura (Harder et. Alt., 2013) per esplorare il mondo, per poi costruire il personale rapporto con esso.

2. L'incontro con gli educatori di comunità

L'intento era duplice: da una parte si è voluto esplorare come gli educatori approcciassero la dimensione politica dell'educare all'interno delle loro progettazioni e, dall'altra, istituire dei laboratori del pensare (Mortari, 2002) che stimolassero la consapevolezza sui propri meccanismi di funzionamento e creassero confronto costruttivo fra le diverse realtà.

Sono stati utilizzati:

- 1 questionario iniziale, per la raccolta di dati socio-anagrafico-lavorativi;
- 12 focus group, condotti con traccia semi-strutturata ed elaborati tramite analisi tematica induttiva (carta e matita);
- 1 questionario finale, costruito in itinere utilizzando le riflessioni emerse durante i FG (15 item, 14 con scala Lickert e 1 con classificazione per priorità) per raccogliere le riflessioni individuali circa le tematiche più dibattute

La popolazione era formata dagli educatori delle 23 comunità di Reggio Emilia, il campione è stato di 18 comunità per 88 partecipanti effettivi.

Dei diversi argomenti trattati, ricchi di spunti e sollecitazioni, si sceglie di riportarne alcuni stralci che possano raffigurare la strada percorsa nei suoi punti principali.

Innanzitutto, i partecipanti hanno riconosciuto, e rivendicato, la portata politica della professione educativa e, in particolare, del loro specifico contesto

“Una volta si diceva ‘riparare i danni del sistema’, noi mettiamo una pezza ai danni della vita, ripristiniamo un rapporto di fiducia fra il bambino e il mondo, è un lavoro politico enorme”

(FG4, op3)

“Quando accogli minori stranieri non accompagnati rappresenti l’Italia, le sue politiche di accoglienza, come la tua città interpreta l’integrazione”

(FG4, op3)

Per gli educatori, viviamo un momento storico nel quale è necessario lavorare sull’educazione alla politica per allenare all’analisi critica e coltivare un sano dissenso di fronte all’omologazione e alla superficialità offerta dalla società attraverso i social, principale strumento di fruizione del mondo da parte degli ospiti.

Nonostante questa percezione di urgenza, la maggior parte dei partecipanti ha dichiarato che l’educazione alla politica in comunità avviene in modo indiretto, tramite la condivisione della vita di tutti i giorni. In quest’ottica, la vita comunitaria stessa offrirebbe quotidianamente allenamento alla negoziazione, costruzione del proprio rapporto con gerarchia e potere, occasioni di impegno personale.

Le équipe hanno fatto fatica a indicare strategie operative specifiche per agire direttamente un’educazione politica e, in ragione di questo, sono emerse tre posizioni:

1. Educazione e politica sono implicitamente legati a livello teoretico, ma non devono avere progettazioni dedicate né riscontro in azioni concrete

“Non dobbiamo parlare di politica, non dobbiamo dare il nostro punto di vista su guerre o altro. Li cresciamo, vanno nel mondo e si fanno una loro idea”

(FG11, op7)

2. La dimensione politica era presente negli anni precedenti, ma poi è stata accantonata. È stata riportata una generale stanchezza, di non essersi esplicitamente confrontati su questo cambio di direzione, ma di come, nei fatti, non sia più fra i loro obiettivi

“Fino a qualche anno fa commentavamo le notizie, leggevamo i giornali[...]Adesso abbiamo smesso, non so bene perché”

(FG1, op3)

“Prima arrivavi alla comunità o perché ‘per religione’ volevi aiutare gli ultimi, o perché ‘per politica’ volevi cambiare le cose. Adesso ci guardiamo fra quei colleghi e abbiamo ancora la passione per i nostri ragazzi e continuiamo a stare qua, ma ci è passata la spinta al cambiamento ‘esterno’”

(FG11, op1)

3. La politica dovrebbe rientrare nelle tematiche trattate in comunità ed essere declinata in progettazioni specifiche, ma è complesso trovare una modalità per riuscirci

“Non credo di avere io gli strumenti, non sono abbastanza capace”

(FG5, op3)

“Il periodo Covid ha iniziato la sepoltura della discussione. Non si poteva non essere d'accordo. Idem dopo con la Russia e adesso con Israele. Sembra che tutti la debbano pensare allo stesso modo e che ci sia una sola verità. Si respira dappertutto paura del confronto, incapacità di stare nella complessità”

(FG8, op4)

Sono stati sottolineati anche concreti ostacoli provenienti dal sistema che presiede all'accoglienza

“Il discorso politico sarebbe fondamentale visto che cresciamo gli adulti di domani, ma è possibile solo se ti danno risorse giuste, servono il tempo per progettare e non solo per rincorrere le emergenze, che i servizi ti mandino i ragazzi ‘giusti per te[...]

]Devi sentire la fiducia dell'amministrazione e del tuo territorio”

(FG9)

“La ferita è che ormai anche i servizi sociali ci chiedono solo di amministrare l'esistente. Non di educare o produrre cambiamento, ma accettare la situazione senza confliggere, senza creare problemi. Siccome non ci sono le risorse per gestire la complessità dovremmo cercare di ‘non vedere’ i problemi, di non affrontare le storture”

(Anonimo³)

Alla fine il 62% dei partecipanti ha concordato con l'item (n°14 del questionario finale): “gli educatori in comunità devono allenare gli ospiti a leggere il mondo, affiancandoli nella decodifica di ciò che accade e offrendo come esempio il proprio punto di vista”.

Come esempio di educazione alla politica, si è parlato dello spazio finzionale (Palmieri, 2016) rappresentato dal regolamento delle comunità, luogo di allenamento al dialogo dell'individuo con la società.

Sull'importanza del rispetto del regolamento si dibatte anche rispetto al valore della trasgressione, infatti, mentre tutti condividono il significato generale del percorso di comunità - non dispositivo per controllare e dirigere, ma percorso maieutico di emancipazione e liberazione del sé - la ricerca del punto di equilibrio fra questi due concetti è un rebus tuttora irrisolto: ogni équipe vorrebbe educare alla messa in discussione da parte dei ragazzi del sistema di vincoli e obblighi della società nella quale vivono, ma contemporaneamente ritiene fondamentale il rispetto del proprio

3 Citazione lasciata anonima in quanto conteneva un riferimento che rendeva riconoscibile la comunità.

regolamento e fatica ad accettare trasgressioni o proposte che lo mettano in discussione.

Come prospettive di lavoro, per recuperare l'attenzione perduta e dare seguito all'intenzione di impegno verso un'educazione alla politica che parta da concrete azioni quotidiane in comunità, e successivamente ne superi i confini per rivolgersi al mondo, gli educatori hanno indicato due strade:

La costruzione di una scala di priorità da tenere a mente nelle progettazioni educative e nel lavoro quotidiano

1° posto	L'educazione morale del singolo individuo
2° posto	Empatia e educazione alla socialità, al sentirsi componenti interdipendenti del mondo
3° posto	Riflettere sul proprio rapporto con regole, libertà, gerarchia, potere...
4° posto	Allenarsi a fare la propria parte, dentro casa e nel mondo
5° posto	L'abitudine alla messa in discussione delle narrazioni vigenti
6° posto	L'esempio degli adulti
7° posto	Pensare a cosa si vuole cambiare nel mondo

Fig.1 – Elaborazione delle risposte all'item 13 del questionario finale

L'impegno a dare corpo al termine *comunità* facendone una direzione di lavoro, un'intenzione di coinvolgimento attivo di destinatari e stakeholders. Coinvolgimento degli ospiti, aumentandone la partecipazione alla definizione dei propri progetti individuali; del territorio, facendosi conoscere e avviando progetti di mutuo-aiuto; delle altre comunità, confrontandosi sulle reciproche visioni del lavoro, difficoltà, buone prassi.

In particolare, in risposta ai vissuti di isolamento e misconoscimento reciproco, è stata approfondita la prospettiva di comunità di pratica (Wenger, 2006), opposta al modello competitivo che pare imperare ora fra i diversi enti gestori.

Conclusioni

Discutere di educazione e politica ha smosso sia "vecchi discorsi" oramai accantonati, sia nuove riflessioni, inedite per le équipes. Questa commistione ha permesso di far emergere rappresentazioni personali fondanti il proprio rapporto col lavoro e col mondo, oltre che rendere osservabili le dinamiche delle diverse équipes, con i loro rapporti di potere, l'abitudine o meno alla discussione, la capacità di mediazione fra le diverse istanze e rappresentazioni.

È stato evidente come gli educatori di comunità siano abituati a confrontarsi e a dibattere, ma, anche, come lo siano in riferimento soprattutto a istanze radicate nella pratica, a temi quotidiani ed emergenziali, piuttosto che per risalire verso la fonte delle scelte educative (Margiotta 2011).

In conclusione, si può constatare come si sia riscontrato nell'incontro con gli operatori molto interesse sia per i contenuti, sia per le modalità di ricerca. Ricerca che ha solo iniziato ad illuminare ambiti di riflessione cari alla pedagogia, ma al momento poco esplorati nelle quotidianità delle comunità.

Bibliografia

- Broccoli A. (2022). Prassi educativa e agire politico. Inattualità di un legame necessario. M. Attinà, A. Broccoli, (eds.), *Inattualità pedagogiche. Ripensare l'educazione nella riflessione pedagogica contemporanea* (pp. 39-50). Milano: FrancoAngeli.
- Giesecke H. (1990). *La fine dell'educazione. Individuo famiglia scuola*. Roma: Anicia.
- Harder A.T., Knorth, E.J., Kalverboer M.E. (2013). A secure base? The adolescent–staff relationship in secure residential youth care. *Child Fam. Soc. Work*, 18, 305-317.
- Lenti L. 2020. *Diritto di famiglia e servizi sociali*. Torino: G. Giappichelli Editore.
- Margiotta U. (ed.), (2011). *La Pedagogia scienza prima della formazione*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Massa R. (1997). *Cambiare la scuola. Educare o istruire?*. Roma-Bari: Laterza.
- Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali (2024), *Linee di indirizzo per l'affidamento familiare*. Firenze: Istituto degli Innocenti.
- Mortari L. (2002). *Aver cura della vita delle mente*. Milano: La Nuova Italia.
- Porcheddu A. (Ed.), (2005). *Intervista sull'educazione*. Roma: Anicia.
- Palmieri C. (2016). *Un'esperienza di cui aver cura... Appunti pedagogici sul fare educazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Shealy C.N. (1995) From Boys Town to Oliver Twist: Separating fact from fiction in welfare reform and out of home placement of children and youth. *Am. Psychol.* 50, 565-580.
- Wenger E. (1998/2006). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*. Milano: Raffaello Cortina.

Comprensione del testo, creatività e pensiero narrativo. Una ricerca sul campo

Debora Catania

Assegnista di ricerca

Università di Parma – debora.catania@unipr.it

Introduzione

La comprensione del testo rappresenta un'abilità portante nello sviluppo e nella crescita dell'individuo. I processi che conducono alla comprensione del testo sono quindi articolati attraverso attività metacognitive e dalle inferenze. La ricerca PRIN Unipr-Unimore anno 2022-2024 dal titolo "Fostering text comprehension as a way to make learning and thinking visible" si propone di analizzare a fondo diverse strategie mirate a favorire la comprensione del testo all'interno delle classi di quarta primaria e verificarne l'efficacia e gli effetti sui bambini e sulle bambine. La ricerca quasi-sperimentale ha coinvolto un gruppo di controllo e tre gruppi sperimentali, tutti in Emilia-Romagna. I gruppi hanno adottato le stesse unità di contenuto, ma con metodologie diverse: cartacea, digitale e creativa. Quest'ultima si è articolata attraverso la costruzione di uno strumento ludico-didattico. Il focus di ricerca specifico su cui si vuole soffermare l'attenzione è proprio connesso alla "definizione" di comprensione del testo come "processo complesso e dinamico" (in cui) un ruolo fondamentale è occupato dalle abilità metacognitive e dalle inferenze" (Bertolini, 2013). Cardarello e Lumbelli (2019), hanno approfondito il tema dei processi di comprensione del testo, nella prospettiva della psicologia cognitivista, definendola proprio come processo articolato da più funzioni interconnesse tra loro. I processi inferenziali sono ragionamenti che consentono di decodificare informazioni non contenute esplicitamente all'interno del testo (Bertolini, 2014). Anche la creatività sarà qui presentata sotto una lente metacognitiva. La definizione che maggiormente fu adoperata a tal punto da consolidarsi maggiormente ed essere considerata "standard" è quella che tiene dentro il fattore originalità e il fattore utilità: "la creatività consiste fundamentalmente nella capacità di produrre qualcosa di nuovo (originale, inatteso) e appropriato (utile, adattabile al compito prefissato)" (Lubart, Sternberg, 1996). All'interno di questo contributo sarà approfondita la struttura e i processi che hanno portato alla progettazione dello strumento ludico-didattico, volto a sviluppare la strategia del gruppo sperimentale tre: comprensione del testo e creatività.

1. La comprensione del testo e il pensiero narrativo in un rapporto di proporzionalità diretta

La comprensione del testo scritta, o la comprensione come conseguenza dell'ascolto di una storia, rappresenta un processo complesso. Le attività da mettere in atto sono varie e articolate. Tra le principali emergono certamente il riuscire a colmare vuoti in-

formativi, la previsione delle conseguenze e la deduzione delle intenzioni; tutte le operazioni rappresentano forme di inferenze essenziali per una profonda comprensione del testo. Una base importante della comprensione del testo, così come la letteratura testimonia (Batini, Bartolucci, 2019), è data dal pensiero narrativo in quanto la narrazione, come processo cognitivo, diventa un mezzo, attraverso il quale si strutturano unità temporalmente significative, unità di esperienza (vera o immaginaria che sia), andando ad attribuire un ordine, dei rapporti e dei significati; questo processo si mette in moto ogni qualvolta leggiamo, ascoltiamo, vediamo, scriviamo, raccontiamo qualcosa a qualcuno” (Batini, 2010). La narrazione e il pensiero narrativo favoriscono la comprensione del testo. Le unità di esperienza, i significati, e le connessioni logiche sono frutto del processo cognitivo attivato in funzione delle azioni di racconto, narrazione e di letto-scrittura. Il gioco condiviso e le attività di carattere ludico sostengono inoltre, il pensiero narrativo (Batini, 2000) in quanto focalizzano il narrare come una forma di gioco, tutto questo favorisce l’attivazione del processo narrativo producendo quindi la competenza di comprensione del testo e lo sviluppo di inferenze. La costruzione quindi di uno strumento che faccia convergere in sé stesso, gli aspetti teorici precedentemente citati, e le caratteristiche peculiari volte ad attivare il processo di comprensione del testo e di sviluppo dei processi inferenziali, era uno degli obiettivi del progetto PRIN sopra presentato, con focus specifico sullo sviluppo di una strategia creativa (ludico-didattica).

2. Costruzione dello strumento ludico-didattico

La progettazione e la sperimentazione dello strumento ludico-didattico in questione, si propone attraverso tutti i nuclei trattati, di analizzare a fondo le connessioni che è possibile trovare tra i vari processi cognitivi volti a promuovere la comprensione del testo nei bambini e nelle bambine di quarta primaria. L’avvio delle attività muove i primi passi proprio dalla scelta e dall’analisi dei testi (narrativi). I testi presi in esame sono dodici, e sono stati estratti dal libro “La comprensione del testo” (R. Cardarello e L. Lumbelli, 2019). La fase iniziale di analisi sui testi ha richiesto un’attenta rilettura e studio dei contenuti e della logica di articolazione della narrazione. In questa fase ogni testo è stato suddiviso in sequenze. I testi (da una pagina a una pagina e mezza) sono stati classificati in base a lunghezza, complessità e potenziale difficoltà di comprensione, rispetto alla quantità di informazioni più o meno presenti. Il gioco nominato poi come “My MaCreative Game” è stato così realizzato per la prima volta. L’obiettivo di tale gioco è quello, attraverso un’attività ludica, di favorire i processi cognitivi legati alla motivazione, allo sviluppo per pensiero narrativo, della comprensione del testo e del pensiero inferenziale. Di seguito saranno descritte le caratteristiche del gioco, le regole e le diverse modalità.

3. Modalità di gioco, progettualità e primi esiti

I dodici testi narrativi sono stati digitalizzati e organizzati secondo una stessa formattazione. La logica seguita per suddividere in sequenze le storie è stata la seguente: i testi della lunghezza di 1 (o pochissimo in più) pagina sono stati suddivisi in 3 sequenze; testi della lunghezza di 2 (o pochissimo in più) pagine sono stati suddivisi in

4 sequenze; i testi della lunghezza di 3 (o pochissimo in più) pagine sono stati suddivisi in 5 sequenze.

Le sequenze di testo sono state suddivise seguendo una logica causa-effetto rispetto ai nodi principali della narrazione. La scelta di suddividere le storie in questo modo, è risultata propedeutica allo scopo di sottrarre in seconda battuta alcuni elementi cruciali della narrazione. L'idea sorta durante la costruzione del prototipo ha tenuto conto della possibilità di rendere interattivo il gioco, mantenendo uno stesso testo, ma progettando modalità di gioco a difficoltà variabile/crescente. Le sequenze prese in considerazione per ogni testo sono rimaste invariate per tutte le diverse modalità di gioco progettate, ma le parti delle storie sono state articolate in modi differenti in base alla difficoltà potenziale. Le modalità di gioco sono tre e sono state articolate secondo la seguente logica: versione riordino dei pezzi; versione completa la parte mancante e versione riordino dei pezzi e completa la parte mancante.

Come gli stessi titoli esprimono, nella prima modalità, le sequenze della storia vengono disordinate. L'obiettivo di questa modalità è quello di riordinare le sequenze secondo una logica che il lettore ritiene cronologica e coerente per contenuto, comprensione, inferenze e/o altro. All'interno della seconda modalità, le sequenze di testo sono mantenute in ordine logico secondo la narrazione della storia, ma una sequenza è stata sottratta. L'obiettivo di questa modalità è quello per il lettore, di scrivere/immaginare, secondo la comprensione generale fornita dalle sequenze di testo presenti, la parte di storia che manca. Nella terza modalità, entrambe le precedenti si fondono insieme: le sequenze della storia sono in disordine tra loro e una sequenza di testo è stata sottratta. L'obiettivo di questa modalità è scrivere/immaginare il pezzo di storia mancante e riordinare la logica della storia. Questa modalità crea quindi una logica di gioco più complessa e articolata. Sul piano operativo è stata costruita una scatola contenente il kit di gioco, il quale è dotato di un coperchio modulabile che si trasforma in lavagna magnetica ad uso comune di tutta la sezione o del gruppo di gioco. Ogni sequenza per ogni testo è stata trasformata in un magnete. Il gioco è dotato anche di un set di materiali cartacei, su cui le coppie o i singoli vanno ad agire rispetto al testo e alla modalità di gioco specifica, facendo ragionamenti, e relazioni con le proprie penne e matite. Una volta svolte le proprie riflessioni su carta, i singoli o le coppie, possono recarsi in uno spazio comune, precedentemente deciso in accordo con il/la docente, su cui è stata posizionata la lavagna magnetica. A questo punto con l'uso dei magneti i bambini ripercorrono la propria riflessione svolta su foglio, in merito all'eventuale riordino delle sequenze, o completamento o entrambe le azioni. In questa fase, definita "restituzione" vi è una vera e propria lettura ad alta voce del testo e un'esposizione delle logiche seguite per il riordino. Al termine, tutti i gruppi, o i singoli, potranno esprimere una propria votazione, in base al testo preferito narrato/letto dai compagni e dalle compagne. La squadra, o il singolo maggiormente votato vince il match. Dalle prime osservazioni emerse, risulta evidente come la strategia in questione abbia agito in modo positivo su processi cognitivi di narrazione, di lettura ad alta voce, di sviluppo dei processi inferenziali, e attraverso la strategia di gaming, sull'aumento della motivazione e della partecipazione all'attività di lettura e comprensione. Nell'arco delle settimane di sperimentazione, il kit cartaceo in associazione al kit magnetico, sono stati strumenti fondamentali nel potenziamento dell'interazione tra i bambini e le storie. Inoltre, sono emersi più volte i vissuti personali e immaginari dei bambini, soprattutto nella condivisione a posteriori dei propri ragionamenti e collegamenti. Dai primi esiti, la strategia creativa appare particolarmente efficace nello

sviluppo della competenza di riassunto. Sono in corso ulteriori analisi, sia quantitative sia qualitative, per confermare questi risultati.

Bibliografia

- Batini F. (2010). *Orientamento narrativo*.
- Batini F., Zaccaria R. (Eds.) (2000). *Per un orientamento narrativo*. Milano: FrancoAngeli.
- Batini F., Bartolucci M. (2019). Gli effetti della lettura di narrativa nell'infanzia. *Ricerche Pedagogiche*, 211, 121-134.
- Bertolini C. (2013). *Senza parole. Promuovere la comprensione del testo fin dalla scuola dell'infanzia*. Parma: Junior.
- Bertolini C. (2014). L'abilità inferenziale nel processo di comprensione di testi verbali e visivi. *Italian Journal of Educational research*, 2-3.
- Cardarello R., Lumbelli L. (2019). *La comprensione del testo. Attività su brani d'autore per le classi IV e V primaria*. Firenze: Giunti.
- Cardarello R., Bertolini C. (2020). *Didattiche della comprensione del testo. Metodi e strumenti per la scuola primaria*. Roma: Carocci.
- Sternberg R. J., Lubart T. I. (1996). Investing in creativity. *American Psychologist*, 51(7), 677-688. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.51.7.677>.

Il *well-being* dei professionisti dell'educazione e della formazione: verso un approccio pedagogico al benessere

Chiara Funari

Dottoranda

Università degli Studi di Firenze – chiara.funari@unifi.it

Introduzione

Le professioni educative e della formazione stanno attraversando, a livello globale, una fase critica, segnata da crescente carenza di personale, alti tassi di dimissioni volontarie e ridotta attrattività della carriera (Eurydice, 2021; UNESCO, 2023). Questa situazione mette sotto pressione i sistemi educativi e ne minaccia la qualità e la continuità. In tale contesto, la letteratura e i documenti istituzionali evidenziano come il benessere dei professionisti dell'educazione costituisca uno strumento cruciale per fronteggiare queste difficoltà, migliorando la qualità del lavoro educativo e rafforzando l'attrattività e la sostenibilità della professione (Consiglio dell'UE, 2020/C 193/04; OECD, 2020; Viac, Fraser, 2020). Sebbene la pandemia abbia contribuito a catalizzare l'attenzione globale sul tema del benessere, non solo degli studenti ma anche degli insegnanti (Aziku, Zhang, 2024), esplorando il *Teacher Well-Being* (TWB) emerge chiaramente la prospettiva psicologica, centrata sui rischi di *stress* e *burnout* (Gabola, Albanese, 2015; Sohail *et alii*, 2023), mentre la riflessione pedagogica sulle dimensioni formative, relazionali e professionali del benessere rimane ancora marginale (Frison *et alii*, 2024). Parallelamente, i documenti internazionali ed europei (OECD, 2020; UNESCO, 2023) riconoscono l'importanza del TWB, ma lo definiscono in modi diversi e spesso frammentati, senza fornire indicatori condivisi (Viac, Fraser, 2020).

Indubbiamente, le ricerche sul TWB hanno fornito un primo contributo rilevante per definire dimensioni chiave e strumenti di misurazione del *well-being*. Tuttavia, la letteratura esistente si è concentrata prevalentemente sul contesto scolastico e sulla figura dell'insegnante, mentre altre professionalità educative – la cui condizione di benessere costituisce a sua volta un fattore critico della crisi del settore – sono state finora poco esplorate. Pur condividendo con i docenti dimensioni come la relazione, la motivazione e la gestione della complessità educativa, queste figure agiscono in contesti in cui la dimensione comunitaria e sociale dell'intervento riveste un ruolo strutturale e diffuso, distinto ma complementare rispetto a quello tipico della scuola. Di conseguenza, le evidenze sul benessere degli insegnanti non possono essere automaticamente trasferite, rendendo necessario ricerche specifiche sugli educatori socio-pedagogici. Da questa constatazione prende avvio la ricerca, sviluppata nell'ambito del dottorato in Scienze della Formazione e Psicologia dell'Università di Firenze che nasce all'interno del progetto europeo Erasmus+ *TEFF Academy – Teacher Education for a Future in Flux*, con l'obiettivo di esplorare in chiave pedagogica il benessere dei professionisti

dell'educazione. La domanda centrale che guida questa prima fase del lavoro è la seguente: *Come può essere concettualizzato il benessere con riferimento ai professionisti dell'educazione e della formazione? Quali fattori possono sostenere la sua promozione nei contesti educativi?*

1. Metodologia della ricerca

La ricerca di dottorato adotta un disegno mixed-methods sequenziale esplorativo, in cui la fase qualitativa – articolata in interviste e *focus group* – precede e orienta la fase quantitativa, dedicata alla costruzione e somministrazione di un questionario rivolto agli educatori socio-pedagogici. Questa impostazione metodologica risponde all'esigenza di chiarire preliminarmente il costrutto di *well-being*, prima di poterlo declinare alle specificità delle professioni educative ed essere misurato e analizzato empiricamente. La revisione teorica e documentale ha fornito le basi per gli strumenti qualitativi, guidando la selezione dei temi e delle domande da approfondire. Per questo motivo, la prima fase qualitativa è stata articolata in più momenti:

- Analisi documentale: sono stati esaminati 34 report e documenti internazionali, europei e italiani utilizzando il metodo READ (Dalglish, Khalid, McMahon, 2020), con l'obiettivo di individuare definizioni, interpretazioni e indicatori per il *well-being*. La selezione ha seguito criteri di rilevanza, autorevolezza e aggiornamento;
- Interviste a esperti: sono stati coinvolti 6 esperti internazionali che studiano il benessere, provenienti da Germania, Olanda, Norvegia, Sud Africa e Italia. Le interviste hanno esplorato le attuali tendenze e le prospettive future della ricerca sul *Teacher Well-Being* (TWB);
- *Scoping review*: sono state realizzate due revisioni della letteratura con metodologia PRISMA-ScR (Tricco *et alii*, 2018): la prima dedicata al benessere nelle professioni educative *non-teaching*, la seconda focalizzata sul TWB e sugli strumenti e le scale di misurazione.
- *Focus group*: sono previsti due incontri – uno con il personale educativo proveniente da contesti diversi e uno con i coordinatori di servizi educativi – finalizzati a raccogliere e mettere a confronto le rappresentazioni del benessere emerse dalle fonti istituzionali e accademiche con quelle dei professionisti sul campo.

Per questo contributo ci concentreremo sulla presentazione della prima *scoping review* sul benessere nelle professioni educative *non-teaching*.

2. Il benessere nelle professioni educative *non-teaching*

Il benessere dei professionisti dell'educazione è stato principalmente studiato con riferimento al personale docente, mentre resta limitata la conoscenza sulle professioni educative *non-teaching*. Queste figure operano in contesti socio-educativi, dove la relazione educativa assume caratteristiche e obiettivi diversi rispetto al contesto scolastico. La revisione mira a mappare come il benessere venga definito, vissuto e

rappresentato nella letteratura scientifica relativa a tali ruoli, individuando le dimensioni teoriche emergenti e supportando la costruzione di strumenti di rilevazione coerenti con la loro natura educativa e relazionale. Le domande di ricerca sono: *Quali concettualizzazioni di benessere emergono nella letteratura sulle professioni educative non-teaching? Come viene definito e studiato il benessere nei contesti non-teaching?*

La revisione ha seguito le linee guida di Arksey e O'Malley (2005) integrate con PRISMA-ScR (Tricco *et alii*, 2018). La ricerca è stata condotta nei database ERIC, Web of Science, PsycINFO ed Educational Source, con una strategia mirata a includere tutte le principali declinazioni del concetto di benessere riferite a ruoli educativi *non-teaching* (usando i termini inglesi più comuni: *educator, education professional, early childhood educator, social educator, support worker, professional educator, educational support professional, youth worker, care worker, paraeducator, childcare worker*). Sono stati inclusi studi *peer-reviewed* compresi tra 2015 e 2025, in lingua inglese, *full-text*, empirici o teorici; esclusi studi focalizzati su insegnanti o contesti clinici/sanitari.

La ricerca iniziale ha restituito 103 articoli; dopo la rimozione dei duplicati e lo screening degli abstract, sono stati inclusi 12 articoli pertinenti (5 teorici e 7 empirici). Per ciascuno sono stati estratti dati riguardanti: a) contesto, b) metodologia, c) definizione, d) tipologia di benessere, e) fattori influenti, f) cornice teorica e g) implicazioni pratiche.

L'esiguità dei risultati evidenzia come il tema sia ancora poco sviluppato a livello internazionale e nazionale, con una concentrazione particolare sul ruolo dell'educatore dell'infanzia. Il numero ancora modesto di studi non impedisce di delineare un quadro vario e multidimensionale del benessere, integrando aspetti psicologici, relazionali, materiali e organizzativi. Tra i principali fattori di rischio individuati figurano la precarietà contrattuale, l'eccessivo carico di lavoro, la marginalizzazione simbolica e la limitata autonomia professionale. Al contrario, elementi come il sostegno tra pari, una supervisione di qualità, il riconoscimento del ruolo, l'accesso a spazi di riflessione e la possibilità di formazione continua emergono come fattori protettivi in grado di sostenere il benessere degli educatori. Mentre le prospettive teoriche più rilevanti presenti negli studi sono: 1. *Self-Determination Theory*, che evidenzia autonomia, competenza e relazionalità come basi del benessere professionale; 2. Modello ecologico di Bronfenbrenner, che considera il benessere come prodotto dell'interazione tra fattori individuali e ambientali; 3. Approcci femministi e di cura, che valorizzano il lavoro relazionale e promuovono il riconoscimento simbolico e materiale delle professioni.

3. Discussione e prospettive pedagogiche sul benessere

Alla luce dei risultati della *scoping review*, si possono delineare alcune considerazioni chiave per la costruzione di un quadro pedagogico del benessere. La revisione ha restituito un panorama eterogeneo, caratterizzato da definizioni e approcci teorici molteplici. Il numero limitato di studi individuati conferma la novità del tema, ancora marginale nella ricerca internazionale e nazionale sulle professioni educative *non-teaching*.

I risultati, seppur preliminari e parziali, mettono in luce che il benessere non si limita alla prevenzione del disagio o del malessere, ma diventa fattore abilitante per la crescita professionale e la qualità della relazione educativa. I contributi disponibili evi-

denziano che le dimensioni concettuali e operative del benessere professionale costituiscono elementi centrali, in continuità con gli studi sul TWB, ma adattati ai contesti e alle funzioni proprie dell'agire socio-educativo. Questa complessità suggerisce che, nelle professioni educative *non-teaching*, il benessere si configuri come un processo in divenire, costruito nelle pratiche quotidiane e nelle relazioni professionali, in stretta connessione con le condizioni di lavoro, il riconoscimento simbolico del ruolo, la tipologia di servizio e il senso di scopo professionale. In questa prospettiva, la ricerca mira a contribuire a colmare questo vuoto, proponendo una prima ipotesi di quadro concettuale del benessere educativo, articolata in quattro dimensioni – contestuale, relazionale, politica e trasformativa – da verificare e arricchire attraverso la raccolta e l'analisi dei dati. Tale ipotesi include elementi come riconoscimento, condizioni di lavoro, clima relazionale, autonomia, sviluppo professionale, benessere psicologico soggettivo e senso del lavoro educativo. Il passaggio ai *focus group* con i professionisti consentirà di validare e arricchire le categorie emerse, integrando la voce di chi vive quotidianamente la realtà educativa. Questo step sarà cruciale per il passaggio alla fase quantitativa della ricerca, che prevede la progettazione e la somministrazione di uno strumento di rilevazione del benessere costruito a partire dalle evidenze raccolte e calibrato sulle specificità delle professioni educative.

In prospettiva pedagogica, promuovere il *well-being* dei professionisti dell'educazione non può essere soltanto una questione di benessere individuale, ma rappresenta una condizione necessaria per garantire la qualità e la sostenibilità dei sistemi educativi e organizzativi nel loro insieme, una questione di giustizia educativa e di investimento per il futuro.

Bibliografia

- Arksey H., O'Malley L. (2005). Scoping studies: towards a methodological framework. *International Journal of Social Research Methodology*, 8(1), 19–32. <https://doi.org/10.1080/1364557032000119616>
- Aziku M., Zhang B. (2024). Systematic review of teacher well-being research during the COVID-19 pandemic. *Frontiers in psychology*, 15, 1427979. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1427979>
- Dalglis S.L., Khalid H., McMahon S.A. (2020). Document analysis in health policy research: the READ approach. *Health Policy and Planning*, 35(10), 1424-1431.
- Consiglio dell'Unione Europea (2020). Conclusioni del Consiglio sui docenti e i formatori europei del futuro. 2020/C 193/04. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=CELEX:52020XG0609\(02\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=CELEX:52020XG0609(02))
- Eurydice (2021). *Teachers in Europe: Careers, Development and Well-being*. Publications Office of the European Union.
- Frison D. (2024). *Teacher well-being. Evidenze di ricerca per lo sviluppo professionale*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Gabola P., Albanese O. (2015). *Burnout e insegnamento*. Milano: FrancoAngeli.
- Organisation for Economic Co-operation and Development, OECD (2020). *TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals*. TALIS. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/19cf08df-en>
- Sohail M. M., Baghdady A., Choi J., Huynh H. V., Whetten K., Proeschold-Bell R. J. (2023). Factors influencing teacher wellbeing and burnout in schools: A scoping review. *WORK*, 76(4), 1317-1331. <https://doi.org/10.3233/WOR-220234>

- Tricco A. C., et al. (2018). PRISMA Extension for Scoping Reviews (PRISMA-ScR): Checklist and Explanation. *Annals of Internal Medicine*, 169(7), 467–473.
- Unesco-International Task Force on Teachers for Education 2030. (2023). *Global report on teachers: addressing teacher shortages and transforming the profession*. Paris: UNESCO.
- Viac C., Fraser P. (2020). *Teachers' well-being: A framework for data collection and analysis* (OECD Education Working Papers No. 213). Paris: OECD Publishing. Retrieved April 15, 2025, from <https://doi.org/10.1787/c36fc9d3-en>

La sfida della formazione docente contro il discorso d'odio

Marco Leggieri

Dottorando

Università degli Studi della Toscana – marco.leggieri@unitus.it

Introduzione

Le agende politiche e scolastiche dovrebbero avere particolare premura riguardo al tema della qualità della formazione dei docenti, specialmente nel tempo della vita *onlife* (contrazione di *online* e *life*) in cui l'ingerenza massiccia delle piattaforme *social* nelle quotidianità dei giovani, aggravata dalla pandemia da Covid-19, ha acuito i casi di disagio psicologico e di isolamento. Allo stesso tempo sono aumentati i vortici di odio (*hate speech*) che infiammano le aule scolastiche e il fenomeno non riguarda solo la scuola, in quanto la pratica di iperconnessione ha reso l'uso delle tecnologie impattante sia nel lavoro che nella vita privata a tutte le età. Il cyberbullismo, una forma di bullismo che, grazie alle tecnologie digitali, perseguita le vittime online con messaggi o video offensivi, estendendo le molestie oltre l'ambiente scolastico e rendendole continue nel tempo, inquina i rapporti tra pari, enfatizzando le differenze etniche, di genere, di orientamento sessuale e l'abilismo anche tra le mura domestiche; ne consegue un rafforzamento di pregiudizi e stereotipi che dovrebbero rappresentare oggetto di precise politiche educative da parte delle istituzioni. Tuttavia, in un periodo in cui spira forte il vento dei conflitti e delle destre estreme, l'opinione pubblica pare assuefatta e impotente di fronte alle violenze che intasano le cronache quotidiane, dando l'illusione che ormai la prepotenza e l'aggressività siano elementi essenziali del discorso pubblico e privato. Se l'odio razziale e i frequenti episodi di omotransfobia rappresentano una prassi cui ci siamo assuefatti, ci si chiede quale senso abbiano ormai uguaglianza e solidarietà, i valori che fondano le Costituzioni repubblicane (Baldacci, 2025). È necessario quindi che la scuola continui a rappresentare un presidio di istruzione ed educazione, e che le istituzioni si assumano la responsabilità di avviare un progetto intenzionale volto alla formazione della classe docente sui temi dell'educazione sesso-affettiva e dell'inclusione delle diversità. Se i docenti non ricevono una formazione di qualità, sia sulla preparazione culturale che su quella pedagogico-educativa, allora non potranno essere contrastate le spirali di odio che dilagano tra gli studenti, in balia di famiglie prepotenti e docenti improvvisati. Il riconoscimento della diversità di tutti gli individui dovrebbe, pertanto, assumere un ruolo rilevante, nella convinzione che la co-costruzione di contesti inclusivi non possa prescindere da valori come la dignità umana, l'accoglienza, il rispetto per la vita (Bocci, Guerini, e Travaglini, 2021). Lo stesso articolo 3 della Carta tutela il principio di uguaglianza, che vuol dire equità non se tutti vengono trattati allo stesso modo ma, al contrario, se i casi uguali si gestiscono in maniera uguale e quelli diversi in maniera diversa.

È questa l'idea di una Scuola della Costituzione, che rimanda all'inscindibile connubio di Dewey tra democrazia ed educazione (1916/2012), in cui il manifesto giu-

ridico-politico della Repubblica sostiene la formazione di docenti capaci di favorire lo sviluppo a tutto tondo della persona umana in termini sociali e storici e non solo astratti, di individui capaci di autonomia intellettuale, politica ed etica (Baldacci, 2025).

1. La formazione docente come bussola nella scuola

Fa sorridere e riflettere la recente proposta avanzata da alcuni esponenti della politica al fine di sostituire la dicitura “docente di sostegno” con “docente per l’inclusione”, senza però prevedere né investimenti strutturali nella formazione degli insegnanti al fine di renderli più inclusivi, pena l’onnipresente spauracchio del *gender*, né proposte serie per l’aumento degli stipendi. Insegnanti sottopagati e privi delle competenze adeguate ad affrontare le rapide sfide della contemporaneità, non possono rappresentare un baluardo né di autorevolezza etica né di professionalità didattica; in tal modo ci si abbandona alla mercé di un sistema di reclutamento che arbitrariamente affida agli allievi individui che occupano le cattedre per mera necessità lavorativa.

Al contrario, la formazione e l’aggiornamento del docente inclusivo dovrebbero includere competenze essenziali tra cui: sostenere gli alunni; valorizzarne le diversità: lavorare con gli altri soggetti, inclusi la famiglia, i colleghi e gli enti esterni; assicurare l’aggiornamento professionale (Agenzia Europea per lo Sviluppo dell’Istruzione degli Alunni Disabili, 2012). Senza dubbio un insegnante competente dovrebbe assumere il punto di vista del ricercatore, come affermato da Dewey. Il pedagogista americano non intendeva, tuttavia, che il docente dovesse acquisire una certificazione particolare bensì che fosse capace di lavorare in *team* sia con gli altri insegnanti che con i ricercatori (Baldacci, 2023).

La riflessione sulla qualità di ricercatore non riguarda solamente le competenze didattico-disciplinari ma anche quelle socio-emotive che rappresentano la *conditio sine qua non* per garantire l’educazione all’inclusività (Bruzzone, 2022). Dovranno, pertanto, essere esplorate le intersezioni tra orientamento sessuale, cultura, genere e disabilità (Matychuk, 2024) nell’ottica di un curriculum di educazione alla cittadinanza e sesso-affettiva che ponga l’accento sul rispetto dell’*Altro*. È evidente, infatti, che vi sia un serio problema legato alla violenza maschile nei confronti sia delle donne che delle persone della comunità LGBTQ+; l’insofferenza per l’emancipazione femminile e la paura delle differenze legate all’identità di genere e all’orientamento sessuale alimentano le fragilità maschili che esplodono in episodi di aggressività fisica e verbale.

Rispetto a tutto ciò, appare necessario che la *Pedagogia generale e sociale* – il cui ordinamento epistemologico conduce a interrogarsi sulle *finalità* educative – ponga alla scuola la questione dell’educazione alle maschilità. Attraverso i tradizionali processi di socializzazione, infatti, avviene già una implicita educazione al modello patriarcale di maschilità, sviluppando un dover-essere unico per tutti i maschi (Burgio, 2023).

Nell’ottica di analizzare il fenomeno del discorso d’odio e dell’esclusione e di proporre suggestioni educative per prevenire e contrastare il fenomeno, si richiamano di seguito i primi dati di un questionario svolto in alcune scuole italiane.

2. Il questionario e i primi dati emergenti

Lo strumento adottato per avviare detta indagine è un questionario anonimo, composto da 28 domande rivolto agli studenti delle classi quarte e quinte (tra i 16 e i 18 anni di età) di sei scuole secondarie di secondo grado. Nello specifico, il questionario si struttura in cinque sezioni che corrispondono alle seguenti aree: Dati anagrafici; Percorso scolastico; Conoscenza e consapevolezza del fenomeno; Rilevazione delle percezioni delle caratteristiche delle categorie vulnerabili; Riflessione sul fenomeno nei contesti scolastici. L'indagine si è svolta sulla piattaforma LimeSurvey E ha riguardato sei scuole di due indirizzi differenti (licei e istituti tecnici/professionali, uno della provincia/periferia e uno della città capoluogo) di tre aree metropolitane d'Italia (Milano, Roma, Bari) che hanno analoghe caratteristiche socioculturali e antropiche, ma differenti contesti economici. In totale, pertanto, due scuole per ogni provincia. Al termine della somministrazione sono state raccolte 1157 risposte.

Nell'ambito del presente contributo si evidenziano le domande, inerenti alla comunità LGBT+, che analizzano il fenomeno dello hate speech chiedendo ad es. agli studenti di indicare le tre parole più usate per discriminare oppure la connessione tra pregiudizi e categorie vulnerabili, avanzando una riflessione sui tabù che spesso vanno a nocimento di un'ampia fetta della popolazione.

Si rimarca che i dati qui proposti sono parziali, in quanto afferiscono ai primi dati delle due scuole site in Roma. In particolare, dalla ricerca svolta presso il Liceo Statale "Vittoria Colonna", sito nel centro, caratterizzato da un'offerta formativa umanistica e da una maggioranza di ragazze, sono emerse 197 risposte valide; mentre dall'Istituto "Giorgi-Woolf", sito in quartieri mediamente periferici, caratterizzato da un'offerta formativa tecnico-professionale e da una prevalenza di ragazzi, sono emerse 70 risposte valide.

Alla richiesta di individuare i tre ambiti ritenuti oggetto di pregiudizi e stereotipi, l'orientamento sessuale è al secondo posto; mentre tra le tre parole che più riconducono all'odio e all'esclusione, la parola *frocio* è la seconda più utilizzata, evidenziando che i docenti dovrebbero attenzionare l'uso del linguaggio.

Emergono pregiudizi più diffusi nel Giorgi, in particolare in riferimento: a) alla diffusione delle malattie sessuali, laddove la metà degli studenti si ritiene d'accordo, fomentando lo stereotipo dell'omosessuale sieropositivo; b) al godimento degli stessi diritti delle altre persone, laddove nel liceo un'amplissima maggioranza è d'accordo mentre nell'istituto tecnico quasi la metà si esprime in senso opposto. Risalta spaventosamente un ultimo dato: quasi la metà degli studenti del Giorgi-Woolf ritiene che le persone LGBT+ siano "contro natura e confuse", avallando un pregiudizio pericoloso che rimanda a un passato oscuro, quello in cui i *diversi* venivano considerati soggetti da curare. Molto probabilmente la composizione quasi interamente maschile ha giocato un ruolo preponderante nell'assunzione di tali posizioni.

3. Prospettive educative

Appare necessario e urgente che le istituzioni dispieghino un massiccio e intenzionale piano di investimento atto a garantire la formazione del personale docente al fine di prevenire e contrastare i fenomeni di odio e violenza nelle scuole. Non può essere suf-

ficiente l'attuale sistema composto da rapidi corsi abilitanti e concorsi sempre più deboli nei contenuti.

Il caso della Finlandia (Sahlberg, 2019) costituisce un esempio pregevole: poiché lì l'insegnamento costituisce una professione ben retribuita e di prestigio sociale, i candidati si sottopongono a percorsi formativi selettivi e impegnativi. In Italia, il sottofinanziamento della scuola, le imbarazzanti retribuzioni e la perdita di prestigio sociale della professione rendono poco praticabile questa soluzione. È perciò doveroso un ripensamento complessivo della politica scolastica anche al fine di garantire spazi inclusivi. I risultati di una recente ricerca (Ramón Ortiz, Vilchez Guizado, 2023) mostrano che l'immersione in un ambiente molto favorevole all'odio causa negli studenti una desensibilizzazione nel pensiero degli studenti, creando distorsioni cognitive e una percezione selettiva, sia a livello individuale che di gruppo. Significa che la pratica dell'incitamento all'odio influenza negativamente lo sviluppo intellettuale degli studenti delle scuole secondarie.

In conclusione, è indispensabile una pedagogia dell'impegno e della responsabilità educativa, che attraverso l'educazione mostra che la vita stessa dipende da alleanza tra differenze che non si contrappongono bensì co-evolvono (Loiodice, 2023), per la costruzione di "una mente plurale, erratica e pellegrina, [...] dotata di una intelligenza capace di abitare la complessità, le forme di accelerata transizione sociale, culturale, economica, politica, la ramificazione dei pensieri" (Pinto Minerva, 2018).

Solo attraverso un'azione educativa coerente, strutturata e fondata su valori democratici sarà possibile contrastare l'erosione dei legami sociali. La scuola, in questa prospettiva, deve riaffermarsi come luogo politico di costruzione di cittadinanza, dove si impara a vivere insieme nella differenza.

Bibliografia

- Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili. Profilo dei Docenti Inclusivi, Odense, Danimarca: European Agency for Development in Special Needs Education. (2012). Retrieved August, 06, 2025 from https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers_Profile-of-Inclusive-Teachers-IT.pdf
- Baldacci M. (2025). *La scuola e la Costituzione. Valori di riferimento per la vita tra i banchi*. Roma: Carocci.
- Baldacci M. (2023). Appunti sulla formazione dei docenti. *Lifelong Lifewide Learning*, 19(42), 7-13.
- Bocci F., Guerini I., Travaglini A. (2021). *Form@re*, 21(8), 8-23.
- Burgio G. (2023). Formare i docenti per insegnare la pluralità al maschile. *Lifelong Lifewide Learning*, 19(42), 233-240.
- Bruzzone D. (2022). *La vita emotiva*. Brescia: Scholé-Morcelliana.
- Dewey J. (2012). *Democrazia ed educazione* [1916]. Firenze: Sansoni.
- Loiodice I. (2023). *Differenze e prossimità. Riflessioni pedagogiche*. Bari: Progedit.
- Matychuk S. (2024). Equity, Diversity, and Inclusion Design for Learning: Incorporating Critical Race Theory, Queer Theory, and Indigenous Pedagogies into Universal Design for Learning. *Canadian Journal for New Scholars in Education*, 15(2), 79-90.
- Pinto Minerva F. (2018). La pedagogia interculturale. In I. Loiodice (Ed.), *Pedagogie. Sguardi plurali sul sapere dell'educazione* (pp. 80-97). Bari: Progedit.
- Ramón Ortiz J.A., Vilchez Guizado J. (2023). Discurso de odio en educación secundaria: efectos intelectuales y emocionales. *Visual Review*, 2-12.
- Sahlberg P. (2019). *Lezioni finlandesi*. Roma: Armando.

Promuovere la qualità dell'inclusione scolastica: il ruolo dei docenti con Funzione Strumentale

Maria Antonietta Maggio

Dottoranda

Università di Parma – mariaantonietta.maggio@unipr.it

Introduzione

Il contributo approfondisce le rappresentazioni e le aspettative sul ruolo dei docenti con Funzione Strumentale al Piano Triennale dell'Offerta Formativa (FS) da parte dei corsisti del IX ciclo del Corso di Specializzazione per le attività di sostegno dell'Università di Parma.

Assumendo il punto di vista dei Disability Studies Italy, è possibile individuare nelle Funzioni Strumentali uno dei cardini del cambiamento introdotto dal paradigma bio-psico-sociale (che pone il contesto, e non la persona, al centro della riflessione sulla disabilità) in quanto docenti che possono guidare una “azione trasformativa globale della società e dei modelli dominanti” (Travaglini, 2020, p.145). Questi docenti supportano la leadership del Dirigente Scolastico (DS) per il raggiungimento delle finalità prefissate in ciascuna delle aree di azione individuate dall'istituto, tra cui quella legata all'inclusione. La complessità del sistema scolastico rivela una eterogeneità organizzativa in compiti e funzioni che spaziano dalla gestione di processi organizzativi alla conduzione di gruppi di lavoro, più o meno numerosi, che condividono scopi, obiettivi e prassi.

La normativa non precisa univocamente profilo e mansioni delle Funzioni Strumentali, demandati all'organizzazione di ogni scuola, ma la letteratura ne riconosce l'importanza quali figure del *middle management* (MM), all'interno della comunità professionale (cfr. Calidoni, 2009; Paletta, 2020; Pomponi, 2023). Emerge quindi la necessità di dare maggiore connotazione al profilo professionale di questi docenti, partendo da una ricognizione sul loro ruolo e gli ambiti di azione.

Si è scelto di dare voce ai docenti di sostegno in formazione attraverso un questionario semi-strutturato che ha raccolto informazioni circa l'esperienza pregressa dei corsisti (10 domande a risposta strutturata) mettendola in relazione con le aspettative che essi hanno circa il ruolo del docente con FS quale figura di supporto per i percorsi volti alla promozione del Progetto di Vita (4 domande a risposta aperta). L'analisi tematica induttiva delle risposte, svolta seguendo il metodo Braun & Clarke, ha permesso di rilevare quattro temi principali. Questi, se letti in chiave ecologica secondo l'approccio di Bronfenbrenner, riguardano il contesto in cui le FS agiscono (macro), il ruolo in sé (meso), i bisogni a cui rispondono o dovrebbero rispondere (micro). Quanto emerso restituisce un quadro esaustivo di quelle che sono le competenze attese da parte dei docenti ma anche l'idea che esista una cultura dell'inclusione specifica per ogni scuola, che deve essere oggetto di condivisione e cura di/per tutta la comunità scolastica e che non può essere data per scontata.

1. Il *middle management* nella scuola dell'inclusione

La normativa italiana sull'autonomia, già a partire dalla Legge n.59 del 1997, ha introdotto nel sistema scolastico la nuova idea di *governance* del DS come responsabile di ogni scelta educativa, organizzativa e gestionale.

La complessità del sistema scolastico ha richiesto nel tempo una sempre più articolata struttura organizzativa che prevede l'individuazione, tra i docenti, di figure professionali denominate "Funzioni Strumentali al Piano Triennale dell'Offerta Formativa", anello di congiunzione tra le attività proprie della funzione docente e quelle specifiche della figura dirigenziale, nella quale si concentra comunque la leadership (Pomponi, 2023). La collaborazione tra DS e FS crea le condizioni per raggiungere gli obiettivi definiti nel PTOF e le finalità organizzative, educative e culturali in esso previste, tra le quali prendiamo in esame quelle relative all'area dell'inclusione.

Riconoscere il ruolo e l'importanza del MM permette di qualificare lo specifico rapporto che si crea tra DS e figure di sistema nel promuovere "una cultura organizzativa basata sulla collaborazione e sull'apprendimento organizzativo" (Paletta, 2020, p.21). Anche se non tutti i contributi indagano nello specifico le figure che si occupano dell'area inclusione, la letteratura restituisce con precisione la complessità e le potenzialità del MM mettendo in luce alcuni temi significativi per quanto oggetto del presente contributo:

- il tema della leadership e di come questa sia gestita nella suddivisione dei ruoli (Pirola, 2015; Paletta, Bezzina, 2016; Bufalino, 2017; Agrati, 2018; Pomponi, 2023);
- la necessità di una formazione specifica per chi riveste ruoli nel MM (Bufalino, 2017; Paletta, 2020; Pomponi, 2023);
- l'importanza, per la costruzione di una cultura sistemica, della continuità nel ricoprire il ruolo (Paletta, 2020).

Quanto esposto sollecita a indagare ulteriormente il profilo delle figure del MM poiché ne evidenzia la funzione strategica di docenti protagonisti e responsabili di un cambiamento e della promozione di una più significativa cultura dell'inclusione che garantisca quella istruzione di qualità per tutti già auspicata dalla Conferenza di Salamanca e dal Trattato di Lisbona.

2. La costruzione di una scuola inclusiva nella riflessione dei Disability Studies Italy

Nel 1994 la Dichiarazione di Salamanca ha posto l'accento sull'importanza di promuovere un cambiamento culturale nei paradigmi di riferimento sulla disabilità e la Classificazione Internazionale del Funzionamento e della Salute, nel 2001, ne ha ribaltato la visione tradizionale, ponendo al centro della riflessione il contesto e non più la persona. Questo cambio di prospettiva, soprattutto dal punto di vista educativo, responsabilizza ognuno nel progettare e organizzare contesti che possano garantire il "funzionamento" di ogni persona, in un'ottica realmente inclusiva, attraverso scelte organizzative e gestionali orientate verso una reale tutela delle differenze.

Gli studiosi che indagano in Italia i Disability Studies rilevano come nella scuola

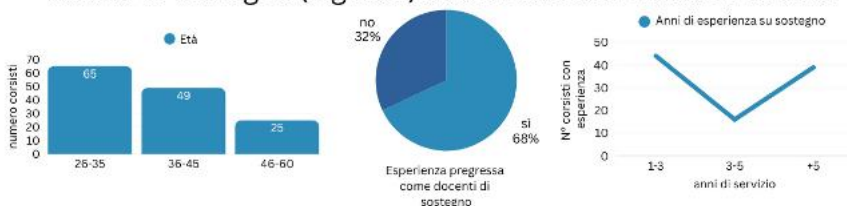
italiana, che da quasi cinquant'anni accoglie alunni e alunne con disabilità, anche a fronte di una nuova normativa e di una maggiore formazione dei docenti su Pedagogia e Didattica Speciale, si rintraccino agiti che replicano vecchi paradigmi e modelli che si reputano superati (D'Alessio, 2011; Ferri, 2015). Sottolineano come sia fondamentale, nell'approccio alla disabilità in generale e alle pratiche d'inclusione scolastica nello specifico, porre l'accento su cosa "disabilita" al posto di ciò che "abilita" poiché solo in questo modo è possibile far emergere realmente le forme di stigmatizzazione e di esclusione che ancora oggi si riscontrano nonostante i progressi normativi.

Come evidenzia Medeghini (2015), si continuano tuttora a operare scelte finalizzate all'adattamento dell'individuo al contesto e non, come atteso, viceversa. Si ritiene quindi necessario approfondire il ruolo centrale che possono avere le figure del MM quali responsabili del cambiamento auspicato, facendone emergere la portata significativa non sufficientemente valorizzata dalla normativa.

3. Competenze e ruolo delle Funzioni Strumentali nelle rappresentazioni dei docenti di sostegno in formazione

Per indagare le rappresentazioni dei docenti di sostegno in formazione sul ruolo della FS all'interno del sistema scolastico, lo studio esplorativo presentato è stato condotto secondo l'analisi tematica riflessiva di Braun e Clarke. L'approccio qualitativo è in linea con l'obiettivo dello studio che mira a comprendere, in un campione eterogeneo per età ed esperienza lavorativa, se esistano fattori descrittivi comuni relativi al ruolo oggetto dell'indagine. La stessa si è svolta nell'ambito del Laboratorio "Orientamento, Progetto di Vita e alternanza scuola-lavoro" tenuto per il IX ciclo del Corso di Specializzazione per le attività di sostegno didattico (scuola secondaria di II grado) presso l'Università di Parma su un campione di 139 corsisti (Grafico 1) dei quali 123 con esperienza con la disabilità in ambito scolastico: 96 come docenti di sostegno e 27 come educatori.

Campione: 139 corsisti del Corso di Specializzazione per le attività di sostegno (II grado) IX ciclo dell'Università di Parma.



Graf. 1 – Dati del campione

Il laboratorio proponeva, a scopo formativo attraverso un *role-playing*, la progettazione di un Percorso per le Competenze Trasversali e l'Orientamento (PCTO) presso una struttura semi-residenziale per un alunno con necessità di sostegno intensivo. L'attività presentata, e volutamente incentrata su progetti che non tutti i docenti si trovano a realizzare nell'esperienza quotidiana, è servita a riflettere sulla costruzione del Pro-

getto di Vita come progetto di rete con il territorio. Al termine della stessa è stato somministrato un questionario semi strutturato (Figura 1) con lo scopo di far emergere l'apporto che un docente con FS può fornire nelle specifiche attività di progettazione e condivisione nel Gruppo di Lavoro Operativo e, più in generale, nel suo ruolo di supporto ai processi inclusivi all'interno dell'Istituto scolastico.

Questionario di fine attività: Laboratorio Orientamento, Progetto di Vita e alternanza s/l

Gruppo G - 22 gennaio 2025 - Il questionario verrà utilizzato a soli scopi conoscitivi delle opinioni di un gruppo di lavoro e per finalità legate alla ricerca dottorale della dott.ssa Maria Antonietta Maggio, salvaguardando, e non utilizzando in nessun caso, dati sensibili e personali del corsista del CSO II ciclo, ai sensi della normativa vigente. I dati saranno trattati senza essere riportati al nominativo di chi ha compilato il questionario, ma solo con riferimento ai sentimenti condivisi, ai dati quantitativi e al gruppo di appartenenza.

*** Obbligatorio**

1. Genere *

☐ Femminile

☐ Maschile

☐ Altro

☐ Preferisco non rispondere

2. Età *

☐ 18-25

☐ 26-35

☐ 36-45

☐ 46-60

☐ 60+

3. Nel corrente anno scolastico, presta servizio in qualità di docente di sostegno? *

☐ Sì

☐ No

4. Ha esperienza in qualità di Docente di sostegno? *

☐ Sì

☐ No

5. Se ha risposto Sì alla domanda precedente, per quanti anni? (compresa l'eventuale esperienza attuale)

☐ da 1 a 5 anni di esperienza

☐ da 6 a 10 anni di esperienza

☐ più di 10 anni di esperienza

6. Se ha risposto No alla domanda n.4, ha già lavorato nell'ambito educativo e/o assistenziale per le persone con disabilità?

☐ Sì

☐ No

7. Conosceva, anche senza averne diretta esperienza, il tipo di percorso PCTO proposto nell'attività del 20 e 22 gennaio 2025? *

☐ Sì

☐ No

8. Ha mai partecipato ad un incontro di progettazione come quello proposto nelle attività del 20 e 22 gennaio 2025? *

☐ Sì

☐ No

☐ Non ho mai partecipato ma conosco colleghi che lo hanno fatto

9. Assumendo il punto di vista dei docenti, ritiene fossero sufficienti le informazioni fornite nello studio di caso? Indichi eventuali informazioni che avrebbe *

☐ Sì

☐ No

10. Se ha risposto No alla domanda precedente, quali informazioni avrebbe preferito ricevere?

11. Ritiene che nell'incontro fosse necessaria la presenza anche di altre figure? *

☐ Sì

☐ No

12. Se ha risposto Sì alla domanda precedente, indichi quale/i

13. Se all'incontro fosse prevista la presenza del/della docente con Funzione Strumentale per l'inclusione, quale apporto potrebbe dare, o Suo amico, alla progettazione di tali percorsi? *

14. Più in generale, in che modo il/la docente con Funzione Strumentale per l'inclusione può affiancare i/le docenti che non hanno esperienza nella progettazione del PCTO e, in generale, nel definire i percorsi di orientamento degli/delle studenti/esse? *

Fig. 1 – Questionario somministrato

Dalle risposte alle domande aperte emerge una visione omogenea del ruolo e delle competenze che i corsisti attribuiscono ai docenti con FS. L'analisi induttiva delle risposte ha permesso di identificare quattro temi principali, qui riportati in ordine decrescente di ricorrenza:

- descrizione del ruolo;
- esperienza pregressa della FS;
- aspetti organizzativi di cui si occupa;
- visione di sistema.

Il termine più frequente nelle risposte è “esperienza” (67 volte), associato alla capacità di gestire i processi da attivare, alla conoscenza del territorio e dei progetti di scuola, alla competenza rispetto prassi e procedure d’istituto. Uno degli aspetti rilevati è quello di una figura esperta nella progettazione tra scuola e territorio, che supporta i docenti nel realizzare progetti definiti “più concreti”, “con ricadute maggiori”, frutto di una “conoscenza più ampia di contesti di inserimento sul territorio” e di “esperienze pregresse riuscite e funzionali”.

Quella che il campione descrive come desiderabile è una figura con forti competenze nella progettazione, in grado di condividere con la comunità professionale il proprio sapere su prassi, normativa, strumenti e risorse a disposizione. Tutto ciò restituisce il bisogno percepito della presenza di una FS con specifica formazione, lunga esperienza e forte competenza circa le procedure burocratiche e amministrative che spesso sottendono l’attivazione di un percorso di PCTO. Questi aspetti sono individuati in modo trasversale sia da corsisti con esperienza sia dai corsisti che non hanno ancora prestato servizio come docenti di sostegno.

Un altro tema che appare rilevante riguarda l’esigenza di ricevere un supporto specifico (34 risposte) da parte della FS, con “indicazioni operative e pratiche” e “suggerimenti e consigli”, per “valutare tutti i pro e tutti i contro” e “agevolare la ricerca di un luogo sul territorio”, “esponendo le criticità della progettazione” e valutando “accuratamente le abilità e i bisogni degli studenti e suggerire strategie per personalizzare i percorsi”.

Molte risposte richiamano l’idea della condivisione di esperienze come base di partenza della progettazione, condivisione cui si dovrebbero riservare vere e proprie occasioni di formazione (35 risposte) delle quali dovrebbe farsi carico, non solo al bisogno ma anche in generale all’inizio o durante l’anno scolastico, la FS. Sono 65 le risposte in cui ricorre il tema della progettazione, indice della forte ed espressa necessità dei corsisti di essere affiancati in questo, così come è evidente la richiesta di conoscere le prassi d’istituto, segno che quella di una maggiore formazione è un’esigenza che va oltre il solo contesto della formazione iniziale.

Conclusioni

Quanto indagato restituisce un profilo della FS quale vero e proprio punto di riferimento soprattutto per chi si trova ad operare in un contesto scolastico nuovo o a svolgere la professione di docente di sostegno per la prima volta. Considerando l’eterogeneità dell’esperienza del campione, quanto emerso riconosce alla figura della FS una competenza che, richiamando la già illustrata portata strategica del MM, consolida l’idea di una figura professionale non solo a guida di un gruppo di lavoro ma, in senso più specifico, di una comunità di apprendimento. Come tale, è centrale nella costruzione di una scuola dell’inclusione di qualità, e può determinare il cambiamento proprio in virtù del ruolo ricoperto, che necessita di una maggiore definizione anche a livello normativo. Oltre alla visione del DS, anche quella della FS assume una connotazione strategica rispetto l’idea di inclusione che ogni istituzione scolastica ha e promuove.

La complessità del tema e il bisogno formativo ulteriore emerso dal campione, aprono la strada a nuovi interrogativi che saranno indagati successivamente e permetteranno di acquisire più dati per precisare meglio il ruolo della FS, soprattutto in re-

lazione alle competenze attese e al profilo professionale che, per quanto qui esposto, appare significativo per i processi inclusivi e centrale nella costruzione di un'inclusione di qualità all'interno della scuola italiana.

Bibliografia

- Agrati L.S. (2018). Il pensiero sistemico del middle-manager scolastico. Spunti per la professionalizzazione. *Form@re*, 2(2), 48-61.
- Bufalino G. (2017). Leading schools from the Middle. Middle leadership in a context of distributed leadership. *Formazione & Insegnamento*, 15(3), 151-161.
- Calidoni P. (2009). Nuove professionalità nella scuola: tra funzione e progetto. In B. Weyland (Ed.), *Middle management nella scuola. Bisogni e opportunità di formazione nella scuola della provincia di Bolzano* (pp. 123-134). Bolzano: Praxis3.
- D'Alessio S. (2011). Decostruire l'integrazione scolastica e costruire l'integrazione in Italia. In R. Medeghini & W. Fornasa (Eds.), *L'educazione inclusiva. Culture e pratiche nei contesti educativi e scolastici: una prospettiva psicopedagogica* (pp. 69-94). Milano: Franco Angeli.
- Ferri B.A. (2015). L'inclusione: un progetto non ancora realizzato. Perché abbiamo bisogno dei Disability Studies in Education. *L'integrazione scolastica e sociale*, 14 (2), 128-134.
- Medeghini R. (2015). *Norma e Normalità nei Disability Studies. Riflessioni e analisi critica per ripensare la disabilità*. Trento: Erickson.
- Paletta A. (2020). *Dirigenza scolastica e middle management. Distribuire la leadership per migliorare l'efficacia della scuola*. Bologna: Bononia University Press.
- Paletta A., Bezzina C. (2016). Governance and Leadership in Public Schools: Opportunities and Challenges Facing School Leaders in Italy. *Leadership and Policy in Schools*, 15 (4), 524-542.
- Pirola L. (2015). Middle Management and School Autonomy in Italy: The Case of Teachers as «Instrumental Functions». *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, 0 (11), 89-101.
- Pomponi M. (2023). Figure di sistema come mediatori cruciali dei processi inclusivi a scuola. *Lifelong Lifewide Learning*, 19 (42), 357-367.
- Travaglini A. (2020). Inclusione, normalità e disabilità: una rilettura secondo i Disability Studies. *Medical Humanities & Medicina Narrativa*, 2, 137-149.

Apprendimento Esperienziale e Identità Ambientale. Riflessioni a partire da una scoping review

Elena Nardiello

Dottoranda

Università di Parma – elena.nardiello@unipr.it

Introduzione

Numerosi studi evidenziano come l'apprendimento esperienziale rappresenti una cornice teorico-pratica efficace per promuovere cambiamenti profondi nei processi educativi (Kolb, 2015; Beard, 2023). L'esperienza infatti costituisce essa stessa una forma di conoscenza incarnata, riflessiva e autentica. Nell'ambito dell'Educazione allo Sviluppo Sostenibile (ESS), questa prospettiva consente di valorizzare la relazione personale di insegnanti e educatrici con l'ambiente naturale come fonte di significato e motivazione per l'azione educativa. Molti insegnanti infatti attingono alle proprie esperienze passate in ambienti naturali, in particolare esperienze vissute in contesti familiari e scolastici, per dare forma ai propri approcci didattici nell'ESS basando quindi le proprie pratiche educative su vissuti personali piuttosto che su strategie pedagogiche strutturate.

Questo evidenzia una disconnessione critica: l'identificazione personale con il vivente, con la vita non umana, pur importante per motivare l'impegno ambientale, non garantisce da sola la capacità di tradurre tali valori in interventi educativi sistematici e coerenti. Si segnala infatti la carenza di una formazione professionale specifica in ambito ESS, capace di trasformare l'identità ambientale e le esperienze pregresse di insegnanti e educatori in competenze didattiche. In tal senso, l'apprendimento esperienziale potrebbe svolgere un ruolo strategico anche nella formazione di insegnanti, fungendo da ponte tra biografia individuale e professionalità educativa, e offrendo strumenti per riflettere criticamente sulle proprie pratiche e tradurre l'identità ambientale in azione pedagogica efficace.

1. Apprendimento esperienziale

Un'analisi approfondita del concetto di "esperienza" rivela la sua natura elusiva e stratificata: più lo si esplora, più esso appare ambiguo e frequentemente assunto come implicito. "Esperienza" e "apprendimento" sono tra le nozioni più complesse ma al contempo fondamentali per comprendere i processi di sviluppo umano. La loro densità semantica è tale che, spesso, il linguaggio risulta inadeguato a esprimerle in modo esaustivo. Tuttavia, la loro interconnessione è così profonda da rendere legittima l'affermazione secondo cui "there is no *learning* without *experience*" (Beard, 2023, p. 15).

Il rapporto tra esperienza e apprendimento è stato oggetto di consolidata riflessione teorica, tra cui si distingue l'*Experiential Learning Theory* (ELT) di David A. Kolb. Tale modello propone un ciclo in quattro fasi – esperienza concreta, osservazione ri-

flessiva, concettualizzazione astratta, sperimentazione attiva – che descrive l'apprendimento come un processo continuo di trasformazione dell'esperienza (Kolb, 2015; Kolb, Kolb, 2017). La teoria è stata successivamente ampliata da diversi autori, tra cui, a titolo esemplificativo, Piergiorgio Reggio (2013) e Colin Beard (2023), contribuendo ad approfondire il ruolo dell'esperienza nella costruzione del sapere e nell'evoluzione personale e professionale.

Ciò che distingue l'apprendimento esperienziale da altri approcci educativi è l'enfasi sul processo piuttosto che sui risultati. L'apprendimento esperienziale si fonda su una epistemologia di tipo costruttivista e trasformativo, in cui il significato emerge attraverso l'interazione attiva con il mondo (Kolb, 2015).

Come già osservato da Dewey, Lewin e Piaget – pensatori centrali nella genesi della ELT – l'apprendimento non consiste nell'assimilazione passiva di conoscenze, ma in un processo dinamico e ciclico in cui le idee si formano e si riformano costantemente a partire dall'esperienza. Ogni nuova esperienza modifica, in misura più o meno rilevante, il nostro modo di pensare e agire. In questa prospettiva, l'idea stessa di apprendimento come mero accumulo di conoscenze o risultati misurabili rischia di svuotarsi di senso. Come sottolinea Kolb (2015), definire l'apprendimento unicamente in termini di risultati può equivalere a definirlo come “non apprendimento”, nella misura in cui non comporta un cambiamento reale e significativo nelle idee, nei comportamenti o nelle nostre lenti interpretative di ciò che ci circonda. L'incapacità di modificare convinzioni e abitudini alla luce delle esperienze vissute si configura quindi come una forma di disadattamento, contraria alla logica evolutiva dell'apprendere.

2. Identità ambientale

L'UNESCO ha più volte sottolineato l'importanza dello sviluppo professionale degli insegnanti come chiave per il successo dell'ESS (UNESCO, 2021). Eppure, i percorsi formativi offerti spesso non tengono conto del ruolo che gioca l'identità ambientale – cioè il modo in cui l'insegnante percepisce il proprio rapporto con la natura – nel motivare e orientare le proprie scelte didattiche.

L'identità ambientale è intesa da Felix e Clayton (2025) come l'autocomprensione di una persona nel riconoscersi componente integrata dell'ambiente naturale e che pertanto ha il potenziale di influenzare i comportamenti che un individuo percepisce come rilevanti per l'ambiente o avente un impatto ambientale.

Il legame uomo-natura, oggi più che mai riconosciuto come centrale per la sostenibilità (Ives *et alii*, 2017), è associato a benefici psicologici, cognitivi, fisiologici e sociali, sebbene i meccanismi attraverso cui tali benefici si manifestano siano ancora poco chiari (*Ibidem*). Alla luce di ciò, diventa rilevante interrogarsi su come insegnanti e educatori – figure chiave per l'attuazione dell'ESS – riconoscano e valorizzino tale connessione nella loro pratica educativa.

L'identità ambientale è il prodotto di un insieme di fattori: esperienze infantili, influenze familiari, appartenenza culturale e sociale (Clayton, 2003), ma anche relazioni con i luoghi (Ives *et alii*, 2017).

Tuttavia, come evidenziano anche Nazir e Pedretti (2014), la consapevolezza personale e il desiderio di educare alla sostenibilità non bastano. Il contatto con la natura e l'impegno personale non si traducono automaticamente in competenze pedagogiche

per integrare tali esperienze nella didattica. Gli educatori possono credere fermamente nell'importanza dell'includere la natura nelle scelte educative che progettano e propongono, ma questo non significa necessariamente che possedano gli strumenti per trasformare questa convinzione in materiale didattico significativo.

Lo dimostrano anche gli studi condotti in Turchia da Öztürk e Pizmony-Levy (2025), dove si osservano pratiche pro-ambientali quotidiane da parte degli insegnanti, spesso però influenzate da fattori socio-economici più che da una formazione specifica.

3. Scoping review: i risultati

L'obiettivo della scoping review è stato quello di esplorare la produzione scientifica in ambito pedagogico a livello nazionale sul tema dell'apprendimento esperienziale in contesti di higher education. È stato fatto riferimento all'elenco delle riviste scientifiche di Classe A per l'Area 11, come redatto dall'Agenzia Nazionale di Valutazione del Sistema Universitario (ANVUR), aggiornato a marzo 2024. La scelta delle riviste si è concentrata sul macrosettore della pedagogia, in particolare sui settori concorsuali di Pedagogia e storia della pedagogia (11/D1) e Didattica, pedagogia speciale e ricerca educativa (11/D2). Sono state estrapolate le sole riviste pubblicate in Italia, ottenendo (tolti i duplicati), una lista di 59 riviste per un totale di 48 articoli.

L'analisi condotta ha permesso di evidenziare alcune tendenze significative: un primo elemento rilevante riguarda la varietà delle tipologie di contributi analizzati con articoli teorici (14), empirici (17), documentazioni di esperienze (12), teoretici con parte esplorativa (4) e uno dedicato alla costruzione di strumenti (questionario). Emerge poi in modo chiaro la centralità di David A. Kolb con il suo modello ciclico dell'apprendimento esperienziale con 20 articoli su 48 che lo citano esplicitamente. Non mancano però, accanto a Kolb, riferimenti ad altri modelli e teorie, come, ad esempio, l'Outdoor Training, il Trialogical Learning, l'Object-Based Learning, la Mindfulness Meditation, pratiche ispirate al Service Learning, alla Gamification, etc.

Un ulteriore aspetto centrale della discussione riguarda le modalità formative descritte laddove gli autori hanno scelto di riportarne una descrizione accurata (24 contributi su 48): le formazioni si svolgono prevalentemente in presenza (16 articoli su 24), mentre le modalità online e miste (rispettivamente 3 e 5 articoli) rappresentano opzioni meno frequenti avvalorando l'idea che l'esperienza educativa non possa essere ridotta a mera trasmissione di contenuti ma debba intesa come processo co-costruito, in cui la persona in formazione è attivamente coinvolta nel dare senso a ciò che vive.

Per quanto concerne la durata delle formazioni ben 21 formazioni si sviluppano su almeno tre incontri, a differenza di poche esperienze concentrate in uno o due momenti formativi, coerentemente con il principio di continuità che sottolinea l'importanza di esperienze iterative e prolungate per favorire un apprendimento significativo.

Anche i setting delle formazioni mostrano tendenze interessanti: la maggior parte delle formazioni si svolge in ambienti chiusi (20 su 24), con un numero ridotto che integra spazi all'aperto (4) o si svolge esclusivamente in contesti esterni (1).

Conclusioni

La scarsa valorizzazione dell'apprendimento esperienziale in contesti all'aperto in ambito nazionale a fronte di una riconosciuta importanza in ambito internazionale (Morse *et alii*, 2021) ci invita ad indagare come spazi alternativi alle quattro mura dove solitamente si svolgono i processi formativi possano essere inclusi nella progettazione di proposte di apprendimento esperienziale sia per migliorarne l'efficacia - favorendo approcci più immersivi che rispondano alle sfide della formazione contemporanea - che per tentare di fare esperienza del vivente come parte del sé e non come altro da sé.

Infatti, in uno studio condotto da Prévot, Clayton e Mathevet (2018) emerse che le esperienze a contatto con la natura sono fondamentali per integrare la natura nell'identità personale, influenzando percorsi di vita come la selezione di un indirizzo accademico e, successivamente, una carriera professionale.

È proprio in questo spazio di tensione tra esperienza personale, identità ambientale e mancanza di formazione professionale che l'apprendimento esperienziale assume un ruolo cruciale: come dispositivo trasformativo, esso può fungere da ponte tra vissuto personale e pratica professionale, promuovendo consapevolezza, riflessione critica e agency pedagogica. In quest'ottica, l'apprendimento esperienziale non solo facilita l'emergere dell'identità ambientale nei contesti formativi, ma può costituire anche una strategia formativa per colmare il divario tra sensibilità ambientale/ecologica individuale e implementazione didattica dell'ESS.

Il punto, infatti, non è solo riconoscere il valore personale del legame con la natura, ma offrire strumenti concreti e formazione adeguata per tradurre questa consapevolezza in azione educativa. Risulterà pertanto interessante indagare come la formazione esperienziale in ambienti all'aperto possibilmente scarsamente antropizzati, possa fungere da ponte tra vissuto personale e didattica strutturata in materia di Educazione allo Sviluppo Sostenibile.

Bibliografia

- Beard C. (2023). *Experiential learning design: Theoretical foundations and effective principles*. Routledge: London.
- Clayton S. (2003). Environmental identity: A conceptual and operational definition. In *Identity and the Natural Environment: The Psychological Significance of Nature* (pp. 45-65).
- Clayton S., Brook A. (2005). Can Psychology Help save the World? A Model for Conservation Psychology. *Analyses of Social Issues and Public Policy* 5(1): 87-102. <https://doi.org/10.1111/j.1530-2415.2005.00057.x>.
- Kolb D. A. (1984/2015). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development* (2nd ed.). Pearson Education, Inc.
- Morse M., Jickling B., Blenkinsop S., Morse P. (2021). Wild pedagogies. Outdoor environmental education in higher education. *International perspectives*, 111-121.
- Schwartz S. H. (1992). Universals in the Content and Structure of values: Theoretical Advances and Empirical Tests in 20 Countries. *Advances in Experimental Social Psychology*, 25, 1-65.
- Dietz T., Fitzgerald A., Shwom R. (2005). Environmental values. *Annual Review of Environment and Resources* 30 (1): 335-372. <https://doi.org/10.1146/annurev.energy.30.050504.144444>
- Ives C. D., Giusti M., Fischer J., Abson D. J., Klaniecki K., Dorninger C., Laudan J., et al. (2017). Human-Nature Connection: A Multidisciplinary Review. *Current Opinion in En-*

- vironmental Sustainability* 26-27: 106–113. <https://doi.org/10.1016/j.cosust.2017.05.005>.
- Nazir J., Pedretti E. (2014). Off the Beaten Path: The Work of an Ontario Outdoor Education Centre in Relation to Environmental Education. *The Ontario Journal of Outdoor Education*, 26 (2), 4–12.
- Öztürk M., Pizmony-Levy O.. (2025). Motives for and Predictors of Teachers' Adoption of Pro-Environmental Behaviours. *Environmental Education Research*, 31(3), 627–647. <https://doi.org/10.1080/13504622.2024.2377367>.
- Sonia M., Felix & Susan Clayton (2025). Describing teachers' environmental identity as part of education for sustainable development. *Environmental Education Research*, 31, 7, 1389-1406, DOI: 10.1080/13504622.2025.2482740
- Gatersleben B., Murtagh N., Abrahamse W. (2014). Values, Identity and Pro-Environmental Behaviour. *Contemporary Social Science*, 9 (4), 374–392. <https://doi.org/10.1080/21582041.2012.682086>.

Videoriflessione e prompt guidati nella formazione docente: effetti su autoefficacia e atteggiamento verso l'inclusione scolastica

Ilaria Stragapede

Assegnista di ricerca

Libera Università Maria Ss Assunta – i.stragapede1@lumsa.it

Giulia Toti

Dottoranda di ricerca

Libera Università Maria Ss Assunta – g.toti1.dottorati@lumsa.it

Introduzione

Negli ultimi decenni, l'educazione inclusiva è divenuta un principio cardine delle politiche educative, orientando la formazione iniziale e in servizio degli insegnanti verso profili professionali capaci di rispondere alla diversità degli alunni. La ricerca pedagogica ha evidenziato l'importanza di sviluppare nei futuri docenti non solo conoscenze teoriche, ma anche competenze riflessive e disposizioni favorevoli all'inclusione, riconosciute come fattori predittivi della qualità dell'insegnamento (Baumert, Kunter, 2013).

In questo quadro, un costrutto centrale è la *Professional Vision* (PV), introdotta da Goodwin (1994) e sviluppata da Sherin e van Es (2009), intesa come la capacità degli insegnanti di individuare elementi significativi delle interazioni didattiche, interpretarli alla luce di principi pedagogici e prendere decisioni consapevoli per orientare l'azione (Seidel, Stürmer, 2014; Gentile, Tacconi, 2016). Lo sviluppo della PV consente di ridurre la distanza tra sapere teorico e pratico, favorendo atteggiamenti inclusivi e incrementando il senso di autoefficacia professionale.

La letteratura internazionale ha dimostrato come la TPV stimoli osservazione critica e riflessione guidata (Hattie, 2012; Sherin, Russ, 2015), trovando nella videoanalisi una delle strategie più promettenti per i contesti formativi. Le videoriflessioni, infatti, permettono di osservare situazioni didattiche autentiche, attivando processi di notazione, interpretazione e decisione che rafforzano la costruzione di una professionalità situata. L'impiego di video ha mostrato un impatto significativo sull'apprendimento degli insegnanti, migliorando la capacità di osservazione critica, di riflessione guidata e di trasferimento alle pratiche quotidiane (Hattie, 2012; Sherin, Russ, 2015). All'interno di questi percorsi, i prompt riflessivi svolgono un ruolo decisivo, orientando l'attenzione dei docenti su aspetti specifici della pratica. Diversi studi hanno evidenziato che la loro qualità e strutturazione incidono sulla profondità della riflessione e sugli esiti formativi (Santagata, Guarino, 2011; Seidel *et alii*, 2013). Rimane tuttavia necessario indagare come differenti tipologie di prompt possano modulare i processi riflessivi e sostenere lo sviluppo di atteggiamenti inclusivi e di autoefficacia percepita nei futuri insegnanti (Rosa, 2024).

1. La ricerca

Il presente contributo illustra una sperimentazione condotta nel Laboratorio di Didattica Inclusiva dell'Università LUMSA di Roma, finalizzata a promuovere nei futuri docenti una consapevolezza critica e riflessiva delle competenze inclusive. L'intervento si è articolato in quattro sessioni con attività individuali, di gruppo e in plenaria, integrate da videoriprese di situazioni didattiche reali e da prompt riflessivi mirati a stimolare processi di notazione, interpretazione e decisione. La videoriflessione, se guidata, costituisce infatti un potente strumento per sviluppare osservazione critica e consapevolezza professionale (van Es, Sherin, 2002; Sherin, Russ, 2015). I video, intesi non come semplici supporti illustrativi ma come catalizzatori di riflessione, favoriscono la costruzione di una professionalità situata (Seidel, Stürmer, 2014). L'uso di prompt strutturati ha rappresentato un elemento centrale, orientando l'attenzione verso aspetti specifici delle interazioni educative e sostenendo un'elaborazione più profonda (Santagata, Guarino, 2011). L'obiettivo della ricerca è stato quello di verificare se e in che misura l'integrazione di videoriflessione e prompt riflessivi possa incidere su due dimensioni centrali della professionalità docente inclusiva: da un lato l'autoefficacia percepita nelle pratiche inclusive, dall'altro un atteggiamento positivo verso l'inclusione scolastica. In tal senso, lo studio si inserisce nel solco di ricerche che mostrano come la qualità della formazione iniziale favorisca non solo competenze operative, ma anche il consolidamento di disposizioni e credenze capaci di orientare stabilmente le pratiche future (Baumert, Kunter, 2013; Hattie, 2012).

2. Metodo

L'indagine ha coinvolto 127 studenti iscritti al corso di laurea magistrale in Scienze della Formazione Primaria dell'Università LUMSA di Roma, partecipanti al laboratorio formativo sull'inclusione previsto dal piano di studi. I partecipanti sono stati assegnati casualmente a tre gruppi sperimentali, ciascuno sottoposto a una diversa condizione. L'intervento si è sviluppato in quattro sessioni di videoriflessione, differenziate per tipologia di prompt e tempi di compilazione dei questionari: il Gruppo 1 (GS1), composto da 32 studenti, ha utilizzato prompt strutturati con compilazione immediata; il Gruppo 2 (GS2), formato da 65 studenti, ha lavorato con gli stessi prompt ma ha compilato i questionari dopo il confronto di gruppo; infine, il Gruppo 3 (GC), con 30 studenti, ha svolto una riflessione libera senza prompt strutturati, compilando subito dopo la visione dei video.

Per la raccolta dei dati sono stati utilizzati strumenti validati a livello internazionale: la Teacher Efficacy for Inclusive Practices Scale (TEIP) (Sharma *et alii*, 2012), per la rilevazione dell'autoefficacia percepita nelle pratiche inclusive; la SACIE-R (Sentiments, Attitudes, Concerns about Inclusive Education Revised) per le opinioni, gli atteggiamenti e le preoccupazioni verso l'inclusione (Aiello *et alii*, 2016); la General Self-Efficacy Scale (GSE) (Schwarzer, Jerusalem, 1995); oltre a un set di variabili socio-demografiche (età, genere, titolo di studio, abilitazione all'insegnamento). Tutti i partecipanti sono stati informati circa lo scopo della ricerca, la natura volontaria della partecipazione e l'assenza di qualsiasi forma di identificazione personale nell'analisi dei dati.

L'analisi quantitativa è stata condotta in più fasi. In primo luogo, per verificare

l'omogeneità dei gruppi, sono stati effettuati test del χ^2 di indipendenza, che non hanno rilevato differenze significative, confermando la comparabilità del campione. Successivamente, i punteggi medi alle sotto-scale dei questionari sono stati confrontati mediante Welch ANOVA, adeguata anche in caso di eterogeneità delle varianze. In presenza di valori significativi, sono stati applicati test post-hoc con correzione di Holm. Per controllare l'influenza di possibili variabili confondenti (sesso, età, titolo di studio, abilitazione), è stata condotta un'analisi della covarianza (ANCOVA), che ha permesso di verificare la stabilità delle differenze tra i gruppi. Nei casi significativi, sono stati eseguiti ulteriori test post-hoc con correzione di Tukey. Tutte le analisi sono state realizzate con il software Jamovi (The jamovi project, 2024), versione 2.6.

3. Risultati

L'analisi preliminare ha confermato l'omogeneità dei tre gruppi sperimentali rispetto alle variabili sociodemografiche (sesso, età, titolo di studio, abilitazione all'insegnamento), non rilevando differenze statisticamente significative nelle distribuzioni (χ^2 , $p > .05$). Ciò consente di considerare i gruppi inizialmente comparabili, rafforzando la validità interna delle analisi successive. L'analisi della varianza (Welch ANOVA) ha evidenziato un effetto significativo del trattamento sulla scala Opinioni del questionario SACIE-R ($f1$), $F(2,124) = 5.22$, $p = .008$, $\eta^2 = 0.07$. I test post-hoc con correzione di Holm hanno mostrato che il gruppo con prompt strutturati e compilazione immediata (GS1) ha ottenuto punteggi significativamente più alti sia rispetto al gruppo con riflessione libera (GC; $p = .017$) sia rispetto al gruppo con prompt strutturati e compilazione differita (GS2; $p = .020$), mentre non sono emerse differenze tra GS2 e GC ($p = .487$).

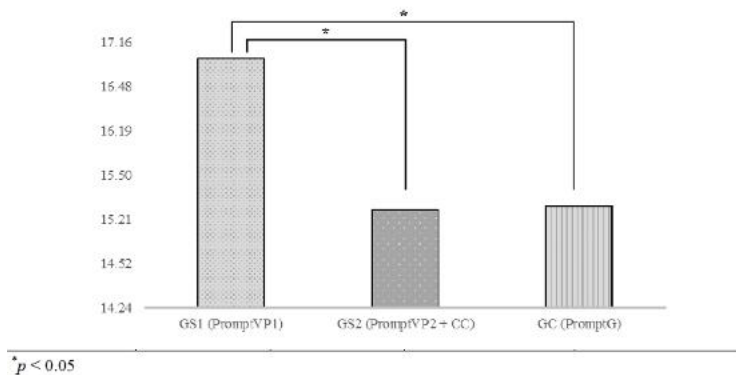


Fig. 1 – Opinioni - Media e significatività

Nessuna differenza significativa è stata riscontrata nella scala Preoccupazioni ($f2$), $F(2,124) = 1.47$, $p = .235$, $\eta^2 = 0.02$, né nel punteggio totale SACIE-R, $F(2,124) = 2.37$, $p = .098$, $\eta^2 = 0.04$. Anche per la scala TEIP (senso di efficacia nell'uso di strumenti inclusivi, $f3$) è stato rilevato un effetto significativo del gruppo, $F(2,124) = 4.40$, $p = .014$, $\eta^2 = 0.07$. I confronti post-hoc hanno evidenziato differenze tra GS1

e GC ($p = .032$) e tra GS2 e GC ($p = .018$), mentre GS1 e GS2 non si differenziano tra loro ($p = .988$).

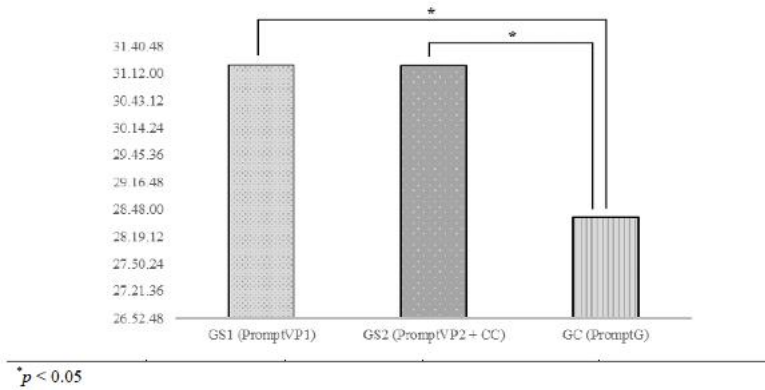


Fig. 2 – TEIP - Media e significatività

Al contrario, il questionario GSE (senso di autoefficacia generale, f_4) non ha mostrato differenze tra i gruppi, $F(2,124) = 0.64$, $p = .532$, $\eta^2 = 0.01$.

Infine, le analisi ANCOVA, condotte controllando le principali covariate (sesso, età, titolo di studio e abilitazione all'insegnamento), hanno confermato la significatività dei risultati su Opinioni (f_1), $F(2,120) = 4.24$, $p = .017$, $\eta^2 = 0.06$, e su TEIP (f_3), $F(2,120) = 3.56$, $p = .031$, $\eta^2 = 0.05$. In particolare, GS1 ha riportato punteggi più elevati rispetto a GS2 ($\Delta M = 1.27$, $p = .044$, $d = 0.53$) e a GC ($\Delta M = 1.68$, $p = .021$, $d = 0.69$), mentre GS2 e GC non differiscono tra loro ($p = .730$, $d = 0.17$).

Nel complesso, i risultati mostrano che la strutturazione dei prompt riflessivi e la loro somministrazione immediata possono incidere positivamente sulle opinioni degli studenti riguardo l'inclusione e sul senso di efficacia nell'utilizzo di strumenti inclusivi, mentre non emergono differenze significative sul piano delle preoccupazioni o dell'autoefficacia generale.

Conclusioni e prospettive future

I risultati confermano il potenziale della videoriflessione guidata da prompt strutturati come strumento efficace per sostenere la professionalità docente in chiave inclusiva. In particolare, la condizione sperimentale con prompt riflessivi e compilazione immediata (GS1) ha prodotto effetti significativi sia sulle opinioni positive verso l'inclusione, sia sull'autoefficacia percepita nell'uso di strumenti inclusivi. Ciò suggerisce che la riflessione individuale immediata favorisca una maggiore consapevolezza critica, incrementando la percezione di competenza dei futuri docenti nell'affrontare la complessità dell'inclusione. Questi risultati sono coerenti con la letteratura internazionale, che evidenzia il ruolo dei prompt nel guidare i processi di notazione, interpretazione e decisione, orientando l'attenzione su aspetti cruciali della pratica didattica (Santagata, Guarino, 2011; Sherin, Russ, 2015).

Al contrario, la riflessione libera senza prompt strutturati (GC) non ha prodotto miglioramenti significativi, a conferma di quanto sostenuto da studi precedenti: l'osservazione video, se non opportunamente guidata, rischia di rimanere descrittiva e superficiale, senza generare un reale cambiamento cognitivo o professionale (van Es, Sherin, 2002; Seidel, Stürmer, 2014). Anche la condizione che prevedeva il confronto di gruppo prima della compilazione (GS2) ha restituito risultati meno incisivi rispetto a GS1, suggerendo che la discussione collettiva, pur rappresentando una risorsa formativa, possa talvolta diluire l'efficacia della riflessione individuale immediata.

Nel complesso, emerge l'importanza di percorsi di formazione iniziale che integrino videoriflessione e prompt mirati, in grado di promuovere non solo competenze operative, ma anche atteggiamenti inclusivi e senso di autoefficacia, considerati predittori della qualità dell'insegnamento (Hattie, 2012; Baumert, Kunter, 2013). Tra i limiti dello studio vi sono la numerosità e specificità del campione, circoscritto a un unico ateneo, e la natura autoreportata degli strumenti. Studi futuri potranno estendere la sperimentazione a docenti in servizio e integrare approcci qualitativi (es. annotazioni riflessive, focus group) per approfondire i processi con cui i prompt influenzano la visione professionale.

In conclusione, l'integrazione di videoriflessione autentica e prompt riflessivi emerge come una metodologia promettente per la formazione dei futuri docenti, capace di attivare processi riflessivi situati, rafforzare l'efficacia inclusiva e favorire atteggiamenti positivi verso l'inclusione, delineando un profilo professionale più consapevole e preparato ad affrontare la diversità nelle classi contemporanee.

Bibliografia

- Aiello P., Sharma U., Dimitrov D., Di Gennaro D.C., Pace E.M., Zollo I., et al. (2016). Indagine sulle percezioni del livello di efficacia dei docenti e sui loro atteggiamenti nei confronti dell'inclusione. *L'integrazione scolastica e sociale*, 15(1), 64-87.
- Baumert J., Kunter M. (2013). The COACTIV model of teachers' professional competence. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss, M. Neubrand (Eds.), *Cognitive Activation in the Mathematics Classroom and Professional Competence of Teachers – Mathematics Teacher Education*, 8, 25-48. Boston: Springer.
- Gentile M., Tacconi G. (2016). Visione professionale e video-riprese di azioni d'insegnamento: Una rassegna sul costrutto e sugli approcci formativi. *Formazione & Insegnamento*, 14(3), 243-261.
- Hattie J.A.C. (2012). *Visible learning for teachers. Maximizing impact on learning*. New York: Routledge.
- Rosa A., (2024). *Videoanalisi e qualità della didattica universitaria – Una ricerca sulle potenzialità della videoanalisi come dispositivo per promuovere le competenze dei docenti nella prospettiva del formative assessment*. Milano: FrancoAngeli.
- Santagata R., Guarino J. (2011). Using video to teach future teachers to learn from teaching. *ZDM. The International Journal on Mathematics Education*, 43(1), 133-145.
- Seidel T., Blomberg G., Renkl A. (2013). Instructional strategies for using video in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 34, 56-65.
- Seidel T., Stürmer K. (2014). Modeling and measuring the structure of professional vision in preservice teachers. *American Educational Research Journal*, 51(4), 739-771.
- Schwarzer R., Jerusalem M. (1995). Generalized Self-Efficacy scale. In J. Weinman, S. Wright, M. Johnston, *Measures in health psychology: A user's portfolio. Causal and control beliefs* (pp. 35-37). Windsor: NFER-NELSON.

- Sharma U., Loreman T., Forlin C. (2012). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal of research in special educational needs*, 12(1), 12-21.
- Sherin M. G., Russ R. S. (2015). Making sense of teacher noticing via video. In B. Calandra, P. Rich (Eds.), *Digital video for teacher education: Research and practice* (pp. 3-20). New York: Routledge.
- Van Es E. A., Sherin M. G. (2002). Learning to notice: scaffolding new teachers' interpretations of classroom interactions. *Journal of Technology and Teacher Education*, 10(4), 571-596.

La ricerca-formazione.

Temi, occasioni di confronto e strumenti a supporto della didattica della comprensione del testo

Agnese Vezzani

Assegnista di ricerca

Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia – agnese.vezzani@unimore.it

Introduzione

Le abitudini nelle proposte didattiche sono spesso ritenute dai docenti un proprio saper-fare, consolidato nella pratica, difficile da cambiare. La trasformazione delle pratiche didattiche quotidiane, tuttavia, è necessaria per i processi di miglioramento, particolarmente urgenti nel campo della comprensione del testo in un periodo storico in cui ciascun lettore è circondato da fonti di diverso tipo da interpretare e manipolare. Per questo la formazione non può prescindere da un processo continuo e duraturo di riflessione professionale strettamente collegata ad orientamenti teorici precisi. In questo senso, la Ricerca-Formazione (R-F) si configura come un dispositivo metodologico capace di sostenere lo sviluppo professionale degli insegnanti (Asquini, 2018), attraverso il loro coinvolgimento diretto in attività di ricerca condivisa con i ricercatori, i quali non si pongono in una postura cattedratica di meri formatori, ma coinvolgono gli insegnanti in un processo continuo di partecipazione alla comprensione dei fenomeni.

Nel quadro del progetto PRIN (Progetto di Ricerca di Interesse Nazionale), “*Fostering reading as a way to make learning and thinking visible*”, si è sviluppato un percorso di ricerca finalizzato a promuovere una didattica della comprensione del testo più consapevole, riflessiva e inclusiva. Il progetto ha previsto tre differenti modalità di intervento didattico sperimentale, ciascuna orientata a sostenere il coinvolgimento attivo del lettore: la lettura su supporto cartaceo, su supporto digitale e attraverso un gioco creativo. Tali modalità sono state oggetto di sperimentazione in 16 classi quarte della scuola primaria, con l’obiettivo di osservare e valutare l’efficacia delle pratiche didattiche attivate. Il presente contributo intende restituire l’impianto metodologico e i primi esiti del percorso di R-F condotto con insegnanti di scuola primaria, in collaborazione con l’Università di Modena e Reggio Emilia e l’Università di Parma.

1. La ricerca-formazione

La Ricerca-Formazione, come definita da diversi studiosi, componenti del centro CRESPI (Centro Interuniversitario di Ricerca Educativa sulla professionalità dell’insegnante) si fonda su alcuni principi cardine irrinunciabili, che ne guidano la progettazione e la realizzazione (Asquini, 2018; Dodman *et alii*, 2025; Vannini *et alii*, 2020; Vannini 2019; Agrusti, Dodman, 2021):

- Chiarezza degli obiettivi in termini formativi: la finalità principale deve essere quella di promuovere la crescita professionale degli insegnanti, attraverso un'esperienza di ricerca autentica e partecipata;
- Il gruppo di lavoro integrato: ricercatori e insegnanti condividono ruoli, strumenti e obiettivi, in un'ottica di co-costruzione dei significati e degli apprendimenti comuni evidenziati nell'ambito della ricerca;
- Attenzione ai contesti: ogni intervento è stato calibrato tenendo conto delle specificità dei contesti scolastici coinvolti, valorizzandone risorse e affrontandone i vincoli;
- Confronto continuo all'interno del gruppo di progetto: la riflessione sui risultati è comune e si nutre di una sistematica documentazione dei processi e dei prodotti;
- Valutazione dell'impatto: particolare attenzione deve essere posta alla valutazione della ricaduta dell'intervento in termini di innovazione didattica e sviluppo professionale degli insegnanti.

Per rendere possibile questo atteso coinvolgimento, una scelta metodologica cruciale è stata la conduzione degli interventi stessi da parte dei ricercatori, mentre gli insegnanti hanno rivestito il ruolo inusuale di osservatori esterni. L'ipotesi di fondo ha considerato che l'osservazione del processo di comprensione, condotta dagli insegnanti attraverso strumenti orientanti co-costruiti e la formazione vissuta in un'ottica di confronto autentico potessero generare evidenze significative per la valutazione formativa dei bambini, favorire l'inclusione di ciascuna specificità educativa, contribuendo nel contempo a una maggiore consapevolezza didattica.

2. Il percorso

Il percorso ha coinvolto 25 docenti di scuola primaria, appartenenti a sei Istituti Comprensivi dell'Emilia-Romagna, per un totale di 22 classi quarte. Tra queste, 6 classi hanno continuato a portare avanti le consuete attività didattiche anche a sostegno della comprensione del testo, seguendo le consuetudini degli insegnanti (gruppo di controllo). Le restanti 16 classi sperimentali sono state articolate in tre gruppi:

- Gruppo 1 – Cartaceo: 6 classi hanno seguito un protocollo didattico centrato sul testo (Cardarelli, Lumbelli, 2019; Cardarelli, Pintus, 2018) con domande inferenziali e materiali su supporto cartaceo;
- Gruppo 2 – Digitale: 5 classi hanno seguito lo stesso protocollo didattico con domande inferenziali e materiali su supporto digitale;
- Gruppo 3 – Creatività: 5 classi hanno utilizzato un gioco da tavolo per stimolare il riordino delle sequenze, la rielaborazione e la produzione creativa di parti mancanti.

La Ricerca Formazione è stata attuata secondo due linee di azione. La prima ha comportato l'osservazione dell'intervento. Durante i dodici incontri in aula, ciascuno della durata di 90 minuti, il ricercatore ha condotto l'intervento didattico mentre l'insegnante assumeva il ruolo di osservatore. Questa postura ha permesso agli insegnanti di ascoltare attentamente, focalizzarsi sui processi cognitivi e relazionali attivati e verbalizzati dagli alunni. Al termine di ogni incontro, gli insegnanti hanno appuntato le

proprie osservazioni su un diario di bordo, strumento in cui alcune domande guida hanno raccolto riflessioni rispetto alla praticabilità dell'approccio mostrato dal ricercatore e ad eventuali criticità dell'intervento.

La seconda linea di azione ha previsto quattro incontri di formazione online, della durata di due ore ciascuno. In questi momenti, i ricercatori hanno spiegato il modello teorico di riferimento nella didattica della comprensione del testo, in modo che i docenti potessero approfondire il protocollo didattico proposto.

Nel corso degli incontri formativi i docenti hanno co-formulato con i ricercatori le domande di ricerca a partire dalle esigenze di conoscenza dei processi messi in atto dai bambini e hanno co-costruito strumenti osservativi per la valutazione formativa, rielaborando una bozza preparata dai ricercatori.

Le domande di ricerca emerse sono state specifiche per ciascun gruppo. Ad esempio, il gruppo "cartaceo" si è interrogato su come si manifesti l'attenzione degli alunni e sull'uso autonomo delle risorse testuali, mentre il gruppo "digitale" ha voluto focalizzare l'attenzione sui ragionamenti inferenziali, sulla comprensione del lessico e sugli errori più frequenti.

3. Primi risultati

L'analisi dei diari di bordo ha restituito un quadro ricco e articolato. Gli insegnanti hanno osservato con attenzione il comportamento verbale del ricercatore, notando le scelte che hanno migliorato la partecipazione degli alunni, come l'accoglienza di ogni spiegazione delle risposte date dai bambini, anche se errata, perché le verbalizzazioni hanno messo in luce le inferenze inconsapevoli generate dai bambini. Attraverso gli strumenti osservativi gli insegnanti hanno osservato le caratteristiche del processo di comprensione del testo di due bambini/e a loro scelta, acquisendo elementi per la loro valutazione formativa. Gli insegnanti non hanno consegnato ai ricercatori gli strumenti osservativi con le loro considerazioni, ma li hanno usati come base per il confronto durante gli incontri formativi. Gli strumenti osservativi co-costruiti hanno permesso loro di raccogliere dati significativi sul processo di comprensione del testo, con particolare attenzione agli alunni con bisogni educativi speciali. Gli insegnanti hanno evidenziato una maggiore consapevolezza nel riconoscere segnali di difficoltà e nel progettare interventi di supporto più mirati.

È stata verbalizzata dagli insegnanti una maggior consapevolezza rispetto alle proprie competenze osservative e riflessive. I feedback raccolti hanno inoltre fornito indicazioni preziose per l'ulteriore sviluppo del protocollo didattico.

A conclusione dell'intervento, sono state poste tre domande ai docenti partecipanti alla Ricerca-Formazione, nel corso dell'incontro finale condotto come un focus group: "Dell'esperienza di Ricerca-Formazione (incontri tra adulti e attività in aula) a cui hai partecipato, cosa credi sia stato più utile per lo sviluppo della tua professionalità docente?", "Dell'esperienza di Ricerca-Formazione (incontri tra adulti e attività in aula), cosa è accaduto che non ti aspettavi?", "Dell'esperienza di Ricerca-Formazione (incontri tra adulti e attività in aula), cosa hai apprezzato meno?". Le risposte ai questionari finali restituiscono un'esperienza formativa vissuta come intensa e trasformativa, proprio grazie all'osservazione: *"L'osservazione precisa delle coppie mi ha fatto riflettere molto e anche la compilazione del diario di bordo che mi costringeva a scrivere osservazioni di getto, ma che rileggendole mi aiutano nel lavoro quotidiano."*, *"Le risposte, anche se*

non corrette ci dicono sempre qualcosa di importante”; “La cosa più utile è stato focalizzare su alcune metodologie già utilizzate, affinarle e utilizzarle più consapevolmente”, “Ho imparato più del previsto. Ora mi sento più formata nell’approcciare la predisposizione di attività di comprensione e soprattutto nell’osservare. Non mi aspettavo che accadesse in questo modo.”; Ho avuto modo di osservare con occhi diversi i miei alunni, da spettatrice, ho notato e avuto modo di conoscendo meglio le loro abilità e potenzialità personali”. Le criticità emerse hanno messo in risalto il desiderio di avere più tempo a disposizione, sia per gli adulti che per le richieste poste ai bambini e i limiti della conduzione degli incontri da parte dei ricercatori.

In conclusione, la Ricerca-Formazione, condotta come una tessitura congiunta di un percorso di ricerca, ha consentito agli insegnanti di comprendere appieno, come in una sorta di “apprendistato cognitivo”, il senso dei protocolli didattici proposti e apprezzare l’osservazione come metodologia privilegiata funzionale alla valutazione formativa. I momenti di formazione congiunta sono stati occasioni preziose anche per i ricercatori, per ragionare insieme agli insegnanti delle complessità che ogni modello teorico affronta nel momento in cui diventa didattica quotidiana.

Fonti di Finanziamento

Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR) – Missione 4, Componente 2, Investimento 1.1 – Fondo per il Programma Nazionale Ricerca (PNR) e Progetti di Ricerca di significativo Interesse Nazionale (PRIN) – Finanziato dall’Unione Europea – Next Generation EU.

Progetto PRIN 2022 “*Fostering Text Comprehension As A Way To Make Learning And Thinking Visible*” - CUP E53d23012010006 Codice Progetto: 2022WC8JJ4.

Bibliografia

- Agrusti G., Dodman M. (2021). Evaluating the impact of “Ricerca-Formazione” on teachers’ professional development. Methodological issues and operational models. *RicercaAzione*, 13(2), 75-84.
- Asquini G. (Ed.). (2018). *La Ricerca-Formazione: Temi, esperienze e prospettive*. FrancoAngeli.
- Baron N. S. (2022). *Come leggere: carta, schermo o audio?* Milano: Raffaello Cortina.
- Bartolucci M., Catania D., Pintus A. (2024). *Comprensione del testo e creatività tra sperimentazione e gioco*. In F. Batini, A. Margherita, M. Bartolucci, G. Barbisoni, C. Bertolini, L. Bianchi, C. Zamperli, *La lettura ad alta voce condivisa Shared reading aloud*. Atti del Secondo Convegno Scientifico Internazionale Perugia, 4-6 dicembre 2024 (pp. 353-364). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Bertolini C., Vezzani A. (2024). *Direzioni di studio dalla letteratura sulla comprensione del testo digitale*. In F. Batini, A. Margherita, M. Bartolucci, G. Barbisoni, C. Bertolini, L. Bianchi, C. Zamperlin, *La lettura ad alta voce condivisa Shared reading aloud*. Atti del Secondo Convegno Scientifico Internazionale Perugia, 4-6 dicembre 2024 (pp. 332-344). Lecce: Pensa-MultiMedia.
- Cardarello R., Lumbelli L. (2019). *La comprensione del testo. Attività su brani d’autore per le classi IV e V primaria*. Firenze: Giunti.
- Cardarello R., Scipione L. (2023). *Imparare a ImparaRE. Un’indagine con le scuole della provincia di Reggio Emilia* (pp. 1-118). Parma: Junior.
- Cardarello R., Pintus A. (2018). *Insegnare la comprensione a scuola. Un percorso didattico speri-*

- mentale centrato sui testi e sul confronto “tra pari”*. Giornale Italiano Centro interuniversitario di Ricerca Educativa sulla Professionalità dell’Insegnante (CRESPI) <https://site.unibo.it/crespi/it/centro/ricerca-formazione> (u.v. 07/06/2025)
- Dodman M., Cardarello R., Damiani V., Ciani A. (2025). *La Ricerca-Formazione: Impatti, strumenti, fattori*.
- Nigris E., Cardarello R., Losito B., Vannini I. (2020). Ricerca-Formazione e miglioramento della scuola. Il punto di vista del CRESPI. *RicercaAzione*, 12(2), 225-237.
- Scipione L. (2024). *Apprendere a comprendere e comprendere per apprendere: una proposta per la scuola primaria*. In F. Batini, A. Margherita, M. Bartolucci, G. Barbisoni, C. Bertolini, L. Bianchi, C. Zamperlin, *La lettura ad alta voce condivisa Shared reading aloud*. Atti del Secondo Convegno Scientifico Internazionale Perugia, 4-6 dicembre 2024 (pp. 365-374) PensaMultimedia open access
- Vannini I. (2019). Ricerca empirico-sperimentale e Ricerca-Formazione. Interrogativi e possibilità per la professionalità dell’insegnante. *Processi e linguaggi dell’apprendimento*, 112-119.

Sessioni Parallele
Narrare e narrarsi per l'intercultura
e le differenze

Narrare per immagini: Il *kamishibai* come sussidio di didattica interculturale

Alessandra Casalbore

Assegnista di ricerca

Università degli Studi Roma tre – alessandra.casalbore@uniroma3.it

Introduzione

Il *Kamishibai*, antico teatrino giapponese, si configura oggi come uno strumento didattico innovativo e interculturale, capace di integrare musica, arte e *performance* teatrale in un'esperienza narrativa multisensoriale. La sua struttura, basata sull'alternanza di immagini e voce, consente di attivare linguaggi universali che superano le barriere linguistiche e culturali, promuovendo l'empatia e la costruzione di significati condivisi.

Il teatrino giapponese non rappresenta soltanto un sussidio didattico, ma uno spazio relazionale e simbolico in cui si valorizzano diverse forme di intelligenza e di comunicazione, favorendo l'incontro tra soggettività differenti e stimolando la costruzione di un'identità aperta, dialogica e in continua evoluzione.

Questo contributo intende esplorare il potenziale educativo del dispositivo di matrice orientale, ponendo particolare attenzione al linguaggio narrativo e alle sue applicazioni nella scuola dell'infanzia. Viene presentato, in tale ottica, un laboratorio svolto a Roma, in cui i bambini (di età compresa tra i 3 e i 6 anni) insieme alle insegnanti hanno ideato e rappresentato una storia sul tema della diversità. Questo lavoro vuole proporre una riflessione sulla necessità di attuare percorsi educativi capaci di affrontare la complessità culturale fin dai primi anni scolastici.

1. Origini del *Kamishibai*

Il *Kamishibai*, "teatro di carta", è una forma narrativa giapponese dalle origini antiche, risalenti al XII secolo, quando i monaci buddisti utilizzavano rotoli illustrati (*e-maki-mono*) per trasmettere insegnamenti religiosi. Nel tempo, il teatrino giapponese ha assunto diverse funzioni: da strumento didattico a forma di intrattenimento popolare, fino a diventare, tra le due guerre mondiali, un vero e proprio "fenomeno culturale di massa" (Ishiguro, 2017, p. 90) che ha caratterizzato la cultura giapponese del Novecento.

Composto da un teatro di legno (*butai*), una bicicletta per la mobilità e albi illustrati, coinvolgeva negli anni Venti del secolo scorso migliaia di narratori (*Kamishibai-ya*) in tutto il Giappone. La narrazione era accompagnata dalla vendita di dolciumi e gestita da impresari locali (*kashimoto*), che curavano la logistica e la produzione dei materiali. Il declino di questa forma artistica iniziò negli anni Cinquanta con l'avvento della televisione, inizialmente chiamata *denki Kamishibai* (*kamishibai* elettrico).

Nonostante la scomparsa della pratica tradizionale, questo tipo di rappresentazione ha lasciato un'impronta profonda nella cultura visiva giapponese, influenzando la na-

scita di *manga* e *anime* (Nash, 2009; Orbaugh, 2012) e si configura oggi come uno strumento educativo capace di incidere sulla sfera artistica, sociale e interculturale (McGowan, 2010, 2015, 2017; Casadei, 2015, 2019, 2022) non solo in Giappone, ma in tutto il mondo.

2. Il *Kamishibai* come medium interculturale

Nel panorama pedagogico contemporaneo, il teatrino giapponese si configura come molto più di un semplice sussidio didattico: è uno spazio relazionale e simbolico in cui si attivano, si coltivano e si valorizzano diverse forme di intelligenza (Gardner, 2007, 2020) e di comunicazione. La sua natura narrativa e visiva lo rende uno strumento privilegiato per promuovere l'incontro tra elementi culturali differenti e favorire la costruzione di un'identità aperta, dialogica e in continua evoluzione (Fiorucci, 2011; Aime, 2020).

Grazie alla combinazione di linguaggi visivi e sonori, il *Kamishibai* si rivela un autentico medium interculturale, capace di proporre una visione dell'alterità non come minaccia, ma come specchio attraverso cui comprendere se stessi e riconoscere nell'altro una risorsa preziosa. All'interno di questo quadro, l'educazione interculturale si configura come un approccio intenzionale e trasversale, che attraversa ogni dimensione dell'attività educativa e didattica. Come sottolinea Agostinetto (2022), essa mira ad "aprire frontiere per valicare confini", operando all'interno dei nostri stessi confini mentali e decostruendo gli steccati del nostro sguardo.

L'obiettivo è costruire uno scenario educativo che valorizzi tanto le differenze quanto le somiglianze, sostenendo lo sviluppo di un pensiero capace di decentrarsi e predisponendo contesti in cui sia possibile costruire un'identità plurale (Portera, 2020; Grant, 2020; Fiorucci, 2011). Fare educazione interculturale fin dalla prima infanzia significa accompagnare ogni bambino nel riconoscimento di sé come soggetto unico e irripetibile, ma profondamente connesso agli altri, aperto allo scambio di punti di vista e consapevole che il cambiamento è condizione necessaria per la crescita.

È un percorso che pone l'incontro come obiettivo fondante, che ricerca e valorizza le molteplici modalità attraverso cui esso può avvenire, promuovendo il dialogo, l'ascolto e la co-costruzione di significati.

3. Raccontare la diversità: il *Kamishibai* come pratica educativa interculturale

Il laboratorio *Kamishibai* "Il colore della pelle" è stato svolto presso l'I.C. Villaggio Prenestino di Roma nell'anno scolastico 2023-24, ha coinvolto una sezione della scuola dell'infanzia composta da 21 bambini e tre docenti¹. Il gruppo classe ha realizzato un albo illustrato da animare con il teatrino giapponese presente nel plesso.

Il contesto scolastico è caratterizzato da una forte componente multiculturale, con molte famiglie di origine straniera. La scuola ha risposto a questa realtà promuovendo percorsi di formazione interculturale per i docenti e attività inclusive per gli alunni, come progetti Erasmus, iniziative sulla legalità e la pace, e l'arricchimento delle bi-

1 Il laboratorio è durato da aprile a maggio 2024, con una cadenza trisettimanale

biblioteche con libri multilingue e materiali interculturali, tra cui due teatrini *Kamishibai*.

La scelta del tema del laboratorio *Kamishibai* è nata da una situazione concreta emersa in sezione: le domande dei bambini e le difficoltà relazionali espresse da alcuni genitori riguardo una compagna di origine nigeriana, percepita come “diversa” a causa del colore della pelle. Il percorso educativo si è articolato su tre livelli. A livello teorico, le insegnanti hanno fornito spiegazioni scientifiche semplici sull'origine delle diverse carnagioni, introducendo il concetto di melatonina e la variabilità naturale dei tratti somatici. A livello ludico, i bambini hanno partecipato ad attività di gruppo volte a riconoscere somiglianze e differenze tra loro, attraverso il confronto di pelle, occhi e capelli, promuovendo la consapevolezza dell'unicità di ciascuno. A livello immaginativo, la lettura di albi illustrati ha favorito il decentramento dello sguardo e la valorizzazione della diversità come risorsa. Questa fase ha costituito la base per la costruzione condivisa di un albo illustrato sul tema del colore della pelle, in cui ogni bambino ha potuto contribuire secondo le proprie capacità, riconoscendosi nel lavoro collettivo.

Dopo la fase introduttiva, è iniziato il laboratorio creativo vero e proprio. I bambini sono stati invitati a proporre liberamente idee per la storia, ispirandosi alle letture e ai giochi svolti in classe. Attraverso un processo di *brainstorming* e selezione collettiva, è emersa una traccia narrativa che un piccolo gruppo di alunni di cinque anni ha sviluppato insieme alle insegnanti. La storia, pensata come albo illustrato, è stata strutturata in sequenze brevi, con testi minimi a supporto delle immagini, spesso in rima o sostituiti da suoni.

Grazie alla collaborazione con un laboratorio musicale, sono stati costruiti strumenti (maracas, tamburi, bastoni della pioggia) utilizzati per introdurre e accompagnare la narrazione *Kamishibai*. Questo ha permesso di esplorare culture musicali diverse, in particolare quelle africane, creando un ponte simbolico con l'identità della bambina di origine nigeriana. Il riconoscimento di elementi culturali familiari ha favorito il senso di appartenenza, mentre per gli altri bambini è stata un'occasione di scoperta e apertura.

Parallelamente, un altro gruppo ha illustrato le tavole con tecniche miste (acquarello, collage, body painting). Il laboratorio si è concluso con la presentazione della storia, animata con il *Kamishibai*, ai compagni più piccoli e ai genitori durante la festa di fine anno.

L'albo illustrato è composto da 14 tavole. L'impianto del lavoro è stato condiviso da tutto il gruppo, alcune tavole sono state composte a più mani, altre sono state diseguate da un singolo partecipante. Di seguito viene riportato l'intero albo:



Titolo



Facciamo la linea del colore, dal più chiaro al più scuro



In estate ci abbronziamo, in inverno ci schiariamo.... Succede così ogni anno!



Posso avere occhi neri, capelli neri e pelle scurissima.



Posso avere capelli scuri, ricciolini e neri



Posso avere capelli neri e occhi a mandorla



Io sono Elisa e nessuno è come me



Con la maestra facciamo un gioco (rullo di tamburi), tutti in fila...



Perché siamo così diversi? è il sole che ci rende colorati.... Grazie alla melatonina



Ma non solo la pelle ha tanti colori.... Anche gli occhi, capelli e tanto altro. Quante combinazioni possiamo fare!!!



Posso avere pelle chiara, capelli lunghi, lisci e neri



Posso avere capelli biondi, carnagione chiarissima ed occhi azzurri



Posso avere capelli rossi, lunghi e ricci *con immensi* occhi verdi



Però a tutti i bambini piace giocare

Figura 1 – Albo Kamishibai: "Il colore della pelle"

Conclusioni

Il laboratorio artistico presentato in questo contributo si configura come un esempio concreto di progettazione educativa in prospettiva interculturale, in cui l'arte e la narrazione visiva hanno agito da catalizzatori per l'esplorazione di temi complessi quali il razzismo, la paura dell'altro e la costruzione dell'identità. L'approccio laboratoriale ha permesso di affrontare tali questioni in un clima disteso e ludico, favorendo la partecipazione attiva e il coinvolgimento emotivo dei bambini. Il lavoro condiviso ha offerto ai partecipanti l'opportunità di esprimere i propri talenti, di confrontarsi tra pari e di costruire relazioni significative basate sull'ascolto, sulla narrazione e sulla reciprocità.

L'arte, per sua natura, si avvale di linguaggi universali capaci di superare le barriere linguistiche e culturali, coinvolgendo la persona nella sua interezza e favorendo processi di decentramento cognitivo ed emotivo. In tale prospettiva, l'educazione interculturale non si limita alla trasmissione di contenuti, ma si configura come un processo trasformativo che sollecita il pensiero a interrogarsi, a mettere in discussione le proprie certezze e a osservare il mondo da angolazioni plurime e non convenzionali (Pinto Minerva, 2012). Questo tipo di formazione contribuisce allo sviluppo dell'intelligenza interpersonale, intesa come capacità di comprendere e gestire le emozioni proprie e altrui, nonché dell'intelligenza rispettosa, introdotta successivamente da Gardner (2007), che valorizza l'eterogeneità come risorsa e opportunità.

L'esperienza laboratoriale descritta dimostra come l'incontro con l'altro, se mediato da linguaggi espressivi e da pratiche educative inclusive, possa trasformarsi in occasione di crescita personale e collettiva. In tal senso, il *Kamishibai* si rivela non solo uno strumento didattico efficace, ma anche un dispositivo pedagogico capace di promuovere una cultura della convivenza fondata sul rispetto, sull'empatia e sulla valorizzazione delle differenze.

Bibliografia

- Agostinetto L. (2022). *L'intercultura in testa. Sguardo e rigore per l'agire educativo quotidiano*. Milano: FrancoAngeli.
- Casadei M. (2019). *Una storia che viene da lontano*. In P. Ciarcià, M. Speraggi (Eds.), *Kamishibai: istruzioni per l'uso*. Bologna: Artebambini.
- Fiorucci M. (2011). *Gli altri siamo noi. La formazione interculturale degli operatori dell'educazione*. Roma: Armando.
- Gardner H. (1991). *Aprire le menti. La creatività e i dilemmi dell'educazione*. Milano: Feltrinelli.
- Gardner H. (2007). *Cinque chiavi per il futuro [Five minds for the future]*. Milano: Feltrinelli.
- Gardner H. (2020). *Le arti come accesso all'educazione globale. Un contributo di Howard Gardner per il Children's Global Competence Education*. Frchil-dren.org/it, consultato il 20 ottobre 2023.
- Ishiguro H. (2017a). Collaborative play with dramatization: an afterschool programme of 'Playshop' in a Japanese early childhood setting. In T. Bruce, P. Hakkarainen, M. Bredikyte (Eds.), *Routledge International Handbook of Play in Early Childhood* (pp. 274–288). London: Taylor & Francis/Routledge.
- Ishiguro H. (2017b). Revisiting Japanese multimodal drama performance as child-centered

- performance ethnography: Picture-mediated reflection on 'Kamishibai'. In T. Chemi, X. Du (Eds.), *Arts Based Methods in Education Around The World* (pp. 89–105).
- McGowan T. M. (2010). *The Kamishibai Classroom: Engaging Multiple Literacies through the Art of 'Paper Theater'*. Santa Barbara, CA: Libraries Unlimited Inc.
- McGowan T. M. (2017). *Performing Kamishibai. An Emerging New Literacy for a Global Audience*. New York: Routledge.
- Orbaug S. (2012). Kamishibai and the Art of the Interval. *Mechademia*, Second Arc. 7, 78-100.
- Pinto Minerva F. (2012). La mente creativa. In F. Pinto Minerva, M. Vinella (Eds.), *La creatività a scuola* (pp. 524-536). Roma-Bari: Laterza.
- Portera A., Grant C.A. (2011). *Intercultural and multicultural education enhancing global interconnectedness*. London: Routledge.

Narrazioni per una convivenza ampia e di pace- Violenze strutturali ed educazione decoloniale nella scuola italiana

Sara Chierici

Dottoranda

Università degli Studi di Perugia – sara.chierici@dottorandi.unipg.it

Francesco Camattini

Dottorando

Università degli Studi di Roma “La Sapienza” – francesco.camattini@uniroma1.it

1. Violenza istituzionale e sistemica. La scuola

Secondo Johan Galtung (1969), fondatore dei Peace Studies, la violenza si manifesta quando un individuo non riesce a sviluppare pienamente il proprio potenziale per cause dipendenti non dalla propria volontà, ma per condizioni imposte da strutture sociali. Queste disparità non derivano soltanto da differenti background economici e sociali, ma si intrecciano con vissuti e traiettorie scolastiche fortemente influenzate da pregiudizi e da aspettative stereotipate (Fadda, Pellegrini, Vivanet, 2023).

In questo quadro, il richiamo alla cosiddetta “meritocrazia” rischia di trasformarsi in un paradosso: ciò che viene riconosciuto e premiato come “merito” non è che il possesso originario di risorse economiche, sociali, psicologiche e culturali che, come sottolineano Giancola e Salmieri (2024), non sono distribuite equamente nella popolazione e tendono a riprodurre cicli di svantaggio: in questo senso il merito viene *naturalizzato*.

Seguendo il modello teorico di Galtung (1969), si può leggere questa dinamica come una forma di violenza strutturale che spesso è legittimata da quella culturale e può sfociare in violenza diretta.

La violenza culturale infatti incide sulla riproduzione delle disuguaglianze, rendendole persino percepite come giuste: “*cultural violence makes direct and structural violence look, even feel, right*” (Galtung, 1990, p. 291). La scuola, quando non riesce a compensare le disuguaglianze di partenza, diventa luogo in cui molti e molte studenti non possono sviluppare appieno le proprie potenzialità. La violenza consiste esattamente nello scarto tra ciò che avrebbe potuto essere e ciò che effettivamente è, tra possibilità non realizzate e realtà limitata dalle condizioni sociali (Galtung, 1969). Come ricorda Gremigni (2020), questa mancata realizzazione non è il frutto di un deficit individuale, ma il prodotto di strutture e pratiche istituzionali (e anche di micro pratiche didattiche e posture relazionali) che, spesso inconsapevolmente, finiscono per legittimare le esclusioni.

Il quadro italiano, osserva Bolognesi (2023), mostra con evidenza come tali processi non siano mai il risultato di una sola causa: segregazione scolastica, stereotipi culturali e meccanismi di orientamento concorrono a rafforzare la distanza tra studenti provenienti da contesti sociali differenti. Ne deriva che gli alunni e le alunne con mi-

nori risorse iniziano la loro esperienza scolastica con possibilità fortemente ridotte e ricevono, lungo il percorso, sostegni e orientamenti non equivalenti a quelli dei coetanei più avvantaggiati. Giancola e Salmieri (2024) a loro volta sottolineano che la riproduzione delle disuguaglianze ha cause multifattoriali e anche per questo è un fenomeno così complesso da osservare e da interrompere.

Emblematico è il rapporto ISMU (2023), secondo cui il 48% degli e delle studenti con cittadinanza non italiana nella scuola secondaria di secondo grado è in ritardo scolastico, contro il 16% degli italiani e delle italiane. Inoltre, solo il 33,4% di chi ha cittadinanza non italiana frequenta licei, a fronte del 53,7% di chi la possiede¹.

	Studenti S.S.S.G. SENZA cittadinanza italiana	Studenti S.S.S.G. CON cittadinanza italiana
Ritardo scolastico	48%	16%
Frequenta licei	33,4%	53,7%

La scuola si rivela così un’istituzione ambivalente: da un lato tende a riprodurre e naturalizzare le disuguaglianze socio-economiche, dall’altro, in quanto istituzione pubblica, conserva un alto potenziale trasformativo dell’interruzione del fenomeno delle disuguaglianze.

Come sottolineano Giancola e Salmieri (2024), il nodo sta nel riconoscere i dispositivi – visibili e invisibili – che producono esclusione, per poterli decostruire e immaginare pratiche educative alternative.

In questa prospettiva, diventa fondamentale assumere una postura pedagogica critica, capace di sostenere una comune ricerca di strumenti didattici e culturali orientati all’emancipazione, nella direzione già tracciata dalle pedagogie critiche di Freire (1970/2020) e hooks (1994, 2010).

2. Razzismi

Le violenze sistemiche, facendo leva principalmente sulle disparità di potere, colpiscono principalmente i gruppi sociali storicamente marginalizzati (hooks, 1994, 2010) creando un complesso intreccio di appartenenze e identità, di discriminazioni, lotte di emancipazione, risorse e percorsi di acquisizione di diritti.

Di notevole incidenza, ma insieme di difficile e sfuggente indagine quantitativa (vedi in particolare Cardellini, 2020), è la violenza del *colorism* (Walker, 1983), inteso

1 In data 04.09.2025 è stato pubblicato il dossier Back to School 2025 (Save the Children) dal titolo “*Chiamami col mio nome*” che “analizza la condizione dei giovani con background migratorio [...] Oltre alle difficoltà socioeconomiche familiari, pesano l’orientamento scolastico penalizzante e forme di segregazione, come il white flight, cioè la scelta di alcune famiglie italiane di spostare i figli da scuole con molti studenti stranieri.” <https://www.savethechildren.it/cosa-facciamo/pubblicazioni/chiamami-col-mio-nome>.

come processo di razzializzazione e gerarchizzazione in base alla tonalità del colore della pelle.

[...] il colore della pelle umana è arrivato ad influenzare le nostre relazioni e le nostre società in modi profondi e complessi. [...] Le rappresentazioni dispregiative delle persone nere, in particolare, ebbero un'enorme influenza sulla storia umana e misero in moto alcuni dei più odiosi comportamenti, abitudini e leggi che la nostra specie abbia mai concepito [...]. Siamo ancora oggi intrisi dei pregiudizi instillati nelle nostre menti molti secoli fa. Il colore della pelle è stata la principale caratteristica usata per incasellare le persone in "razze" diverse.[...] Sono state considerate reali e immutabili, per cui una persona con una particolare caratteristica fisica doveva avere, per definizione, anche tutti gli altri tratti attribuiti alla sua categoria (Jablonski, 2020, p.13 e p.18)

La specie umana è altamente orientata visivamente, l'imitazione è il più importante motore di apprendimento sociale e le nostre menti sembrano procedere per classificazioni che favoriscano i gruppi di appartenenza, anche quando l'assegnazione è completamente casuale: è il "paradigma del gruppo minimo" (Jablonski, 2020):

Gli stereotipi hanno un effetto potente sia sul comportamento che sul rendimento e le prestazioni. [...] La suggestionabilità si estende ad una auto-concretizzazione di stereotipi negativi che riguardano il proprio gruppo. Per fortuna, gli effetti negativi della minaccia dello stereotipo [...] possono essere ridotti se un modello decisamente positivo e chiaramente di successo attutisce le conseguenze degli stereotipi razziali. La maggior parte di noi non è consapevole dell'influenza degli stereotipi sui nostri stessi processi mentali, e questa mancanza di consapevolezza, unita agli stereotipi basati sul colore della pelle, ha avuto profonde conseguenze sulla storia umana [...] (Jablonski, 2020, pp.147-148)

Mettendosi in scomodo ascolto delle esperienze e degli studi del mondo scolastico italiano raccontati da professioniste italiane razzializzate (Uyangoda, 2020; Umuhoza Delli, 2021; Scego, 2022; Hakuzwimana, 2024; Ndiaye, 2024; Fainelli, 2025...), non si può che tendere a cambiare il proprio posizionamento, riconoscendo anche nella scuola e nella narrativa per ragazzi la pesante presenza del *colorism*, accanto o sovrapposto ad altre forme di razzismo (xenofobia, islamofobia, antisemitismo, ...) e discriminazioni intersezionali (Crenshaw, 1989).

Perché la scuola sia davvero "per tutti", come da dettato costituzionale, e sia costruito un autentico dialogo comunitario (hooks, 2003), diventa urgente portare nei contesti educativi dispositivi che contribuiscano ad incrinare le sperequazioni di potere, anche smascherando "l'epistemicidio", ovvero la cancellazione sistemica di produzioni, creazioni, saperi teorizzati da gruppi oppressi." (Ribeiro, p.45) e tenendo bene a mente che

[...] è necessario interrogarsi su come persone e culture vengono rappresentate, quali storie vengono raccontate e, soprattutto, su chi ha il potere di definire cosa sia considerato conoscenza legittima e valida.

L'approccio della Lettura ad alta voce condivisa e socializzata (Batini) e altre prassi educative che includono la condivisione di narrazioni come luogo di agency, possono

essere viatico di trasformazione di sistema, a patto che si assuma pienamente una postura decoloniale e antirazzista critica, che metta

in discussione le gerarchie culturali che storicamente hanno mantenuto saperi e culture razzializzate in una posizione subordinata

e che tenda al

[...] riconoscimento dell'altro [marginalizzato] come soggetto di conoscenza, non come oggetto. (de Oliveira e al., *Interculturalidade e Pedagogia Decolonial* DOI:10.5281/zenodo.16792851 Educazione Aperta 18/2025).

Ad oggi, anche in una pratica educativa a vocazione equitativa come quella della Lettura ad alta voce condivisa² la rappresentanza di autori e autrici non bianche e di protagoniste^{vi} o narrazioni decoloniali è minima; sia nelle bibliografie, che nella scelta delle letture, che negli incontri con l'autrice o l'autore proposte alle classi di ogni ordine.

Come una potente eco dell'appello di Chimamanda Ngozi Adichie sul potere delle storie e sull'importanza del loro pluralismo, Nogaye Ndiaye scrive:

La rappresentazione è fondamentale: rappresentazione significa essere visti, non solo guardati. Da persona razzializzata in Italia, mi rendo conto di essere spesso osservata, ma raramente mi sento davvero vista. Non vengo rappresentata quando accendo la tv, quando vado al cinema o quando apro un libro. Persino quando studio la storia del mio paese di origine, a scuola devo leggerla attraverso gli occhi dei colonizzatori, e questo è frustrante.

Essere rappresentati significa potersi identificare in ogni aspetto della propria vita, fin dall'infanzia, quando si guardano principesse e sirene bianche. La rappresentazione è cruciale per la costruzione di una società multietnica [pacifica].

Una pluralità di narrazioni diversificate ed eque permetterebbe a tutti di sentirsi parte di una comunità più ampia. Di riconoscersi nella nostra umanità condivisa. (Ndiaye, 2024, p.99)

[...] Le storie sono il cuore pulsante della cultura. Attraverso le storie comprendiamo il mondo, ci comprendiamo reciprocamente e [...] comprendiamo noi stessi. Le storie ci insegnano l'empatia, ci insegnano a vedere il mondo attraverso gli occhi degli altri. Ma cosa succede quando solo un tipo di storia viene raccontato? Cosa succede quando solo un tipo di esperienza viene valorizzato? [...] Nella mia vita ho visto come la mancanza di rappresentazione possa influenzare negativamente [...] come possa creare un senso di isolamento, di alienazione, di non appartenenza. Ma ho anche visto il potere trasformativo della rappresentazione (Ndiaye, 2024, p. 101)

Il desiderio di cambiare il nostro posizionamento in favore di un reale ascolto, di un' "exotopia" intesa come riconoscimento di un'autonomia di prospettiva e di attri-

2 Questa prevede la lettura ad alta voce integrale, intensiva, biblio-varia, da parte di adulti significativi, condivisa e socializzata, senza alcuna esercitazione o pratica valutativa tradizionale.

buzione di significati non riducibili a quelli a noi familiari (Sclavi e Buraschi, 2022), chiama la necessità di continuare a co-costruire un corpus di letteratura per ragazze e ragazzi che possa definirsi antirazzista critico, e non funzionale (Aguilar e Buraschi, 2018, 2022).

Una bibliografia coerente, dovrebbe tenere presente la complessità che lo sguardo a vocazione decoloniale richiede: il colorismo può investire le rappresentazioni di persone con background adottivo o con background migratorio, migranti, figli e figlie di coppie miste, e colpire in modo differente persone con differenti cittadinanze, lingue prime, identità di genere, abilità, orientamenti sessuali, classi economiche, adesioni religiose...

La stessa bibliografia dovrebbe essere postcoloniale (laddove l'autorialità non è "bianca") o riconosciuta come non coloniale da chi viene rappresentato e subisce processi di razzializzazione. In questa sede ricordiamo solo una piccola selezione di letteratura (albi illustrati, graphic novel, romanzi) per ragazzi postcoloniale³ (Finozzi, 2022) e decoloniale edita in Italia, ben consapevoli che il panorama è fortunatamente molto più ampio.

Abbiamo tralasciato, anche perchè richiederebbero ampi e specifici approfondimenti:

- una numerosa, recente e potente produzione di biografie,
- la "letteratura migrante",
- i testi bilingui,
- graphic journalism
- le (risicate) narrazioni storiche dei movimenti per i diritti, per l'emancipazione dalla schiavitù, per l'indipendenza e l'autodeterminazione dei popoli,
- albi illustrati postcoloniali notevoli, ma non tradotti in italiano, e di non immediata reperibilità. Per tutti: gli albi illustrati di bell hooks.

Questo è solo un assaggio, un invito ad una comune ricerca di narrazioni *di e per* tutte e tutti: storie da scoprire, studiare, condividere e regalare, per contribuire a rendere i nostri sistemi e i nostri mondi più giusti e pacifici.

– Opere postcoloniali italiane

Takoua Ben Mohamed, *Il mio migliore amico è fascista*, Rizzoli, 2021.

T. B. Mohamed, *Italiana, con permesso*, Rizzoli, 2025.

Tutta la produzione di Fuad Aziz (es. *La mia mano*. Kamishibai, Artebambini, 2017).

E. Hakuzwimana, *La banda del pianerottolo*, Mondadori, 2023.

R. Nur, N. Romero Marchesini, *Il figlio del sole e della tempesta*, Oso melero, 2023.

– Opere a quattro mani, postcoloniali e decoloniali

G. Kuruvilla, G. Giandelli, *Questa non è una babysitter*, Terre di Mezzo, 2011.

3 Il riferimento è in particolare a *La letteratura postcoloniale italiana per l'infanzia (2010-2022). Lingua, spazio, colore* (A. Finozzi 2024, Franco Cesati Editore) per l'accezione del termine *postcoloniale* ("Il criterio di autorialità, ovvero di autorappresentazione, implica che il corpus abbia testi [...] scritti da persone migranti o con background migratorio". Nel nostro caso, persone razzializzate).

N. Uyangoda, S. Menetti, *Casa*, effequ, 2022.

I. Scego, F. Visintin, *Prestami le ali. Storia di Clara la rinoceronte*, Rrose Sélavy, 2017.

F. Ceci e C. Baltazard Bouah, *Badù*, Tunuè, 2017.

L. Bonaccorso e S. Khaleghpour, *La mia seconda generazione*, Feltrinelli Comics, 2024.

– **Opere postcoloniali tradotte**

N. Grace-James (C.N.Adichie), J. Avelino, *Il foulard della buonanotte*, Mondadori, 2023

M. Darwish, S. Abdallah, A. Amorello, *Pensa agli altri*. Ediz. italiana e araba, Lorusso Editore, 2023

Z. Abirached, *Il gioco delle rondini*, Bao Publishing, 2009

Jerry Craft, *New kid*, Tunuè Tipitondi, 2019

D. Mohamed, *Shubbek Lubbek. Ogni tuo desiderio*, Coconino Press - Fandango, 2024

S. Draper, *Melody*, Feltrinelli, 2016

Melody, un passo fuori dal cuore, Feltrinelli, 2022

J. Reynolds, *Ghost*, Rizzoli, 2019

Run, Rizzoli, 2025

– **Opere di autori italiani bianchi che raccontano la nascita di una famiglia adottiva internazionale (dal punto di vista di genitori)**

L. Ortolani, *Due figlie ed altri animali feroci*, Bao Publishing, 2011.

A. Ferraris, *Una zanzara nell'orecchio - storia di Sarvari*, Einaudi, 2021.

A. Voglino e A. Vittori, *Un nido di nebbia*, Tunuè, 2022.

– **Opere di autrici bianche europee raccontano, in modo riconosciuto come decoloniale**

E. Silvestri, *Il mio nome è Amal. Una storia palestinese*, Elementi Kairos, 2017.

E. Nava, A. Sutor, *E ora vi racconto Cheikh. Maestro di felicità*. Beiser, 2022.

A. Selva, *Femminismi, una storia di oggi*, il Girovago, 2015.

N. Tamarit, *Due monete*, Bao Publishing, 2020.

F. Ceci e A. Puleo, *Possiamo essere tutto*, Tunuè, 2020.

Bibliografia

Batini F. (Ed.). (2023). *La lettura ad alta voce condivisa. Un metodo in direzione dell'equità*. Bologna: Il Mulino.

Bolognesi I. (2023). Scuole a elevata presenza di alunni di origine straniera tra discriminazione e razzismi. *Mizar. Costellazione di pensieri*, 18 (Gennaio–Giugno), 137–148. <https://doi.org/10.1285/i24995835v2023n18p137>

Buraschi D., Aguilar Idáñez M. J., *Educazione sociale antirazzista: sfide e proposte | Anti-racist social education: challenges and proposals*, Educazione Aperta 16/2024. DOI: 10.5281/zenodo.12787261

De Oliveira C.L., Ferreira dos Santos D., Costa Zanardi T. A., *Interculturalidade e Pedagogia Decolonial*, Educazione Aperta 18/2025. DOI: 10.5281/zenodo.16792851

Fadda D., Pellegrini M., Vivanet G. (2023). *Disuguaglianze nella scuola italiana. Cosa dice la ricerca*. Milano: Fondazione Cariplo.

Galtung J. (1969). Violence, peace, and peace research. *Journal of Peace Research*, 6(3), 167–191. <https://doi.org/10.1177/002234336900600301>

- Gremigni E. (2020). Disuguaglianze di opportunità educative in Italia nell'epoca della grande recessione. *Scuola democratica*, 11(1), 121–138. <https://doi.org/10.12828/96798>
- Giancola O., Salmieri L. (2024). *Disuguaglianze educative in Italia. Teorie, processi, prospettive*. Roma: Carocci.
- Jablonski N. G. (2020). *Colore vivo. Il significato biologico e sociale del colore della pelle*. Torino: Bollati Boringhieri
- Hakuzwimana E. (2024). *Tra i bianchi di scuola. Voci per un'educazione accogliente*. Torino: Einaudi.
- Ndiaye N., Panieri M. (2024). *Universo parallelo. Il paradigma del privilegio*. Busto Arsizio: People.
- Ribero D. (2022), *Piccolo manuale antirazzista e femminista*. Alessandria: Capovolte.

Nel margine: albi illustrati tra lingue e linguaggi in un percorso di ricerca-formazione nel sistema integrato 0-6

Davide Schirò

Dottorando

Università degli Studi di Palermo; Libera Università Maria SS Assunta

davide.schiro@unipa.it

Introduzione

«Le nostre vite dipendono dalla nostra capacità di concettualizzare alternative, spesso improvvisando. È compito di una pratica culturale radicale teorizzare su questa esperienza in una prospettiva estetica e critica. Per me questo spazio di apertura radicale è il margine, il bordo, là dove la profondità è assoluta. Trovare casa in questo spazio è difficile, ma necessario. Non è un luogo sicuro. Si è costantemente in pericolo. Si ha bisogno di una comunità capace di fare resistenza. [...] Un luogo capace di offrirci la possibilità di una prospettiva radicale da cui guardare, creare, immaginare alterative e nuovi mondi.»

(bell hooks in *Elogio del margine*, trad. Maria Nadotti, Tamu Edizioni, 2020)

Nella fase di trasformazioni che stiamo attraversando la categoria del margine può orientare un'indagine rigorosa, al contempo non distaccata, sul mondo della scuola del nostro paese, con l'auspicio che contrasti altresì le pericolose retoriche legate alla frontiera ed alla periferia.

In queste pagine si presentano i primi risultati di una ricerca dottorale¹, ancora in corso, svolta in una scuola dell'infanzia di Palermo con alta presenza di bambine e bambini con cittadinanza non italiana e non italofofoni. Per ragioni di economia di spazi si privilegerà la descrizione dell'impianto generale e si analizzeranno solo alcuni dati emersi rimandando a successive pubblicazioni la restituzione e lo sviluppo della complessità dell'intero progetto.

1. Premesse normative e teoriche

Nel sistema educativo integrato -6, la sfida del plurilinguismo e della complessità culturale si configura come una risorsa delicata, che richiede nuove posture educative, professionalità adeguatamente formate e approcci pedagogici in grado di coniugare cura, ascolto e decostruzione degli stereotipi.

I riferimenti legislativi, attualmente in vigore, indicano chiaramente la direzione da seguire e suggeriscono alcuni necessari passaggi intermedi ma le istituzioni scolastiche stentano ancora, per ragioni contestuali e strutturali, ad attivarsi adeguatamente.

1 La ricerca-formazione (Asquini, 2018) qui presentata si svolge nell'ambito del mio percorso nel Dottorato "Migrazioni, Differenze, Giustizia sociale" dell'Università degli Studi di Palermo ed è parte del Progetto Prin (Prot2022FFPSBY) *Giovani nuovi migranti, spazi multilingui e italiano lingua non materna tra apprendimento spontaneo e guidato*.

Proponiamo alcuni significativi stralci:

“La scuola dell’infanzia ha la responsabilità di promuovere in tutti i bambini la padronanza della lingua italiana, rispettando l’uso della lingua di origine.” (Ministero Istruzione Università Ricerca, 2012. *Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell’infanzia e del primo ciclo d’istruzione*)

“La complessità culturale e il plurilinguismo sono una ricchezza difficile che richiede una formazione specifica, nuove competenze e nuove forme di incontro e di scambio tra figure professionali e genitori, tra genitori e tra bambini, che hanno origini in altri Paesi e si aspettano accoglienza, ascolto, un’idea non stereotipata di appartenenza culturale, la libertà di scegliere radici, sradicamenti, nuovi radicamenti. Una complessità che sollecita la conoscenza del mondo, apre orizzonti, pone nuove sfide alla vita democratica e assicura la capacità di adattarsi ai cambiamenti” (Ministero dell’Istruzione, 2021. *Linee Pedagogiche per il sistema integrato 0/6*)

“disporre di libri bilingui e nelle lingue madri, di materiali multilingui, anche vivivi; promuovere attività di lettura e narrazioni nelle biblioteche scolastiche, o in collaborazione con le biblioteche pubbliche, anche con il coinvolgimento delle famiglie e delle associazioni del territorio” (Ministero dell’Istruzione, 2022. *Orientamenti interculturali. Idee e proposte per l’integrazione di alunni e alunne provenienti da contesti*)

Come esplicitato dai documenti ministeriali sopracitati la “superdiversità” presente nelle scuole italiane (Favaro, 2018; Zoletto, 2023) richiede e merita un rinnovamento del curricolo formativo degli insegnanti (Bondioli e Savio, 2018) e l’uso competente di strumenti multimodali, come sono per costituzione gli albi illustrati. È necessario sviluppare consapevolezza delle fasi dell’acquisizione linguistica, delle peculiarità dei contesti multiculturali e plurilingui come del ruolo centrale del periodo 0/6 anni, insieme alla capacità di rispondere in maniera efficace, e con metodologie adeguate, ai bisogni linguistici di apprendenti in condizione di maggiore fragilità.

Le riflessioni e sperimentazioni internazionali legate al *translanguaging* (García *et alii*, 2017) offrono in tal senso indicazioni teoriche e operative molto efficaci:

“un approccio al bilinguismo che è concentrato non sulle lingue, come spesso è accaduto, ma sulle pratiche della persona bilingue che sono facilmente osservabili. Queste pratiche di translanguaging diffuse globalmente sono viste qui non come marcate o insolite, piuttosto sono prese per quello che sono, ovvero il modo normale di comunicare che, ad eccezione di alcune enclaves monolingue, caratterizzano le comunità attraverso il mondo.” (García, 2009)

Si tratta di un cambio di prospettiva rispetto alla coesistenza tra monolinguismi poiché questo approccio

“...si riferisce al dispiegamento dell’intero repertorio linguistico del parlante, che non corrisponde in alcun modo ai confini socialmente e politicamente definiti delle named languages» (García e Klein, 2016)

La letteratura per l’infanzia di qualità proposta con costanza e metodi adeguati nella pratica educativa sostiene e motiva lo sviluppo di competenze cognitive e relazionali permettendo inoltre di affrontare, in profondità temi quotidiani e complessi

(Batini, 2022). Gli albi illustrati, multimodali nella loro genesi, possono incontrare in modo inedito le differenze sociali, culturali, linguistiche in una prospettiva interculturale (Arizpe, 2021). In tale scenario, l'uso della letteratura illustrata assume un valore strategico poiché si tratta non soltanto di strumenti narrativi, ma di vere e proprie finestre) attraverso cui guardare il mondo, leggere le differenze, rappresentare sé stessi e gli altri e decentrare il proprio sguardo (Biemmi et al., 2018; Campagnaro, 2019).

Ipotesi centrale della ricerca è che *picturebook* accuratamente selezionati possano supportare percorsi di formazione interculturale e acquisizione linguistica ispirati al paradigma del “*translanguaging*”, stimolando pratiche comunicative fluide, inclusive e non gerarchiche tra adulti e bambini con repertori linguistici diversi.

La pedagogia del *translanguaging* riconosce innanzitutto la tendenza, ed il diritto, del bambino a mobilitare tutte le sue risorse linguistiche e semiotiche per costruire senso e da questa legittimazione e valorizzazione costruisce l'attività educativa e didattica. Questo implica un cambiamento di prospettiva e postura per gli adulti, chiamati a osservare, relativizzare, sospendere il giudizio e decentrarsi (Balboni, Caon, 2015). Appare necessario quindi per gli insegnanti apprendere, sperimentare, esercitare competenze interculturali fondamentali per abitare con consapevolezza la scuola di oggi.

2. Il contesto: una scuola multiculturale di Palermo

Nel margine del centro storico di Palermo, l'Istituto Comprensivo Statale “Perez – Madre Teresa di Calcutta” è una delle scuole che meglio rappresentano la trasformazione demografica e culturale della città nell'ultimo decennio. Con oltre il 70% di alunni con background migratorio e 18 diverse nazionalità presenti, l'istituto ha assunto nel tempo un'identità chiaramente plurilingue e interculturale.

All'interno di questo contesto, la scuola dell'infanzia si configura come un laboratorio educativo ad alta complessità, dove convivono lingue, religioni, abitudini alimentari, gesti e storie diverse. Nelle sei sezioni, a tempo normale e ridotto, coinvolte nel progetto, la percentuale di bambini con background migratorio supera l'80% e la comunità di origine maggiormente presente è quella bangladese.

Questa realtà sfida le tradizionali pratiche educative e richiede strumenti nuovi per leggere e accompagnare la pluralità in crescita. Da queste peculiarità nasce il progetto di ricerca-azione, che ha sviluppato intorno all'uso degli albi illustrati come dispositivi pedagogici e strumenti di formazione docente, per abitare il margine e creare nuove possibilità educative.

3. Il progetto: osservazione, formazione, sperimentazione

Nello specifico si intendeva indagare in che modo albi illustrati selezionati possano essere, in una prospettiva interculturale, uno strumento privilegiato nel curricolo formativo di insegnanti del sistema integrato 0-6; a quali condizioni, una formazione interculturale e multimodale attraverso l'uso di albi illustrati, possa favorire la comprensione e valorizzazione dei contesti di apprendimento pluriculturali e multilingue nel personale docente in servizio; a quali condizioni, una educazione intercul-

turale e multimodale attraverso l'uso di albi illustrati favorisca un'emersione spontanea del plurilinguismo e fenomeni di mediazione linguistica tra pari.

Dopo il proficuo dialogo con la *governance* dell'istituto, il progetto ha preso avvio con una fase di osservazione partecipata (ex ante) nelle sezioni per raccogliere dati su pratiche comunicative, strategie di mediazione tra pari e visibilità delle lingue madri negli spazi scolastici. Le osservazioni sistematiche sono state accompagnate da *focus group* con le insegnanti intorno ai temi del plurilinguismo e della multiculturalità ed hanno portato alla luce vissuti, dubbi, proposte e bisogni formativi.

A partire da queste sollecitazioni, è stato strutturato, di concerto con le insegnanti, un percorso di formazione di 25 ore, centrato su tre nuclei principali:

- Riferimenti normativi e pedagogici sull'educazione interculturale;
- Approfondimento teorico-pratico sul *translanguaging* e sulle competenze comunicative interculturali;
- Criteri per l'analisi e la scelta di albi illustrati: rappresentazione non stereotipata, sguardo decoloniale, *linguistic landscape*.

La formazione ha utilizzato approcci multimodali e partecipativi, valorizzando l'esperienza delle insegnanti e promuovendo pratiche autoriflessive.

Alla formazione è seguita una fase di sperimentazione in aula, con la lettura e l'uso di albi illustrati nelle attività quotidiane. Le insegnanti sono state accompagnate da incontri di multivisione (15 ore), durante i quali si è riflettuto sui cambiamenti osservati, sulle dinamiche tra i bambini, sul ruolo delle lingue e delle immagini.

4. I risultati: trasformazioni visibili e invisibili

Gli esiti, pur parziali, appaiono significativi. Dalle prime elaborazioni dei dati raccolti con le insegnanti attraverso questionari di fine percorso, trascrizioni delle interviste attraverso focus group come dalle osservazioni nelle sezioni coinvolte emerge che i cambiamenti si stanno manifestando su più livelli.

In sezione:

- Incremento del tempo dedicato al gioco libero e maggiore autonomia nei bambini;
- Maggiore capacità delle insegnanti di definire nazionalità e lingue degli alunni;
- Legittimazione delle lingue madri, sia nell'uso orale che nella presenza scritta negli spazi della sezione;
- Utilizzo da parte delle insegnanti di parole non italiane, in contesti funzionali e relazionali;
- Riorganizzazione degli spazi educativi per favorire la relazione orizzontale e l'interazione spontanea tra bambini.

Nel contesto scolastico:

- Svolgimento di incontri scuola-famiglia con traduzioni in varie lingue sollecitando l'agency delle famiglie;
- Restituzione del progetto al collegio docenti con entusiasmo e interesse;

- Intenzione da parte della scuola di estendere il percorso all'anno successivo (2025-26), coinvolgendo nuove sezioni e riconoscendo un ruolo di tutor alle insegnanti formate;
- Redazione di una nuova scheda di accoglienza, che include domande sui repertori linguistici familiari;
- Progettazione, in collaborazione con ITASTRA-Unipa e associazioni del territorio corsi di italiano L2 per i genitori delle sezioni coinvolte.
- L'esperienza ha posto le basi per una nuova ricerca-azione, che si svolgerà in quattro scuole palermitane, coinvolgendo tirocinanti della LUMSA – Scienze della Formazione primaria e le insegnanti tutor delle scuole accoglienti. Il percorso integrerà osservazione, formazione e sperimentazione, con l'obiettivo di formare futuri docenti capaci di agire consapevolmente in contesti ad alta complessità linguistica e culturale.

Successive e più ampie pubblicazioni saranno dedicate ad una ricostruzione puntuale e metodologicamente corretta delle evidenze scientifiche e ad una trattazione adeguata.

Bibliografia

- Arizpe E., Colomer T., Martinez-Roldan C. (2014). *Visual Journeys through Wordless Narratives: An International Inquiry with Immigrant Children and The Arrival*. London: Bloomsbury Academic.
- Asquini G. (Ed.) (2018). *La Ricerca-Formazione. Temi esperienze, prospettive*. Milano: Franco-Angeli.
- Balboni P., Caon F. (2015). *La Comunicazione interculturale*. Venezia: Marsilio.
- Batini F. (2022). *Lettura ad alta voce. Ricerche e strumenti per educatori, insegnanti e genitori*. Roma: Carocci.
- Biemmi I., Barbosa V., Bolognesi I., Pileri A. (2018). *Colori della pelle e differenze di genere negli albi illustrati. Ricerche e prospettive pedagogiche*. Milano: FrancoAngeli.
- Bondioli A., Savio D. (2018). *Educare l'infanzia Temi chiave per i servizi 0-6. Uno strumento per l'analisi della giornata alla scuola materna*. Roma: Carocci.
- Campagnaro M. (2019). *La pluridimensionalità della visual literacy. Albi illustrati e itinerari educativi*. In S. Barsotti, L. Cantatore (Eds.), *Letteratura per l'infanzia. Forme, temi e simboli del contemporaneo*. Roma: Carocci.
- Favaro G. (2018). *Le lingue, le norme, le pratiche. il contesto, i dati, i riferimenti della scuola multiculturale e plurilingue. Italiano LinguaDue*, 10(2).
- García O. (2009). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Malden, MA and Oxford: Blackwell/Wiley.
- García O., Kleyn T. (2016). *Translanguaging with multilingual students*. New York and London: Routledge.
- Suarez-Orozco C. (2001). *Afterword: Understanding and serving the Children of Immigrants. Harvard Educational Review*, 71(3), 579-590.
- Zoletto D. (2023). *Superdiversità a scuola. Testi e linguaggi per educare nelle classi ad alta complessità*. Brescia: Scholé.

L'educazione tra pari può essere una (buona) pratica interculturale?

Matteo Umbro

Dottorando

Università degli Studi di Roma Tor Vergata – matteoumbro.uni@gmail.com

Introduzione

Il sistema scolastico italiano si caratterizza per un delicato bilanciamento tra centralismo normativo e autonomia degli istituti. Ciò consente risposte flessibili ai bisogni formativi ma, al contempo, espone al rischio di disallineamenti e frizioni tra disposizioni, prassi operative e tutela dei diritti.

Nel 2022, l'Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale del Ministero dell'Istruzione ha pubblicato un documento finalizzato ad aggiornare le politiche scolastiche in prospettiva interculturale e a rinnovare l'insieme di pratiche con cui tradizionalmente la scuola italiana risponde alle necessità degli alunni con *background* migratorio.

Il documento individua due direttrici principali di intervento: l'universalità della proposta educativa interculturale, concepita come dimensione trasversale e implicita del progetto formativo, destinata a tutti gli studenti, e la specificità di misure integrative rivolte direttamente agli studenti provenienti da contesti migratori.

Pur ponendosi in sostanziale continuità con i precedenti documenti in materia, un elemento di discontinuità significativo risiede nella nuova denominazione "alunni provenienti da contesti migratori", ritenuta dagli estensori del documento più efficace, appropriata e incoerente con la complessità e la mutevolezza del fenomeno sociale.

Il focus sulla cittadinanza viene sostituito da una definizione più inclusiva (almeno in senso matematico) che raccoglie tutte le tipologie di studenti con esperienza migratoria diretta o indiretta.

Una ulteriore innovazione risiede nella menzione delle pratiche di *peer tutoring* tra le azioni specifiche previste all'interno del piano di accoglienza, che descrive il percorso educativo degli studenti neo-arrivati nei primi due anni dal loro inserimento nel sistema scolastico nazionale.

1. *Peer tutoring*?

Le pratiche di educazione tra pari, di cui il *peer tutoring* rappresenta una delle possibili declinazioni, assumono forme molteplici e variabili a seconda del contesto di attuazione, della natura della relazione tra i soggetti coinvolti, delle loro caratteristiche personali e degli obiettivi formativi perseguiti (Topping, 2014).

Nella letteratura internazionale, il *peer tutoring* è generalmente associato a processi di insegnamento-apprendimento relativi a contenuti specifici, in cui uno studente con maggiore padronanza di un determinato argomento o competenza supporta un coe-

taneo meno esperto. La *peer education*, invece, si configura come un approccio più ampio e sistemico, finalizzato alla trasmissione di conoscenze, comportamenti e atteggiamenti tra pari, orientato alla promozione di cambiamenti sociali o comportamentali. Il termine *peer mentoring* è impiegato per descrivere una relazione di lungo periodo tra due soggetti con un marcato divario di esperienza, all'interno della quale si favorisce lo sviluppo personale e professionale del *mentee*.

È tuttavia opportuno sottolineare come non vi sia un consenso consolidato nella letteratura circa le definizioni, le caratteristiche distintive e le relazioni concettuali tra queste pratiche. Si pensi, ad esempio, a come nel contesto sanitario la *peer education* venga spesso interpretata esclusivamente come intervento di prevenzione o di mutuo aiuto, oppure a come, nella terminologia italiana, il riferimento a contenuti specifici sia reso meno ambiguo dal termine "tutorato".

Nonostante tali ambiguità terminologiche, è possibile individuare alcune caratteristiche ricorrenti, comuni alle diverse specificazioni, articolabili attorno ad almeno tre elementi: (a) la *peeriness*, ossia l'esistenza di una forma di parità tra i partecipanti; (b) una certa asimmetria, in termini di ruolo e di esperienza rispetto a un determinato ambito del sapere o del fare; (c) l'intenzionalità educativa, rivolta almeno al soggetto meno esperto (*tutee* o *mentee*), che giustifica la relazione e ne definisce il carattere formativo.

Le pratiche di *peer tutoring* richiamate nel documento ministeriale (MI, 2022, pp. 19-21) sono destinate al supporto degli studenti *neo-arrivati* e prevedono la supervisione di docenti e il coinvolgimento di un gruppo di studenti-tutor di origine straniera, che abbiano vissuto un'esperienza scolastica positiva e possiedano una buona padronanza della lingua italiana. Questi ultimi affiancano i nuovi compagni nel loro percorso di inserimento, generando un vantaggio educativo per tutti i soggetti coinvolti.

2. Una pratica di *peer tutoring*

Data la varietà di approcci riconducibili nominalmente al *peer tutoring* interculturale (Baudrit, 2007), spesso più praticati che studiati, in questa sede si è scelto di fare riferimento a una pratica di accompagnamento (Biasin, 2010) *same-agesame-institution* (Topping, Ehly, 2001) attuata a Roma tra il 2022 e il 2024. Il progetto ha coinvolto quaranta studenti di una scuola secondaria di secondo grado, alcuni impegnati nel ruolo di tutor a favore di altri compagni di recente immigrazione, iscritti da meno di due anni presso lo stesso istituto. Le attività, strutturate sia in piccoli gruppi che in coppie, sono finalizzate a favorire l'accoglienza e il sostegno durante il delicato periodo di inserimento nella scuola italiana.

La pratica prevede che il ruolo di *tutee* sia rivestito da uno studente neo-arrivato, ma, a differenza di quanto espresso in *Orientamenti interculturali*, si è ritenuto non essenziale e coerente con i principi della via italiana all'intercultura limitare l'accesso al ruolo di tutor ai soli studenti con *background* migratorio.

Il progetto, che ha previsto la co-progettazione e l'autonomia operativa dei partecipanti nella definizione e realizzazione delle attività, è stato oggetto di un'indagine etnografica e di una valutazione delle competenze interculturali e di cultura democratica acquisite dagli studenti coinvolti. Per una trattazione dettagliata dei risultati e delle metodologie adottate, si rimanda ad altri contributi (Umbro, 2025; *in press*).

Una pratica di questo tipo può contenere, in forma embrionale, sia potenzialità di

natura interculturale sia rischi di riproduzione di funzioni banalmente assimilatorie. Quali caratteristiche, dunque, possono definire questa specifica pratica di educazione tra pari come interculturale?

3. Interculturale?

Di seguito saranno sintetizzati alcuni elementi essenziali utili a qualificare tale pratica come interculturale.

- Il livello zero è il *contatto personale qualificato* tra persone che si percepiscono appartenenti a culture differenti. Questo contatto è qualificato da un interesse, anche ingenuo o ambivalente, di ogni partecipante, per l'altro.
La partecipazione degli studenti è a base volontaria e le motivazioni individuali non sono rinforzate da benefici o ricadute sugli esiti scolastici.
- *Disponibilità al dialogo interculturale* basato su parità e reciprocità. Questo genere di dialogo avviene tra le persone concretamente impegnate in una relazione (Panikkar, 2002), non già tra culture astratte in bilico tra universalismo e relativismo (Santerini, 2017, p.92). Nella sua concretezza si dà come un "ponte" originale e raro (Milan, 2015, p. 123) accessibile solo a chi si dispone all'ascolto, riconoscendo la pari dignità del proprio interlocutore.
Il progetto non si propone di raggiungere un'astratta sintesi inter-transculturale (Pinto Minerva, 2002) ma di offrire uno spazio condiviso di cooperazione e dialogo orizzontale tra gli studenti (accomunati dalla *peeriness* che caratterizza il dispositivo tutoriale) e inter-generazionale tra studenti e insegnanti considerati portatori di differenti appartenenze e culture generazionali.
- *Culture e identità complesse*. Dagli apporti dell'antropologia e della sociologia (con particolare riferimento al pensiero di Geertz, Clifford, nonché di Aime, Fabietti e Ferrarotti nel panorama italiano), la pedagogia interculturale mutua la consapevolezza che la cultura o le culture non costituiscono insiemi essenziali e chiusi, bensì che le manifestazioni culturali sono plurime, storiche, evolutive, con confini fluidi e non chiaramente definibili, oltre che internamente eterogenee. Parimenti, le identità personali e le appartenenze sociali possono essere molteplici; ridurle o essenzializzarle rappresenta un errore tanto logico quanto etico.
Nel percorso iniziale di formazione dei tutor e, in generale, ai partecipanti al progetto è richiesto di spendere i primi momenti di conoscenza reciproca a ricercare quelle caratteristiche (fedeltà calcistica, ruolo sociale, consumi, ecc.) che uniscono persone, come loro, che sembrano non aver molto in comune. Si invitano a pensare sé stessi come incrocio di molteplici appartenenze, ognuna condivisa da una cerchia più o meno ampia di individui. Questo esercizio di decentramento (ed etnorelativizzazione) costituisce uno strumento per riconoscersi nelle similarità più che nelle diversità e stimolare il mutuo riconoscimento.
- La tensione verso l'*emancipazione e non subordinazione* dei soggetti inseriti nei percorsi educativi rappresenta un ulteriore elemento fondamentale che caratterizza la progettualità educativa interculturale. Sulla scorta delle elaborazioni di Freire, Spivak, Giroux e dei pedagogisti critici, la formazione, oscillando tra i concetti di *bildung* ed *empowerment*, può ambire a trasformare le strutture sociali fornendo agli educandi strumenti di consapevolezza critica circa sé stessi, il mondo e le dinami-

che di potere che lo attraversano. Una pratica ispirata in tal senso deve vigilare sulla coerenza dei mezzi scelti in funzione delle finalità, le quali non possono mirare ad assimilare o conformare gli educandi al sistema sociale, scolastico o di potere. Dirimente è pertanto l'orientamento ideale e trasformativo che assumono queste pratiche. Nel nostro caso specifico l'obiettivo consustanziale alle attività tra pari, ai momenti informativi sulla realtà scolastica e all'alfabetizzazione in senso lato non consiste nel "normalizzare" il diverso bensì nel trasformare l'insieme consueto delle pratiche scolastiche a partire da biografie e prospettive capaci di decentrarle. In tale cornice, il tutor non si configura come facilitatore connivente con un sistema che disciplina e conforma i neo-arrivati, ma piuttosto come mediatore tra quest'ultimo e, tramite il coinvolgimento degli adulti, il corpo docente che, negli organi collegiali preposti, è chiamato a rispondere in modo più appropriato, virtuoso e sensibile alle molteplici e specifiche esigenze degli educandi.

Ai partecipanti non è assegnato un ruolo passivo rispetto alle indicazioni degli adulti, ma sono protagonisti attivi, partecipando e co-progettando in tutte le fasi della pratica educativa.

- *Intenzionalità e solidità pedagogica.* In quanto pratica educativa, per essere considerata valida, essa deve essere inquadrata all'interno di una cornice teorico-modellistica che ne definisca i parametri logici e prassici di efficacia, giustificandone la coerenza rispetto al complesso processo logico, iterativo e ciclico che intreccia teoria e azione, e che si articola in finalità, obiettivi e attività (Agostinetto, 2022). In qualità di attività progettuale in ambito scolastico, finalità e obiettivi sono stati delineati e formalmente dichiarati dai docenti coinvolti, i quali hanno altresì sostenuto tutor e *tutee* nelle diverse fasi di co-progettazione, attuazione e valutazione delle attività stesse

Se l'educazione è da intendersi come un processo finalizzato alla piena realizzazione delle potenzialità individuali (Dalle Fratte in Agostinetto, 2022, p. 100), le competenze possono essere considerate strumenti centrali nel percorso di autorealizzazione personale. Oltre alle competenze accademiche e personali, frequentemente associate agli interventi di *peer tutoring*, anche l'allievo in posizione di esperto trae benefici immateriali dal cosiddetto "effetto tutore", ovvero un incremento di autoefficacia, competenze sociali e capacità accademiche (Topping, 2014). Nel caso specifico del tutorato interculturale, a tali benefici si aggiunge la riduzione dei pregiudizi nei confronti del compagno e del relativo gruppo socio-culturale (Baudrit, 2007; Chiari, 2011).

Dagli esiti parziali della ricerca attualmente in corso con gli studenti romani emerge che essi esercitano e sviluppano competenze riconducibili di cultura democratica (Barrett, 2021) e interculturali; in particolare, l'apertura verso l'alterità culturale e l'empatia (Umbro, *in press*).

- *Montare lenti interculturali.* Indossare lenti interculturali significa assumere un punto di vista e un filtro simbolico improntati all'interculturalità, orientando così consapevolmente le scelte educative. Mentre per gli educandi la scoperta di sé e dell'altro avviene nella pratica educativa, per gli educatori, consapevoli dell'irrealizzabilità di una piena neutralità valoriale, si tratta di proporre consapevolmente un approccio interculturale. Così è stato per le docenti coinvolte.

Conclusioni?

La risposta alla domanda che intitola il contributo non può essere binaria ma dipende dalla prospettiva di “interculturalità” che si adotta (anche nel solo contesto nazionale sono molte e non sempre coerenti!) e da quando e quanto la pratica di educazione tra pari è informata dai sette elementi quivi esposti. L'elenco proposto non è conclusivo, esaustivo o sistematico, l'ordine di presentazione non coincide con una teoria gerarchica e gli argomenti richiamati non hanno, in assoluto e in situazione, il medesimo valore.

Con il presente contributo si intende fornire un aggiornamento sul lavoro di ricerca in un campo che meriterebbe di essere approfondito e, soprattutto, invitare i lettori allo scambio di idee e prospettive sul tema con il sottoscritto.

Bibliografia

- Barrett M. (2021). The Council of Europe's Reference Framework of Competences for Democratic Culture. *London Review of Education*, 18(1), 1–17.
- Baudrit A. (2007). *Le tutorat. Richesses d'une méthode pédagogique*. De Boeck Université.
- Chiari G. (2011). *Educazione interculturale e apprendimento cooperativo*. Trento: Quaderni dell'Università di Trento.
- Milan G. (2015). Dal “metodo per le vie brevi” al dialogo in profondità e in altezza. *Studium educationis*, 16(2). 115-126
- Ministero dell'Istruzione. (2022). *Orientamenti interculturali*.
- Panikkar R. (2002). *Pace e interculturalità*. Roma: Jaka Book.
- Pinto Minerva F. (2002). *L'intercultura*. Roma-Bari: Laterza.
- Santerini M. (2017). *Da stranieri a cittadini*. Milano: Mondadori.
- Topping K.J., Ehly S. (2001). *Peer-assisted learning*. New York: Routledge.
- Topping K.J. (2014). *Tutoring*. Trento: Erickson.
- Umbro M. (2025). «Where Adults Fall Short, I Step In»: When Peers Take on the Role of Welcoming. *QTimes*. 17(2), 312-323
- Biasin C. (2010). *L'accompagnamento*. Roma: FrancoAngeli.

Sessioni Parallele
Luoghi che educano

Scuola estesa e patrimonio culturale: per una epistemologia pedagogica della spazialità educativa

Stefania Chipa¹

*Prima Ricercatrici INDIRE - Istituto Nazionale di Documentazione,
Innovazione e Ricerca Educativa
s.chipa@indire.it*

Giuseppina Rita Jose Mangione

*Prima Ricercatrici INDIRE - Istituto Nazionale di Documentazione,
Innovazione e Ricerca Educativa
g.mangione@indire.it*

Introduzione

Il presente contributo si propone di esplorare il paradigma della scuola estesa (Chipa, Mangione *et alii*, 2023) riletta come una specifica *forme scolaire* (Maulini, Perrenoud, 2005) in grado di generare nuove e feconde configurazioni epistemiche tra spazio, sapere e processi formativi. Muovendo dal quadro teorico che assume lo spazio come agente pedagogico (Imms, Kvan, 2021; Fredella, Zuccoli, 2024), si analizzano i risultati di una ricerca condotta da INDIRE per la Provincia di Parma nella cornice della Reggia di Colorno (PR). In tale contesto il patrimonio culturale è stato intenzionalmente riconfigurato in ambiente di apprendimento a disposizione delle otto scuole oggetto della sperimentazione. L'indagine si colloca in modo esplicito nel dibattito internazionale sui futuri della *forme scolaire* (OECD, 2020; UNESCO, 2021; EU, 2024) e si collega alle pratiche di *service-research* avviate da INDIRE nel quadro dei Patti educativi di comunità. In questo senso, la scuola estesa non rappresenta solo un dispositivo didattico, ma un paradigma culturale e sociale capace di sostenere inclusione, innovazione e rigenerazione curricolare.

1. Quadro teorico: spazio, sapere e scuola estesa

Negli studi pedagogici contemporanei il tema dello spazio ha assunto un ruolo centrale come dimensione epistemologica della formazione. L'ambiente didattico non è mai neutrale: produce significati, orienta comportamenti e posture educative, influisce sulle relazioni e può sostenere i processi cognitivi (Weyland, Falanga, 2023; Chipa, Cannella, Mangione, 2023). In questo senso, si può parlare di una pedagogia della spazialità, un campo di riflessione che integra in modo sinergico i contributi provenienti da discipline eterogenee: dalla psicologia ambientale, all'architettura, al design,

1 Il presente lavoro è connotato da un costante confronto a livello contenutistico e metodologico fra le autrici; tuttavia, si attribuiscono a Stefania Chipa il paragrafo Introduzione, il paragrafo 1 e il paragrafo 3; a Giuseppina Rita Jose Mangione il paragrafo 2 e il paragrafo 4.

alla sociologia dell'educazione. L'idea di spazio come co-costruttore dell'esperienza formativa è presente nelle riflessioni fenomenologiche di Merleau-Ponty e si intreccia in modo fecondo con gli studi di Bachelard sulla poetica dello spazio, dove i luoghi sono sempre spazi vissuti, co-costruiti dalle interazioni con il corpo e con il mondo e luoghi di memoria e di immaginazione. Tramite l'interazione con l'ambiente naturale e antropizzato si costruisce la conoscenza ed è questa pratica esperienziale, ci ricorda Dewey, che costituisce il fondamento dell'apprendimento. In tale orizzonte epistemologico, la scuola estesa si configura come un dispositivo pedagogico che traduce operativamente l'idea di educazione quale esperienza situata, radicata nei contesti di vita e aperta alla dimensione sociale. La scuola estesa si pone quale paradigma abilitante alla risignificazione profonda del nesso tra spazio e sapere. Non si tratta, infatti, di una mera dilatazione dell'aula scolastica, quanto dell'affermazione dell'idea di ecosistema educativo, all'interno del quale trovano coesistenza e interazione spazi formali, informali e digitali. Questa prospettiva dischiude gli orizzonti verso una didattica situata, contestuale e relazionale, che riconosce e valorizza i luoghi e la loro storia quali elementi costitutivi del processo formativo (Bertolini *et alii*, 2023). La spazialità educativa assume, in tal senso, criterio euristico e operativo per ripensare la qualità della formazione in termini di equità, inclusione e partecipazione civica.

2. La ricerca nella Reggia di Colorno

Il progetto di ricerca sviluppato presso la Reggia di Colorno si innesta coerentemente nell'ambito delle attività di *service-research* condotte da INDIRE, un'azione che ha accompagnato l'emersione di forme di scuola diffusa ed estesa (Chipa et al, 2023) sulla base dei Patti educativi di comunità (MI, 2020). L'indagine ha focalizzato la sua attenzione su tre dimensioni concettuali e operative ritenute fondamentali: la spazialità, intesa come capacità intrinseca degli spazi culturali di trasformarsi in contesti educativi significativi; l'interprofessionalità, che pone in risalto il ruolo attivo di educatori, esperti e professionisti esterni che operano in modo sinergico con i docenti; e la curricularità, ovvero l'impatto trasformativo dell'esperienza sulle competenze disciplinari e trasversali, così come sulle modalità di valutazione. La ricerca ha adottato un disegno qualitativo a sequenza esplorativa. Nella prima fase, che qui si descrive, otto Unità di Apprendimento progettate da scuole del primo e del secondo ciclo sono state sottoposte ad analisi qualitativa del contenuto (Mayring, 2000). Le categorie di analisi – spazialità, interprofessionalità, curricularità – sono state applicate in modalità deduttiva ai testi prodotti dalle scuole, al fine di rilevare le specificità emergenti della scuola estesa praticata all'interno della Reggia. La seconda fase prevede la conduzione di studi di caso esemplari, selezionati per il loro valore innovativo e per la densità metodologica delle esperienze a partire dai risultati emersi nella prima fase. Questa scelta consentirà di approfondire la comprensione dei processi generativi sottesi alla scuola estesa, portando alla luce quelle pratiche che hanno saputo attivare un coinvolgimento particolarmente intenso della comunità scolastica e territoriale.

3. Risultati e prospettive

L'analisi qualitativa dei dati provenienti dalla prima fase della ricerca ha consentito l'elaborazione di una valutazione comparativa delle diverse esperienze. Ciascun istituto

è stato oggetto di analisi secondo criteri rigorosamente qualitativi, che hanno associato alle diverse interpretazioni delle dimensioni di spazialità, interprofessionalità e curricularità, punteggi articolati su scala bassa, media e alta. Il costruito di spazialità ha trovato un indicatore di riferimento nel numero e nella varietà di ambienti della Reggia effettivamente utilizzati a fini didattici (piano nobile, giardino, cappella, aree esterne). La dimensione dell'interprofessionalità è stata analizzata in funzione della presenza e della qualità del coinvolgimento di esperti esterni, valutandone il livello di attivazione nelle diverse fasi del percorso (progettazione, azione, valutazione). La dimensione della curricularità è stata, infine, esaminata ponendo attenzione alla cifra dell'interdisciplinarietà, al numero delle discipline e delle competenze trasversali coinvolte e alla ricchezza delle forme di valutazione implementate. I dati emersi dall'analisi comparativa mostrano una significativa eterogeneità nelle risposte fornite dalle scuole. Si osserva come alcune istituzioni abbiano saputo sviluppare esperienze mature e metodologicamente ricche, mentre altre si siano fermate a una fruizione più tradizionale degli spazi. In numerosi contesti, l'uso degli spazi della Reggia è risultato una fruizione prevalentemente passiva, e non si è tradotto in un reale cambiamento delle pratiche didattiche. Analogamente, in diverse esperienze, la collaborazione interprofessionale è rimasta a una dimensione marginale o episodica, senza incidere effettivamente sulla qualità intrinseca della progettazione. Due casi si sono però imposti per la loro cifra distintiva. L'Istituto Comprensivo Micheli ha messo in atto una forma avanzata di scuola estesa, integrando dimensioni disciplinari e trasversali in percorsi didattici situati e inclusivi. La Reggia, in questa esperienza, è stata interpretata come un mediatore attivo (Damiano, 1993), capace di sollecitare l'osservazione autonoma degli studenti, opportunamente sostenuta dalla mediazione esperta di docenti e guide turistiche. L'Istituto Tecnico Economico Bodoni si è distinto per l'alta qualità della progettazione interdisciplinare e per l'attenzione critica rivolta ai temi di cittadinanza attiva, accessibilità e sostenibilità, affermandosi come un'esperienza altamente esemplare di scuola estesa. Se, dunque, da un lato le criticità evidenziate dall'analisi sollevano l'urgenza di una formazione specifica per i docenti e la necessità di un sostegno istituzionale che dia struttura e continuità a tali pratiche, dall'altro le potenzialità emergenti dimostrano inequivocabilmente che una scuola estesa ben progettata favorisce apprendimenti significativi, promuove inclusione e interdisciplinarietà, rafforza il senso di appartenenza alla comunità e contribuisce a edificare percorsi orientati a una cittadinanza attiva e consapevole. In quest'ottica, il patrimonio culturale, se agito e vissuto in chiave educativa, trascende il ruolo di mero contesto per assumere il ruolo di dispositivo pedagogico generativo.

Conclusioni

Le evidenze raccolte permettono di trarre alcune considerazioni di sintesi. In primo luogo, la scuola estesa non può essere considerato un modello univoco, ma un paradigma che assume forme diverse in relazione ai contesti scolastici e territoriali in cui si esplica. La sua efficacia è strettamente dipendente dal grado di coinvolgimento degli attori, dalla capacità di ripensare e riorientare i curricoli e, non da ultimo, dalla qualità e dalla solidità delle alleanze educative costruite. In secondo luogo, i due casi emersi come esemplari mostrano che quando la scuola estesa viene progettata in modo condiviso e sinergico con esperti esterni e istituzioni culturali, essa produce in modo si-

stematico apprendimenti significativi e duraturi. Dal punto di vista della formazione docente, l'esperienza della scuola estesa sollecita a riflettere sul profilo professionale richiesto ai docenti. Essi sono chiamati a sviluppare competenze non solo disciplinari e didattiche, ma anche capacità di mediazione culturale, progettazione partecipata e gestione di contesti educativi complessi. Si tratta di un passaggio che interpella direttamente i sistemi di formazione iniziale e in servizio degli insegnanti, sollecitando la messa a punto di percorsi che sappiano integrare teoria e pratica, aula e territorio, saperi formali e informali. La professionalità docente si ridefinisce, in questa prospettiva, come un sapere riflessivo e situato, capace di abitare le contraddizioni e di farle evolvere in concrete opportunità educative. Infine, la sperimentazione condotta nel territorio di Parma suggerisce che la scuola estesa può essere un modello trasferibile, a patto che sia sostenuto da politiche di accompagnamento e da un investimento istituzionale capace di assicurarne la continuità e il radicamento. In una prospettiva più ampia, essa costituisce un contributo concreto al ripensamento del contratto sociale per l'educazione promosso da UNESCO (2021), offrendo una visione dell'educazione come responsabilità collettiva, che salda indissolubilmente scuola, comunità e patrimonio, e che promuove l'idea cruciale di educazione come bene comune.

Bibliografia

- Bertolini C., Landi L., Landini A., Scipione L., Vezzani A., Zini A. (2023). Vivere il patrimonio culturale per rinnovare il curriculum scolastico. In M. Muscarà, A. Poce, M. R. Re, A. Romano (Eds.). *Heritage Education. Cittadinanza e inclusione II* (pp. 11-22). Pisa: ETS.
- Chipa S., Cannella G., Mangione G. (2023). La scuola diffusa in aule decentrate. *IUL Research*, 4(8), 28-43.
- Chipa S., Mangione G. R. J., Greco S., Orlandini L., Rosa A (a cura di) (2023). *La scuola di prossimità. Dimensioni, geografie e strumenti di un rinnovato scenario educativo*. Milano: Scholè.
- De Bartolomeis F. (2018). *Fare scuola fuori della scuola*. Roma: Aracne.
- Fredella C., Zuccoli F. (2024). Innovazione degli spazi e dei tempi dentro e fuori la scuola. In G. Pastori, L. Zecca, F. Zuccoli (Eds.), *Cantieri aperti e scuole in costruzione. Alla ricerca di nuovi "modelli" e pratiche per una scuola democratica* (pp. 220-222). Milano: FrancoAngeli.
- Imms W., Kvan T. (2021), *Teacher Transition into Innovative Learning Environments. A Global Perspective*. Springer Singapore.
- Mangione G. R. J., Cannella G., Chipa S. (2023). Il ruolo dei terzi spazi culturali nei patti educativi territoriali. Verso una pedagogia della riconciliazione nei territori delle piccole scuole. In A. Dipace, A. F. M. D. A. (Eds.), *Il Post-Digitale. Società, Culture, Didattica* (pp. 171-205). Milano: FrancoAngeli.
- Maulini O., Perrenoud, P. (2005). La forme scolaire de l'éducation de base: tensions internes et évolutions. In O. Maulini C. Montandon (Eds.), *Les formes de l'éducation: variété et variations* (pp. 147-168). Bruxelles: De Boeck.
- Mayring P. (2000). *Qualitative Content Analysis*. Forum Qualitative Sozialforschung.
- OECD (2020). *Back to the Future of Education*. OECD Publishing.
- UNESCO (2021). *Reimagining Our Futures Together. A New Social Contract for Education*.
- Weyland B., Falanga A. (2023). *Spazi educativi e pratiche didattiche*. Milano: Franco Angeli.

Lo spazio educativo tra materialità e relazione. Una riflessione pedagogica sulla progettazione degli ambienti scolastici

Anna Rita Piazza

Dottoranda

Università degli Studi di Firenze – annarita.piazza@unifi.it

Introduzione

Nel dibattito pedagogico contemporaneo, lo spazio scolastico emerge come categoria di analisi e di azione educativa sempre più rilevante. Non si tratta soltanto di un contesto materiale entro cui si svolgono le attività, ma di un elemento costitutivo dell'esperienza formativa, capace di orientare pratiche, relazioni e significati. La prospettiva adottata in questo contributo considera lo spazio nelle sue tre dimensioni – materiale, relazionale e personale – per evidenziarne la natura complessa e interdependente. In tale orizzonte, lo spazio diventa una risorsa generativa che sostiene l'*agency* degli studenti e delle studentesse, riconoscendo la loro capacità di co-progettare e trasformare gli ambienti scolastici. Ciò significa pensare la scuola come un ecosistema democratico, in cui lo spazio non è semplicemente abitato, ma continuamente ricreato da chi lo vive, diventando occasione di apprendimento, partecipazione e responsabilità condivisa.

1. Lo spazio materiale: architettura e apprendimento

La prima dimensione analizzata è quella materiale. L'ambiente fisico scolastico influisce in maniera significativa sulla qualità delle interazioni e sull'efficacia dei processi formativi: la disposizione degli arredi, la presenza di ambienti flessibili, l'accessibilità e la permeabilità degli spazi sono fattori che possono incidere positivamente o negativamente sul benessere di chi fruisce di quegli stessi spazi.

L'architettura scolastica non può essere considerata una semplice cornice neutra, ma costituisce un elemento attivo del processo educativo, capace di veicolare visioni implicite della didattica e dei ruoli educativi. La configurazione degli spazi e degli arredi influisce sulle dinamiche relazionali e sulle modalità di insegnamento, limitando o favorendo l'interazione e la partecipazione. Per questo lo spazio va ripensato in funzione della diversità degli stili cognitivi e comunicativi, promuovendo l'ascolto e la costruzione condivisa del sapere (Bonaiuti, Calvani, Ranieri, 2016).

In questo ripensamento spaziale emergono fattori ambientali trasversali, spesso trascurati nella progettazione scolastica, che possiamo distinguere in "stabili" e "variabili".

I fattori stabili sono quegli elementi che non sono soggetti a variazioni frequenti, ma costituiscono lo sfondo ambientale in cui si sviluppano le relazioni e gli apprendimenti scolastici: luce e colore, suoni e rumori, temperatura e qualità dell'aria.

Pensiamo al rumore, ad esempio: onnipresente negli ambienti scolastici, può essere

ridotto con soluzioni semplici come i pannelli fonoassorbenti, che uniscono funzionalità ed estetica.

Anche la temperatura e la qualità dell'aria giocano un ruolo cruciale: esistono infatti range ottimali per la concentrazione indicati dagli studi, ma ciò che davvero conta è garantire un buon ricambio d'aria e tenere conto della relazione tra ambiente interno ed esterno. Poi ci sono luce e colore: la luce naturale, laddove possibile, resta la scelta migliore; dove manca, è preferibile ricorrere a lampade *daylight*, molto più salubri dei tradizionali neon (Fondazione Agnelli, 2020). I colori, a loro volta, possono orientare i comportamenti, influenzando l'umore (Widmann, 2003).

Questi elementi definiscono il contesto sensoriale e percettivo dell'ambiente scolastico e, se non adeguatamente tenuti in considerazione, possono compromettere la concentrazione, la salute e la partecipazione attiva degli alunni. Le esperienze di alcune scuole, ad esempio il liceo Bear di Mosca o l'I.C. Raffaello di Roma, dimostrano come l'uso consapevole dello spazio possa diventare una chiave per innovare la didattica (Fondazione Agnelli, 2020).

Infine, risulta particolarmente rilevante il tema della *flessibilità*, il cui immaginario è spesso associato unicamente alla modulabilità degli arredi. Questa rappresenta solo una delle sue possibili interpretazioni, riconducibile a una dimensione "fisica", legata al superamento di arredi rigidi e spazi immutabili in favore di ambienti capaci di adattarsi a diverse attività e metodologie. La seconda, forse ancora più significativa, riguarda la possibilità di appropriazione degli spazi: dare a studenti e insegnanti la libertà di trasformare l'ambiente secondo i propri bisogni. In questa prospettiva, uno spazio che si può modificare e reinterpretare diventa uno spazio vivo. La flessibilità, quindi, non è solo una questione tecnica o estetica, ma una condizione pedagogica per costruire ambienti non solo "per" gli studenti, ma "con" gli studenti.

2. Lo spazio relazionale: interazioni e riconoscimento

Uno degli aspetti più trascurati dello spazio educativo è la sua dimensione relazionale che consente di superare l'idea dello spazio come entità fissa, delimitata da muri e arredi, riconfigurandola come una realtà in continuo divenire. Lo spazio prende forma attraverso le interazioni quotidiane tra studenti, insegnanti, famiglie e personale scolastico, trasformandosi nei luoghi dell'incontro, dell'attesa e talvolta del conflitto. In questa prospettiva, lo spazio diventa una piattaforma viva di dialogo e partecipazione, capace di promuovere le competenze necessarie a una cultura democratica (Council of Europe, 2024, p. 11).

Per analizzare il legame tra spazio educativo e processi formativi, il modello ecologico di Urie Bronfenbrenner rappresenta un riferimento particolarmente rilevante. Egli concepisce lo sviluppo umano come il risultato dell'interazione dinamica tra individuo e contesti ambientali strutturati su più livelli, dal microsistema al macrosistema, in costante relazione tra loro.

Come egli stesso afferma, lo sviluppo è il frutto dell'«adattamento reciproco tra un essere umano attivo che sta crescendo e le proprietà mutevoli delle situazioni ambientali immediate», influenzato anche dai legami tra tali contesti e da dinamiche più ampie (Bronfenbrenner, 1979, p. 54).

Questa prospettiva introduce alcuni elementi fondamentali: il soggetto è attivo nel proprio ambiente, che non solo lo influenza, ma viene a sua volta trasformato dalle

sue azioni. Inoltre, l'attenzione si sposta dai soli contesti immediati alle connessioni sistemiche che influenzano l'esperienza educativa.

In ambito scolastico, tale approccio permette di superare una concezione statica dello spazio, valorizzando invece le relazioni che vi si instaurano, i significati simbolici che esso veicola e le norme implicite che orientano comportamenti e interazioni. Ogni configurazione spaziale contribuisce così a strutturare le dinamiche educative.

Un aspetto centrale del pensiero di Bronfenbrenner riguarda la percezione soggettiva dell'ambiente: ciò che conta non è solo l'organizzazione oggettiva dello spazio, ma il significato che esso assume per chi lo abita. In ambito scolastico, la qualità dell'ambiente deve quindi essere valutata anche a partire dall'esperienza vissuta dagli studenti, dalla loro percezione di accessibilità, dall'accoglienza e dalla possibilità di partecipazione. Sono gli aspetti che assumono significato per l'individuo a influenzarne in modo più profondo il percorso di crescita.

Come afferma Vanna Iori, «lo spazio esprime un modo di essere, di vivere e di vedere il mondo» e, in ambito educativo, «si caratterizza immediatamente come lo spazio entro cui si sviluppa una relazione educativa, una trasmissione culturale e una trasformazione esistenziale» (Iori, 1999, p. XVII). In questa prospettiva, lo spazio educativo assume il ruolo di attore pedagogico che partecipa attivamente al processo formativo: è vissuto, interpretato e continuamente riconfigurato da chi lo abita. Le sue forme, i suoi vuoti e i suoi percorsi contribuiscono a costruire appartenenze, narrazioni e identità.

In linea con questa visione, Monica Parricchi sottolinea che sentirsi sicuri in un ambiente di apprendimento significa poter accedere a momenti di socialità, condivisione e riflessione personale, anche negli spazi più ordinari. La sua riflessione invita a guardare allo spazio non solo in termini funzionali o estetici, ma come opportunità di esperienza educativa. Un ambiente scolastico efficace, infatti, è quello che stimola l'esplorazione attiva, la cooperazione tra pari e il protagonismo degli studenti, creando le condizioni per uno «stare bene a scuola» che non sia superficiale o momentaneo, ma radicato nella quotidianità e nella relazione (Parricchi, 2014).

Progettare e trasformare lo spazio significa dare forma a un'idea di scuola che riconosca il benessere come diritto educativo (Weyland, 2018). Luoghi accoglienti, accessibili e polifunzionali non rispondono solo a esigenze pratiche, ma diventano espressione di una cultura della cura e della responsabilità condivisa. In ambienti capaci di generare benessere, lo spazio si configura come elemento attivo nel sostenere l'apprendimento e nel promuovere la qualità della vita scolastica.

In conclusione, la dimensione relazionale dello spazio educativo invita la pedagogia a ripensare ambienti e relazioni come realtà intrecciate. Abitare la scuola non significa solo frequentarla, ma partecipare alla sua costruzione quotidiana attraverso gesti, percorsi e scelte. Lo spazio diventa così un luogo generativo di legami, possibilità e riconoscimento: un tessuto vivo in cui educazione e relazione si influenzano vicendevolmente.

3. Lo spazio personale: soggettività e *agency*

La terza dimensione, quella personale, rimanda alla possibilità che ogni soggetto ha di abitare la scuola in modo autentico, riconoscendo e sviluppando il proprio ruolo, la propria voce e identità.

È lo spazio per esistere dentro la relazione educativa senza rinunciare alla propria soggettività.

Nella tradizione del pensiero pedagogico democratico, da John Dewey a Paulo Freire, emerge con forza l'idea che educare significhi creare ambienti in cui le persone possano partecipare pienamente all'esperienza comune, senza essere costrette a rinunciare alla propria unicità. Dewey ci ricorda che la democrazia è prima di tutto un modo di vivere associato, in cui la comunicazione e l'interazione tra soggetti diversi non sono solo possibili, ma necessarie (Dewey, 1916).

Allo stesso modo, Freire insiste sull'importanza di creare condizioni di parola per chi è storicamente rimasto inascoltato. Solo quando ciascuno può prendere parola – e prenderla in modo riconosciuto – può diventare soggetto del proprio apprendimento (Freire, 1970).

Lo spazio personale diventa così non un rifugio individuale, ma una dimensione relazionale e politica: è il punto da cui il soggetto prende posizione, costruisce il proprio senso e partecipa attivamente alla vita scolastica.

Una delle direzioni più recenti nell'architettura scolastica è quella della coprogettazione degli spazi, che punta a coinvolgere direttamente gli studenti nella definizione degli ambienti educativi. Tonucci afferma che: «Se i bambini potranno partecipare alla progettazione della città, essi la sentiranno, sia oggi, da bambini, sia domani da adulti, come loro, la città da curare e da difendere, come facciamo tutti con la nostra casa» (F. Tonucci, 2005). Lo stesso concetto può essere traslato alla scuola, intesa non solo come luogo di apprendimento, ma come microcosmo della vita democratica della bambina e del bambino.

Come la città, anche la scuola è un ambiente collettivo che si abita quotidianamente: viverla in modo partecipato e responsabile significa riconoscerla come propria, prendersene cura, sentirsene parte. Il coinvolgimento degli studenti nella progettazione degli spazi diventa allora un esercizio di cittadinanza attiva, in cui si apprende facendo esperienza concreta di democrazia, condivisione, negoziazione e rispetto reciproco. Progettare la scuola insieme ai suoi abitanti non significa solo migliorare la qualità degli ambienti fisici, ma attivare processi educativi profondi che generano appartenenza, responsabilità e agency. Così come la partecipazione alla progettazione urbana aiuta i bambini e le bambine a sentirsi cittadini e cittadine, la partecipazione alla progettazione scolastica li aiuta a sentirsi parte di una comunità educativa viva, inclusiva e trasformabile.

All'interno di questa dimensione si collocano gli elementi di variabilità descritti nel primo paragrafo, che rendono l'ambiente dinamico e flessibile. Come osserva Weyland (2018), per passare dai pensieri all'azione è necessario tradurre le idee e le visioni in una proposta concreta, trasformandole in oggetti tangibili – ad esempio un plastico – attraverso un processo collettivo di co-progettazione.

È in questa dimensione che lo spazio educativo assume una valenza formativa profonda: diventa il terreno in cui si intrecciano autonomia e interdipendenza, libertà e responsabilità. Riconoscere che ogni scelta spaziale è anche una scelta educativa significa favorire contesti in cui gli studenti e le studentesse possano agire con intenzionalità e consapevolezza. In questo orizzonte, il benessere è costruito collettivamente, nella possibilità concreta di vivere la scuola come luogo da cui partire per immaginare e praticare forme più giuste e partecipate di convivenza.

Bibliografia

- Attia S., Weyland B., Bellenzier P., Prey K. (2018). *Progettare scuole insieme. Tra pedagogia, architettura e design*. Milano: Guerini.
- Bonaiuti G., Calvani A., Ranieri, M. (2016). *Fondamenti di didattica. Teoria e prassi dei dispositivi formativi*. Roma: Carocci.
- Bronfenbrenne, U. (2002). *Lo sviluppo umano* (Original work published 1979). Bologna: Il Mulino.
- Consiglio d'Europa. (2024). *Reference framework of competences for democratic culture: Volume 1: Context, concepts and model*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Dewey J. (1949). *Democrazia e educazione* (Original work published 1916). Firenze: La Nuova Italia.
- Freire P. (2022). *La pedagogia degli oppressi* (trad. E. Galletti, Original work published 1970). Torino: EGA.
- Fondazione Giovanni Agnelli. (2020). *Rapporto sull'edilizia scolastica*. Roma-Bari: Laterza.
- Iori V. (1999). *Lo spazio vissuto. Luoghi educativi e soggettività*. Firenze: La Nuova Italia.
- Parricchi M. (2014). Pensare lo spazio per star-bene nella scuola. In M. Falanga (Ed.), *Dirigere scuole tra pedagogia e architettura* (pp. 115–134). Brescia: La Scuola.
- Tonucci F. (2005). *La città dei bambini. Un modo nuovo di pensare la città*. Roma-Bari: Laterza.
- Weyland B., Galletti A. (2018). *Lo spazio che educa. Generare un'identità pedagogica negli ambienti per l'infanzia*. Parma: Junior.
- Widmann C. (2003). *Il simbolismo dei colori*. Roma: MaGi.

Bambino cittadino o consumatore?

Riflessioni di pedagogia generale e sociale

Rosa Piazza

Ricercatore

Libera Università Maria Ss Assunta – rosapiazzaunipa@gmail.com

Introduzione

In un'epoca in cui, per riprendere una metafora cara a Bauman, nessuno può diventare soggetto senza prima *dissolversi nel mare delle merci* (Bauman, 2007) ci pare opportuno tentare di ragionare su alcuni aspetti tematici che interessano l'attuale condizione dell'infanzia *consumata*. Per questo, l'intento del lavoro persegue una comprensione rigorosa e scientifica proprio dei fondamenti, ovvero, dei problemi di fondo, essenziali di una educazione massimamente adeguata alla quotidiana attività e vita dei bambini.

In primo luogo, provo a realizzare, interpellando il filone delle indagini statistiche e sociologiche, una ricognizione sul quadro contestuale di riferimento, cercando di mettere a fuoco il dislivello rappresentato dalla specificità dell'infanzia, con un suo ritmo e un suo tempo opportuno e l'opacità di specifiche logiche consumistiche che si incarnano nel bambino e ne modellano l'identità, i bisogni, le scelte, le aspettative. L'indagine parte dall'analisi dei mercati 2023 della società di ricerca italiana Doxa che pone sotto osservazione le nuove tendenze dei consumi *kids*: giocattoli, abbigliamento, gaming e alimentari sono i settori in cui i bambini si confermano forti consumatori e influenzatori delle scelte d'acquisto (sul sito Manageritalia (<https://www.manageritalia.it/economia/kids-un-mercato-da-7-miliardi/>) è possibile reperire il materiale).

Un secondo nucleo di considerazioni vuole mettere a tema, in particolare, il tipo di legame che l'iperconsumismo sottende con l'attuale fragilità educativa. Ciò perché, come rivela opportunamente anche Didier Pleux i nostri scenari educativi sono pieni di "si deve" e "bisogna" (Pleux, 2011). Spesso il genitore perfetto cade nella trappola del massimo benessere possibile e finisce per generare, all'interno di un circolo vizioso, false aspettative, ben lontano dal soddisfare bisogni reali. L'illusione, del resto, è dettata dall'istintività, dalla facilità e libertà di *poter e dover* consumare tutto ciò che si desidera.

Un ultimo obiettivo, pedagogicamente importante, ha di fatto un duplice versante: teoretico, mediante il quale si vuole riflettere sulla dialettica propria dell'educazione, cercando cioè di puntare l'attenzione sull'avvenimento della persona e sul processo di personalizzazione dell'esistenza che richiama contesti generativi di relazionalità riconoscente sin dall'infanzia; e un secondo versante, poietico-prassico, che vuole invece verificare in che modo e con quali conseguenze è possibile una pedagogia del *benessere*, nel dinamismo multidirezionale e multidimensionale di una cultura materiale.

1. L'era del consumo e l'identità perduta

Sulla base dei dati proposti dalla società italiana di ricerca Doxa, ciò che possiamo anzitutto rilevare è l'acquisizione di una evidente centralità del consumo nell'esistenza dei minori; essi sembrano quasi essere destinatari e utilizzatori privilegiati di un'infinita quantità di prodotti pensati e diffusi come fondamentali; sperimentano per lo più il consumo come imperativo, come dovere tassativo; hanno, rispetto al passato, una maggiore "dipendenza da negozio"; vivono la prevalenza di un marketing in grado di raggiungerli e impressionarli, capace addirittura di toccare le loro emozioni e renderli dipendenti (Cfr. Bakan, 2012); sono segnati dal continuo desiderio di imitare il mondo adulto: agire da protagonisti in un mondo adulto diventa la via per essere considerati autonomi e indipendenti; sono immersi in una realtà in cui ad avere la meglio è la ragione del più forte e il possedere di più la garanzia per il successo, per la considerazione sociale e la felicità stessa (Cfr. Eberlein, 2014).

Metto volutamente in evidenza, in questo breve scritto, l'atteggiamento emergente della nuova generazione di bambini di fronte all'odierna società e al tempo attuale, poiché ritengo sia un rilevante elemento informativo. È possibile definirlo con l'espressione «godo e mi diverto!» (Cfr. Benzoni, 2013), notando subito che si tratta di un atteggiamento che riguarda anche gli adulti, non meno dei minori. Alcuni studiosi ne parlano utilizzando l'espressione «cura consumistica», per intendere la propensione a vivere in una sorta di «bolla onnipotente» (Chiarato, 2016, p. 14), la tendenza cioè a vivere e far vivere la vita come un paradiso immaginario, un mondo senza limiti dove tutto si può fare e dove tutto si può avere.

Ora, mi pare che questa tendenza sempre più diffusa a nutrire l'*onnipotenza*, anziché elaborarne la perdita (Ibidem), possa essere ricondotta alla realtà delle relazioni genitori-figli e alla difficoltà stessa di crescere e di far crescere. Così diventa tutto un susseguirsi di *scegli tu..., decidi tu..., fai quello che vuoi...*, non rendendosi conto che questa non definizione di ruoli e di confini (in ragione della incertezza genitoriale a prendere il proprio posto) e la «ricerca affannosa di nuove sensazioni e di nuovi oggetti di godimento» (Recalcati, 2010, p. 7) dispone i bambini ad assumere comportamenti di disagio e a ricercare altrove il soddisfacimento ai propri bisogni di attaccamento: un atteggiamento competitivo e solitario che ha come risvolto il *disincanto e la perdita del mondo*. Osserviamo subito che questo culto esasperato del nuovo e del cambiamento continuo dell'oggetto porta con sé la *sterilizzazione* stessa dell'infanzia che si manifesta nell'essere violata e censurata nei suoi potenziali ludici, estetici, espressivi (cfr. Bobbio, 2020); tutto ciò ha un nesso chiaro «con la caduta del desiderio e l'assolutizzazione del godimento» (Bellingreri, 2019, p. 15): rendere tutto disponibile porta con sé il rischio di una *evidente* mercificazione di ogni ambito della vita e di una *soggettività* sempre più costituita dalle scelte d'acquisto, *consumo, dunque sono* (Bauman, 2007).

2. L'infanzia nella società dei grandi

Si comprende allora il significato di un altro dato che emerge con evidenza da questa sintetica lettura delle indagini psico-sociali: il consumo è una richiesta di riconoscimento dell'identità personale e sociale e si mostra come via privilegiata per sentirsi ed essere parte della società. Questo vuol dire che, ai bambini e alle bambine, non viene

più salvaguardato il diritto inviolabile di poter «scrivere e leggere» la propria storia, perché l'infanzia è letta e scritta altrove: *nella società dei grandi* (Cfr. Minerva-Frabboni, 2008).

Si tratta di una *mutazione* colma di conseguenze per la stessa vita dei bambini; infatti, alcuni studiosi ne parlano nei termini di un processo di *adulterizzazione dell'infanzia*. Un indicatore significativo è fornito dal fatto che i bambini vengono mostrati e trattati come adulti in miniatura, in famiglia come in società; tramutati in piccoli adulti competenti, esperti e smalizzati entrano con estrema facilità a far parte del mercato, del consumo, dello sfruttamento mediatico e dello spreco, appunto dello *spreco dell'infanzia*.

Visto nella prospettiva dell'educazione, è questo un fenomeno assai significativo: in funzione dell'accresciuta sovranità del bambino quale proprietà istituzionale dell'adulto è in gioco la possibilità di consegnare una *pienezza di significati e di valori*. È un fatto che comporta un danno enorme, è causa di vere e proprie «ferite educative» (Bellingreri, 2019, p. 18): la mancanza di figure adulte significative accentua «le componenti narcisistiche, d'onnipotenza e l'egocentrismo, determinando comportamenti regressivi sul piano affettivo e su quello sociale» (Bobbio, 2020, p. 25).

Non si tratta di una ferita che lascia senza conseguenze il «il bambino sociale»: nella cultura contemporanea è riscontrabile una sostanziale mancanza di contatto tra bambino, da un lato, e società pubblica dall'altro. Il senso di alienazione e di isolamento è particolarmente evidente; vivendo, quasi sempre, entro confini materiali, spaziali e sociali privati e protettivi si abitua a vivere separati dal resto della società e a convivere con un mondo adulto che mostra la sola intenzione di ammaestrarli e controllarli.

Questi bambini hanno bisogno di poter coniugare le istanze del proprio mondo interiore con quelle del mondo esterno e di adeguarsi alla realtà assumendone il senso e conferendole, da subito, il portato della propria soggettività; una soggettività che legge, interpreta e interroga; senza un insieme di esperienze qualitativamente educanti, capaci di influire e di sensibilizzare l'interiorità e la spiritualità, di nutrire la mente di bellezza, di favorire la percezione dell'efficacia personale e il maturare di una personalità coesa e positiva (Lorenzetti, 2024, p. 14), finisce davvero che l'adulto «può veramente cancellare il divino disegno fin dalle origini dell'uomo, e sempre, di generazione in generazione, l'uomo crescerà deformato della sua incarnazione» (Montessori, 1999, p. 47).

3. Il valore fecondo dell'educazione interiore

In questa prospettiva pedagogica, è possibile vedere i bambini definiti da un *fondamentale bisogno di interiorità* come dimensione che sensibilizza, perfeziona ed eleva. Risponde in primo luogo al bisogno primario di intimità che intriso di «cura» e di «amore» costituisce la massima valorizzazione della persona. La sua esplorazione in profondità ci lascia intendere che solo l'*amore* è propulsivo di quello *slancio vitale* che anima l'inizio della costruzione bambino/mondo (cfr. Lorenzetti, p.25). Si tratta di uno sguardo intelligente volto al *riconoscimento* della piena verità in cui il bambino si presenta, sempre e non solo come *esserci* ma anche come eccedenza mai completamente catturabile; e ancora, disponibilità attiva orientata all'attenzione e caratterizzata da un autentico interesse *bene-volente*.

Nella prospettiva di questa affermazione, la cura educativa diventa autentico interesse per la persona-bambino: non solo vedere ed intenderlo come altro, ma volerlo, accoglierlo e amarlo nella propria irriducibile alterità. Si tratta di uno sguardo rinnovato, che mosso da un atteggiamento etico di custodia, lo accoglie in modo incondizionato come alterità da rispettare e da avvalorare. Del resto, non sembra essere diversamente: la persona, per *essere*, ha bisogno di essere compresa attraverso un autentico atto d'amore: essere amati è l'ontologia stessa della persona. In effetti, questa disponibilità amorevole, mossa dal bene, permette a ciascun di diventare consapevoli di se stessi e di sperimentare il senso stesso della propria esistenza. Dunque, la relazione educativa si manifesta come *atto assiologico* che intensifica la persona/bambino: in questo crescendo relazionale, accade qualcosa di più che rivela la dimensione dello spirito e libera un di più di vita buona.

Non è l'esteriorità, né gli oggetti, neppure l'accelerazione dei processi d'apprendimento e neanche la scolasticizzazione delle esperienze di vita a dire e spiegare quello che i bambini sono. Lo *svolgimento* del bambino (per usare un'espressione cara alla Montessori) appartiene all'interiorità e all'affettività, all'amore che egli sperimenta per conoscere e trovare un linguaggio adeguato a significare il mondo in modo proprio. Per cui, è possibile intendere il divenire autentico del bambino centrato sulla vita interiore.

Da questa ottica di attenzione al valore pedagogico dell'*intus legere* trova terreno fecondo quella che con Duccio Demetrio possiamo chiamare «pedagogia introspettiva», per cui, considerando l'interiorità quale sintesi unitaria della persona, l'educazione interiore diviene la vicenda della più intima libertà, un dialogo incessante con il proprio pensare e ripensarsi, un'attenzione particolare per la dimensione segreta, invisibile e nascosta dell'esserci (Cfr. Demetrio, 2000).

In questa dimensione, l'essere bambino scopre, in cambio della rinuncia a sostare nella prospettiva esclusiva dell'esteriorità, un'appartenenza costitutiva alla personale verità interiore, continuamente in bilico tra attenzione e distrazione, tra accettazione e negazione: un cammino che coinvolge pensiero e sentimenti, emozioni e affetti, capace di condurre alla conquista del proprio autentico poter essere.

Qui si inserisce e acquista significato la proposta di una pratica educativa introspettiva sin dall'infanzia che sappia mettere in stretta relazione tra loro l'interiorità, dal carattere non affatto oggettivabile, e l'esteriorità, quale esperienza vissuta che pre-dispone lo spazio entro il quale ospitare tutto ciò che si accoglie.

Giustificare sul versante pedagogico una simile prospettiva significa rendere evidente il processo di umanizzazione dell'educazione stessa, attingere, cioè, a quella sua fondamentale importanza di natura umanistica che, in effetti, si concretizza nella relazione e nella reciprocità. Così interpretata, l'educazione tesa al recupero della vita interiore, non può non mettere a fuoco il punto di intersezione tra il rapporto io-tu e la componente interna di noi stessi. Non può non evidenziare il ruolo che la dimensione relazionale e sociale svolge per la maturazione interiore.

È proprio in questa direzione che educare all'interiorità significa educare dapprima alla relazione con se stessi per poi aprirsi alla conoscenza dell'altro, a una conoscenza libera da qualunque egocentrica autoreferenzialità. Non c'è infatti contraddizione tra interiorità ed alterità. Al contrario, educarsi all'interiorità significa saper portare la presenza degli altri nella propria vita interiore, perché è qui che si coltiva la fecondità della relazione ed è qui che nasce e cresce la responsabilità per se stessi e per gli altri.

Scoperto, dunque, il proprio strato fondamentale, direbbe Cesare Pavese, ovvero il cuore come esigenza di infinito, ci si accorge che esso (lo strato fondamentale) coincide con il nostro destino [...] e allora uno respira e trova la pace.

Bibliografia

- Bakan J. (2012). *Assalto all'infanzia*. Milano: Feltrinelli.
- Bauman Z. (2007). *Consumo, dunque sono*. Roma-Bari: Laterza.
- Bellingreri A. (2019). *La consegna*. Brescia: Morcelliana.
- Benzoni S. (2015). *L'infanzia non è un gioco. Paradossi e ipocrisie dei genitori di oggi*. Roma-Bari: Laterza.
- Bobbio A. (2020). *Pedagogia dell'infanzia*. Brescia: Morcelliana.
- Chiarato C. (2016). *Bambini ad oltranza. Sulla difficoltà a crescere e a far crescere*. (n.p.). Edizioni Polimata.
- Demetrio D. (2000). *L'educazione interiore. Introduzione alla pedagogia introspettiva*. Milano: La Nuova Italia.
- Lorenzetti M.L. (2024). *Perché educare l'interiorità*. Roma: Armando.
- Montessori M., (1999). *Il segreto dell'infanzia*. Milano: Garzanti.
- Pinto Minerva F., Frabboni F., (2008). *La scuola dell'infanzia*. Roma-Bari: Laterza.
- PleuxD. (2011). *A vivere (bene) si impara da piccoli*. Novara: De Agostini.
- Recalcati M. (2010). *L'uomo senza inconscio. Figure della nuova clinica psicoanalitica*. Milano: Raffaello Cortina.

La centralità del modello *learning city* e l'evoluzione delle città per tutte le età

Maria Grazia Proli

Assegnista di ricerca

Università degli Studi di Firenze – mariagrazia.proli@unifi.it

1. Una introduzione al presente e al futuro delle città e delle comunità

La complessa rete di trasformazioni socioculturali sollecitate dalle accelerazioni tecnologiche diffuse ad ogni latitudine, e la crescente frammentarietà dei contesti urbani contemporanei, influenzano ampiamente la vita delle persone e mantengono viva la necessità di ripensare in maniera organica il ruolo educativo e formativo delle città. La riflessione sul presente e sul futuro delle città, e delle comunità, è quanto mai urgente sulla base del crescente aumento della popolazione anziana nella società divenuta, da tempo, una questione da affrontare a livello sistemico per gestire effetti sociali ed economici ineludibili (Istat, 2023). Questa tendenza, già in atto da almeno un ventennio, pone in evidenza la necessità di formare l'*ageing* (Boffo, 2022), di ripensare le politiche urbane e sociali per sostenere l'invecchiamento attivo, e ri-creare città *age-friendly* che facilitino una vita sana, indipendente e socialmente inclusiva per tutte le fasce d'età (Buffel *et alii*, 2012). Per questo, assume grande rilevanza la possibilità di ripensare gli spazi di vita, pubblici e privati, come luoghi che favoriscano il benessere e l'invecchiamento attivo, definito come il processo di ottimizzazione delle opportunità di salute, partecipazione e sicurezza al fine di migliorare la qualità di vita degli adulti anziani. Secondo le proiezioni della World Health Organization (WHO) entro il 2050 la percentuale di persone di età pari o superiore ai 65 anni rappresenterà oltre un terzo della popolazione in molti Paesi europei, inoltre il 68% delle persone vivrà in aree urbane, rispetto all'attuale 55%¹. Questa tendenza, già in atto da almeno un ventennio, pone in evidenza la necessità di formare l'*ageing* (Boffo, 2022), di ripensare le politiche urbane e sociali per sostenere l'invecchiamento attivo, e ri-creare città "age-friendly" che facilitino una vita sana, indipendente e socialmente inclusiva per tutte le fasce d'età.

Dal punto di vista pedagogico, la sfida dell'*ageing* pone la necessità di una profonda riflessione sull'invecchiamento attivo come tema centrale nell'educazione degli adulti, dove la dimensione dell'apprendimento lungo l'arco della vita diviene il paradigma di riferimento per supportare soggetti, gruppi e comunità all'interno dei processi di trasformazione in atto a livello sociale e ambientale (Boffo, 2022). In questa traiettoria, il concetto di città *age-friendly* nasce con l'obiettivo di promuovere un ambiente urbano che non solo risponda ai bisogni delle persone anziane, ma favorisca anche l'inclusione sociale e la partecipazione attiva alla vita della comunità. In particolare, diverse città europee, come ad esempio Manchester, L'Aia e Barcellona, hanno intrapreso iniziative pilota che combinano innovazioni infrastrutturali e supporto comunitario per

1 <https://www.who.int/activities/creating-age-friendly-cities-and-communities> (06.09.2025).

rendere le aree urbane più accessibili, sicure e inclusive per gli adulti anziani (Buffel *et alii*, 2014). Questi interventi rappresentano non solo un impegno verso l'equità sociale, ma anche una strategia sostenibile per rafforzare la coesione sociale e l'economia locale. In questa ottica, il modello *learning city* rappresenta una prospettiva pedagogica innovativa e sistemica per ripensare il ruolo educativo della città nel promuovere l'apprendimento lungo tutto l'arco della vita. Tale modello, fortemente sostenuto dalle linee guida dell'UNESCO (Institute for Lifelong Learning, 2017), riconosce alla città il compito di farsi agente educativo diffuso, capace di integrare saperi formali, non formali e informali in un orizzonte di inclusione, equità e partecipazione. In questo alveo, il contributo propone alcune riflessioni sullo stato dell'arte delineato attraverso una *narrative literature review* riferita al tema dell'*active ageing* nel contesto europeo in relazione alla riqualificazione e al ripensamento di contesti urbani in chiave *age-friendly* attraverso la visione delle città per tutte le età della vita² (WHO, 2023).

2. Quadro metodologico

La revisione della letteratura intrapresa muove da quanto sviluppato dalla World Health Organization in relazione alla "Rete Globale per le Città e le Comunità Age-friendly" con l'obiettivo di esplorare esperienze di ricerca nell'ambito dell'*Adult and Continuing Education*, in sintonia con processi di rigenerazione urbana tesi a superare le fragilità strutturali delle città contemporanee guardando al modello delle *learning cities* (UNESCO Institute for Lifelong Learning, 2017). L'impianto della revisione è basato su una domanda di investigazione ampia che si propone di far emergere i modelli di città a favore della longevità e dell'invecchiamento attivo diffusi in Europa negli ultimi due decenni. In particolare, quali modelli di città possono favorire il processo di miglioramento delle opportunità di salute, partecipazione e sicurezza per aumentare la qualità della vita delle persone anziane. A livello micro si è indagato come sia possibile coinvolgere le persone anziane nello sviluppo di ambienti *age-friendly*; a livello meso quali sono stati i principali fattori che hanno alimentato il dibattito sulla creazione di città a misura di anziano, e quali possono essere i limiti e le opportunità per le persone anziane che vivono in ambienti urbani; a livello macro si è indagato sulle politiche adeguate a supportare le migliori strategie per facilitare la partecipazione delle persone anziane nelle aree urbane. Gli obiettivi correlati riguardano la possibilità di intercettare i principali fattori che hanno guidato il dibattito sulla creazione di città a misura di adulto anziano per evidenziarne limiti e opportunità, e far emergere possibili opzioni per l'evoluzione di politiche sociali incentrate sui bisogni della popolazione anziana nelle aree urbane europee. Il metodo implementato è quello della *narrative literature review* che qui si configura come un primo approccio allo studio del fenomeno, con l'assunzione di una strategia di ricerca delle fonti basata su *cluster* di parole chiave che fanno riferimento ai soggetti indagati ("older people" "older learner" "eldest"), al contesto ("community/ties"; "city/ties" "urban development"; "rege-

2 Supervisione scientifica della ricerca Prof.ssa Vanna Boffo, Dipartimento di Formazione, Lingue, Intercultura, Letterature e Psicologia dell'Università degli Studi di Firenze.

neration from below”), al fenomeno (“active ageing”) e al modello di intervento (“age friendly city” “learning city”)³.

3. Risultati e possibili sviluppi della ricerca

L'idea di “invecchiamento attivo” è stata originariamente sviluppata durante lo “United Nations' Year of Older People” promosso dalle Nazioni Unite nel 1999 e ulteriormente elaborata dalla World Health Organization con l'avvio del progetto “Global Age-friendly Cities”, avvenuto nel 2006. I risultati di questa ricerca hanno portato allo sviluppo dell'approccio *age-friendly* illustrato nel documento *Global age-friendly cities: a guide* (WHO, 2007), dove l'invecchiamento attivo è focalizzato come quadro di riferimento per le “città amiche dell'invecchiamento”. Successivamente, nel 2010, in risposta alle richieste di sostegno da parte di città e governi nazionali, la World Health Organization ha lanciato il “Global Network of Age-Friendly Cities”. La missione della Rete globale è quella di stimolare e consentire alle città, e ad altri livelli subnazionali di governo, in tutto il mondo, di diventare sempre più *age-friendly*. Nel 2018 viene diffuso un rapporto sui progressi compiuti dalla “Rete Globale delle Città e comunità Age-friendly” che mostra come, a distanza di otto anni dall'avvio della rete, dalle 47 città coinvolte inizialmente si sia passati a 760 fra città e comunità partecipanti a livello globale, a testimonianza della rilevanza, e dell'urgenza del tema. In tal senso, nel 2020, L'Assemblea generale delle Nazioni Unite dichiara il decennio 2021-2030 come il “Decennio dell'Active Ageing” individuando come azione prioritaria il supporto alle comunità che favoriscono il potenziamento delle capacità degli anziani, riconoscendo l'importanza di sviluppare città e comunità atte a favorire una vita più lunga e più sana per tutti. È importante sottolineare che con il “Decennio dell'Active Ageing” le Nazioni Unite allineano il tema dell'invecchiamento attivo con gli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile dell'Agenda 2030, per migliorare la vita degli anziani, delle loro famiglie e delle comunità in cui vivono (Proli, 2025). A partire da quanto riportato nel *Global age-friendly cities: a guide* del 2007 e nel suo aggiornamento del 2023, è possibile definire i fattori che rendono i contesti urbani favorevoli per tutte le età della vita, con il coinvolgimento degli adulti anziani nello sviluppo e nella manutenzione di ambienti *age-friendly* come obiettivo cruciale per le politiche sociali.

Alla luce di questa sintesi dell'evoluzione del tema studiato, possiamo chiederci quale modello urbano può intercettare le istanze espresse dalla World Health Organization in merito all'invecchiamento attivo. Una risposta a questo interrogativo proviene dalle realtà urbane appartenenti al “Global Network of Learning City” (UNESCO, 2017) come esempi concreti di integrazione tra apprendimento continuo e *active ageing*. Ad esempio, la città di Shanghai rappresenta un caso di infrastrutturazione massiccia in tale direzione: oltre a numerose Università della Terza Età, la città ha creato migliaia di “learning stations” di quartiere per favorire l'accesso alla formazione anche agli anziani con limitazione della mobilità (Ameen, 2020). Altro caso riguarda Cork (Irlanda), che attraverso il programma “Learning Neighbourhoods”,

3 Tali parole chiave sono state combinate in stringhe di ricerca attraverso gli operatori booleani “AND” “OR” all'interno dei database Eric, Scopus, WoS, Emerald Google Scholar, e in riferimento alle principali riviste internazionali in ambito pedagogico e multidisciplinare.

sviluppa iniziative locali che promuovono la salute, l'esercizio fisico e la socializzazione degli over 60, anche attraverso eventi comunitari come il "Lifelong Learning Festival" (Ó Tuama, 2020). Pécs (Ungheria) è invece un esempio di *learning city-region* che ha attivato pratiche di apprendimento intergenerazionale e programmi specifici per salute e benessere dei *senior*, contribuendo alla coesione sociale (Bajusz, Nemeth, 2024). Questi esempi dimostrano che le *learning cities* sviluppano ecosistemi urbani in cui la mobilità, le tecnologie digitali, le reti di quartiere e i servizi socio-sanitari sono integrati in una strategia di apprendimento permanente orientata alla qualità della vita. Infine, la letteratura suggerisce una convergenza strategica tra le *learning cities* e le *age-friendly cities*: entrambe mirano a rimuovere barriere architettoniche, sociali e culturali, creando contesti in cui gli *older adults* possano apprendere, partecipare attivamente e contribuire alla vita urbana. Emerge l'importanza di approfondire l'integrazione di queste due agende per generare un modello di città inclusiva, resiliente e orientata all'intergenerazionalità.

Conclusioni

È chiaro ormai che il "buon" invecchiamento non è riconducibile esclusivamente alla questione sanitaria, ma ha un profilo sociale più ampio e richiede investimenti in termini di prevenzione, riduzione generale del rischio, e formazione a livello sistemico (Togni, 2021). Per questo, è necessario sviluppare nuove forme di solidarietà e di intervento che promuovano la cooperazione intergenerazionale basata sul sostegno reciproco e sullo scambio di esperienze e competenze. Sollecitazioni in questo senso giungono dal framework *LifeComp* che rappresenta un riferimento strategico per rafforzare la visione delle *learning cities* come contesti capaci di promuovere apprendimento permanente e coesione sociale lungo tutto l'arco della vita. Le tre aree individuate – competenze personali, sociali e di imparare a imparare – si intrecciano in modo naturale con le competenze richieste dall'invecchiamento attivo, quali la resilienza, la partecipazione comunitaria e la capacità di adattamento ai cambiamenti tecnologici, sociali e demografici (Boffo *et alii*, 2023). In questo senso, il *LifeComp* fornisce un linguaggio condiviso e un quadro concettuale per orientare politiche, pratiche educative e iniziative urbane che favoriscano non solo la crescita delle giovani generazioni, ma anche l'empowerment degli adulti e degli anziani, rendendo la città un vero ecosistema di apprendimento inclusivo e intergenerazionale.

Bibliografia

- Ameen S. T. (2020). Glasgow and Shanghai Cities as Learning Cities for Continuous Education: What Impact On Society as a Whole? *European Scientific Journal*, 16(13), 101.
- Bajusz K., Nemeth B. (2024) Concept-Mapping the Curriculum Design Processes of Adult Educators in Higher Education: Lessons from Practice. *European Journal of University Lifelong Learning*, 8(2), 63-69.
- Boffo V. (2022). Active Ageing: il ruolo dell'apprendimento permanente, *Epale Journal*, 12, 4-8.
- Boffo V., Iavarone M. L., Nosari S., Nuzzaci A. (2023). The European LifeComp model between Embedded Learning and Adult Education. *Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete*, 23(1), 1-4.

- Buffel T., Phillipson C., Scharf T. (2012). Ageing in urban environments: Developing “age-friendly” cities. *Critical Social Policy*, 32(4), 597-617.
- Istat (2023). *Statistica Focus. Gli anziani nelle città metropolitane. Profilo sociodemografico e analisi comparativa fra i contesti urbani*.
- Proli M.G. (2025). Developing age-friendly cities for promoting active ageing: state of the art in Europe. In Scuola Democratica (Eds.), *Proceedings of the Third International Conference of the journal Scuola Democratica. Education and/or Social Justice*. Vol. 1: Inequality, Inclusion, and Governance. 1. Associazione “Per Scuola Democratica”, Cagliari, 3-6 giugno 2024.
- Ó Tuama S. (2020). Learning Neighbourhoods: Lifelong Learning, Community and Sustainability in Cork Learning City. *Studies in Adult Education and Learning*, 26(1), 53-65.
- Togni F. (2021). I molti volti della tarda età adulta. Per un'educazione e una pedagogia long life dell'invecchiamento. In G. Galeotti (Ed.), *L'innovazione sociale nell'assistenza domiciliare agli anziani: Sistemi, ambiti operativi e professionalità*. Pisa: ETS.
- UNESCO Institute for Lifelong Learning (2017). *Learning Cities and the SDGs: A Guide to Action*.
- WHO (2007). *Global Age-friendly Cities: A Guide*. <https://www.who.int/publications/i/item/9789241547307>
- WHO (2023). *National programmes for age-friendly cities and communities: A guide*. <https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/366634/9789240068698-eng.pdf?sequence=1>

Adolescenti vulnerabili a teatro: spettatori sospesi tra *passibilità* e *possibilità*

Cristian Tracà

Dottorando

Alma Mater Studiorum Università di Bologna – cristian.traca@unibo.it

Introduzione. Adolescenza e spettatorialità: un campo aperto

Gli adolescenti sono al centro delle attenzioni mediatiche, in un discorso sempre più associato all'ansia, al malessere, alla devianza. In questo articolo si cerca di parlare di adolescenza da una prospettiva diversa, attraverso le potenzialità della spettatorialità davanti alla "società dell'impulso" (Biesta, 2023). Due motivi mi hanno spinto a scegliere questa angolazione: la scarsa presenza in letteratura di teoria sul teatro per i ragazzi (Cipolla, Coluccini, 2023), che diventano ancora meno se il focus è il "vedere". Ma soprattutto la significatività pedagogica della relazione che può essere generata tramite il dispositivo teatrale, consapevoli della peculiarità di un'esperienza che ha portato molti osservatori a ridimensionare le pretese di parlare di *pubblico* o di fenomeni generali di ricezione. In questa difficoltà all'astrazione di leggi generali c'è uno straordinario parallelismo con quanto avviene per l'adolescenza. Vista la difficoltà della pedagogia critica a individuare fenomeni ricorsivi, avanza la proposta del plurale "Adolescenze", che può rappresentare meglio la pluralità delle traiettorie di vita in quella età (Barone, Tolomelli, Antonelli, 2021).

Il punto di partenza è "Crescere Spettatori", un laboratorio di educazione alla visione portato avanti dall'associazione culturale "Altre velocità", che, con il testo curato da Doria e Brusa (2022), ha delineato l'orientamento pedagogico del progetto. Per la sua conformazione l'esperienza offre tre punti di osservazione interessanti: il paradosso tra il *vedere* e *l'essere visti*, la condizione di passività, *passibilità* e vulnerabilità, l'idea di teatro come *dono* o *credito*. Sono tre prospettive per vedere quando la spettatorialità può essere esperienza educativa e di simbolizzazione. L'articolo prova a dare un quadro pedagogico a questi stimoli di riflessione, nelle fasi successive della ricerca, si valideranno in termini empirici le ipotesi emerse.

1. Dentro la polisemia del "Crescere Spettatori"

Quando si pensa all'adolescente a teatro, la percezione collettiva è sempre di una frequentazione sporadica, senza grossi scostamenti se parliamo di ragazzi di classi sociali diverse. La sensazione è confermata dal parere autorevole di Giorgio Testa, fondatore della "Casa dello Spettatore", la cui intervista si può leggere nel testo già citato di Doria e Brusa. Nelle sue parole c'è una convinzione: non si può parlare di teatro in termini educativi se non si creano le condizioni per un progetto organico di educazione al linguaggio della scena.

Premessa necessaria per guardare al progetto. "Crescere Spettatori" si articola in

due ore di laboratorio prima dello spettacolo e due ore dopo, inframezzate dalla visione dello stesso a teatro. Già il titolo del percorso rivela la sua densità semantica nella polisemia del verbo “crescere”, nella doppia accezione transitiva e intransitiva. Nel primo caso l’idea di dare gli strumenti per vivere la pienezza del linguaggio e dei paradossi teatrali, anche in una prospettiva di tempo, dentro una progettualità individuale e di gruppo (la classe). Nel secondo caso, il crescere come capacità di interrogare se stessi e il mondo grazie alla mediazione del teatro, in un range di energie reagenti che vanno dal rifiuto totale alle gradazioni di apertura che rendono pensabile un percorso di “empowerment” (Tolomelli, 2015). Strutturazione del sé, esplorazione dei propri conflitti e dei confini del proprio desiderio: queste possibilità del teatro sono attribuite da Franca Bonato (2016) al laboratorio in cui il corpo è protagonista in scena: in questa ipotesi di studio vogliamo accostarle anche alla spettatorialità.

Lasciamo, però, che sia un pensiero di Agnese Doria, (2022) a spiegare la finalità con cui è nato il progetto:

fare in modo che i ragazzi e le ragazze incontrassero se stessi, riconoscendo nel teatro un luogo e un’occasione capace di riformulare le domande esistenziali con le quali gli adolescenti sovente si misurano, provando ad avvicinare il palco alla loro biografia prima dello spettacolo nel tentativo di alimentare la curiosità senza svelarne la portata misteriosa, senza guastare la potenza dell’incontro. Allenarsi all’immaginazione necessaria alla percezione delle emozioni più sottili, provando a esercitare la curiosità, il desiderio, cercando di aumentare la tensione nei confronti della formulazione di domande (p. 15).

Visione molto in linea con il pensiero di Sinisterra (2013) sullo “spettatore reale” e sulla possibilità di “costruire” una visione, molto utile se pensiamo all’adolescente, che, infatti, è chiamato a vivere un’esperienza insieme ad altri, ha delle aspettative influenzate dalla realtà, ha la necessità di conoscere le regole del gioco. Senza dimenticare che ha la sua vita e le sue esperienze di visione, che è nelle condizioni in qualsiasi momento di distrarsi e uscire dalla dimensione protetta del gioco che il teatro garantisce.

“Crescere Spettatori” decide di lavorare in orario curricolare per raggiungere tutti, senza accarezzare meccanismi di “selezione avversa” che si vengono a generare organizzando attività extra. Il senso di non lasciare gli alunni e le alunne da sole nella loro “gettatezza”, dentro un dispositivo che può risultare ostico, prova a sconfiggere l’equazione tra teatro e museo come luoghi lontani, elitari, associati all’uscita didattica. Il primo incontro incuriosisce e avvicina, il secondo è un “corpo a corpo” con lo spettacolo, il terzo parte da un confronto sull’esperienza e arriva alla produzione di un elaborato di gruppo, entro cui si fa sintesi degli sguardi. Lavora con gli adolescenti con un percorso di continuità, che Dewey (1938-2014) pone tra gli elementi di valore per far sì che un’esperienza sia educativa. Permette anche al teatro di riconfigurarsi: da “spazio”, non ben identificato nella città, a “luogo”, in linea con la definizione di Heidegger. In quel perimetro accade, infatti, un’azione che fa nascere un ponte tra dimensioni concrete e immaginarie, tra individui che diventano pubblico, tra alunni che come classe dovranno poi mettere a fuoco il processo di simbolizzazione.

2. Vedere ed essere visti. Il campo delle possibilità

Questa pratica educativa si innesta nella società dell'abbondanza delle immagini e della rappresentazione mediatica schiacciata su individualismo e insicurezza. Da una parte l'impressione (o forse l'illusione) di essere più liberi, dall'altra la fatica di trovare un'identità (Tolomelli, 2015). Lancini (2025) dà i contorni ad un adolescente che prova la sensazione di corpo sotto sequestro in un mare di solitudine, a fianco ad adulti incapaci di stare in una relazione profonda, a contatto con le "emozioni disturbanti", che invece hanno bisogno di essere simbolizzate in forma di parola o nella relazione stessa. In un quadro come questo che definisce post-narcisistico "la violenza non è più sfida all'autorità, ma disperata ricerca di visibilità" (p. 17). Per queste ragioni riconosce una condizione di vulnerabilità generazionale. Questa prospettiva intreccia in modo fertile la questione della spettatorialità, tenuto conto che nella maggior parte degli spettacoli c'è ancora una messinscena che consente di vedere senza essere visti. Nel buio della platea si ha la possibilità di mentalizzare alcune emozioni profonde, che la vita, paradossalmente, allontana, "pornografizza", digitalizza, archivia. Paradossalmente, in una condizione apparentemente passiva, buia e finzionale, il giovane può esperire una gamma di possibilità difficili da immaginare in altre situazioni. Solo che, come afferma Banu (1987-2005), ogni spettatore, considerata l'essenza di incontro irripetibile del teatro, distorce la memoria dello spettacolo in base a quello che "ha amato", intreccio particolare tra desiderio, soggettività e ricordo. Consideriamo inoltre che anche il più immobile e respingente dei corpi attiva un suo processo: Dewey, infatti, nella citazione di Oliverio (2019), pensa che anche "il paziente più paziente è più di un semplice ricettore [...] anche se ci chiudiamo a guscio, stiamo facendo qualcosa; la nostra passività è un'attitudine attiva" (p. 517). Un sistema, dunque, dotato di significato solo all'interno di una relazione, in cui l'evento non può essere separato dall'osservatore.

Questo ci autorizza a descrivere traiettorie possibili della spettatorialità in adolescenza, senza pretese di generalizzazioni sistematiche. L'obiettivo? Fornire a chi educa degli strumenti di riflessione per accompagnare al teatro, nella doppia accezione di questo verbo.

3. "Passibilità", dono e credito

Fino a questo momento abbiamo affrontato situazioni in cui l'incontro con il teatro avviene soprattutto per impulso didattico. Ragionando invece di intenzionalità, di frequentazioni extracurricolari, proviamo a capire se vale la pena sperimentare un sistema di incentivi. La Scuola individua il premio nel "credito" in vista del voto finale del diploma. Eveline Crone (2012) dimostra che questa è l'età più predisposta alla dinamica di ricompensa, introiettata dalla logica e dal lessico "bancari" dell'istruzione da almeno due decenni (basti pensare ai "debiti" e ai "crediti" formativi).

Pensiamo alla fascia ampia di popolazione scolastica, che, soprattutto negli indirizzi non liceali, ha assimilato la condizione di "passività appresa" (Tolomelli, 2015), a coloro per cui i "problemi storici soggettivi [...] sono vissuti come ostacoli insormontabili" (p. 94). Guardiamo alla metafora di Buscaglioni, ospitato da Tolomelli, sui "problemi personali soggettivi" che rischiano di diventare "killer" rispetto alla pensabilità di ogni orizzonte. Pur di arrivare all'obiettivo di creare un "urto" con qualcosa

di nuovo e di inatteso, che nelle condizioni del presente non potrebbe essere richiesto da quegli studenti, possiamo come educatori costruire spettatorialità cedendo alla logica della ricompensa? Anche fuori dal paradigma costruttivista, troviamo un campo interessante nell'idea del "dono" di chi educa, secondo l'accezione che Biesta fa propria rispetto alla filosofia di Marion. La configurazione non cambia molto nella sostanza: chi ha una responsabilità educativa, programma un'azione che determina "esposizione" e "affezione" nella "vulnerabilità". Sinisterra (2013) viene in soccorso. Non "doniamo" i significati, ma con una dinamica che sembra assecondare logiche di mercato simbolico, il dono è la possibilità di un incontro, di un urto, forse di un attrito:

Uno spettacolo [...] non è una emissione unilaterale di segni, non è una donazione di significati che si produce dalla scena alla sala [...] ma un processo interattivo, un sistema basato sul principio di retroazione, nel quale il testo propone strutture indeterminate di significato e [lo spettatore] riempie queste strutture indeterminate, questi echi, con la sua propria enciclopedia vitale, con la sua esperienza, con la sua cultura, con le sue aspettative (p. 312).

Bibliografia

- Banu G. (1987). *Memoires du theatre* (trad. it. *Memorie del teatro*, Il Nuovo Melangolo, Genova, 2005).
- Barone P., Tolomelli A., Antonelli F. (2021). Le adolescenze. Direzioni culturali controcorrente per uno sguardo pedagogicamente fondato alle adolescenze. *Encyclopaideia*. 25 (61), 1-2.
- Biesta G. (2022). *World- Centred Education*. Routledge (trad. it *Il mondo al centro dell'educazione. Una visione per il presente*, Tab edizioni, Roma, 2023).
- Bonato F. (2016). *Emozioni sulla scena. Educazione emotiva a teatro*. Trento: Erickson.
- Cipolla A., Coluccini R. (Eds.) (2023). *Intrecci. Per una storia condivisa tra teatro ragazzi e teatro di figura*. Torino: SEB.
- Crone E. (2012). *Nella testa degli adolescenti. I nostri ragazzi spiegati attraverso lo studio del loro cervello*. Milano: Urra.
- Dewey J. (1938) *Experience and education* (trad. it *Esperienza ed educazione*, a cura di Francesco Cappa, Raffaello Cortina, Milano, 2014).
- Doria A., Brusa F. (Eds.) (2022). *Crescere spettatori. Il teatro va a scuola*. Roma: Luca Sossella.
- Lancini M. (2025). *Chiamami adulto. Come stare in relazione con gli adolescenti*. Milano: Raffaello Cortina.
- Oliverio S. (2019). Πάθει μάθος o per una teoria non costruttivista dell'apprendimento. "Passibilità, esperienza ed educazione". *MeTis Mondì educativi. Temi, indagini, suggestioni*. 9 (1), 489-515.
- Sinisterra J. S. (2013). *Fragmentos de un discurso teatral*. Città del Messico: Paso de Gato.
- Tolomelli A. (2015). *Homo eligens. L'Empowerment come paradigma della formazione*. Parma: Spaggiari.

Sessioni Parallele
IA nei processi di educazione
e apprendimento

La polisemia dell'intelligenza artificiale generativa

Giacomo Astorri

Dottorando

Alma Mater Studiorum Università di Bologna – giacomo.astorri@unibo.it

Introduzione

Nel contesto odierno, caratterizzato da una crescente integrazione tra tecnologia e vita quotidiana, l'intelligenza artificiale generativa (GAI) si posiziona al centro di un dibattito multidisciplinare che interroga non solo le sue capacità tecniche, ma anche le sue implicazioni etiche, sociali e pedagogiche (Moore, 2019). Questo contributo si inserisce nel solco di tale dibattito, proponendo una riflessione critica sulle dinamiche di interazione tra esseri umani e macchine, con particolare attenzione alle ricadute educative (Selwyn, 2022). Attraverso l'osservazione di due casi esemplificativi, *Replika (AI companion)* e *Humy.AI (Historybot)*, si intende esplorare come la GAI stia ridisegnando i confini tra educazione e tecnologia. L'obiettivo è quello di offrire una lente critica attraverso cui esaminare le potenzialità e i limiti di queste tecnologie, con un occhio di riguardo per le loro applicazioni in ambito formativo. Si intende, quindi, fornire una chiave di lettura critica per comprendere le dinamiche di interazione tra utenti e sistemi di GAI, evidenziando le criticità epistemologiche (Buongiorno, 2024) e pedagogiche. L'osservazione dei dispositivi ha portato alla luce le differenze fondamentali tra un uso puramente algoritmico e un uso mediato criticamente dalla figura del docente, offrendo spunti di riflessione per un impiego consapevole e responsabile di queste tecnologie.

1. Nota metodologica

Il presente contributo adotta un approccio teorico-argomentativo, fondato sull'analisi di due casi esemplificativi. L'obiettivo è proporre un'analisi critica dei sistemi basati su GAI, utilizzando l'antinomia come dispositivo metodologico. Tale metodo poggia sull'osservazione dell'architettura e del design delle piattaforme esaminate, nonché su un'analisi teorica che considera i seguenti aspetti chiave: il ruolo dell'agente di conversazione basato su GAI nel rapporto con l'utente, le dinamiche di negoziazione dell'agency tra utente e macchina all'interno dell'applicazione, l'utilizzo dei dati estratti e la posizione che l'applicazione assume rispetto all'utente. Sebbene lo spazio limitato di questo contributo non consenta di sviluppare appieno la portata della metodologia antinomica, essa si conferma uno strumento efficace per evidenziare le polarità che caratterizzano l'oggetto di studio.

2. Intelligenza artificiale generativa (GAI) e *Large language models* (LLMs)

Per poter inquadrare con precisione il funzionamento delle due applicazioni scelte come casi esemplificativi, è necessario ripercorrere brevemente la nascita e lo sviluppo di si-

stemi di IA generativa e i *Large language models* (LLMs). A partire dalla domanda posta da Alan Turing: *can a machine think?* e dal ristretto congresso del 1956 al Darmouth College, organizzato da John McCarthy, viene coniata la disciplina denominata Intelligenza Artificiale. Questo filone di studi, come indicato dal termine stesso, si occupa fin da subito dello studio delle qualità umane replicabili dalle macchine, raggruppate arbitrariamente sotto il termine-ombrello “intelligenza”. Le scuole di pensiero che negli anni successivi hanno portato avanti l’indagine sull’intelligenza artificiale sono due: quella che crede che sia possibile addestrare logicamente una macchina a decifrare i simboli umani (IA simbolica) e quella che, invece, sostiene che le macchine possano, pur non conoscendo questi simboli, estrarre pattern dai dati che possiedono e “apprendere” le regole in piena autonomia (IA subsimbolica) (Mitchell, 2022). L’alternarsi di inverni e primavere dell’IA vede, oggi, prevalere gli approcci subsimbolici – o generativi – per motivi molto chiari. In primis, è aumentata la potenza di calcolo delle macchine grazie alle innovazioni nel mondo dei semiconduttori, capaci, in sempre minor spazio, di raggiungere sempre più elevati livelli di prestazione. Dall’altro l’*internet of things* e il *web 2.0* hanno accelerato le relazioni tra piattaforme e utenti, portando questi ultimi a diventare produttori di dati e di informazioni loro stessi, aumentandone vertiginosamente la produzione globale, fatto descritto con l’espressione *Big Data*.

I *Large Language Models* (ChatGPT, Gemini, Claude, etc.) rappresentano l’interfaccia che consente a chi non conosce la programmazione di dialogare con le IA subsimboliche. Essi si sono evoluti dall’invenzione di ELIZA, il primo LLM che allarmò il suo stesso programmatore (Weizenbaum, 1987), fino alla recente moltiplicazione di modelli sempre più performanti, spesso gratuiti, basati su *Machine Learning* (ML) e *Deep Learning* (DL). A differenza dell’IA simbolica che decifrava i simboli del linguaggio, gli LLMs operano una trasformazione radicale: durante il loro addestramento convertono le parole in vettori o matrici numeriche. Successivamente, utilizzano i dati estratti da internet per individuare connessioni statisticamente rilevanti e stabilire autonomamente le regole del linguaggio naturale. I testi generati, dunque, sono frutto di questi calcoli probabilistici e gli LLMs si configurano quindi come tecniche statistiche di gestione del linguaggio naturale che, sfruttando i dati estratti di miliardi di utenti, simulano processi cognitivi per ottimizzare la comunicazione.

3. Due casi esemplificativi: Replika e Humy.AI

In questo paragrafo si osservano due applicazioni distinte che utilizzano LLMs con finalità educative e formative: Replika, applicazione di *AI companion* nata per fornire supporto educativo informale e Humy.AI, appartenente alla categoria degli *History-Bots*, sviluppati per migliorare la didattica della storia. In entrambi i casi, un LLM alimenta l’avatar con cui è possibile interagire all’interno dell’app, consentendo così un dialogo in linguaggio naturale tra utente e macchina. Replika è un’applicazione che consente di creare e personalizzare l’LLM, rendendolo empatico, critico o ironico secondo le proprie esigenze relazionali. Numerosi studi evidenziano come le relazioni sviluppate su applicazioni di *AI companionship* possano assumere rapidamente un carattere intimo, generando effetti ambivalenti: da un lato, si registrano miglioramenti nel benessere psicologico degli utenti; dall’altro, si osservano fenomeni di isolamento sociale (Maples *et alii*, 2024). Tuttavia, il modello economico di applicazioni come Replika si basa sull’estrazione e la monetizzazione dei dati personali, offrendo un sup-

porto emozionale che, pur apparendo personalizzato, risponde in realtà a logiche tipiche dell’economia dell’attenzione (Terranova, 2012). In questo contesto, l’utente, i cui dati vengono sistematicamente raccolti e analizzati (Perrotta, Selwyn, Ewin, 2024), riceve risposte spesso gradevoli, a scapito della verità. Replika, quindi, agisce come una "cassa di risonanza" che filtra diversità, conflitti e contraddizioni, rafforzando una visione unidimensionale e monolitica del sé. Questo meccanismo, mediato da algoritmi, riduce l’autonomia decisionale dell’utente, pur offrendo quel senso di comfort e sicurezza che la realtà fatica a garantire (Ma, Mei, Su, 2023). Al contrario, Humy.AI rappresenta un uso alternativo degli LLMs, specifico per la didattica della storia. Attraverso questa applicazione si possono elaborare *HistoryBots*, LLMs che simulano personalità storiche ricostruite a partire dai dati individuati su internet ma elaborati e selezionati dal docente. Gli studenti, quindi, possono conversare con gli *Historybots* sperimentando livelli di interattività didattica inediti. La differenza cruciale, elemento al centro di questa osservazione, è la presenza di supervisione critica del docente: mentre Replika applica mediazione puramente algoritmica appaltando interamente la decisione pedagogica all’LLM con relativi rischi e problemi (Marriot, Pitardi, 2024), Humy.AI consente l’intervento di un esperto che, conoscendo il funzionamento della GAI e la natura ambigua dei dati, può mediare e gestire i contenuti compensando le criticità e amplificando le potenzialità del dispositivo.

Al fine di rendere “operativi” i due casi scelti, si allega una tabella dove vengono sviluppati i criteri di analisi proposti nelle note metodologiche secondo quanto identificato dalla ricerca teorico-argomentativa svolta.

Criterio	Replika (<i>AI companion</i>)	Humy.AI (<i>Historybot</i>)
Negoziazione dell’agency	L’agency è squilibrata verso la macchina. L’utente è vincolato da un design che punta alla dipendenza. La macchina funge da <i>echo chamber</i> , limitando il conflitto e la contraddizione.	L’agency è condivisa e mediata. Un educatore supervisiona e media i contenuti, compensando le criticità della macchina e gestendo l’interazione didattica.
Ruolo dell’agente basato su GAI	Compagno emotivo, confidente. Vuole fornire supporto emotivo e connessione personale.	Simulacro di personaggio storico, strumento didattico. Funge da risorsa interattiva per l’apprendimento.
Uso dei dati estratti	I dati sono estratti secondo un modello di “capitalismo della sorveglianza”. Oltre ai dati di sistema, anche le conversazioni private e, dunque, i “flussi emozionali” degli utenti, diventano <i>commodity</i> . Non è indicata commercializzazione con terzi.	I dati sono estratti secondo un modello di “capitalismo della sorveglianza”. La fonte principale di dati è la sperimentazione didattica in ambito storico. Non è indicata una commercializzazione con terzi.
Posizione della figura dell’utente	L’utente è un <i>prosumer</i> da cui estrarre dati e attenzione. La sua relazione con l’applicazione è privatizzata e non mediata criticamente.	L’utente è un discente all’interno di un processo formativo che prevede, comunque, l’estrazione di dati. Il docente assume il ruolo di mediatore critico tra l’utente e la macchina.

Tab. 1 – Categorie dei casi esemplificativi a confronto

Conclusioni

L'analisi di Replika e Humy.AI permette di superare mitizzazione e caos propagandistico per concentrarsi sulle prassi educative che la GAI può potenziare, mentre comprendere il funzionamento degli LLMs ne consente un utilizzo critico e riflessivo. Il confronto tra *AI companion* e *Hystoribots* ha fatto emergere gli aspetti potenzialmente problematici del rapporto tra utenti e dispositivi tecnologici, evidenziando, da un punto di vista pedagogico, quali sono le principali criticità. In definitiva, il futuro dell'uso della GAI in ambito educativo dipenderà dalla capacità di bilanciare innovazione tecnologica e responsabilità critica, garantendo che le macchine restino strumenti al servizio dell'apprendimento umano, e non sostituiscano il ruolo della mediazione umana. Solo così sarà possibile sfruttare appieno le opportunità offerte da queste tecnologie, evitando di cadere nelle trappole di un'automazione acritica e disumanizzante.

Bibliografia

- Buongiorno F. (2024). Fenomenologia delle reti neurali. Per un concetto polisemico di intelligenza (artificiale). In M. Galletti, S. Zipoli Caiani (Eds.), *Filosofia dell'Intelligenza Artificiale. Sfide etiche e teoriche* (pp. 45-62). Bologna: Il Mulino.
- Ma Z., Mei Y., Su Z. (2023). Understanding the benefits and challenges of using large language model-based conversational agents for mental well-being support. *AMIA Annual Symposium Proceedings*, 1105–1114.
- Maples B., Cerit M., Vishwanath A. et al. (2024). Loneliness and suicide mitigation for students using GPT3-enabled chatbots. *npj Mental Health Res* 3, 4. <https://doi.org/10.1038/s44184-023-00047-6>.
- Marriott H. R., Pitardi V. (2024). One is the loneliest number... Two can be as bad as one. The influence of AI friendship apps on users' well-being and addiction. *Psychology & Marketing*, 41(1), 86–101. <https://doi.org/10.1002/mar.21899>.
- Mitchell M. (2022). *L'intelligenza artificiale. Una guida per esseri umani pensanti*. Torino: Einaudi.
- Moore P. V. (2019). The mirror for (artificial) intelligence: in whose reflection? *Comparative Labor Law & Policy Journal*, 41(1), 47-67. Available at SSRN: <https://ssrn.com/abstract=3423704> or <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3423704>.
- Perrotta C., Selwyn N., Ewin C. (2024). Artificial intelligence and the affective labour of understanding: The intimate moderation of a language model. *New Media & Society*, 26(3), 1585-1609. <https://doi.org/10.1177/14614448221075296>.
- Selwyn N. (2022). *Education and technology: Key issues and debates*. Londra: Bloomsbury Academic.
- Terranova T. (2012). Attention, economy and the brain. *Culture Machine*, 13.
- Weizenbaum J. (1987). *Il potere del computer e la ragione umana: I limiti dell'intelligenza artificiale*. Torino: EGA.

Design e testing di un videogioco immersivo accessibile: i primi risultati di un'esperienza di co-progettazione

Caterina Garofano

Assegnista di ricerca

Università degli Studi di Siena – caterina.garofano2@unisi.it

Introduzione

Negli ultimi anni i videogiochi immersivi in realtà virtuale (VR) hanno assunto crescente rilevanza nei contesti educativi, grazie alla loro capacità di favorire l'apprendimento esperienziale e il coinvolgimento attivo di giocatrici e giocatori (Riva, 2004; Lee, Wong, 2020; Smith, 2022). Se da un lato tali strumenti offrono un forte potenziale di coinvolgimento, favorendo la partecipazione attiva e la sperimentazione diretta (Radianti, Christenson, 2021), dall'altro pongono sfide legate all'accessibilità (Brown, Anderson, 2021) che non possono non essere considerate. Rendere accessibili i videogiochi significa pensare a interfacce, meccaniche di gioco e narrazioni capaci di supportare tutte e tutti gli utenti, evitando barriere che possano escludere parte dei potenziali beneficiari (Caselli *et alii*, 2022; Hassan, 2023). In tale prospettiva, il design accessibile dei videogiochi rappresenta una dimensione cruciale della responsabilità sociale dell'educazione digitale (Ranieri, 2015). Le Game Accessibility Guidelines (GAG), le Gaming and Disability Player Experience Guide ed altre guide provenienti dal mondo del gaming forniscono essenziali standard tecnici, ma ad essi è necessaria un'integrazione di soluzioni narrative, relazionali e inclusive.

All'interno di questa cornice il contributo intende presentare i primi risultati del percorso di co-progettazione e testing di *The Feel Safe VR Experience*, un videogioco immersivo in Realtà Virtuale che mira a sensibilizzare adolescenti e giovani sui comportamenti da adottare in caso di disastri naturali. Il progetto, nato dalla richiesta dell'Area Emergenza di Save the Children in collaborazione con BYF – Build Your Future S.r.l. (spin-off dell'Università di Siena) e Fondazione Links, mira a coniugare innovazione tecnologica e inclusione, attraverso l'implementazione di soluzioni di accessibilità relative a controlli, interfaccia e narrazione, con avatar personalizzabili, sottotitoli, audiodescrizione e video in LIS.

1. Saper agire in situazioni di rischio: The Feel Safe VR Experience

The Feel Safe VR Experience è un progetto in essere, concepito come strumento di *edutainment*, capace di integrare dimensione ludica e formativa (Riva, 2004; Ranieri, 2015) con l'obiettivo di realizzare un prodotto formativo innovativo, accessibile e coinvolgente rivolto a ragazze e ragazzi dai 13 anni per sensibilizzarli e formarli sui rischi associati ai disastri naturali. La scelta della Realtà Virtuale come medium educativo deriva dalla sua capacità di fornire esperienze di apprendimento altamente interattive e immersive (Lin *et alii*, 2024), che pongono i giovani in un ruolo attivo

all'interno di scenari simulati. Questo approccio esperienziale non solo aumenta il coinvolgimento e la motivazione, ma facilita anche l'assorbimento delle conoscenze in modo più efficace rispetto ai metodi tradizionali, applicando praticamente le conoscenze apprese (Conrad, 2024). Le finalità del progetto e del relativo videogioco immersivo consistono nell'incrementare la consapevolezza delle giovani generazioni in merito ai rischi legati a disastri ambientali e a fornire competenze pratiche di auto-protezione da attuare in tali situazioni di emergenza. Attraverso il gioco vengono promossi i comportamenti corretti da tenere prima, durante e dopo una calamità, con particolare attenzione alla capacità non solo di salvaguardare se stessi ma anche prestare aiuto a chi ci circonda e in particolare a persone in difficoltà. Un ulteriore obiettivo è far comprendere il ruolo cruciale degli operatori di emergenza – come il numero unico 112 e la Protezione Civile – evidenziando come il loro intervento sia fondamentale per la gestione delle crisi e il supporto alla comunità. Il videogioco intende, inoltre, rafforzare la propensione al lavoro di squadra e alla comunicazione efficace in contesti critici, incoraggiando la collaborazione e il senso di solidarietà.

Gli scenari sviluppati proiettano i partecipanti nei panni di giovani protagonisti alle prese con tre emergenze simulate, tipologie di rischio particolarmente rilevanti in Italia: un'alluvione, un incendio boschivo e un terremoto. In ciascun scenario il giocatore affronta una sequenza di sfide interattive – dalla preparazione di un kit di emergenza e l'individuazione di percorsi sicuri, alla chiamata ai soccorsi e all'assistenza verso persone in pericolo – potendo così esercitarsi, in un ambiente virtuale protetto ma verosimile, nelle decisioni e nei comportamenti da adottare.

A sostegno del giocatore intervengono specifiche soluzioni di design che ne aumentano il coinvolgimento e l'accessibilità. In fase introduttiva, ad esempio, è possibile creare un avatar personalizzato scegliendone l'aspetto – genere, tratti somatici, simboli culturali o legati a disabilità – così che ogni utente possa sentirsi pienamente rappresentato nel mondo virtuale. Il videogioco implementa, inoltre, un ampio ventaglio di opzioni di accessibilità e personalizzazione: è possibile scegliere la lingua dell'esperienza, utilizzare caratteri ad alta leggibilità, regolare i contrasti e i colori di sfondo, impostare il livello di difficoltà più adatto, nonché attivare aiuti visivi o uditivi come sottotitoli, interprete LIS (Lingua dei Segni Italiana) sovrapposto alle scene e audio-descrizioni. Inoltre, all'inizio dell'avventura il giocatore seleziona un "animale guida virtuale" una personaggio che lo accompagnerà lungo il percorso: questo mentore illustra le regole di base del gioco e può fornire fino a tre suggerimenti durante le sfide.

2. Il testing con ragazzi e ragazze con disabilità

Una volta realizzata la prima build del gioco, quella legata allo scenario alluvione, è stato avviato un ciclo di playtest, al fine di valutare l'usabilità, il livello di engagement e l'efficacia delle soluzioni di accessibilità implementate.

Partecipanti. Al playtest hanno partecipato 9 ragazzi e ragazze target con disabilità visiva, motoria, intellettiva, sindrome di Williams, disprassia e disturbi dello spettro autistico, provenienti da associazioni impegnate in progetti socio-educativi e di inclusione. Il campione presentava esperienze molto diverse con il mondo dei videogiochi. Sono stati infatti distinti tre profili di giocatori:

- giocatori abituali (n=2), che effettuano sessioni regolari di gioco su PC o console;
- giocatori occasionali (n=3), che utilizzano videogiochi per meno di un'ora al giorno;
- giocatori rari o principianti (n=4), con esperienze limitate o quasi nulle, spesso a causa della scarsa accessibilità dei titoli commerciali.

Questa eterogeneità ha permesso di cogliere prospettive differenti e di mettere alla prova il gioco in condizioni realistiche, verificando sia la fruibilità tecnica sia l'efficacia educativa.

Procedura. Il playtest si è svolto in due sedi: gli spazi della Fondazione Links (Torino) e quelli del Laboratorio Metodi empirici per la ricerca in educazione e formazione, dell'Università di Siena, entrambi predisposti per garantire comfort e sicurezza ad ogni tester. Ogni partecipante è stato accolto con un briefing introduttivo, durante il quale sono stati spiegati gli obiettivi del test. Successivamente, ciascuno ha avuto l'opportunità di interagire individualmente con il videogioco immersivo, indossando il visore per un tempo medio di 40 minuti. Durante il playtest, i ricercatori hanno condotto un'osservazione diretta sulla base di una griglia che considerava aspetti legati alla comprensione dei controlli, la chiarezza degli obiettivi e delle regole di gioco, l'intuitività dell'interfaccia, il livello di divertimento, concentrazione e interesse ed eventuali momenti di frustrazione o disorientamento. La raccolta dati è stata completata da un debriefing informale, un momento di intervista semi-strutturata che ha permesso ai partecipanti di esprimere con libertà percezioni e suggerimenti.

Primi risultati. I primi risultati hanno messo in luce un quadro complesso ma stimolante. La maggior parte dei partecipanti ha compreso le regole di base e gli obiettivi del gioco, mostrando interesse e curiosità. Tuttavia, sono emerse difficoltà concrete. Rispetto alla dimensione dell'usabilità la maggior parte dei partecipanti ha mostrato una buona comprensione delle regole e degli obiettivi del gioco, portando a termine le task principali senza difficoltà sostanziali. Tuttavia, alcuni aspetti hanno limitato la fluidità dell'esperienza:

- Controlli di movimento: i comandi manuali, basati sui gesti, hanno creato incertezza iniziale, soprattutto tra i principianti e tra persone con disabilità motorie; alcuni hanno preferito l'uso del joystick, percepito come più immediato;
- Interfaccia e leggibilità: testi e numeri sono risultati poco chiari in alcune schermate per via del contrasto cromatico insufficiente o delle dimensioni ridotte;
- Orientamento spaziale: le scene in strada hanno generato confusione, con difficoltà nel seguire linee guida o interagire con NPC. In un caso, ad esempio, il cursore di movimento è scomparso, rendendo difficile la prosecuzione del gioco.

Queste criticità confermano quanto sottolineato precedentemente: un'interfaccia non intuitiva o un sistema di comandi poco flessibile rischiano di trasformarsi in barriere all'accesso e all'apprendimento (Brown, Anderson, 2021; Caselli *et alii*, 2022).

Dal punto di vista dell'engagement il gioco è stato accolto con interesse e curiosità. Molti partecipanti hanno dichiarato di essersi divertiti, in particolare nelle fasi iniziali, dove il livello di sfida era bilanciato e la presenza dell'animale guida ha reso l'esperienza più rassicurante.

Il coinvolgimento è risultato più elevato tra i giocatori abituali, che hanno affrontato le prove con maggiore sicurezza, mentre i principianti hanno mostrato più mo-

menti di frustrazione, legati soprattutto ai comandi e all'orientamento. Nonostante ciò, anche questi ultimi hanno apprezzato l'idea di un gioco chiaro e con finalità civiche, ritenendolo meno dispersivo rispetto a titoli commerciali complessi. Alcuni episodi hanno rivelato forme di *motion sickness*, che hanno portato due partecipanti a interrompere la sessione: questo evidenzia la necessità di introdurre accorgimenti per ridurre l'affaticamento e l'effetto disorientante tipico di certi ambienti VR.

Un elemento ricorrente nei feedback è stata la soddisfazione di poter interagire con personaggi non giocanti rappresentativi di situazioni inclusive. Molti hanno sottolineato il piacere di poter "aiutare" NPC in difficoltà, riconoscendo il valore educativo di queste scelte narrative, che stimolano empatia e responsabilità civica.

Conclusioni

L'esperienza di *Feel Safe VR* conferma il potenziale della VR come ambiente motivante e formativo, capace di coniugare coinvolgimento emotivo e apprendimento pratico (Radianti, Christenson, 2021). Allo stesso tempo, evidenzia come l'accessibilità debba essere affrontata in chiave sistemica, integrando non solo soluzioni tecniche ma anche narrative e stilistiche. Sebbene i primi risultati del test di usabilità e accessibilità abbiano evidenziato che le soluzioni implementate hanno avuto un impatto positivo sull'esperienza di gioco, hanno rivelato la necessità di ulteriori miglioramenti come ad esempio:

- rafforzare il contrasto cromatico e rendere più leggibili icone e testi;
- estendere l'audiodescrizione a tutti gli oggetti rilevanti;
- introdurre indicatori visivi chiari per segnalare le sfide;
- semplificare alcune modalità di movimento, prevenendo errori accidentali;
- ottimizzare la fluidità del supporto dell'animale guida.

Si prevede di estendere la fase di testing a persone con disabilità uditiva e a un campione più ampio di ragazzi e ragazze per valutare l'efficacia delle implementazioni e del redesign effettuato alla luce dei dati raccolti.

Il coinvolgimento diretto di persone con disabilità nel testing si è rivelato infatti strategico: non solo ha permesso di rilevare criticità altrimenti invisibili, ma ha contribuito a costruire un percorso di progettazione partecipata coerente. L'esperienza dimostra che un approccio centrato sull'utente sin dalle prime fasi del design è essenziale per superare le sfide legate all'accessibilità nei videogiochi immersivi e massimizzare il potenziale formativo di queste tecnologie in cui la personalizzazione e l'accessibilità non sono aspetti accessori, ma presupposti fondamentali.

Bibliografia

- Brown M., Anderson S. L. (2021). Designing for Disability: Evaluating the State of Accessibility Design. *Video Games. Games and Culture*, 16(6), 702-718.
- Caselli S. et al. (2022). Disabilities and video games: challenges, representations and accessibility models. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, X, 1, 26-41. <https://doi.org/10.7346/sipes-01-2022-02>

- Conrad S. (2024). Immersive virtual reality in education: Opportunities and challenges. *Journal of Applied Learning Sciences*, 4(1), 15–29. <https://doi.org/10.1016/j.jals.2024.100003>
- Giampaolo M., Garofano C. (2023). Progettare video immersivi per l'orientamento al lavoro: l'esperienza di Inside a working place. *IUL Research*, 4(7), 278-292. DOI: 10.57568/iul-research.v4i7.456.
- Hassan L. (2023). Accessibility of games and game-based applications: A systematic literature review and mapping of future directions. *New Media & Society*, 26(4), 2336-2384. <https://doi.org/10.1177/14614448231204020> (Original work published 2024).
- Lin L., Xie H., Xu B., Chen N.-S. (2024). Exploring learner engagement in educational virtual reality: Presence, interactivity, and immersion. *Frontiers in Psychology*, 15, 1104008. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1104008>
- Radiani J., Christenson J. (2021). The Impact of Immersive Learning on Student Engagement. *Educational Technology Research and Development*.
- Ranieri M. (2015). Linee di ricerca emergenti nell'educational technology. *Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete*, 15(3), 67–83. <https://doi.org/10.13128/formare-17390>
- Riva G. (2004). *Psicologia dei nuovi media*. Bologna: Il Mulino
- Smith A. (2022). Motivating Students Through Immersive Learning. *Journal of Educational Media*.

AI, imperfezione, errore e inclusioni

Matteo Muratori

Assegnista di Ricerca

Università di Parma – matteo.muratori@unipr.it

Introduzione

Questo intervento si concentra su intelligenza artificiale e inclusione, con considerazioni che, di conseguenza, hanno una deperibilità molto differente. Quelle sull'intelligenza artificiale varranno sicuramente per poco tempo, mentre verosimilmente gli spunti sull'inclusione potrebbero essere utili per più tempo. Inoltre, si tratta di riflessioni che attengono al paradigma di interpretazione ed uso delle AI attuale, che sicuramente subirà grandi cambiamenti nell'arco di tempi brevi. Si tratta di spunti evocati dal confronto dell'unità di ricerca dell'Università di Parma nell'abito del progetto PRIN PNRR "TASCLE"¹.

Usando il supporto delle AI ed in particolare pensando al supporto del LLM (large language models), le aspettative rispetto all'inclusione cambiano? E come cambiano, se cambiano? Qui si intendono sottolineare alcuni punti che possono avere tangenze in proposito, per poi infine riprendere la domanda iniziale e verificare se qualche traccia di risposta possa essere possibile o ipotizzabile.

1. Quando lo strumento è parte di noi

Le AI citate sono da intendere come LLM, dato il campo di indagine delle materie umanistiche, che si basano sul linguaggio umano. Ray Kurzweil già dal 2005 (Kurzweil, 2005) ha preconizzato la *singolarità tecnologica*, che prevede la fusione funzionale di AI e uomo, definitiva e insuperabile e probabilmente irreversibile, che avverrà intorno al 2045. L'uomo ha perso gradualmente la capacità di comprendere la tecnologia che sta utilizzando – e, forse, anche *quando* la sta usando e quando no. Coerentemente al nostro interesse di ricerca, proviamo a seguire le implicazioni di tale considerazione per l'educazione. Un quadro simile comporta che in brevissimo tempo non ci sarà, quindi, necessità di figure che insegnino come utilizzare le tecnologie, ma di persone che accompagnino le nuove generazioni nel discernimento di quanto di autenticamente umano sia in noi e in nostro potere, per svilupparlo nella sua unicità e distinzione rispetto alle componenti tecnologiche. Questa è una prospettiva per un futuro non si sa quanto vicino, ma già da oggi è importante considerare che saranno sempre

1 L'unità di Ricerca dell'Università di Parma per il progetto Finanziato dall'Unione europea – NextGeneration EU, PRIN 2022 PNRR - PNRR-M4C2 – I 1.1 TASCLE: Training pathway Addressed to Support and Curricular teachers of secondary LEvel school - CUP D53D23020370001 è composta da prof.ssa Maja Antonietti (referente), prof. Andrea Pintus e dott. Matteo Muratori.

meno necessarie figure che ci dicano che cosa fare con la tecnologia e come conoscerla. I nuovi strumenti tecnologici sono concepiti appunto per essere simbiotici, pienamente utilizzabili senza filtri di comprensione o alcuna competenza tecnica. Ma uno strumento fa parte di me, quali sono le mie reali funzionalità? Possiamo constatare e prevedere che il rapporto della persona non specialista con la tecnologia è e sarà connotato da una non comprensione di essa. Ciò complica il quadro presentato, poiché oltre a non capire quando finiamo noi e comincia la tecnologia, anche la consistenza effettiva dello strumento tecnologico stesso ci sfugge. Si tratta di aspetti importanti, pensando all'inclusione dei soggetti fragili. Se uno studente non ha una vista sufficientemente funzionale per leggere, considero gli occhiali come parte di lui e non lo voglio valutare senza che usi gli occhiali: sarebbe crudele. Ma se uno studente non ha le competenze cognitive per raggiungere un obiettivo e si fa aiutare da una intelligenza artificiale sistematicamente, potrei analogamente considerare la AI una sua parte legittima, come per gli occhiali.

2. Il valore pedagogico dell'errore nell'epoca delle macchine infallibili

Daniel Keyes, nel suo romanzo del 1966 *Fiori per Algernon*, ci presenta in modo visionario – o forse profetico – la vicenda di una persona con disabilità intellettiva che si trova, a seguito di un intervento medico sperimentale, ad acquisire repentinamente facoltà cognitive superiori alla norma. È una valida rappresentazione esemplare di come un apporto ausiliare esterno possa andare oltre all'adattamento del contenuto per il soggetto. Se noi utilizziamo un ausilio per rincorrere un'adeguatezza definita dalle convenzioni sociali, potremmo incorrere nel rischio di essere direzionati verso una versione di noi che possa essere compresa e apprezzata attraverso codici e linguaggi comuni e quindi vagliata dai parametri dell'adeguatezza sociale: potremmo non essere aiutati a dischiudere ciò che potremmo essere, bensì ciò che gli altri desidererebbero che noi fossimo.

L'adeguamento condizionato dalla presenza e all'azione di un ausilio come una AI comporta una dinamica differente da quella generata dalla presenza e dall'azione di un altro essere umano. Il sostegno garantito da un'AI, oltre ad essere conformante per sua natura, è anche adattivo, ovvero segue le caratteristiche del soggetto per diventare ad esso idealmente simbiotico. Più si riduce la distanza tra soggetto e AI, tanto più quest'ultima potrà adeguarsi al primo. Nel caso del supporto umano, per contro, è inevitabile che si generi quello che potremmo definire *attrito educativo*, ovvero una certa resistenza tra i due soggetti, che può esprimersi a diversi livelli (esistenziale, esperienziale, emotivo, relazionale, comunicativo...) ma che soprattutto è funzionale, perché permette il dialogo.

Chi si occupa di persone fragili nota quanto spesso queste possono avere difficoltà nell'attribuzione dell'agentività, cioè faticano a distinguere i confini tra ciò che è dovuto alla propria azione e quello che è legato ad altri interventi o ad altri strumenti: dobbiamo prevedere che l'educazione, nel caso di interventi con tali soggetti, inizi ad occuparsi in modo intenzionale e sistematico anche di questi aspetti, con strategie e obiettivi specifici e forse di nuovo conio.

Al nuovo compito di insegnare a discernere tra tecnologico e umano se ne affianca uno ulteriore, probabilmente con una priorità anche maggiore: quella di *accompagnare nella competenza all'errore*. Uno dei motivi per i quali le IA non hanno ancora sopra-

fatto gli umani in modo definitivo è che sono atrocemente noiose e ciò è dovuto, di base, al fatto che non sbagliano mai. Si tratta di un aspetto che ha molto a che fare con l'irrazionalità e l'emotività, ma chi lavora con le persone sa quanto anche queste componenti contino. Le IA possono, sicuramente, fare finta di sbagliare, simulare l'errore, ma solo previa segnalazione esplicita: se infatti sbagliassero autenticamente non potremmo più fidarci di esse, perché un comune utente non è in possesso degli strumenti necessari per analizzare a fondo i loro processi e quantificare di volta in volta i margini di affidabilità. La verità è che, per noi, le AI hanno senso solo se funzionano al cento per cento e non di meno, così che l'errore non è né previsto né tollerabile. Aggiungiamo che siamo portati a credere che la maggior parte delle volte che sbagliano, in realtà, è perché noi abbiamo fornito delle istruzioni errate, perché siamo stati negligenti come ingegneri del prompt; oppure interviene sorta di senso di colpa per la nostra poca disposizione a comprometterci economicamente per sperimentare le ultime versioni di AI, scelta che dipende dal fatto che gli aggiornamenti sono rapidi e continui, che non si comprende mai fino in fondo quali vantaggi la nuova versione offra realmente, che si suppone possano esserci alternative tra i prodotti in competizione più efficienti e altre. Il risultato, in ogni caso, è che così facendo abbiamo continuamente il dubbio che l'inefficienza sia palese, ma colposamente provocata anche da nostre scelte. È interessante notare che, quando abbiamo a che fare con altri esseri umani che sbagliano – e nel nostro discorso possiamo riferirci agli studenti in un contesto scolastico – non abbiamo più di tanto questi dubbi, ma attribuiamo tipicamente la responsabilità a loro direttamente e, di solito, chiediamo a queste persone di tentare di nuovo senza nessun cambiamento a livello di input da parte nostra.

Per le AI non è tollerato l'errore. L'errore, quindi, continuerà ad essere un accidente esclusivo della vita autentica e dell'essere umano. Non potendo commettere errori, le AI si escludono radicalmente dalle dimensioni del rischio, della sperimentazione, dell'azzardo, del gambling, ovvero da quelle che hanno dato sapore e spinta a diversi momenti del progresso umano. Espunte dal campo del rischio, così pericoloso ma anche attraente, le AI vengono relegate a quello della noia, della carenza di stimoli: possono intrattenere, ma non essere compagne empatiche dell'essere umano nel suo errare più intrigante (già in latino, e poi in alcune lingue neolatine, "errare" significa sia "sbagliare" che "muoversi senza una meta"; il doppio significato lo troviamo anche nell'inglese colto e letterario "errant"). Ecco che si delinea un ulteriore obiettivo che definisce il ruolo degli educatori: accompagnare le persone alla scoperta dell'errore e delle imperfezioni, che diventeranno ambiti gnoseologicamente sempre più rarefatti.

3. *Ex homine, pro homine*: il compito irrinunciabile degli insegnanti

È ovvio che la tolleranza all'errore di un educatore che segue una persona con deficit sia più alta, ma si rileva spesso la presenza dell'automatismo secondo il quale l'errore è visto come qualcosa che deve essere emendato a tutti i costi, specialmente nel caso in cui comprometta una funzionalità di base del set previsto nello standard della nostra cultura. I compagni di classe – ma in generale i membri della comunità scolastica – devono essere guidati a riparametrare la propria visione dell'errore considerando la funzionalità deficitaria del compagno di classe, ragionando simultaneamente anche sulle proprie individuali personali esperienze sull'errore: infatti, assistere ad errori altrui può risignificare la nostra personale visione dell'errore.

Per quanto riguarda la lettura delle funzionalità e la stesura della progettazione didattica ed educativa, passando necessariamente attraverso il Piano Educativo Individualizzato. Una AI potrebbe essere ben più performante di noi, riuscendo ad incamerare ed elaborare una quantità di dati diversamente poco sostenibile. Con il quadro ricostruito, poi, si tratta di riuscire a trovare le modalità di adattamento più adeguate per gli obiettivi e le conseguenti proposte didattiche. Anche per tale passaggio è verosimile un'alta efficienza dell'AI, data la possibilità di attingere a repertori molto ampi e scevri dal rischio, molto comune per gli insegnanti, di tendere a ripetere soluzioni già utilizzate in passato. Ad un piano più generale, con ogni probabilità, un docente che concepisca il proprio mandato ristretto alla mera trasmissione efficace di competenze accademiche non può sperare che il suo ruolo non venga compromesso dal confronto con le AI. Dal punto di vista dell'analisi dei dati (siano essi provenienti dalla rete o in generale dal set di addestramento, o dall'utente coinvolto nel ciclo di feedback) lo strumento è nettamente più performante, meno condizionato da distrazioni, anticipazioni improprie e altri elementi di potenziale disturbo: ciò si verifica su tutti i punti che sono gestiti tramite regole, che sono quelle che normano i vari linguaggi. Il docente può invece guadagnarsi autorevolezza e unicità funzionale se, appunto, colloca i suoi agiti nell'ambito educativo, impegnandosi specificamente nel lasciare il segno (etimologia propria di "insegnante", da preferire quindi in tale quadro all'alternativa "docente"). La credibilità dell'insegnante si trasforma: se disciplinarista e vestale del pensiero logico razionale, presto non potrà mai competere con un'AI. Rimane, tuttavia, la fondamentale e rinnovata responsabilità che dimostrarsi in grado di accompagnare relazionalmente e erraticamente i soggetti con i quali cammina: ciò comporta anche un suo riposizionamento nella configurazione gerarchica del sistema di formazione, perché è necessario una discesa ad un livello molto più prossimo allo studente di quanto non previsto dall'impostazione tradizionale. Il problema di fondo non è tanto nelle strade che scegliamo per arrivare all'obiettivo, quanto l'obiettivo stesso. Se dentro un contesto educativo ci si concentra, consapevolmente o inconsapevolmente, dichiaratamente o tacitamente, sulla volontà di normalizzazione del soggetto come obiettivo. Non è qui la sede per approfondire i rischi generali della *creeping normality* (Diamond, 2005) e, di conseguenza, dell'omogeneizzazione forzata, della marginalizzazione delle differenze e della perdita di identità professionale di insegnanti ed educatori (Kauffman *et alii*, 2022; Thorius *et alii*, 2025), ma dobbiamo avere ben chiaro che se scegliamo quella strada, l'AI potrà sicuramente dimostrarsi più adeguata di professionisti umani, perché è di per sé uno strumento che utilizza "un linguaggio condizionato". (...) Non si tratta, quindi, di un processo autonomo e indipendente, ma della cattura di sciami di intelligenza collettiva, standardizzata e intrappolata in un sistema che la restituisce in una forma prefabbricata e ripetitiva" (De Castro, Zona, 2025).

Il pensiero logico o verbale alla base delle AI è un'acquisizione relativamente recente per la specie umana e che esso non coincide con l'intera potenzialità ideativa che compone il processo del nostro pensare. Possiamo spingerci però dire che alcune persone non pensano affatto, visto che hanno carenze funzionali drastiche nel pensiero logico? Certamente no. Possiamo dire che non hanno consuetudine con il pensiero verbale, appunto. Occorre considerare che di quel tipo di pensiero, all'estremo, si potrebbe fare completamente a meno e rimanere comunque inequivocabilmente umani, magari avendo compensato con altri livelli di funzionalità differenti. Le AI si basano, però, sul pensiero logico e solo su quello: la rincorsa alle restanti funzionalità, per le AI,

umane è insensata come presupposti e persa in partenza. Lo sviluppo e la cura delle restanti forme di pensiero rimarrà pertinenza degli umani per gli umani, e questo è un monito che gli educatori di oggi e del futuro devono tatuarsi sulla fronte, così da leggerlo ogni volta che si guardano allo specchio.

Bibliografia

- De Castro M., Zona U. (2025). Intelligenza artificiale generativa e inclusione. Leggere l'operato dei chatbot attraverso la lente degli Intersectional Critical Race Technology Studies. In E. Valtellina (Ed.), *Sulla disabilitazione. Introduzione ai Disability Studies* (pp. 359-378). Torino: UTET.
- Diamond J. (2005). *Collapse: How societies choose to fail or succeed*. Viking.
- Kauffman J. M., Hallahan D. P., Pullen P. C. (2022). Creeping normality: Special education's problem of a new normal. *Journal of Disability Policy Studies*, 34(4), 250-259.
- Keyes D. (1966). *Flowers for Algernon*. Harcourt, Brace & World.
- Kurzweil R. (2005). *The singularity is near: When humans transcend biology*. Viking.
- Nesse R.M. (2019). *Good reasons for bad feelings: Insights from the frontier of evolutionary psychiatry*. Dutton.
- Thorius K.K., Sullivan A.L., Lindo E. J., Martínez Álvarez, P. (2025). A refusal to normalize homogeneity, inequity, and exclusion in special education. *Exceptional Children*, 91(4), 325-335.

Interazione tra pari e ambiente digitale: implicazioni metodologiche sul lavoro in coppia nella comprensione del testo

Linda Petrucci

Dottoranda

Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia – linda.petrucci@unimore.it

Chiara Magurno

Dottoranda

Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia – chiara.magurno@unimore.it

Introduzione

La comprensione del testo è una competenza di essenziale importanza, in quanto posta come fondamento per l'acquisizione di conoscenze e competenze in più dimensioni. Infatti, essa gioca un ruolo fondamentale non soltanto per quanto concerne il successo scolastico ma anche per consentire a ciascun individuo una partecipazione attiva e democratica alla vita della società.

La comprensione del significato di ciò che viene letto richiede un processo di elaborazione complesso (Cardarello, Bertolini, 2020; Cardarello, 2022), in quanto strettamente legato alle pratiche culturali degli individui e della comunità.

Questo quadro è confermato dai dati dell'indagine OCSE-PISA (Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico) che sottolineano la persistenza di notevoli disuguaglianze nella competenza di lettura. Il rapporto OCSE-PISA 2018 evidenzia una marcata differenza tra studenti provenienti da contesti diversi, in particolare quelli socio-economicamente svantaggiati. Sebbene i risultati medi degli studenti italiani, ad oggi, siano in linea con la media dei Paesi OCSE (OECD 2022), le disuguaglianze permangono.

E' necessario considerare l'evoluzione dei contesti di lettura, oggi sempre più caratterizzati da dispositivi digitali che vanno a modificare il concetto stesso di *literacy* (Coiro *et alii*, 2014). A partire da queste riflessioni si è sviluppato il presente progetto di ricerca nel quale si è messo a punto un protocollo didattico a sostegno della comprensione del testo che includesse un lavoro con differenti supporti (anche digitali), inserito all'interno di un percorso di insegnamento esplicito e strategico attuabile nei contesti scolastici.

In questa direzione si inserisce il Progetto di Ricerca di Interesse Nazionale (PRIN) "Fostering text comprehension as a way to make learning and thinking visible" volto a convalidare modelli didattici articolati in tre configurazioni differenti (cartaceo, digitale, ludico-creativo). Ciascun gruppo sperimentale ha previsto al suo interno una modalità di lavoro a coppie o individuale.

L'analisi del presente contributo si focalizzerà specificatamente sul copione "copia-digitale" che dal punto di vista pedagogico offre l'occasione di riflettere su interventi capaci di promuovere una comprensione profonda del testo in ambiente digitale

valorizzando dinamiche collaborative e a livello metodologico, permette di attuare questa riflessione integrando, nella pratica didattica, delle strategie esplicite e strutturate in contesti digitali.

1. Interventi strategici per la comprensione del testo: strutture didattiche, strumenti digitali e lavoro collaborativo

Il progetto si propone di rispondere a sfide educative complesse legate allo sviluppo e al potenziamento della comprensione del testo nella scuola primaria.

Uno degli obiettivi del progetto era validare protocolli didattici nel campo della comprensione del testo che fossero replicabili, trasferibili e concretamente applicabili nei contesti scolastici. Tali protocolli si fondano su un approccio esplicito e strategico alla didattica della comprensione centrata sul testo (Cardarello, Bertolini, 2020). La sperimentazione ha coinvolto 423 alunni e 35 insegnanti di 22 classi quarte della scuola primaria, distribuite in 5 Istituti Comprensivi dell'Emilia-Romagna. Le attività sono state condotte nel corso dell'anno scolastico 2024/2025 e coordinate dai gruppi di ricerca dell'Università di Modena e Reggio Emilia e dell'Università di Parma. L'assegnazione delle classi ai gruppi sperimentali e al gruppo di controllo è avvenuta sulla base dei risultati delle prove iniziali con l'obiettivo di garantire una distribuzione equilibrata per livello di partenza.

Il percorso sperimentale si è articolato in 12 incontri, condotti all'interno delle classi e basati sull'uso di 12 testi narrativi intervallati da domande, tratti dal volume «La comprensione del testo. Attività su brani d'autore per le classi IV e V primaria» di Cardarello e Lumbelli (2019).

L'intervento si è declinato in tre configurazioni didattiche: lettura e attività inferenziali su testo cartaceo, lettura e attività inferenziali su supporto digitale, approccio ludico-creativo con attività di riordino e completamento narrativo.

Ogni configurazione è stata proposta sia in modalità individuale sia in modalità a coppie, al fine di analizzare il ruolo dell'interazione tra pari e della collaborazione nella comprensione del testo. Il percorso è stato accompagnato dall'utilizzo di un diario di bordo per l'autovalutazione della competenza dell'imparare a imparare.

Nella condizione digitale, le attività di lettura e comprensione sono state svolte attraverso una piattaforma appositamente sviluppata in ambiente Moodle. Questo strumento è stato concepito non solo come supporto per la somministrazione dei testi, ma come ambiente didattico strutturato.

La piattaforma prevede una fruizione sequenziale dei testi con possibilità di navigazione libera e revisione delle risposte. Le interazioni degli alunni (tempi di risposta, revisioni, navigazione) sono state tracciate in modo anonimizzato.

Una particolare attenzione è stata dedicata alla condizione sperimentale coppia-digitale, che ha previsto la lettura e la comprensione del testo in coppia. Questa modalità ha rappresentato un'occasione per analizzare in profondità l'interazione tra pari mediata da un ambiente digitale.

2. Il copione sperimentale “coppia-digitale”

Nell’architettura complessiva del protocollo sperimentale, il copione “coppia-digitale” rappresenta una delle articolazioni più significative, poiché integra dimensioni fondamentali del progetto: la cooperazione tra pari (Cardarello, Pintus, 2018), la riflessività sul testo (McNamara, Magliano, 2009) e l’utilizzo intenzionale della tecnologia come mediatore dell’apprendimento (Bonaiuti, Di Pace, 2021; Calvani, 2020). Le coppie sono state costituite dalle insegnanti, mediante un confronto con le ricercatrici, in modo omogeneo rispetto al livello di comprensione del testo (Johnson, Johnson, 2009). L’attività si apre con una breve introduzione da parte della ricercatrice, che presenta la struttura dell’incontro e le modalità di lavoro previste. Gli alunni vengono invitati a disporsi in coppie secondo l’assegnazione stabilita, con un solo dispositivo digitale per ciascuna coppia. In caso di assenze, si ricorre alla formazione di gruppi di tre mantenendo il criterio di omogeneità del livello di competenza.

Ciascun testo propone domande sia chiuse che aperte. Per le domande chiuse, i bambini leggono il testo e la domanda a voce alta, si confrontano e se sono d’accordo, selezionano la risposta condivisa sulla piattaforma; in caso di disaccordo discutono le loro opinioni.

Per le domande aperte, la risposta viene costruita sin dall’inizio in modo condiviso: i bambini riflettono insieme, concordano il contenuto e uno dei due detta al compagno che scrive, alternandosi a ogni nuova domanda.

Durante l’attività, la ricercatrice svolge un duplice ruolo: da un lato offre supporto tecnico, intervenendo quando gli alunni incontrano difficoltà nell’uso della piattaforma (ad esempio problemi di connessione, navigazione tra le pagine, utilizzo delle funzioni); dall’altro osserva le dinamiche interattive tra pari e sostiene, quando necessario, l’esplicitazione delle strategie cognitive e inferenziali messe in atto dai bambini.

A conclusione del lavoro a coppie, si apre un momento di discussione collettiva guidata. Per ciascuna domanda, due coppie condividono la risposta selezionata. Se emergono risposte differenti, si attiva un confronto tra pari: gli alunni sono invitati ad argomentare la propria posizione, individuando gli indizi testuali a supporto. L’obiettivo non è soltanto individuare la risposta esatta, ma esplicitare il ragionamento che porta a selezionarla. In alcuni casi, il ricercatore integra la discussione con un pensiero ad alta voce, modellando il ragionamento inferenziale sul testo (Lumbelli, 2009).

L’incontro si conclude con la compilazione individuale di uno strumento di autovalutazione riferito alla competenza dell’imparare a imparare, accompagnato da una breve condivisione collettiva.

3. Lavoro a coppie e ambiente digitale: analisi qualitativa e implicazioni pedagogiche

L’analisi qualitativa è stata condotta utilizzando due strumenti complementari. Da un lato, una griglia osservativa strutturata che ha permesso di documentare in modo sistematico la gestione del dispositivo digitale, le modalità di interazione con il testo, l’organizzazione del lavoro tra pari e la qualità della partecipazione, compilata da una delle due ricercatrici presenti in aula. Dall’altro, un diario di bordo utilizzato da en-

trambe le ricercatrici in cui sono state annotate riflessioni più narrative e contestuali (piccoli episodi, strategie spontanee, criticità impreviste e intuizioni). Mentre una ricercatrice osservava e documentava sistematicamente l'attività, l'altra conduceva l'intervento in classe.

L'analisi è stata condotta su un campione di 19 coppie di alunni facendo emergere che in 18 coppie su 19 (94,74%) l'uso del dispositivo avveniva in modo alternato e collaborativo. Le situazioni di conflitto sul dispositivo sono state contenute: in 16 coppie su 19 (84,21%) il passaggio dello strumento è avvenuto senza alcun disaccordo; solo in 3 casi si sono registrate microtensioni, generalmente superate in autonomia o con il supporto dell'adulto.

Rispetto all'interazione con il testo, l'aderenza al protocollo è stata molto alta: in 17 coppie su 17 osservate in dettaglio (escludendo due coppie con "lettore umano") si è rispettata l'alternanza nella lettura ad alta voce sia del testo che delle domande. Durante l'elaborazione delle risposte aperte in 14 coppie su 19 (73,68%) entrambi i membri hanno contribuito attivamente alla formulazione della risposta. Analogamente, le dinamiche di negoziazione si sono attivate in modo spontaneo anche nelle domande chiuse, infatti nell'89,47% dei casi le proposte avanzate da uno dei membri della coppia sono state accettate.

Tuttavia, il 68,42% delle coppie non è tornato a rileggere il testo prima di rispondere. Questo dato suggerisce che, nonostante la buona qualità del confronto, manca ancora una piena consapevolezza metacognitiva nell'uso strategico del testo digitale. Quindi il compito è stato cooperativo, ma non sempre riflessivo e consapevole.

Durante la discussione collettiva finale sono emersi elementi particolarmente significativi dal punto di vista metacognitivo e argomentativo. La verbalizzazione esplicita di un ragionamento spesso ha stimolato la partecipazione spontanea dei compagni, confermando il valore del pensiero ad alta voce come leva per rendere visibili i processi cognitivi e condividere strategie inferenziali tra pari.

L'adulto ha svolto un ruolo di mediazione non direttiva, attraverso strategie di rispecchiamento, ha mantenuto aperto il dialogo e valorizzato i contributi degli alunni. Talvolta ha scelto consapevolmente di non intervenire con il proprio pensiero ad alta voce, al fine di non interrompere il pensiero tra pari, supportando la costruzione autonoma e condivisa del significato. Il pensiero ad alta voce sarebbe stato necessario solo nel caso in cui il gruppo non fosse riuscito a sviluppare un ragionamento coerente.

La discussione è così diventata una costruzione collettiva del pensiero: il pensiero ad alta voce si è distribuito tra pari, anziché provenire dall'adulto.

Conclusioni

I risultati emersi dall'analisi della configurazione "coppia-digitale" offrono spunti rilevanti. In primo luogo il lavoro a coppie in ambiente digitale ha consentito di attivare dinamiche collaborative e stimolato processi di negoziazione che hanno permesso di giungere alla costruzione condivisa del significato. Le interazioni osservate mostrano come il confronto tra pari possa assumere un valore trasformativo (Vezzani, 2023), che incide sui processi cognitivi della comprensione del testo, specialmente quando sostenuto da una cornice didattica intenzionale e strutturata.

Tuttavia, alcuni limiti evidenziati dal comportamento osservato delle coppie, come la scarsa rilettura del testo prima della risposta o una regolazione metacognitiva ancora

poco consapevole, segnalano la necessità di progettare ambienti digitali capaci non soltanto di veicolare contenuti, ma progettati come veri e propri dispositivi pedagogici atti a supportare attivamente l'apprendimento, stimolando la riflessività e la regolazione dei processi.

Nonostante l'uso della tecnologia, resta centrale il ruolo dell'adulto, che si configura come una mediatore consapevole, che non si sostituisce al ragionamento degli alunni ma basa la sua azione sull'ascolto e sul rispecchiamento. Così facendo, il pensiero ad alta voce si è distribuito tra pari e ha rappresentato un indicatore significativo della qualità dell'interazione per la costruzione condivisa del significato.

La configurazione "coppia-digitale" utilizzata nel progetto di ricerca, in conclusione, mostra quindi un forte potenziale educativo che evidenzia la necessità di un'attenta progettazione didattica che integri ambiente, compito e interazione grazie alla quale poter costituire prospettive didattiche per lo sviluppo della comprensione profonda del testo nella scuola primaria.

Bibliografia

- Bonaiuti G., Di Pace A. (2021). *Insegnare ad apprendere in aula e in rete. Per una didattica blended efficace*. Roma: Carocci.
- Calvani A. (Ed.). (2020). *Tecnologie per l'inclusione*. Roma: Carocci.
- Cardarello R. (2022). Teaching research on reading comprehension. A pathway derived from mistakes. *Effetti di Lettura / Effects of Reading*, 1(1), 5-16.
- Cardarello R., Bertolini C. (2020). *Didattiche della comprensione del testo. Metodi e strumenti per la scuola primaria*. Roma: Carocci.
- Cardarello R., Lumbelli L. (2019). *La comprensione del testo. Attività su brani d'autore per le classi IV e V primaria*. Firenze: Giunti Edu.
- Cardarello R., Pintus A. (2018). Insegnare la comprensione a scuola. Un percorso didattico sperimentale centrato sui testi e sul confronto "tra pari". *SIRD. Giornale Italiano della Ricerca Educativa*.
- Coiro J., Knobel M., Lankshear C., Leu D. J. (Eds.). (2014). *Handbook of Research on New Literacies*. New York: Routledge.
- Johnson D. W., Johnson R. (2009). An Educational Psychology Success Story: Social Interdependence Theory and Cooperative Learning. *Educational Researcher*, 38(5), 365-379.
- Lumbelli L. (2009). *La comprensione come problema. Il punto di vista cognitivo*. Roma: Laterza.
- McNamara D. S., Magliano J. P. (2009). Self-explanation and metacognition: The dynamics of reading. In J. D. Hacker, J. Dunlosky, A. C. Graesser (Eds.), *Handbook of metacognition in education* (pp. 60-81). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Vezzani A. (2023). *Lavorare a coppie nella comprensione del testo. Modelli di riferimento e realizzazioni didattiche*. Reggio Emilia: Junior.
- OECD. (2022). *PISA 2018 results (Volume I): What students know and can do*. OECD Publishing.

Sessioni Parallele
Professionalità per orientare e riflettere

La consulenza pedagogica: fra tradizione e innovazione

Claudia Banchetti

Assegnista di ricerca

Università degli Studi di Siena – claudia.banchetti2@unisi.it

Introduzione

Negli ultimi decenni la consulenza pedagogica si è affermata come ambito di ricerca e di pratica professionale, evolvendo da forma di aiuto informale a campo specifico di intervento per educatori e pedagogisti, configurandosi come dispositivo di legittimazione delle professionalità educative e formative (Melacarne, 2021). Oggi la consulenza si distingue per un approccio sistemico e dialogico, orientato a costruire e rafforzare alleanze educative tra famiglie, scuole, servizi e contesti organizzativi, in una prospettiva di collaborazione.

Un tratto distintivo della sua evoluzione recente è lo sviluppo all'interno di comunità di pratica professionali, dove apprendimento tra pari e riflessività condivisa agiscono come dispositivi epistemologici che garantiscono qualità alla pratica professionale, superando la frammentazione delle competenze. In tali contesti si realizza un processo di co-costruzione del sapere professionale, capace di integrare tradizione pedagogica e innovazione metodologica.

La letteratura scientifica conferma come la consulenza pedagogica stia emergendo come spazio di incontro interdisciplinare, in cui si elaborano modelli teorici e pratiche di intervento (D'Alonzo *et alii*, 2012; Simeone, 2011). Essa rappresenta così un'espressione evolutiva delle professioni educative, orientata a coniugare tradizione e innovazione e a sviluppare le competenze consulenziali necessarie per rispondere alle sfide educative contemporanee. A partire da ciò, il contributo intende sviluppare una riflessione sulla consulenza pedagogica come espressione evolutiva delle professioni dell'educazione, capace di coniugare tradizione e innovazione anche attraverso l'analisi delle implicazioni formative necessarie alla costruzione di competenze consulenziali.

1. Origini e fondamenti teorici della consulenza pedagogica

Le prime esperienze di consulenza organizzata e formalizzata come servizio risalgono alla fine del XIX secolo e si collocano principalmente in ambito economico e aziendale. Nel 1886 Dehon Little sviluppò una delle prime pratiche consulenziali formalizzate; successivamente nel 1926 McKinsey avviò presso l'Università di Chicago un percorso che condusse alla fondazione di una delle più note società di consulenza manageriale (English, Steffy, 1984). In questa fase, tuttavia, la consulenza era intesa essenzialmente come strumento di supervisione e supporto ai processi di innovazione e gestione organizzativa, senza ancora una tematizzazione delle specificità educative.

Nel ripercorrere lo sviluppo epistemologico della consulenza – senza alcuna pretesa

di esaustività rispetto alla vasta letteratura disponibile – è possibile ricostruire alcune direttrici di ricerca che ne hanno progressivamente delineato l'identità teorica e professionale.

Il volume di English e Steffy (1984) rappresenta uno dei primi tentativi di collegare la consulenza al dibattito educativo. Sebbene privo di un solido fondamento teorico, il testo si caratterizza per un approccio prevalentemente operativo e procedurale, volto a offrire strumenti per l'agire educativo in prospettiva consulenziale.

Un'altra linea di studi ha recuperato la tradizione umanistico-relazionale, radicata nel pensiero di Rogers, Allport e Maslow e successivamente arricchita dagli studi sulla cura e sulla relazione educativa (Mortari, 2006). In questa prospettiva, la consulenza viene intesa come relazione d'aiuto, finalizzata all'empowerment e allo sviluppo delle capacità di progettualità, autonomia e reciprocità (Simeone, 2011).

Un altro filone di ricerca si è sviluppato nell'ambito della clinica della formazione, avviata da Massa (1992). In questa prospettiva la consulenza viene concepita come intervento personalizzato e situato, radicato nell'esperienza e attento alla complessità dei processi formativi. Come sottolinea Palma (2017), consente di evitare derive deterministiche, ancorando l'azione consulenziale all'esperienza concreta delle persone nei diversi contesti di vita e di lavoro.

Un'ulteriore traiettoria di ricerca si colloca nell'ambito della pedagogia del lavoro e delle organizzazioni (Rossi, 2011), che ha posto in relazione la consulenza con i processi di apprendimento nei contesti professionali, valorizzando anche i contributi offerti dalla teoria delle comunità di pratica (Wenger, 2006).

All'interno di questo quadro, la consulenza pedagogica si configura come un dispositivo riflessivo capace di sostenere lo sviluppo personale e la trasformazione organizzativa, mantenendo una dimensione critica ed emancipativa (Fabbri, 2007).

2. La consulenza pedagogica come pratica di comunità

Un elemento che caratterizza l'evoluzione della consulenza pedagogica è il suo sviluppo all'interno di comunità di pratica professionali, dove l'apprendimento tra pari e la riflessività condivisa fungono da dispositivi di garanzia della qualità dell'intervento e di superamento della frammentazione delle competenze. In questi contesti collaborativi, l'apprendimento tra pari e la riflessività condivisa non rappresentano solo occasioni di scambio professionale, ma si configurano come autentici dispositivi epistemologici capaci di garantire la qualità dell'intervento consulenziale e di superare la tradizionale frammentazione delle competenze.

La pratica consulenziale evolve quando si inserisce in dinamiche comunitarie di apprendimento riflessivo e tra pari, in cui i professionisti sono messi nella condizione di riflettere sulla propria esperienza e di trasformarla in conoscenza condivisa (Fabbri, 2007). Le comunità di pratica, come detto precedentemente, rappresentano veri e propri dispositivi epistemologici, fondati su pratiche relazionali e riflessive, attraverso cui la consulenza:

- contribuisce a migliorare la qualità degli interventi, poiché gli interventi messi in atto sono il risultato di un processo di confronto e di riflessione collettiva;
- promuove uno scambio professionale continuo, che diventa occasione di apprendimento reciproco e di crescita per gli attori coinvolti;

- contrasta la frammentazione delle competenze, le comunità di pratica permettono di integrare prospettive differenti, restituendo una visione più ampia e sistemica;
- favorisce la co-costruzione di significati e modelli operativi, radicati nella pratica ma sempre in dialogo con la teoria, alimentati dal dialogo con i quadri teorici di riferimento. Questo processo dialettico consente non solo di rafforzare la pertinenza e la qualità della consulenza, ma anche di alimentare una continua innovazione professionale, mantenendo viva la tensione tra tradizione pedagogica e trasformazione metodologica.

In questa prospettiva, la consulenza pedagogica si configura come uno spazio di riflessività collettiva, un laboratorio nel quale le competenze professionali si consolidano attraverso il confronto, la narrazione e l'elaborazione condivisa.

3. Innovare nella tradizione

La consulenza pedagogica si colloca in una tensione feconda fra tradizione e innovazione. Dal lato della tradizione, mantiene centrale la dimensione della cura (Mortari, 2006), dell'accompagnamento e del sostegno educativo, elementi che storicamente ne hanno contraddistinto l'impianto epistemologico. La consulenza pedagogica, infatti, nasce e si sviluppa come spazio di ascolto, di decodifica dei bisogni formativi e di orientamento, in cui la relazione pedagogica conserva un ruolo fondativo.

Dal lato dell'innovazione, tuttavia, essa si apre a metodologie nuove e a dispositivi capaci di dialogare con le trasformazioni e le sfide educative contemporanee. L'innovazione, quindi, non è semplice adozione di nuove tecniche, ma apertura a un paradigma che considera la consulenza pedagogica come un processo riflessivo e trasformativo (Fabbri, 2007). Si configura pertanto come un ambito di co-costruzione del sapere professionale in cui prospettive teoriche differenti - di matrice pedagogica, psicologica, sociologica e organizzativa - trovano un punto di convergenza. In questo spazio, la pluralità degli approcci non genera frammentazione, bensì diventa risorsa per l'elaborazione di modelli interpretativi e operativi più articolati e aderenti alla realtà.

Rispondendo ai bisogni dei contesti attraverso modalità dialogiche, situate e trasformative, la consulenza pedagogica rende possibile l'integrazione tra la prassi educativa quotidiana e la riflessione pedagogica avanzata. Tale integrazione consente non solo di migliorare la qualità degli interventi, ma anche di alimentare processi di apprendimento organizzativo e di sviluppo professionale continuo. In questo senso, la consulenza pedagogica non è soltanto un servizio, ma una pratica generativa, capace di incidere sulla cultura educativa e di favorire la costruzione di identità professionali più consapevoli e riflessive.

Conclusioni

La crescente produzione di studi sui fondamenti e sulle pratiche della consulenza pedagogica si è accompagnata all'emergere di prospettive critiche. Si tratta di letture che in una prospettiva costruttiva cercano di ovviare alle derive ritenute non coerenti con l'impianto epistemologico "tipico" del discorso pedagogico.

Sul piano epistemologico, essa appare talvolta segnata da una certa fragilità del sapere, spesso affidata alle traduzioni personali che ogni professionista compie in relazione ai problemi da affrontare (Lapsley, Miller, Pollock, 2013). Sul piano etico, emergono rischi di “brandizzazione” e di standardizzazione (Gunter, Mills, 2017), quando la consulenza viene ridotta a un insieme di ricette precostituite, commercializzate come prodotti di mercato, con la conseguenza di smarrire la propria specificità riflessiva e contestuale. Il rischio è quello di trasformare la consulenza in un pacchetto di prodotti preconfezionati, quali piani di studio, piani di lezione o schemi valutativi, orientati più all’addestramento o alla gestione tecnica dei problemi che a un autentico processo di riflessione e trasformazione educativa.

Queste tensioni confermano l’importanza di sviluppare un pensiero pedagogico critico che, da un lato, sappia valorizzare i fondamenti teorici e metodologici della consulenza, e dall’altro, ne protegga la natura trasformativa, dialogica e situata. In tale prospettiva, la consulenza pedagogica si configura oggi come un ambito professionale in costante evoluzione, capace di rispondere alle sfide educative contemporanee attraverso l’integrazione tra tradizione e innovazione, teoria e prassi, dimensione individuale e di comunità.

Essa si presenta, inoltre, come uno spazio di ricerca fertile, in cui prospettive disciplinari differenti si incontrano per elaborare modelli teorici e pratiche operative sempre più raffinate. La valorizzazione della relazione d’aiuto, dell’apprendimento tra pari e della riflessività condivisa rende la consulenza un dispositivo privilegiato per sostenere la qualità della formazione, intesa non solo come processo tecnico-professionale, ma come responsabilità sociale.

Bibliografia

- D’Alonzo L., Mariani V. G., Zampieri G., Maggiolini S. (2012). *La consulenza pedagogica. Pedagogisti in azione*. Roma: Armando.
- English F. W., Steffy B.E. (1984). *Educational consulting: A guidebook for practitioners*. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.
- Fabbri L. (2007). *Comunità di pratica e apprendimento riflessivo*. Roma: Carocci.
- Gunter H. M., Mills C. (2017). *Consultants and consultancy: The case of education*. Berlino: Springer.
- Lapsley I., Miller P., Pollock N. (2013). Foreword: Management consultants-demons or benign change agents? *Financial Accountability & Management*, 29(2), 117–123.
- Massa R. (1992). *La clinica della formazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Melacarne C. (2021). La consulenza pedagogica. Negoziazione in corso. In G. Del Gobbo, P. Federighi (Eds.), *Professioni dell’educazione e della formazione. Orientamenti, criteri e approfondimenti per una tassonomia* (pp. 251–267). Firenze: Editpress.
- Mortari L. (2006). *La pratica dell’aver cura*. Milano: Mondadori.
- Palma M. (Ed.) (2017). *Consulenza pedagogica e clinica della formazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Rossi B. (2011). *L’organizzazione educativa. Apprendimento e formazione nei luoghi di lavoro*. Roma: Carocci.
- Simeone A. (2011). *Consulenza pedagogica. Teorie, modelli, contesti*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Wenger E., Lipari D., Scaratti G. (2006). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*. Milano: Raffaello Cortina.

Dalla solitudine professionale all'aggregazione in comunità: la trasformazione della professionalità orientativa

Vanessa Bettin

Docente a contratto

Università degli Studi di Padova – vanessa.bettin@unipd.it

Introduzione

La precarietà è una condizione esistenziale delle biografie e richiede operatori di orientamento capaci di abitare la complessità, valorizzare i legami informali, ascoltare e ricostruire il senso delle storie di vita, oltre ad accompagnare le persone a scorgere possibilità laddove emergono fratture. Tuttavia, gli operatori avvertono un senso di solitudine professionale condivisa, legata a contesti frammentati in cui essi si trovano e navigano isolati e privi di strumenti adeguati. Questo non solo indebolisce la qualità dell'intervento, ma rischia di erodere progressivamente il senso stesso dell'orientamento. In quanto pratica generativa e situata, che si attiva dal basso nei territori mediante relazioni quotidiane, l'orientamento nelle comunità può sostenere l'agire degli operatori nel riconoscere i bisogni reali e condivisi, narrati dalle persone e affrontati insieme nei contesti locali.

Proprio alla luce di questa dimensione partecipativa e locale, emerge la necessità di riconfigurare la professionalità che vive l'ambiente dell'orientamento, affinché questi operatori possano agire come facilitatori di processi collettivi e promotori di legami comunitari. La riflessione nasce da una ricerca-azione partecipativa (PAR) condotta in Veneto nel 2023-2024, che ha raccolto la voce di operatori dei servizi al lavoro (100) e di una comunità professionale Itinera-Tutor delle Transizioni (6), nata dal desiderio di condividere pratiche, esperienze e ostacoli del lavoro quotidiano. Attraverso un questionario semistrutturato e due focus group condotti con metodi visivi è emerso uno spaccato vivido dell'agire orientativo: una professione segnata da isolamento e senza strumenti adeguati, ma che testimonia tentativi di superare l'*impasse* professionale mediante il supporto comunitario. Itinera è un esempio concreto di come aggregazioni informali possano attivare processi generativi di apprendimento e co-costruzione di saperi. Ripensare l'orientamento in chiave comunitaria significa riconoscerne la valenza pedagogica come pratica situata, generativa e relazionale, capace di attivarsi nel tessuto locale in forme spontanee e informali, che possono arricchire il sistema orientativo.

1. Le sfide dell'agire orientativo

La solitudine professionale sperimentata dagli operatori di orientamento non è solo una percezione individuale, ma il risultato di condizioni sistemiche che attraversano i servizi al lavoro. Essa si manifesta come isolamento organizzativo, mancanza di strumenti adeguati e frammentazione delle opportunità di crescita professionale (Berga-

manente, Mandrone, 2022). Non a caso, uno dei nodi centrali riguarda la formazione, caratterizzata da percorsi di studio eterogenei, privi di standard condivisi e con poche opportunità di aggiornamento realmente calibrate sui bisogni orientativi rilevati quotidianamente nella pratica. Ne consegue che molti operatori costruiscono le proprie competenze in modo informale, attraverso esperienze lavorative e momenti di formazione non formale, senza poter contare su un sostegno *lifelong* di sviluppo continuo. La carenza di percorsi formativi adeguati genera negli operatori una diffusa sensazione di inadeguatezza, accompagnata dalla percezione che gli strumenti disponibili non siano sufficienti a fronteggiare la complessità delle situazioni reali. A questa criticità si aggiunge la frammentazione del sistema dei servizi, che rende il lavoro dell'orientatore solitario e disarticolato: da un lato, la molteplicità di enti, politiche e dispositivi può garantire una certa flessibilità, dall'altro produce un sovraccarico di procedure e una carenza di coordinamento, con l'effetto di disperdere i potenziali beneficiari e indebolire l'efficacia complessiva degli interventi. I contesti dell'orientamento, così, risultano poco comunicanti tra loro, in cui gli operatori si trovano ad affrontare sovrapposizioni di attività e barriere amministrative che limitano il tempo dedicato alla costruzione di percorsi integrati e di senso.

L'alto livello di burocratizzazione della pratica produce un senso di frustrazione negli operatori: obbligati a destinare molte ore a compiti amministrativi e di rendicontazione, lasciano margini sempre più ridotti all'ascolto e accompagnamento delle persone. Il rischio di tale situazione è che l'orientamento venga percepito come mera compilazione di moduli, più che processo trasformativo e generativo. In questa prospettiva, diventa fondamentale interrogarsi su nuove modalità di affrontare il lavoro nella pratica orientativa, capaci di trasformare il lavoro individuale in una pratica comunitaria, in cui l'esperienza condivisa possa generare senso, strumenti e resilienza (Hooley *et alii*, 2018).

2. L'orientamento nelle comunità: il nuovo ruolo dell'operatore

Per lungo tempo il compito dell'operatore di orientamento è stato quello di accompagnare le persone nella ricerca di lavoro, fornire informazioni, orientare nelle scelte e gestire pratiche e strumenti. Oggi questa immagine appare riduttiva e non più adeguata di fronte alla precarietà che attraversa le biografie e alla crescente complessità sociale che segna i contesti di vita. I problemi non si manifestano come episodi isolati, ma come esperienze intrecciate e dipendenti (perdita del lavoro, esclusione sociale, mancanza di riconoscimento) che rendono visibili forme di vulnerabilità, spesso anche multiple. In questo scenario, la pratica orientativa non può ridursi a fornire risposte standardizzate, ma è chiamata ad abitare la complessità, restituire senso e aprire spazi di possibilità.

Il modello di orientamento nelle comunità si distingue dalle pratiche orientative tradizionali perché nasce e si sviluppa nei territori, con le persone che li abitano: un'azione situata, capace di valorizzare i legami informali che tengono insieme la vita quotidiana. Non si tratta di creare gruppi *ad hoc* per ricevere supporto, ma di inserirsi in comunità già esistenti. L'invito dato agli operatori è quello di uscire dagli uffici per incontrare le persone nei luoghi che frequentano, cogliendo i bisogni che emergono spontaneamente e facendo leva sul potenziale già presente nella comunità (Thomsen, 2017). Questo processo si nutre delle storie e delle esperienze condivise, che diventano

risorsa comune e punto di avvio per nuove azioni, valorizzando quanto la comunità ha già saputo costruire e coinvolgendo i cittadini non solo come destinatari, ma anche come co-progettisti e valutatori delle pratiche orientative.

Ciò ribalta il modo in cui si affrontano i problemi: ad esempio, la disoccupazione non è vissuta come questione individuale, ma come esperienza che ingaggia l'intera comunità, chiamata a condividere gli ostacoli e a generare soluzioni comuni. Questa trasformazione porta alla luce la dimensione etica dell'agire orientativo che diventa: cura, capacità di stare accanto alle persone e alle loro fragilità; empowerment, attivazione di energie individuali e collettive; cittadinanza attiva, possibilità di riconoscersi e di essere riconosciuti come parte di un tessuto sociale. L'agire dell'operatore assume forme nuove: non più fornitore di servizi, ma mediatore di legami e processi generativi, oltre che attivatore di contesti di cura, dove le persone si riconoscono come partecipanti attivi e cittadini consapevoli (Bettin, 2025). Tale modello non produce benefici soltanto per i cittadini, ma diventa anche occasione per trovare nuove forme di aggregazione professionale per gli orientatori. Lavorare nei territori significa incontrarsi, confrontarsi, condividere intuizioni e difficoltà fino a generare vere e proprie comunità informali di pratica. Questi spazi assumono i contorni di luoghi di apprendimento reciproco e di sostegno in cui la fatica quotidiana si trasforma in risorsa condivisa. Così, la comunità diventa non solo oggetto dell'orientamento, ma anche orizzonte rigenerativo per gli stessi operatori, che trovano senso e appartenenza nella loro professione (Tramma, 2009).

3. Obiettivo e metodo

In un sistema frammentato con logiche standardizzate, gli operatori si trovano spesso a lavorare da soli, privi di spazi di confronto e riconoscimento. Tuttavia il modello di orientamento nelle comunità offre la possibilità di ripensare a questo ruolo: non più figura tecnica isolata, ma presenza educativa, generativa e relazionale, capace di attivare processi partecipativi e di co-costruzione con i partecipanti e con le comunità di appartenenza. Dunque, l'intento del contributo è quello di mostrare come l'approccio comunitario possa offrire una risposta alla solitudine professionale, divenendo catalizzatore di aggregazioni informali di supporto per gli operatori. La riflessione proposta si inserisce all'interno di una PAR avviata nel territorio padovano nel 2023-2024, che ha raccolto la voce di 100 operatori di orientamento e, al tempo stesso, ha approfondito l'esperienza di Itinera-Tutor delle Transizioni (6 membri). La combinazione di un questionario semistrutturato e di due focus group integrati con metodo del *native image making* ha permesso di raccogliere non solo dati, ma anche immagini, narrazioni e metafore capaci di restituire la complessità del vissuto professionale. Infatti, l'uso del disegno, accompagnato da una breve didascalia, ha favorito l'emersione dell'opinione degli operatori in merito alle pratiche orientative, stimolando una riflessione critica e co-costruita, capace di incidere sulla consapevolezza professionale e alimentando processi trasformativi. In tal senso, la ricerca non si è limitata a osservare, ma ha favorito la creazione di uno spazio generativo di dialogo e apprendimento reciproco, aprendo la strada a nuove riconfigurazioni dell'operatore di orientamento e alla possibilità di sviluppare comunità professionali.

4. Discussione dei risultati

L'80% degli operatori riconosce il valore fondamentale della pratica orientativa. Solo il 10% dichiara di non incontrare difficoltà rilevanti nel proprio lavoro, mentre la grande maggioranza segnala criticità multiple e ricorrenti: frammentazione dei servizi (60%), scarsità di strumenti pratici e metodologici (45%) e complessità delle pratiche amministrative e burocratiche (50%). Un ulteriore elemento critico riguarda anche il tempo a disposizione per i colloqui viene percepito come insufficiente: il 70% afferma di non avere margini per dedicarsi alla costruzione di un percorso di senso con il beneficiario, attraverso l'uso di pratiche narrative e creative, sentendosi invece vincolato soprattutto dagli adempimenti amministrativi. Rilevante è anche il tema della solitudine professionale: molti operatori dichiarano di sentirsi isolati, senza spazi di supervisione o confronto (48%). I focus group realizzati da Itinera confermano questo dato: nelle narrazioni degli operatori, la solitudine si traduce in un senso diffuso di fatica emotiva, con giornate scandite da colloqui ripetitivi e procedure burocratiche che riducono lo spazio destinato alla costruzione di una relazione autentica con le persone.

Nonostante la presenza di tali limiti, Itinera ha evidenziato esiti significativi. Il confronto informale tra operatori ha alimentato motivazione e senso di appartenenza, favorendo un apprendimento trasformativo, nel quale la riflessione condivisa si è tradotta in nuove pratiche narrative e relazionali. La comunità si configura come vero e proprio contesto educativo, capace di sostenere non solo il benessere dei membri, ma anche la qualità del loro agire professionale. Emerge con chiarezza l'idea che l'orientamento debba radicarsi nelle comunità e nelle reti informali già presenti nei territori, anche se Itinera ha sottolineato la difficile sostenibilità del modello a causa della rigidità istituzionale che vincolano le progettazioni attuali. Diventa necessario predisporre *circostanze abilitanti*, condizioni strutturali, culturali e organizzative che rendano effettivamente praticabile la fuoriuscita dell'orientamento dai contesti formali. Un ulteriore ostacolo è rappresentato da *significanti fittizi*, etichette e direttive istituzionali che riducono concetti complessi a procedure semplificate e vincolate temporalmente, tradendo la loro natura educativa e trasformativa. Questo svuotamento semantico non solo genera malessere nei professionisti dell'orientamento, ma rischia di indebolire la credibilità stessa della pratica, ostacolando il processo di riconoscimento del valore professionale di chi la realizza. In sintesi: da un lato vi è il peso della solitudine, della frammentazione e della burocratizzazione, dall'altro la potenzialità delle comunità professionali informali come luoghi generativi di apprendimento, innovazione e benessere. In questa tensione tra isolamento e appartenenza, l'operatore è un *philosopher driven* che con lente critica e presenza riflessiva nei territori è capace di rigenerare senso per sé e per gli altri.

La fig. 1 restituisce le azioni intraprese da Itinera afferenti al modello di orientamento nelle comunità.

Problema rilevato	Descrizione dell'azione	Motivazione
<i>Mancanza di un'area di confronto tra operatori</i>	Spazio di incontro regolare, in presenza e online, tra professionisti per condividere idee, occasioni di formazione, approfondimenti e soluzioni pratiche. Azioni intraprese: Gruppo aperto di Facebook (2019 - in corso), Canale Telegram (2019 - in corso), Momenti di dialogo nel territorio in presenza e a distanza (2021 - in corso), Comunità di pratica con incontri mensili (2024)	Le comunità di pratica favoriscono il confronto tra operatori per trovare soluzioni condivise.
<i>Formazione discontinua e insufficiente</i>	Auto-formazione tra colleghi esperti per accrescere le competenze senza vincoli istituzionali. Azioni intraprese: promozione della peer education per colmare le lacune di formazione attraverso il Corso di Formazione OML (2022-23), Confronto Programma GOL (2021 - in corso), Collaborazione con Venetica Coop. Soc.: "Orientamento 360° - ConneAct your Future " (2022), Itineraviste (2020-22), Itineratalk (2022)	La formazione continua e reciproca è fondamentale nelle comunità per lo sviluppo delle competenze locali.
<i>Mancanza di supporto emotivo e supervisione</i>	Creazione di un ambiente in cui gli operatori possano riflettere su situazioni difficili e contrastare la solitudine professionale. Azioni intraprese: offerta di un contesto sicuro per riflessione e debriefing emotivo tra operatori.	Nelle comunità, il supporto emotivo e la supervisione aiutano gli operatori a riflettere e crescere.
<i>Burocrazia e rigidità nei progetti di orientamento</i>	Progettazione di modelli di orientamento che non seguono schemi rigidi e istituzionali. Azioni intraprese: proposta di un approccio flessibile e deistituzionalizzato all'orientamento.	Le comunità tendono a rispondere ai bisogni individuali, ma spesso operano all'interno di limiti istituzionali; un approccio completamente personalizzato è più avanzato.
<i>Necessità di coinvolgere la comunità locale nell'orientamento</i>	Coinvolgimento degli utenti nei processi di apprendimento reciproco, valorizzando esperienze condivise. Azioni intraprese: Incontri sul territorio, Statuto di Itinera (2022), Manifesto di Itinera (2022), Partecipazione a convegni (2022), Partecipazione a progetti universitari	Nelle comunità locali, l'apprendimento reciproco tra membri è una prassi comune per rafforzare le relazioni e lo sviluppo delle .
<i>Scarsa attenzione alla qualità dell'orientamento</i>	Implementazione di standard qualitativi e di strumenti per monitorare l'efficacia dell'orientamento. Azioni intraprese: introduzione di modelli che pongono attenzione alla qualità dei percorsi di orientamento.	Le comunità si concentrano più sui bisogni umani e sociali, quindi l'accento sulla qualità del servizio non è tipico come nelle strutture istituzionali.
<i>Difficoltà a costruire reti locali di supporto</i>	Collaborazione con associazioni e aziende per creare reti di supporto e ampliare l'offerta di orientamento. Azioni intraprese: incontri sistematici con membri dell'università, aziende, funzionari regionali, associazioni, comune e politica e creazione di partnership con enti locali per un orientamento integrato.	Le reti locali di supporto sono tipiche nelle comunità per fornire servizi diversificati e collaborativi.

Fig. 1 – Descrizione delle azioni intraprese da Itinera-Tutor delle Transizioni in relazione all'orientamento nelle comunità (OnC)

Conclusioni

La ricerca ha mostrato come la solitudine professionale sia una condizione diffusa tra gli operatori, dipesa dalla frammentazione dei servizi e dalla mancanza di spazi di confronto. Tuttavia, l'orientamento nelle comunità può rappresentare una risposta, offrendo luoghi di relazione e sostegno reciproco, sia per i beneficiari, sia per gli stessi operatori. L'orientatore non è una persona che indirizza, ma diventa facilitatore di processi educativi, promotore di cittadinanza attiva e custode della cura pedagogica del prossimo. I risultati hanno mostrato che tale modello non solo rafforza i legami tra persone della comunità, ma può anche stimolare la nascita di aggregazioni informali di operatori, favorendo riflessività, apprendimento reciproco e sviluppo di nuove competenze professionali. Nonostante i limiti legati alla sostenibilità del modello segnalati dagli operatori, emerge la necessità di un cambiamento più ampio: da un lato politiche che riconoscano e sostengano il valore delle pratiche partecipative nell'orientamento, dall'altro un investimento sulla formazione e sul benessere degli orientatori.

In conclusione, occorre considerare l'orientamento nelle comunità come una via

promettente per ricomporre la pratica orientativa. Oggi la sfida è quella di dare continuità a queste esperienze, trasformandole in pratiche strutturali capaci di incidere tanto sul destino dei singoli quanto sullo sviluppo dei territori.

Bibliografia

- Bergamante F., Mandrone E. (2022). *Comprendere la complessità del lavoro*. Rapporto Plus Inapp.
- Bettin V. (2025). Aggregazioni informali e orientamento nelle comunità: un modello generativo per affrontare la perdita di lavoro. *Attualità Pedagogiche*, 7(1), 52-59.
- Hooley T., Sultana R.G., Thomsen R. (2018). *Career Guidance for Social Justice: Contesting Neoliberalism*. Routledge.
- Thomsen R. (2017). *Career Guidance in Communities: A Model for Reflexive Practice*. International Centre for Guidance Studies.
- Tramma S. (2009). *Pedagogia della comunità. Criticità e prospettive educative*. Milano: Franco-Angeli.

Creare ambienti di apprendimento capacitanti ed emancipanti: una pista di riflessione per una formazione etica e innovativa

Cristiana Gnutti

Assegnista di ricerca

Università della Valle d'Aosta – c.gnutti@univda.it

Eleonora Scapillato

Dottoranda

Università degli Studi di Macerata – e.scapillato@unimc.it

Introduzione

Viviamo in un'epoca contraddistinta da profonde trasformazioni sociali, economiche e culturali. Globalizzazione, migrazioni, interculturalità e crisi identitarie delineano un contesto complesso e dinamico in cui l'essere umano è chiamato a ridefinire continuamente il proprio ruolo e il proprio posto nel mondo. In questo scenario, il riconoscimento dell'Altro, la valorizzazione delle differenze e la responsabilità sociale diventano elementi centrali nel ripensare il significato dell'educazione e il compito di chi, ogni giorno, opera nei contesti educativi e formativi.

Se si considera l'essere umano come un soggetto in grado non solo di ragionamento, ma anche intrinsecamente connesso con Altri significativi (Taylor, 1992), sia per la propria sopravvivenza sia per lo sviluppo della sua stessa identità, il tema del riconoscimento non viene assunto solo come atto sociale, ma diventa un vero e proprio diritto fondamentale che permette alle persone di vivere una vita pienamente umana e dignitosa, in cui ogni individuo può essere libero di esprimere il proprio Io senza paura di discriminazioni.

In questo scenario, Sen (1997) attribuisce al concetto di sviluppo un significato profondo, sostenendo che non è altro che l'espansione delle libertà reali di cui possono godere gli esseri umani, consentendo loro di perseguire una vita buona e dunque degna.

Da ciò deriva uno spunto di riflessione: la responsabilità sociale può essere intesa come processo di produzione di capacitazione ed emancipazione. Se si adotta la prospettiva dello sviluppo umano (Bronfenbrenner, 1979), appare opportuno considerare anche le interazioni sistemiche tra i soggetti, le quali giocano un ruolo cruciale nella creazione di ambienti di apprendimento che siano, a loro volta, emancipanti e capacitanti. Appare quindi centrale il concetto di *progettare alle relazioni* (Alessandrini, 2014), che non riguarda una singola relazione, ma piuttosto la pluralità e la complessità dei legami interpersonali, sociali e istituzionali che influenzano la crescita della persona.

Dunque, progettare alle relazioni implica riconoscere che ogni intervento educativo ha valore solo se tiene conto del contesto relazionale in cui si inserisce, promuovendo spazi di interazione capaci di generare riconoscimento, cura e capacitazione. Nella prospettiva di Alessandrini, ispirata alla teoria delle capacità di Nussbaum, il *focus* pe-

dagogico si sposta dalla mera trasmissione di conoscenze alla creazione di condizioni che permettano agli individui di sviluppare pienamente le proprie potenzialità dentro reti relazionali significative.

Come professionisti dell'educazione, ci si domanda allora come sia realizzabile oggi progettare un futuro possibile in cui vivere insieme e come costruire ambienti di apprendimento innovativi incentrati sulla capacitazione e l'emancipazione della persona, costitutivamente aperti, duttili, permeabili, che si definiscano in modo flessibile e dinamico, capaci anche di estendersi oltre l'aula tradizionale mettendosi così in relazione con il territorio.

1. Essere in relazione: educabilità e libertà come orizzonti pedagogici

La relazionalità è da intendersi come dato ontologico primario e imprescindibile dell'essere umano, il quale esiste in virtù del connubio di unicità e alterità in quanto la vita in sé e per sé non è da considerarsi come un evento solipsistico, ma come un fenomeno intimamente connesso alla vita altrui poiché, per l'appunto, alcun soggetto può realizzare pienamente il proprio progetto esistenziale in completa solitudine. Sulla base di questo, trova fondamento l'etica, intesa come riconoscimento incondizionato dell'Altro nella sua unicità e dignità. Da questa condizione emerge la necessità del rispetto dell'Altro, che si traduce nel principio di libertà, ossia nel riconoscimento della possibilità per ciascuno e ciascuna di esprimere il proprio Io senza annullare o ridurre quello altrui. Solo riconoscendo l'Altro come libero, unico e connesso ad Altri significativi, diventa possibile pensare all'educazione come spazio di crescita condivisa.

Considerando questo nella visione pedagogica, interpretare il principio di educabilità attraverso dei processi di capacitazione ed emancipazione diventa la chiave per una formazione di qualità ed eticamente sostenibile. Educare tutti e tutte nella propria singolarità – così come nelle loro relazioni – tramite un atteggiamento etico significa *renderli capaci* nel senso di Nussbaum e, fare ciò, vuol dire anche *renderli liberi* perché acquisiscono degli strumenti per poter agire nel mondo in maniera unica e irripetibile come sono loro stessi. Quanto affermato si declina nell'ammettere un'educazione per tutti e tutte, senza condizioni né limitazione alcuna, nella sospensione di qualsiasi giudizio e nel segno dell'intenzionalità educativa quale cifra dell'impegno pedagogico e dell'agire didattico in relazione anche al principio di libertà. L'educabilità diviene allora uno spazio in cui la relazione educativa può emergere se, da una parte, si mantengono distinti i soggetti nelle loro rispettive identità e se, dall'altra, ci si riferisce all'integralità della persona (Paparella, 2014) che ci si trova di fronte, nel rispetto totale delle sue esigenze.

In questa prospettiva, la pedagogia si esprime attraverso la responsabilità che il professionista dell'educazione ha nei riguardi degli educandi e delle educande, più precisamente la creazione delle migliori condizioni possibili non solo relativamente all'apprendimento, ma anche per quanto concerne la totale espressione delle loro potenzialità, sempre nella cornice epistemologica della differenziazione pedagogica.

2. Professioni educative e formative tra tradizione e innovazione

Oggigiorno la pedagogia è chiamata a confrontarsi con forme organizzative e stili di insegnamento e d'apprendimento innovativi per individuare autentiche possibilità educative “inattuali” rispetto a modelli massificati e omologanti (Malavasi, 1995). È proprio in quest'ottica di apertura al futuro e, quindi, di tensione al divenire che si compie l'atto progettuale volto al raggiungimento di traguardi esistenziali possibilmente realizzabili, promuovendo e sostenendo processi partecipativi e trasformativi (Grange, 2021) che racchiudano in sé le componenti etiche dell'intenzione e dell'azione che, a loro volta, contrassegnano la direzione utopica del cambiamento racchiusa nel principio di educabilità.

Come professionisti, per realizzare questo, occorre “scommettersi” nel progetto politico-pedagogico di una formazione permanente di qualità, attraverso la costruzione di ambienti di apprendimento autentico, intesi non solo come un luogo fisico, ma come luogo di relazione per promuovere la crescita integrale della persona, messa al centro per potenziare e fare emergere le sue potenzialità e capacità, dove ogni soggetto può riuscire a trovare la propria strada in modo consapevole e autonomo. Potremmo sostenere ciò se immaginiamo che un'aula ben progettata è insufficiente se inabitata da relazioni che aiutano la persona a diventare protagonista della propria crescita.

La costruzione di tali ambienti richiede un'apertura all'innovazione pedagogica e didattica dove il costruito di innovazione è inteso come uno strumento che permette un concreto cambiamento umano, non solo in termini tecnologici, ma anche in termini culturali, sociali ed educativi. È in questo senso che si può affermare che l'innovazione così intesa diventa espressione concreta della responsabilità sociale che ogni professionista dell'educazione è chiamato ad assumere, interrogandosi costantemente su come poter rendere l'apprendimento accessibile, equo e trasformativo per tutti e tutte, per ciascuno e ciascuna, in coerenza con la logica della compatibilità, ovvero la capacità di far coesistere bisogni, aspirazioni e contesti diversi all'interno dello stesso ambiente formativo. Il compito dell'educatore si fonda su una responsabilità formativa che si traduce nella cura delle relazioni, nella promozione della partecipazione e nella valorizzazione della persona. Questa riflessione richiama la dimensione affettiva ed esistenziale del lavoro educativo, in cui l'abbraccio, come metafora relazionale, diventa gesto pedagogico essenziale (Malavasi, 2021).

3. Una formazione di qualità volta al successo formativo

Si potrebbe affermare che il tema della qualità è legato alla premessa del diritto all'educazione: difatti, esso è parte integrante di qualsiasi progetto pedagogico, essendo oltretutto connesso sia con il principio di educabilità – che è fonte legittimante di ogni intervento educativo – sia con il principio della giustizia. Dunque, una formazione di qualità è necessariamente etica e innovativa in quanto è orientata al successo formativo di tutti e tutte, di ciascuno e ciascuna. In questo senso, essa può essere letta come bene comune di cui ogni essere umano ha diritto e che si può realizzare attraverso la costruzione di ambienti di apprendimento emancipanti e capacitanti.

Affrontando quindi la questione dell'innovazione educativa in merito a una formazione di qualità, il significato interconnesso tra i concetti di capacitazione (Sen,

1997) ed emancipazione (Nussbaum, 2012) risiede nella *libertà sostanziale* che bisognerebbe garantire a ogni soggetto affinché possa condurre una vita degna di essere vissuta. Quindi, la capacitazione intesa come opportunità di essere e possibilità di agire, non solo rappresenta un obiettivo educativo, ma anche un richiamo alla responsabilità individuale e collettiva di farsi consapevolmente carico della creazione di contesti in cui ciascuna persona possa sviluppare appieno le proprie potenzialità emancipandosi, in relazione con gli altri e con il mondo.

In questo quadro teorico, si avanza la proposta che una formazione etica e innovativa è possibile se orientata alla creazione di ambienti di apprendimento che siano, simultaneamente, capacitanti ed emancipanti, ovvero contesti in cui le persone non vengano considerate meri destinatari di saperi o abilità da acquisire, ma soggetti attivi, riconosciuti nella loro unicità e messi nelle condizioni concrete di esprimere e implementare le proprie capacità. Questo approccio si fonda sull'idea che l'educazione non può essere neutra né uguale per tutti e tutte, ma deve essere giusta, ossia capace di rispondere ai bisogni e alle possibilità di ciascuno e ciascuna, promuovendo equità, partecipazione e riconoscimento. In questa prospettiva, una formazione di qualità volta al successo formativo risiede nell'atto di trasformare le condizioni in cui si apprende, rendendo l'apprendimento un'esperienza liberante, non determinata da vincoli esterni, ma orientata alla crescita integrale del soggetto.

Bibliografia

- Alessandrini G. (Ed.) (2014). *La "pedagogia" di Martha Nussbaum. Approccio alle capacità e sfide educative*. Milano: FrancoAngeli.
- Bronfenbrenner U. (1979), *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Grange T. (2018). Qualità dell'educazione e sviluppo sostenibile: un'alleanza necessaria, una missione pedagogica. *Pedagogia Oggi / Rivista SIPED*, XVI (1), 19-31.
- Grange T. (2021). Per un approccio pedagogico al cambiamento positivo: innovazione, ricerca e trasformazione dei rapporti sociali. *La responsabilità della pedagogia nelle trasformazioni dei rapporti sociali. Storia, linee di ricerca e prospettive / Collana SIPed*, 45-54.
- Jonas H. (1979). *The Imperative of Responsibility. In Search of an Ethics for the Technological Age*. Chicago University Press.
- Malavasi P. (1995). *Etica e interpretazione pedagogica*. Brescia: La Scuola.
- Malavasi P. (2021). Abbracciamoci. I processi partecipativi, chiave della responsabilità formativa nella SIPed. *La responsabilità della pedagogia nelle trasformazioni dei rapporti sociali. Storia, linee di ricerca e prospettive / Collana SIPed*, 67-76.
- Nussbaum M. (2012). *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil*. Bologna: Il Mulino.
- Paparella N. (2014). *L'agire didattico*. Giapeto Editore.
- Sen A. (1997). *La libertà individuale come impegno sociale*. Roma-Bari: Laterza.
- Taylor C. (1992). The Politics of Recognition. In A. Gutmann, *Multiculturalism and "The Politics of Recognition"*. Princeton University Press.
- Taylor C. (2023). *Questioni di senso nell'età secolare* (a cura di A. Gerolin; trad.: M. D'Avenia, P. De Simone). Milano-Udine: Mimesis.

Navigare il domani: l'intersezione tra tradizione, innovazione e future literacy nelle professioni formative

Danilo Grasso

Dottorando

Università degli Studi di Foggia - danilo.grasso@unifg.it

Introduzione

In un periodo storico segnato da perturbanti e radicali cambiamenti delle condizioni di vita (Garista, 2023), diviene cruciale indagare e analizzare l'evoluzione delle professioni pedagogiche nella loro intrinseca pluralità e rilevanza socio-culturale. Attraverso una disamina critica della storia delle professioni educative si evince una dialettica tra tradizione e innovazione, realizzata nei modelli pedagogici attuali. In tale scenario, emerge la necessità di riflettere, in modo consapevole e collettivo, sulle *skills* e sul ruolo dei professionisti nei singoli contesti lavorativi educativi e formativi. Il presente contributo si propone di focalizzare l'attenzione sulla possibile sinergia tra gli approcci didattici tradizionali e innovativi, con l'intento di rivalutare e riorientare i modelli pedagogici in una prospettiva orientata al futuro.

1. La Future Literacy tra tradizione e innovazione

In un periodo storico segnato da profondi cambiamenti sociali, economici e culturali, è necessario ripensare i bisogni dei singoli individui (Riva, 2024) all'interno del percorso educativo nei contesti formali, non formali ed informali. In tale temperie, attraverso una riflessione storica, critica e profonda sui modelli educativi, dal paradigma teorico di Comenio e Freire all'approccio prassico di Montessori e Dewey, e sulle problematiche attualmente riscontrate, si evidenzia l'esigenza di introdurre un modello ermeneutico ed esperienziale incentrato e interconnesso alla *future literacy* (Annacon-
tini, 2023). Esplorando le caratteristiche e gli aspetti da riprogettare, ci si pone l'obiettivo di costruire nuove strategie didattiche da adoperare per la scuola del domani. La pedagogia ha il compito ineluttabile, come sottolinea Margiotta (2015), di

Formare, educare, istruire costituiscono le strutture chiave di ogni atto che la pedagogia considera oggetti specifici della propria indagine [...]. Educare, istruire e formare sono, peraltro, riconosciute come il motore silenzioso dello sviluppo e dell'innovazione; ma al contempo ne costituiscono la filigrana problematica centrale con cui misurarsi per poter dar senso allo sviluppo compatibile in una società globale e complessa quale è quella presente. Unanime è poi la considerazione che educare, istruire e formare non sono da intendersi come "patrimoni naturali" della specie umana, ma come il risultato di processi di interventi artefattuali; dobbiamo cioè far ricorso al valore trasformativo e inventivo dei loro sistemi d'azione per indi-

viduare le questioni di senso entro cui orientarci e guadagnare specificazione, padronanza e valore aggiunto alle nostre scelte e alle nostre decisioni (p. 17).

L'utilizzo di nuove strategie consente di cogliere, mediante una disamina storica ed introspettiva sulle metodologie del passato e del presente, il valore trasformativo delle tecniche come lo *scenario planning*, il *future thinking*, l'identificazione dei *mega-trends* e il *backcasting*. La riscrittura delle competenze del domani per le professioni educative richiede una rapida e netta revisione (Poles, Scamuzzi, 2023).

2. Costruire le competenze future

In un'ottica di *lifelong learning* e di *lifewide learning*, come scrive Loiodice (2007),

la necessità di scegliere non avviene più solo in determinati tempi della vita e in relazione a eventi unici e irripetibili bensì rappresenta, molto spesso un'istanza da ri-vivere continuamente nel corso della vita, a causa della “stabile mutevolezza” degli eventi che caratterizzano la vita di ciascun soggetto, chiamato a ripensare, a riprogrammare e a ridefinire più volte lo stesso ambito di vita e di esperienza personale, professionale e familiare (p. 54).

Gli educatori hanno il compito formativo e la responsabilità sociale di reinterpretare i percorsi di apprendimento al fine di supportare ogni discente nello sviluppo del proprio potenziale e, allo stesso tempo, nell'apprendere le *non-cognitive skills* e gli strumenti di *foresight* partecipativo per una comunità (Minuz, Rocca, 2023).

In tale prospettiva, particolare rilevanza è rivolta alle competenze della comunità pedagogica professionale e all'educazione tra pari (Cersosimo, Pennazio, 2025), capaci di prospettare e progettare un futuro concreto e consapevole nei differenti contesti di apprendimento, come emerge nello stesso *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente*, dove l'educazione si struttura nei singoli contesti sociali. Prospettando nuovi scenari teorici ed esperienziali a partire dalla *future literacy* per le professioni educative, tra utopia e realtà, come scrive Mannheim (1957)

Fino a quando ci troviamo nel mezzo dei conflitti ideali, ci si presenta assai problematico determinare ciò che deve essere considerato come una vera utopia (cioè realizzabile nel futuro) nella prospettiva generale delle classi in ascesa e ciò che invece va tenuto in conto di un'ideologia, caratteristica della classe dominante come di quella che viene affermandosi. Ma, se ci volgiamo al passato, sembra possibile trovare un più adeguato principio di discriminazione. Questo criterio è la loro realizzazione. Le idee che più tardi si dimostrano soltanto delle rappresentazioni deformate di un passato o potenziale ordine sociale erano ideologiche, mentre debbono considerarsi come altrettante utopie relative quelle che si concretano positivamente nella successiva situazione sociale (pp. 223-224).

Conclusioni

In conclusione, emerge la complessa antitesi e dialogicità tra l'eredità pedagogica e l'esigenza di rinnovare le professioni educative e le metodologie didattiche, mediante l'intersezione dei paradigmi della *future literacy* (Di Berardo, Facioni & Paura, 2023). Come si evince dagli studi di Riel Miller, Thomas Lombardo e Ivana Milojevic, tale innovativa dimensione teorica e prassica consente di riconfigurare il ruolo del professionista dell'educazione, che vive i cambiamenti della società odierna, in continua dinamicità, in maniera consapevole e promuove la capacità di anticipare e progettare scenari futuri possibili (Serrelli, 2023). La *future literacy* o alfabetizzazione dei futuri, come indicato dall'UNESCO, si configura come la *summa di skills* fondamentali per istruire insegnanti e professionisti della formazione, prospettando ogni scenario futuro desiderabile, probabile, realizzabile (Angela, Secco, Epaminondas, 2025).

Bibliografia

- Angela, M., Secco, L., & Epaminondas, C. (2025). Immaginare il futuro delle aree rurali-montane: un toolkit di 25 metodi co-creativi testati sul campo. In *Immaginare il futuro delle aree rurali-montane: un toolkit di 25 metodi co-creativi testati sul campo*.
- Annacontini, G. (2023). La sfida pedagogica dell'IA: Dalla contrapposizione umano-artificiale alle soggettività future. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 1(2), 014-021.
- Cersosimo, R., & Pennazio, V. (2025). Progettare in chiave UDL con il supporto dell'AI: una sperimentazione per la formazione universitaria dei docenti della scuola primaria. *ITALIAN JOURNAL OF SPECIAL EDUCATION FOR INCLUSION*, 13(1), 288-298.
- Di Berardo, M., Facioni, C., & Paura, R. (2023). *I Futures Studies in Italia: Un'indagine esplorativa su organizzazioni, approcci, obiettivi. Futuri*, (20), 18-48.
- Garista, P. (2023). "Formazione, natura e lavoro: una ricerca rizomatica sulla salutogenesi, le competenze trasversali e l'educazione degli adulti". In *Sistemi Educativi, Orientamento, Lavoro* (pp. 1152-1155). Lecce: PensaMultimedia.
- Loiodice, I. (2007). *La filosofia dell'orientamento all'università. Tra teoria e metodologia*. In I. Loiodice (a cura di) *Adulti all'Università. Ricerca e strategie didattiche*. Bari: Progedit.
- Mannheim, K. (1957). *Ideologia e utopia*. Bologna: Il Mulino.
- Margiotta, U. (2015). *Teoria della formazione*, Roma: Carocci.
- Minuz, F., & Rocca, L. (2023). Una guida europea di riferimento per l'alfabetizzazione in lingua seconda di migranti adulti: "Literacy And Second Language learning for the Linguistic Integration of Adult Migrants". *Publiforum*, 39(1).
- Poles, T., & Scamuzzi, A. (2023). *Strategie Open nel Design Based Learning: mappatura di metodologie e strumenti per un caso studio applicativo= Open Strategies in Design Based Learning: mapping of methodologies and tools for an application proposal*.
- Riva, M. (2024). Mondi della vita e ricerca pedagogica: una interrogazione necessaria e radicale. In *Ricerca pedagogica e bene comune: modelli teorico-metodologici e public engagement* (pp. 56-59). PensaMultimedia.
- Serrelli, E. (2023). La metamorfosi del professionista riflessivo?: mutamenti assiologici e semantici nella diffusione della riflessività alle professioni educative e di cura. *Educational reflective practices*, 1, 2023, 161-177.

Sessioni Parallele
Professionalità educative per il sociale

Summer Learning Loss: esplorare il potenziale del partenariato scuola-studente-ONG attraverso gli strumenti di documentazione dell'apprendimento

Camilla Bianchi*

Dottoranda

Università degli Studi di Milano-Bicocca – c.bianchi51@campus.unimib.it

Sofia Bosatelli

Dottore di ricerca

Università degli Studi di Milano-Bicocca – sofia.bosatelli@unimib.it

Introduzione: *Summer Learning Loss* e povertà educativa

Il sistema scolastico italiano si confronta da tempo con criticità strutturali. Al termine del primo ciclo, il 40% degli studenti non raggiunge il livello minimo di competenze in italiano e il 44% in matematica; tali percentuali aumentano rispettivamente al 44% e al 48% al termine della scuola secondaria di secondo grado. Parallelamente, oltre un milione e trecentomila minori vive in povertà assoluta e il 28,2% delle famiglie con figli non può permettersi una settimana di vacanza all'anno, quota che sale al 36,9% tra le famiglie monogenitoriali (ISTAT, 2024). In questo scenario, la lunga pausa estiva – pari a 13 settimane, più del doppio rispetto a Germania e Danimarca e significativamente superiore alle 8 settimane di Francia, Paesi Bassi e Norvegia – rappresenta un ulteriore fattore di vulnerabilità. La mancanza di opportunità educative e formative durante l'estate può infatti incidere negativamente sul rendimento scolastico e sullo sviluppo di competenze metacognitive e relazionali. La letteratura internazionale, in particolare nordamericana, ha ampiamente documentato il fenomeno del *summer learning loss*. Cooper (1996) ha evidenziato come tale perdita sia più rilevante nell'area matematica e colpisca con maggiore intensità studentesse e studenti provenienti da contesti socioeconomici svantaggiati. A partire da tali evidenze, i *summer learning programs* sviluppati negli Stati Uniti e in Svezia hanno dimostrato di rafforzare le competenze di base (Fälth, 2019), risultando al contempo più efficaci e sostenibili rispetto ad altri interventi scolastici (Cooper, 2000). Le pratiche più promettenti includono personalizzazione degli interventi, lavoro in piccoli gruppi, continuità con le discipline scolastiche, impiego di personale qualificato, attività integrative come gite educative, nonché la garanzia di una durata minima che favorisca la frequenza regolare (McEachin, Augustine, McCombs, 2018). Nonostante siano raramente oggetto di valutazioni sistematiche, i programmi estivi mostrano un impatto positivo anche sullo sviluppo socio-emotivo, in particolare tra bambine e bambini

* Il presente articolo è frutto di una collaborazione fra le autrici, tuttavia, ai fini della valutazione accademica, si possono attribuire a Camilla Bianchi i paragrafi 1 e 3 e a Sofia Bosatelli i paragrafi 2 e 4. Le conclusioni sono state redatte da entrambe le autrici.

provenienti da famiglie fragili, che hanno minori opportunità di partecipare ad attività arricchenti (Lynch, 2022). Alla luce di questi elementi, i *summer learning programs* emergono come strumenti capaci di incidere non solo sul recupero degli apprendimenti, ma anche sulla crescita personale e relazionale degli studenti. Il presente contributo si colloca in questo quadro, proponendo i risultati di uno studio condotto nel biennio 2022-2023 basato sull'analisi dei "taccuini" realizzati da studentesse e studenti, educatrici ed educatori e docenti all'interno del programma estivo di apprendimento *Arcipelago Educativo*. Il progetto, sviluppato in 11 territori italiani, è stato promosso da Save the Children in collaborazione con Fondazione Agnelli e con diversi partner territoriali.

1. Il progetto Arcipelago Educativo

Arcipelago Educativo è un *summer learning program* avviato nel 2020 da Save the Children Italia, in collaborazione con Fondazione Agnelli e una rete di partner locali, attivo in dieci città italiane e giunto alla sesta edizione. L'iniziativa si rivolge a studentesse e studenti della scuola primaria (classi quarta e quinta) e della secondaria di primo grado, individuati dagli istituti di appartenenza in quanto a rischio di perdita di apprendimenti o con bassi livelli di competenza. Nell'edizione del 2022, analizzata nel presente contributo, hanno partecipato alunni di 17 istituti comprensivi in nove città, con attività svolte in 10 spazi educativi messi a disposizione dalle scuole. L'intervento ha previsto 100 ore complessive, articolate in due componenti principali: laboratori didattici di gruppo e attività di tutoring personalizzato¹. Le attività sono state condotte da educatori e operatori sociali formati da Save the Children. Il programma è stato realizzato secondo due modalità organizzative: estensiva, adottata a Bari, Marghera e Milano, con distribuzione delle ore su otto settimane; intensiva, scelta dagli altri arcipelaghi, che ha concentrato le stesse ore in quattro settimane.

2. Metodologia

L'implementazione del percorso è stata monitorata e valutata mediante un dispositivo di valutazione partecipata (Bezzi, 2010). L'approccio metodologico di riferimento si colloca nella prospettiva valutativa della "quarta generazione" (Guba, Lincoln, 1989;

- 1 Le due componenti di Arcipelago Educativo – laboratori didattici di gruppo e tutoring personalizzato – rispondono a logiche complementari. I laboratori, organizzati in "isole educative" di circa dieci alunne e alunni, si fondano su metodologie attive, in particolare il learning by playing, e mirano a favorire processi di apprendimento cooperativo e di peer education, arricchiti da esperienze di esplorazione del territorio attraverso uscite didattiche. Il tutoring personalizzato, strutturato in piccoli gruppi di due o tre studenti e studentesse con bisogni educativi omogenei, si concentra invece sul recupero mirato degli apprendimenti nelle aree indicate dai docenti (competenze matematiche, alfabetiche e italiano L2), valorizzando la conoscenza dei singoli percorsi di apprendimento. La compresenza di attività collettive e individualizzate consente di coniugare il potenziamento delle competenze disciplinari con lo sviluppo di abilità socio-relazionali, configurando il programma come un dispositivo educativo capace di integrare dimensione cognitiva e dimensione socio-emotiva.

Bondioli, Savio, 2014), che interpreta la valutazione come processo pluriprospectico finalizzato ad attivare un confronto tra i diversi soggetti coinvolti: insegnanti ed educatori. La finalità principale del processo è stata quella di fornire elementi utili alla riprogettazione dello strumento del taccuino e, al tempo stesso, indicazioni per un suo utilizzo più consapevole nei futuri percorsi educativi. Questo orientamento ha guidato la progettazione degli strumenti di raccolta dati e l'impostazione dell'analisi. In tale quadro, la voce dei beneficiari è stata valorizzata attraverso l'esame dei taccuini, considerati non solo come strumenti di documentazione, ma anche come dispositivi di monitoraggio dell'esperienza educativa. A tale scopo sono stati realizzati due focus group con insegnanti (N = 18) e due focus group con educatori (N = 21). L'analisi ha riguardato un campione complessivo di 357 taccuini, raccolti nei dieci Arcipelaghi Educativi, dei quali in questa sede vengono presentati i risultati complessivi. L'analisi dei dati testuali è stata condotta secondo un approccio di tipo *grounded* (Charmaz, 2016; Tarozzi, 2008), con categorie costruite sia induttivamente sia deduttivamente (Krippendorff, 2004), al fine di individuare gli elementi più ricorrenti e gli aspetti di maggiore rilevanza in rapporto agli obiettivi del progetto e ai risultati già emersi da precedenti dispositivi di valutazione (taccuini e colloqui). La compilazione e la configurazione finale dei taccuini si presentano eterogenee, talvolta anche all'interno dello stesso Arcipelago Educativo, in ragione sia delle differenze tra i contesti territoriali coinvolti, sia delle diverse modalità di utilizzo dello strumento.

Alla luce di tale variabilità, l'analisi si è concentrata sugli elementi di maggiore comparabilità e, più nello specifico, di focalizzare l'attenzione sugli aspetti del taccuino che presentano un'immediata connessione con gli obiettivi del progetto. Tre aree educative e di apprendimento (tab.1), individuate deduttivamente, hanno costituito la cornice di riferimento entro cui è stato organizzato il lavoro di analisi induttiva. Per ciascuna di esse sono state considerate due prospettive: quella dei beneficiari e quella degli educatori, mentre il punto di vista degli insegnanti, residuale sul piano quantitativo, è stato analizzato separatamente.

Area descrittiva	Tale area raccoglie i dati testuali dei taccuini riferiti alla descrizione dell'esperienza educativa, distinguendosi pertanto sia dall'area degli apprendimenti, centrata sull'evidenza di cambiamenti, sia da quella metacognitiva, focalizzata sui ragionamenti sull'esperienza. Al suo interno sono stati individuati tre livelli categoriali: (1) la descrizione delle attività svolte, (2) l'illustrazione di sentimenti ed emozioni legati all'esperienza e (3) l'espressione di pensieri e opinioni, non ancora di natura metacognitiva, riguardanti il percorso educativo.
Area degli apprendimenti	L'area raccoglie i dati testuali che riportano cambiamenti percepiti da educatrici, educatori e beneficiari nelle aree di apprendimento sollecitate dal progetto. Essa si articola in due sotto-aree: (1) apprendimenti disciplinari, relativi alle competenze alfabetico-funzionali e matematiche; (2) apprendimenti trasversali, riferiti alle competenze di cittadinanza delineate dal <i>Modello delle otto competenze chiave</i> (2018).
Area metacognitiva	L'area raccoglie i dati in cui i beneficiari riflettono sulla propria esperienza o sugli apprendimenti percepiti, documentando momenti di autovalutazione con valore formativo e collegandosi alla funzione riflessiva attribuita al taccuino.

Tab. 1 – Aree analizzate

3. Risultati

L'analisi dei taccuini ha restituito risultati eterogenei, sintetizzati nella tabella 2. Le tre aree considerate evidenziano una marcata disomogeneità tra i dati provenienti dagli educatori e quelli riferibili al punto di vista dei beneficiari, in particolare per quanto concerne l'area descrittiva e quella metacognitiva. L'area degli apprendimenti, al contrario, mostra una maggiore uniformità e una significativa convergenza, soprattutto in relazione alle occorrenze testuali che richiamano competenze trasversali di tipo socio-relazionale. In questo ambito si osserva che, sebbene le competenze disciplinari – alfabetico-funzionali e matematico-scientifiche – risultino frequentemente citate quantitativamente, esse appaiono scarsamente articolate dal punto di vista qualitativo. Al contrario, le competenze socio-relazionali sono riportate con un livello di dettaglio più elevato, evidenziando come tale dimensione sia stata particolarmente stimolata dal progetto educativo realizzato nei dieci Arcipelaghi.

	Area descrittiva			Area apprendimenti		Area metacognitiva	
	Descrizione attività	Espressioni legate a sentimenti ed emozioni	Espressioni legati a pensieri e opinioni	Competenze disciplinari	Competenze trasversali	Strumenti metacognitivi	Processi metacognitivi
S ²	20%			84% (44% alfabetico - funzionale 40% scientifico matematico)		—	
E	90%	16%	100%	90% (50% alfabetico-funzionale, 40% scientifico matematico)	100% (100% competenza socio-relazionale)	80%	10%

Tab. 2 – Sintesi delle occorrenze relativamente alle tre aree di analisi

Un primo elemento di continuità tra le prospettive degli educatori e quelle dei beneficiari riguarda la medesima percentuale di occorrenze relative all'espressione di pensieri e opinioni, così come la rilevanza attribuita da entrambi alla dimensione sociale dell'esperienza educativa. Le differenze appaiono invece marcate nella descrizione delle attività, con il 90% dei riferimenti presenti nei taccuini degli educatori a fronte del 20% di quelli dei beneficiari. Un andamento opposto si riscontra nell'espressione di

- 2 La sigla S si riferisce al punto di vista delle studentesse e degli studenti, mentre la sigla E indica quello delle educatrici e degli educatori.

emozioni e sentimenti, che compare nell'80% dei testi dei ragazzi e soltanto nel 16% per gli educatori. Per quanto riguarda gli apprendimenti, le competenze socio-relazionali risultano predominanti: partecipazione e ascolto attivo (90%), capacità di rapportarsi con figure adulte (85%), collaborazione e sostegno reciproco tra pari (80%), costruzione di nuove relazioni (70%) e rispetto delle regole di convivenza collettiva (70%). Le competenze disciplinari compaiono nell'84% dei taccuini, con un incremento delle occorrenze relative agli apprendimenti matematico-scientifici riportati nel 45% dei testi prodotti dagli educatori. Questo dato appare rilevante sia in rapporto alla letteratura internazionale, che individua la matematica come area particolarmente vulnerabile al *learning loss* estivo, sia in relazione al percorso formativo predisposto da Save the Children Italia in collaborazione con l'Università degli Studi di Milano-Bicocca, che ha previsto un accompagnamento mirato per le figure educative nella fase di pre-avvio del programma. La dimensione metacognitiva appare invece meno sviluppata e circoscritta a un livello iniziale di autovalutazione. Le occorrenze riferibili direttamente alla voce dei beneficiari si attestano al 15% dei taccuini, mentre quelle mediate dal punto di vista degli educatori raggiungono il 10%. In entrambi i casi, i riferimenti riguardano soprattutto l'esito del ragionamento – individuazione di punti di forza o di criticità – piuttosto che i processi messi in atto con una conseguente limitata pregnanza metacognitiva. Inoltre, nell'80% dei taccuini compaiono unicamente descrizioni di attività a carattere metacognitivo, senza che vengano esplicitati i ragionamenti sottostanti. Questo dato conferma la necessità di potenziare tale dimensione educativa, così da sostenere lo sviluppo di capacità riflessive più profonde e orientate ai processi di apprendimento.

Conclusioni e prospettive future

L'analisi dei taccuini ha evidenziato la ricchezza delle esperienze educative e la varietà degli strumenti di documentazione utilizzati, segnale della qualità complessiva del percorso proposto negli Arcipelaghi. Allo stesso tempo, sono emersi alcuni aspetti di miglioramento: la necessità di valorizzare maggiormente la voce degli studenti nella compilazione, di favorire un uso più formativo dello strumento da parte di educatrici, educatori e insegnanti attraverso feedback mirati e, infine, di promuovere una compilazione in itinere piuttosto che ex post. Nel complesso, *Arcipelago Educativo* si conferma un'esperienza significativa, capace di stimolare competenze disciplinari, socio-relazionali e metacognitive. Il rafforzamento delle pratiche di documentazione, in una prospettiva più partecipata e processuale, rappresenta una leva strategica per consolidarne l'impatto educativo e garantirne la sostenibilità nel tempo.

Bibliografia

- Bezzi C. (2010). *Il nuovo disegno della ricerca valutativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Bondioli A., Savio D. (2014). Valutare la valutazione: una questione metodologica applicata a un caso di valutazione riflessiva partecipata in asilo nido. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 7(13), 50-67.
- Charmaz K. (2016). The Power of Constructivist Grounded Theory for Critical Inquiry. *Qualitative Inquiry*, 23(1), 34-45. <https://doi.org/10.1177/1077800416657105>.

- Cooper H. (1996). *Summer learning loss: The problem and some solutions*. ERIC Clearinghouse.
- Cooper H. (2000). Making the most of summer school: A meta-analytic and narrative review. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 65(1), 1-118. <https://doi.org/10.1111/1540-5834.00058>
- Fälth L. (2019). Effects of a summer learning program in reading for low-achieving second language learners in Sweden. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 11(5), 469-475. <https://doi.org/10.26822/iejee.2019553343>
- Guba E. G., Lincoln Y. S. (1989). *Fourth generation evaluation*. Newbury Park, CA: Sage.
- Krippendorff K. (2004). *Content Analysis: An Introduction to Its Methodology* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA, Sage.
- Lynch J. (2022). Summer learning programs and socio-emotional development: Evidence and implications. *Educational Research Quarterly*, 45(3), 21-40.
- McEachin A., Augustine C. H., McCombs J. (2018). *Effective summer learning programs*. RAND Corporation. <https://doi.org/10.7249/RR3662>
- Tarozzi M. (2008). *Che cos'è la grounded theory*. Roma: Carocci.

Formazione alla transizione ecologica e competenze cross-culturali

Irene Crafa

Dottoranda

Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano – irene.crafa@unicatt.it

Introduzione

Fino agli anni Settanta prevalentemente la vita delle persone era limitata ad alcuni contesti principali, quali il lavoro o la scuola, le relazioni con il vicinato e la famiglia, mentre oggi il mondo è estremamente più complesso e “contratto” (McLuhan, Powers, 1996) rispetto a un mercato economico in continua espansione. Nello specifico, con l’avvento del fenomeno della globalizzazione si sono succeduti cambiamenti di portata mondiale, dal punto di vista economico, politico e sociale. La realtà è divenuta un “villaggio globale” (McLuhan, Powers, 1996) in cui le barriere che prima non consentivano la libera circolazione di beni, merci, capitali economici e umani sono state parzialmente abbattute. Oltretutto, con la produzione internazionale di risorse e servizi e con lo sviluppo del mercato globale, è andata indebolendosi, almeno inizialmente, l’idea dello Stato-nazione (XVIII secolo), con il suo desiderio di omogeneità etnica, linguistica, religiosa e culturale. In particolare, con l’avvento della rivoluzione tecnologica si è rafforzata “l’interdipendenza tra le comunità locali, nazionali e internazionali in una misura che nessuna epoca storica ha mai conosciuto” (Beck, 2002, p. 55). In realtà, differentemente dalle credenze iniziali sorte con l’avvento del fenomeno della globalizzazione, essa non ha portato a “una riduzione ad unità della cultura”: la produzione di simboli e informazioni culturali non ha condotto a una unica “cultura globale” (Beck, 2002, p. 75). Indubbiamente, alla globalizzazione permane il merito di aver “arricchito il mondo dal punto di vista scientifico e culturale, così come ha recato benefici economici a molti popoli” (Sen, 2002, p. 4); ha altresì permesso a diverse comunità di affrancarsi da sistemi politici illiberali, percorrendo la strada per una crescita economica più rapida. Dall’altro lato, però, evidenzia Santerini (2003, p. 18), la globalizzazione sembra “allontanare l’ideale di comunità producendo forti squilibri e disuguaglianze”. In tale contesto, avverte Portera (2013, p. 27), “la risposta pedagogica più idonea alla nuova situazione mondiale, (la globalizzazione degli esseri umani e delle loro forme di vita, la crescente compresenza di più usi, costumi, lingue, modalità comportamentali e religioni) sembra essere contenuta nel modello di pedagogia interculturale, che [...] può essere considerata come autentica rivoluzione pedagogica”.

1. Il mondo del lavoro, multiculturale

La complessità è visibile all'interno del mondo del lavoro, caratterizzato sempre più da provenienze estere. A titolo esemplificativo, si pensi ai processi di delocalizzazione della produzione delle imprese verso i paesi in via di sviluppo per ridurre i costi del lavoro o alla "localizzazione del globale" (Sassen, 2008), ovvero la ricerca e l'uso di manodopera a basso costo (Balloi, 2022, p. 31) anche nei paesi economicamente avanzati. Questo comporta spesso condizioni di lavoro meno tutelate, occupate dalle fasce più deboli della società, sovente rappresentate da persone immigrate in cerca di condizioni di vita e di lavoro più stabili.

Il fenomeno della mobilità umana causato dalla ricerca di "manodopera a basso costo" e il fenomeno delle migrazioni più agiate, orientato alla gestione del *business* per stringere accordi e collaborazioni anche oltreoceano, sono diventati elementi strutturali all'interno delle aziende.

La scelta delle imprese di avviare rapporti lavorativi e di promuovere scambi al di fuori dei propri confini nazionali porta a un aumento esponenziale di investimenti e transazioni tra un continente e l'altro, o tra un paese e l'altro, attraverso rapporti lavorativi con interlocutori lontani, non solo geograficamente, ma più spesso anche culturalmente.

A tal proposito, per Gianfaldoni (2018, p. 13) diventa indispensabile e urgente per ogni impresa "imparare a gestire la complessità", investendo sulla formazione in chiave interculturale per formare professionisti "cosmopoliti, cittadini del mondo, dotati di una chiave di lettura che possa adattarsi ai vari contesti". In particolare, un professionista desideroso di investire in una carriera di successo, che lo possa portare ad uscire anche dal proprio confine nazionale e culturale, è chiamato a lavorare sul modo corretto di gestire e di vivere incontri, in particolare lavorativi, con colleghi esteri appartenenti a sistemi socioculturali, religiosi, politici ed economici, talvolta anche estremamente differenti dai propri. A tal proposito, utilizzando il termine "sistema", è bene precisare che dietro a professionisti che provano a collaborare ci sono i "macro-sistemi geo-politici e culturali che in qualche modo rappresentano" (p. 14). Nello specifico, i movimenti comportano un'enorme tessitura di elementi complessi da tenere in considerazione, religiosi, culturali, politici, geopolitici, giuridici, produttivi, economici, tecnologici e tanti altri ancora. Questi aspetti sono difficili da comprendere a fondo e in modo adeguato, "se non dopo anni di esperienza e tentativi riusciti di errori recuperati" (p. 15). Tendenzialmente, nell'incontro con la diversità e la complessità, nella mente di qualsiasi persona, quasi in modo automatico, prende avvio un'attività "di riduzione della complessità" (p. 15), ossia una semplificazione di tutti gli stimoli provenienti dai sistemi che si incontrano, funzionale alla lettura dei vari elementi in gioco per gestire al meglio l'alterità. Tale difficoltà di gestione e di comprensione delle differenze avviene anche all'interno dei luoghi di lavoro, costellati da culture e subculture.

Proprio la variabile culturale gioca un ruolo cruciale nei processi di espansione internazionale: in particolare, il potere del suo condizionamento all'interno della gestione delle imprese inizia ad essere compreso intorno agli anni Ottanta negli Stati Uniti, a seguito di alcuni problemi sorti di fronte a scambi internazionali (Aureli, 2008). Nello specifico, con la crisi del modello manageriale nella gestione di dipendenti anche stranieri, si inizia a riflettere in modo critico su come poter coordinare in modo efficace i lavoratori, ognuno con il proprio bagaglio culturale. Inoltre, si tenta di indagare

come affrontare al meglio la concorrenza in un mercato globale, in cui le imprese concepiscono il successo, la *leadership*, il lavoro e tutte le forme organizzative in termini estremamente differenti.

Emblematiche, in tale contesto, le parole di Malavasi rispetto alla valenza interculturale della transizione ecologica (2022, p. 15): “l’integrazione delle differenze è un importante cammino di crescita politica, economica, culturale. L’orientamento interculturale [...] ha l’obiettivo di definire e realizzare una progettualità diffusa di promozione del dialogo e del confronto coinvolgendo attivamente tutti, autoctoni e stranieri. In questa prospettiva le diversità culturali, di genere, di classe sociale, biografiche, potranno diventare un punto di vista privilegiato nella tessitura di misure e interventi”.

2. Cross-cultural management, prospettive di indagine

Di fronte a tali problemi, prendono avvio le prime ricerche di *cross-cultural management* con lo scopo di analizzare a fondo le differenze culturali presenti nei vari Paesi. Tra i fondatori di questo corpo di studi si ricordano, in particolare, Hofstede e N.J. Adler: il primo, nel 1980, con la pubblicazione di *Culture's Consequences* (Hofstede, 1980) contribuisce a descrivere l’orientamento culturale di 50 Paesi; la seconda, nel 1991 (Adler, 1991), esamina l’impatto della cultura sulle forme organizzative. In particolare, è sua la definizione di *cross-cultural management*, ossia lo studio del comportamento delle persone nelle varie organizzazioni del mondo, che forma professionisti per entrare in organizzazioni con dipendenti e clienti esteri (pp. 10-11).

Se a primo impatto si potrebbe pensare che questo tema sia già stato ampiamente analizzato e studiato dal *management* internazionale, è bene precisare che tra le due questioni disciplinari esistono alcune profonde differenze. In particolare, la letteratura sul *management* internazionale offre studi comparativi, indagando le varie strutture organizzative e le strategie adottate (ad esempio, le forme contrattuali utilizzate, i meccanismi di coordinamento e di controllo, il valore dei trasferimenti all’estero...) nei vari paesi. Di contro, il *cross-cultural management* tenta di far emergere giudizi sul condizionamento della cultura nazionale sulla configurazione e sull’efficacia della gestione e dell’organizzazione delle imprese, al fine di valutare se i sistemi aziendali nazionali possono essere compatibili con la cultura di altre imprese in altre aree del mondo (Aureli, 2008). Non si limita quindi ad un confronto, continua Aureli, ma si propone di indagare a fondo le cause all’origine delle differenze, attraverso l’analisi del comportamento umano; inoltre, non si basa sugli aspetti strategici-formali, come la strategia di internazionalizzazione, ma tenta di esaminare i comportamenti della vita d’impresa, indagando in modo particolare il ruolo della cultura nazionale in rapporto ai comportamenti organizzativi (ad esempio, il processo decisionale, le dinamiche di gruppo, lo stile di *leadership*...). Infine, identifica le caratteristiche culturali classificando i Paesi in aree affini per valori, atteggiamenti e comportamenti (Aureli, 2008; Hofstede, 1980).

Un aspetto che accomuna gli studi sul *management* internazionale e sul *cross-cultural management* riguarda il loro ambito di applicazione, ossia le multinazionali e le differenze culturali presenti al loro interno (Aureli, 2008). A tal proposito, a causa delle diverse accezioni di cultura, intesa talora come costruito sociale, o come elemento

innato nell'uomo, o come barriera comunicazionale, o risorsa intangibile, non esiste un approccio teorico e metodologico di indagine condiviso.

Nello specifico, i principali ambiti di indagine del *cross-cultural management* si concentrano sulla gestione di *manager* e lavoratori espatriati, della multiculturalità all'interno della propria forza lavoro e delle strategie di espansione internazionale (Aureli, 2008).

Nello specifico, i *manager* espatriati vengono trasferiti all'estero per un periodo più o meno lungo per dirigere una o più filiali, per monitorare l'andamento di accordi di collaborazione o per condurre in prima persona la fase di negoziazione e il successivo scambio. Questi professionisti, proprio in quanto portatori di una cultura differente, vivono spesso difficoltà di adattamento, a volte non solo iniziali. Emerge l'esigenza di formare in anticipo i *manager* "stranieri" all'incontro, ad acquisire competenze interculturali e accompagnarli, anche a distanza, attraverso monitoraggi. La gestione della multiculturalità nei luoghi di lavoro, dovuta in particolar modo alla tendenza delle imprese anche italiane ad assumere manodopera straniera, apre questioni su enormi differenze (lingue, valori, atteggiamenti diversi...), che possono incidere negativamente sia sulle relazioni stesse tra i membri, sia tra i vari gruppi etnici e l'impresa.

3. Formazione, pedagogia interculturale

Anche a fronte della nascita del *cross cultural management*, la pedagogia interculturale, nell'ambito della riflessione su una transizione che sia ecologica e in dialogo con la pedagogia del lavoro, è chiamata ad interrogarsi e a provare a rispondere ad alcune questioni cruciali, tra cui come formare all'incontro e alle competenze interculturali superando culture dello scarto, decostruendo paradigmi inattuali, uscendo da *apartheid* cognitivi, promuovendo dialogo, scambio e appartenenza. Nello scenario dell'internazionalizzazione, per le imprese diviene urgente avviare riflessioni interculturali, pratiche generative e politiche formative aziendali in grado di gestire "una convivenza caratterizzata dalla molteplicità di lingue, religioni e i relativi riferimenti culturali connessi alle singole storie biografiche" (Santerini, 2006, p. 6). La multiculturalità può divenire sfida arricchente, uno stimolo o un'occasione di scoperta di nuove frontiere culturali. Organizzazioni lavorative che sappiano porre al centro la persona, quali "contesti primari di socializzazione e di connessione con la società e con il territorio urbano" (Balloi, 2021, p. 114), hanno bisogno di competenze cross-culturali, intese come *habitus* e *habitat* di dialogo, confronto e reciproca intesa. In tal senso, la pedagogia interculturale è chiamata a divenire modello di riferimento e ad attuarsi nei contesti lavorativi aiutando *manager*, professionisti e lavoratori a ben-vivere in un panorama socioeconomico interconnesso e globale.

Bibliografia

- Adler N.J. (1991). *International dimensions of organizational behavior*. Boston: PWS-Kent.
- Aureli S. (2008). *La gestione delle differenze culturali nell'attività d'impresa*. Torino: Giappichelli.
- Balloi C. (2021). *La diversità nei luoghi di lavoro. Modelli, approcci e competenza pedagogica interculturale per il Diversity Management*. Milano: FrancoAngeli.
- Beck U. (2002). *Che cos'è la globalizzazione. Rischi e prospettive della società planetaria*. Roma: Carocci.
- Gianfaldoni S. (2018). *Cross cultural Skills. Competenze interculturali e Cross Cultural Management*. Pisa: Pisa University Press.
- Hofstede G. (1980). *Culture's Consequences. Comparing Values, Behaviors, Institutions and Organizations Across Nations*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Malavasi P. (2022). *PNRR e formazione. La via della transizione ecologica*. Milano: Vita e Pensiero.
- McLuhan M., Powers B. (1996). *Il villaggio globale. XXI secolo: trasformazioni nella vita e nei media*. Milano: SugarCo.
- Portera A. (2013). *Manuale di pedagogia interculturale*. Roma-Bari: Laterza.
- Santerini M. (2003). *Intercultura*. Brescia: La Scuola.
- Sassen S. (2008). *Una sociologia della globalizzazione*. Torino: Einaudi.
- Sen A. (2002). *Globalizzazione e libertà*. Milano: Mondadori.

Sintonie ambientali: *Outdoor Learning* e *Soundscape*

Domenico Leva

Dottorando

Università Cattolica del Sacro Cuore – domenico.leva@unicatt.it

Introduzione

Il presente contributo intende dar voce a una ricerca che prende forma da un ascolto prolungato, un ascolto che si rivolge ai territori, alle esperienze educative e soprattutto alle domande che l'ambiente, nella sua innegabile complessità, rivolge al pensiero e alla prassi pedagogica. L'indagine si colloca all'intersezione tra due ambiti che raramente dialogano con coerenza sistemica ma condividono una matrice epistemologica profonda: l'*Outdoor Education* e la pedagogia del *Soundscape*. Queste prospettive, lontane dall'esaurirsi in un semplice repertorio di tecniche, delineano un orizzonte teorico-pratico ben definito, centrato sull'intenzionalità dell'esperienza e sulla consapevolezza percettiva. L'educare viene ripensato nella sua consistenza ecologica e situata; gli ambienti non appaiono come semplici sfondi, e si offrono come interlocutori, co-agenti di processi formativi dotati di grande ricchezza simbolica ed emotiva.

1. Cartografie dell'ascolto tra luoghi e paesaggi sonori

Nel prosieguo della riflessione, verrà utilizzata l'espressione *Outdoor Education* per designare il quadro pedagogico-progettuale ampio e profondo di cui si sta parlando. All'interno di questo solco, la pedagogia dell'esperienza recupera la gravità del corpo, la consistenza tangibile dello spazio, la temporalità della lentezza e, non da ultimo, la fecondità dell'imprevisto, promuovendo percorsi di apprendimento guidati da un incontro vivo con i luoghi (Farné, Agostini, 2014). L'apprendimento viene così a realizzarsi attraverso l'azione incarnata, che affina tanto il senso di orientamento quanto la qualità dell'attenzione.

L'uscita didattica così concepita affina la capacità di osservare e amplia la percezione degli studenti, inserendo la riflessione in un contesto relazionale che connette persone, luoghi e oggetti. Elementi concreti come le proprietà fisiche di un suono, la ruvidità di una corteccia, l'eco di un portico o l'odore dopo un temporale, diventano parte integrante del processo di apprendimento, delineando una semantica del luogo che alimenta la costruzione condivisa di senso (2014).

L'approccio al paesaggio sonoro introduce un lessico di matrice fenomenologica ed estetica che conferisce spessore alla dimensione uditiva dell'esperienza educativa. L'ambiente acustico si palesa come una tessitura di presenze, di ritmi e di soglie, un *tuning of the world* (Schafer, 1977) che fa emergere la complessa convivenza tra elementi naturali e antropici. L'udito funge da soglia cognitiva fondamentale, orientando l'attenzione e scomponendo figure e sfondi, avviando collegamenti inediti tra percezioni e concetti. Le categorie operative introdotte da Schafer, come il suono di fondo

(*keynote*), il segno sonoro distintivo (*soundmark*) e il segnale (*signal*), offrono strumenti per leggere la qualità acustica dei contesti e collocano l'analisi del suono entro la più ampia ecologia del paesaggio (1977). Ne scaturisce un pressante invito a coltivare un'alfabetizzazione uditiva che riconosce il valore intrinseco di un luogo anche attraverso le sue impronte sonore: la campana che scandisce il tempo della comunità, il fruscio delle foglie lungo il viale e i passi che attraversano una piazza.

L'ipotesi che i luoghi risuonino autorizza una lettura dell'identità territoriale come fenomeno intrinsecamente acustico e relazionale. Nella fitta trama dei suoni quotidiani, la memoria fissa marcatori sonori che rafforzano il senso di appartenenza e rendono il territorio immediatamente riconoscibile, generando vere e proprie geografie affettive. Questo nesso inscindibile tra suono e identità pone l'accento sul carattere relazionale del paesaggio; l'ambiente sonoro incide sulla percezione, interagendo profondamente con i vissuti, orientando la postura e modulando le attese. L'educatore assume il ruolo di guida, accompagnando a riconoscere le trame acustiche del quotidiano e a leggerle come documenti vivi della relazione con il luogo.

L'intenzionalità dell'ascolto trova una forma paradigmatica nella *soundwalk* (passeggiata sonora), un attraversamento del territorio che si organizza attorno a un'attenzione guidata e condivisa (Westerkamp, 1974). La *soundwalk* non si limita a registrare passivamente, ma innesca processi di rielaborazione attraverso i quali il luogo si trasforma in campo semantico, spazio narrativo e trama simbolica (Di Croce, 2016). L'itinerario sonoro si progetta con domande-faro: Quali suoni emergono come figure, quali come sfondi? Quali soglie acustiche trasformano la percezione dello spazio? e con dispositivi di documentazione come mappe, diari d'ascolto, *field recordings* e schizzi grafici. La restituzione finale, sia individuale che di gruppo, alimenta una riflessione capace di coniugare dati percettivi ed elementi interpretativi, trasformando l'esperienza in un percorso argomentativo rigoroso. La prospettiva proposta da Di Croce, attenta alla progettualità che scaturisce dall'ascolto, mette in luce il nesso cruciale tra estetica, spazio pubblico e cittadinanza: nei suoni di una strada è percepibile la sua vocazione sociale e nei silenzi di una periferia affiora una possibile e urgente domanda di cura (2016).

L'urbanizzazione sonora, insieme all'omologazione di molti contesti e alla pressione di fonti invasive, ha drasticamente ridotto la biodiversità uditiva in numerosi territori. La scuola diventa un luogo strategico di riattivazione dell'ascolto. Le attività educative che lavorano sui profili acustici dei contesti rendono percepibile l'impatto antropico, promuovendo letture critiche dei regimi sonori e potenziando l'attenzione, intesa come dimensione cognitiva ed etica. La riflessione di Festa ci permette di identificare il suono come un dispositivo emotivo e cognitivo che orienta le condotte e attiva le memorie, sostenendo processi di simbolizzazione; educare al suono significa educare all'intreccio tra sentire e comprendere e alla coniugazione armonica tra percezione e pensiero (2009).

2. Oltre le soglie, educazione, comunità d'ascolto

Sul piano educativo-didattico l'applicazione di questi principi si traduce concretamente in dispositivi efficaci e versatili: la mappatura sonora di un quartiere, con punti di ascolto documentati e condivisi; il diario fenomenologico, che raccoglie lessici percettivi e connessioni simboliche; la composizione di brevi paesaggi sonori, che resti-

tuiscono interpretazioni dello spazio vissuto; l'allestimento di mostre con *QR code*, che rendono fruibili le *clip* ambientali. In ognuna di queste pratiche l'obiettivo primario è generare una comunità d'ascolto, in cui il gruppo classe si fa corpo sensibile, modulando la presenza e accordandosi perché il mondo si faccia udibile. L'esperienza diventa un intenso esercizio di cittadinanza ecologica: si apprendono regole situate, si affinano competenze di attenzione condivisa, si oggettivano i dati e si rielabora quanto emerso in forma narrativa o compositiva (Festa, 2009; Di Croce, 2016).

Le ricadute pedagogiche toccano dimensioni trasversali cruciali. Coltivare l'attenzione e la concentrazione in contesti sensorialmente densi, oltre a favorire l'autoregolazione individuale, si estende al piano relazionale attraverso l'ascolto empatico, il quale sostiene la convivenza di gruppo. Inoltre, mentre la rielaborazione creativa rafforza la motivazione intrinseca, la competenza descrittiva consolida le capacità argomentative.

Sul versante socio-educativo, la costruzione di un lessico condiviso per interpretare i suoni risulta fondamentale nel favorire la negoziazione culturale, poiché ciò che per alcuni è semplice rumore, per altri può rappresentare un indice di vitalità. Le differenze interpretative vengono accolte e discusse, e proprio da questa dialettica nascono i criteri comunitari.

Il richiamo alla sostenibilità assume una notevole importanza, intesa non solo come orizzonte valoriale, ma anche come pratica di cura concreta. La cura del luogo si coltiva attraverso micro-azioni e attenzioni quotidiane che, col tempo, si trasformano in vere e proprie abitudini (Festa, 2009).

La prospettiva della pedagogia del luogo si precisa in una topologia dell'appartenenza e della responsabilità. Birbes richiama l'importanza di comunità di pratiche che alimentano la sostenibilità a partire da gesti concreti e da trame relazionali. L'esplorazione del paesaggio sonoro diventa un campo esemplare dove le classi possono individuare i *soundmark* identitari, decidere come valorizzarli e come ridurre interferenze dissonanti, fino a promuovere azioni dialogiche con la cittadinanza (Birbes, 2010). Guerra valorizza un'idea di scuola aperta che si lascia attraversare dai luoghi e con essi coopera; l'educazione *nei* luoghi e *con* i luoghi promuove una cittadinanza che si apprende praticandola, entro una trama fatta di presenze, di tempi e di attenzioni (Guerra, 2020). L'educazione all'aperto si configura come un approccio composto da soglie, varchi spaziali e temporali che attivano passaggi dal dentro al fuori e ritorno favorendo l'attenzione e sostenendo la riflessività.

La categoria dell'ascolto immersivo e riflessivo introduce un'ulteriore messa a fuoco. Chattopadhyay suggerisce un ascoltare che coniuga la partecipazione sensoriale e la distanza critica. L'immersione non equivale ad abbandono, ma si traduce in una presenza intensa capace di interrogazione e discernimento (2021). In ambito educativo, questa postura offre criteri solidi per la progettazione di contesti acustici in quanto ci si focalizza sulla qualità dell'ambiente, si predispongono tempi e strumenti e si coltiva un'etica dell'attenzione in grado di riconoscere il valore dei silenzi come parte integrante della composizione del mondo (cfr. Mortari, 2015). Questa prospettiva aiuta anche ad affrontare con consapevolezza la mediazione tecnologica, poiché le *field recordings* non sostituiscono l'esperienza diretta, ma la corredano, consolidando la memoria e offrendo materiali preziosi per la riflessione. L'atto di riascoltare diventa un gesto di restituzione, perché ciò che è avvenuto si fa parola e si apre alla discussione (Chattopadhyay, 2021).

La nozione di *Resonanz* elaborata da Rosa offre una cornice concettuale di grande

portata. Una vita caratterizzata dall'accelerazione e dalla disponibilità illimitata rischia di perdere la capacità di risposta e di ridurre la relazione a semplice consumo. La risonanza, invece, indica una relazione che chiama e risponde, in cui qualcosa del mondo si espone e qualcosa in noi vibra, fino a trasformare entrambe le polarità in gioco (2019). L'educazione all'ascolto dei luoghi appare allora come una pratica intenzionale di risonanza, si creano le condizioni affinché i soggetti incontrino il mondo in modo da essere trasformati dalla relazione. Sul piano curricolare, questo orientamento richiede scelte precise di tempo e di spazio, con tempi distesi, ambienti abitabili e compiti significativi. Sul piano valutativo riconosce processi di crescita che si misurano anche nella qualità dell'attenzione, nella capacità descrittiva e nell'assunzione di responsabilità. L'agire didattico si esplicita in una logica di valorizzazione delle soglie, in cui il margine di un cortile, l'imbocco di un sentiero e il passaggio tra l'aula e il portico diventano luoghi emblematici in cui la percezione si dispone all'incontro (Rosa, 2019).

La professionalità docente si profila come curatela di ambienti sonori ed educativi. Curare significa progettare le condizioni, dosare i tempi, definire gli spazi, scegliere gli itinerari, predisporre strumenti di ascolto e di documentazione e dare forma a *routine* che sostengono l'attenzione condivisa. Significa anche sostenere pratiche riflessive, come il *debriefing* al rientro, la scrittura di diari d'ascolto e la restituzione pubblica alla comunità scolastica o al quartiere. La *soundwalk* e i relativi dispositivi si intrecciano con i saperi disciplinari, in modo che l'esperienza sensibile alimenti interpretazioni geografiche, storiche, scientifiche e linguistiche. La valutazione assume carattere formativo e si struttura attraverso l'uso di rubriche che non si limitano a misurare l'attenzione e l'accuratezza descrittiva, ma includono anche la capacità di stabilire collegamenti. Si tiene conto della partecipazione e della corresponsabilità del gruppo, documentando l'intero processo attraverso le trasformazioni nelle posture percettive individuali e collettive (Di Croce, 2016; Guerra, 2020). L'itinerario descritto si configura come un'attenta tessitura esperienziale, all'interno della quale la classe si trasforma in una vera e propria comunità di ricerca e in cui l'insegnante agisce strategicamente come regista dell'attenzione, facilitando la lettura e la riscrittura del territorio, il quale si offre come un testo dinamico. Si consolida così una didattica di confine che mette in profonda risonanza saperi, corpi e luoghi coinvolti (Guerra, 2020).

Conclusioni

L'integrazione tra *Outdoor Education* e *Soundscape* consolida un modello epistemologico rilevante, che coniuga esperienza e riflessione, sensibilità e rigore, estetica ed etica. La qualità del percorso non si misura nella sola varietà delle attività, ma cresce nella coerenza dell'impianto, in un'idea di educazione che valorizza i contesti e affida al suono una funzione conoscitiva e formativa, alimentando una cittadinanza ecologica radicata nell'attenzione, nella misura e nella responsabilità. L'ascolto diventa processo trasformativo e l'educazione si accorda ai luoghi, che a loro volta si lasciano attraversare dall'educazione. In un tempo segnato da frammentazioni e sovrastimolazioni, la pedagogia dell'ascolto restituisce profondità ai gesti formativi, favorendo legami e producendo senso (Schafer, 1977; Di Croce, 2016; Rosa, 2019).

Bibliografia

- Birbes C. (2010). Comunità di pratiche verso la sostenibilità. In P. Malavasi (Ed.), *Progettazione educativa sostenibile: La pedagogia dell'ambiente per lo sviluppo umano integrale*. Milano: EDUCatt.
- Chattopadhyay B. (2021). *The auditory setting: Environmental sounds in film and media arts*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Di Croce N. (2016). *Geografie sonore: Dall'ascolto al progetto*. Roma: Linaria Edizioni.
- Farné, R., Agostini F. (Eds.). (2014). *Outdoor education: L'educazione si-cura all'aperto*. Parma: Junior.
- Fest, F. (2009). *Musica: Suoni, segnali, emozioni*. Bologna: Compositori.
- Guerra M. (2020). *Nel mondo: Pagine per un'educazione aperta e all'aperto*. Milano: FrancoAngeli.
- Mortari L. (2015). *Filosofia della cura*. Milano: Raffaello Cortina.
- Rosa H. (2019). *Risonanza: Una sociologia della relazione col mondo*. Bologna: Il Mulino.
- Schafer R. M. (1977). *The tuning of the world*. New York: Alfred A. Knopf.
- Westerkamp H. (1974). *Soundwalking*. *Sound Heritage*, 3(4), 18–27.

Il pedagogista in città. Il ruolo della pedagogia in città e la sua azione performativa nella comunità educante

Giovanni Papagni

Dottorando

Università degli Studi di Foggia – giovanni.papagni@unifg.it

Introduzione

La città è uno spazio in cui si intrecciano storie di vita sociale, familiare, economiche e culturali e che incidono nei processi educativi della vita del cittadino. In prospettiva, la pedagogia è chiamata ad esercitare una funzione non solo interpretativa, ma di accompagnamento, intervenendo nei luoghi e negli spazi in cui il cittadino vive e sperimenta forme di relazione sociale. Ed è in questo spazio che pedagogia e politica si incontrano con l'arduo compito di promuovere processi di coesione, giustizia e cittadinanza in grado di generare relazioni autentiche e rigeneranti per l'umano.

1. Il ruolo della pedagogia in città

“La città è luogo denso di relazioni e attenzione all'altro; luogo di prossimità e di spazi di incontro ma allo stesso tempo la città diviene luogo di nuove forme di distanza, di solitudine” (Bauman, 2001, p. 81). In tale cornice, la pedagogia agisce come sapere critico e trasformativo mediante quel processo educativo che tende a generare azioni volte a costruire prospettive di futuro che producono cambiamento. A tal proposito, richiamando Freire: “l'educazione non è neutra: è sempre un atto politico che abilita parola, agency e possibilità di futuro, specialmente nei contesti segnati da vulnerabilità e marginalità” (2004, pp. 94-95).

In questa forma di solidarietà urbana la pedagogia è chiamata a tessere relazioni con la comunità, mediando tra i diversi attori: famiglie, associazioni, istituzioni locali, cittadini al fine di costruire quel senso condiviso di appartenenza e responsabilità (Frabboni, 2000) secondo un piano progettuale, che trasforma le analisi in interventi intenzionali, co-progettati con i soggetti e le istituzioni del territorio. Il pedagogista, dunque, secondo questo approccio si pone come mediatore culturale e civico, poiché è uno di quei attori che agisce continuamente negli spazi formali e informali della vita dell'individuo, fra servizi e cittadinanza, fra centro e periferie, sostenendo l'individuo con attenzione, cura, ascolto, e riconoscimento della sua storia di vita che spesso è porta con sé fragilità, silenzi e vuoti che richiedono riconoscimento e posizionamento nel contesto urbano.

La pedagogia urbana, così intesa, è performativa perché non si limita a spiegare, ma rende il cittadino membro di una comunità in cui il “non sentirsi solo” abidica a forme d'incontro di solidarietà fra differenti bisogni, riconoscendo la necessità del bene comune e di una visione educativa orientata alla giustizia sociale e alla dignità del cittadino (Nussbaum, 2011).

2. Pedagogia e politica: processi e visioni per un cambiamento sociale in città

Il rapporto tra pedagogia e politica è un rapporto asimmetrico e complementare allo stesso tempo perché: la politica beneficia della capacità critica della pedagogia per evitare l'adozione di un linguaggio tecnico e poco comprensibile alla comunità al fine di arginare quelle prese di posizioni o linee programmatiche lontane dai reali bisogni della città; la pedagogia allo stesso tempo trae dal pensiero politico la necessaria prospettiva storica e sociale da cui creare processi educativi ed emancipativi dell'uomo contestualizzati nel territorio perché rispettosa delle sue tradizioni culturali (Rubini, 2010). A tal proposito, Sirignano richiama l'interdipendenza tra politica e pedagogia: "due saperi 'inquieti', costretti a misurarsi con la complessità e con l'imprevedibilità degli eventi" (2004, p.102). Una dimensione questa che apre a quella sfida cruciale che Foa (2008) la enuclea con il "presentismo" ovvero alla necessità di rispondere agli eventi quotidiani con forme emergenziali restringendo l'azione educativa ma anche politica ad adottare misure che guardino al futuro.

In questo sguardo molto pragmatico e poco costruttivo, Franco Cassano (2004) denuncia la deriva dell'homo emptor, ovvero quell'individuo ridotto a consumatore e che non sa più alzare lo sguardo oltre l'oggi, al domani. Ed è lo stesso Cassano che propone una visione tipica, quella dell'homo civicus come figura educativa e politica. Una visione che rende il cittadino consapevole, capace di cooperare con l'altro per il suo bene e per quello della città mediante forme di corresponsabilità condivisa. Tale passaggio richiede la necessità di una politica al servizio del cittadino, una politica che educa al senso critico, che dialoga con i cittadini e che servendosi della stessa pedagogia sappia entrare in relazioni con essi divenendo mezzo con cui soddisfare i desideri di una comunità che guarda al futuro con apprensione ma con necessità e spirito di cambiamento (Santerini, 2009).

Ciò è possibile rendendo la città laboratorio di democrazia in cui si sperimentano processi partecipativi, si cura la qualità della relazione, si costruiscono politiche educative sistemiche e lungimiranti, in dialogo con le politiche educative per la città.

3. Prospettive di ricerca e sfide pedagogiche in città

Le prospettive di ricerca pedagogica in città richiedono approcci e metodologie sistemiche in grado di sostenere la crescita dell'uomo nell'ambiente sociale rendendolo resiliente e capace di fronteggiare gli urti della vita con determinazione e coraggio. Infatti, la pandemia ha mostrato come resilienza e coesione dipendono da competenze relazionali, dispositivi comunitari e leadership diffuse – ambiti in cui - la pedagogia può offrire contributi decisivi e in cui cerca di tracciare alleanze territoriali che possano sostenere tale azione nei diversi spazi urbani della città.

Operativamente, ciò richiede la costruzione di alleanze stabili fra: università, scuole, enti locali, terzo settore con cui creare delle linee d'intesa comuni, dei protocolli di co-progettazione che mirano a realizzare cantieri con visuali aperte al futuro, in cui la libertà e responsabilità si sostengono reciprocamente nell'accompagnare l'individuo nel suo percorso di vita.

Dunque, pedagogia e politica, in questa prospettiva, condividono una vocazione progettuale che coniuga realismo e utopia, "immaginando mondi possibili, senza elu-

dere i vincoli del presente e senza rinunciare alla dignità dell'umano" (Elia, 2014, p. 12) divenendo impalcatura sociale per l'individuo).

In questa direzione che la pedagogia si rende pubblica, visibile, in grado di accogliere i bisogni evitando riduzionismi, promuovendo letture aperte non più chiuse e rigide dei fenomeni urbani, perché supportata da politiche educative 'lunghe', oltre l'emergenza, capaci di sedimentare nel tempo capitale sociale e culturale.

Sul piano metodologico, secondo questa prospettiva, si viene a produrre un apprendimento collettivo che trasmette fiducia, riconoscimento, benessere relazionale, senso di efficacia, responsabilità sociale poiché sostenuta da politiche educative orientate alla costruzione di saperi ed esperienze in grado di creare condizioni abilitanti per la dignità e la libertà dell'uomo. È in questo intreccio che prende forma una cittadinanza capace di futuro, dove "realismo e utopia coesistono in una tensione feconda" (Elia, 2014, p.52), e dove l'educazione, lungi dall'essere certezza assoluta di altri saperi, ma si afferma come architettura di senso e di futuro per la città che cambia e che guarda alla comunità educante con senso di gratitudine e possibilità.

Questa visione, per essere duratura, richiede una cultura educativa sistemica e condivisa, capace di tenere insieme evidenze quantitative e qualità dell'esperienza, indicatori e narrazioni, tempi brevi e tempi lunghi. Solo così la città educante potrà radicarsi nei territori e diventare patrimonio comune, generando equità, appartenenza e benessere per le generazioni presenti e future.

Bibliografia

- Arendt H. (2001). *Che cos'è la politica?*. Milano: Edizioni di Comunità.
- Bandura A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1–26.
- Bauman Z. (2001). *Modernità liquida*. Roma-Bari: Laterza.
- Bertolini P. (2005). *L'esistere pedagogico*. Firenze: La Nuova Italia.
- Cassano F. (2004). *Homo civicus*. Bari: Laterza.
- Dewey J. (1916). *Democracy and Education*. New York: Macmillan.
- Elia G. (2014). *Pedagogia e politica: dialoghi contemporanei*. Roma: Armando.
- Floridi L. (2020). *Etica dell'intelligenza artificiale*. Milano: Raffaello Cortina.
- Foa V. (2008). *Presentismo*. Torino: Einaudi.
- Frabboni F. (2000). *La scuola città*. Milano: FrancoAngeli.
- Freire P. (2004). *Pedagogia dell'autonomia*. Torino: EGA.
- Habermas J. (2006). *Tra scienza e fede*. Roma-Bari: Laterza.
- Livingstone S. (2018). *Children: Risk and Digital Media*. Cambridge: Polity.
- Lueddeke G. R. (2019). *Survival: One Health, One Planet, One Future*. London: Routledge.
- Morin E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mortari L. (2017). *A scuola di libertà*. Roma: Carocci.
- Nussbaum M. (2011). *Creare capacità*. Bologna: Il Mulino.
- Pinto Minerva F. (2010). *Pedagogia generale*. Bari: Laterza.
- Rubini G. (2010). *Pedagogia e politica*. Roma: Armando.
- Santerini M. (2009). *Educare alla cittadinanza*. Roma: Carocci.
- Sirignano F. M. (2007). *Pedagogia e politica*. Napoli: Liguori.
- Violante L. (2014). *Il dovere di avere doveri*. Torino: Einaudi.
- Recalcati M. (2020). *La tentazione populista*. Milano: Feltrinelli.

Sessioni Parallele
Ricerca educativa per abitare la città

L'arte urbana per una cittadinanza responsabile. Risonanze formative e prospettive di ricerca pedagogica nel quartiere Lunetta di Mantova

Giampaolo Sabino

Assegnista di ricerca

Università degli Studi di Brescia – giampaolo.sabino@unibs.it

Introduzione

In un contesto sociale caratterizzato da fragilità, nuove forme di povertà e rapide trasformazioni culturali, il tema della promozione di una *cittadinanza responsabile* emerge come primaria questione educativa. La crescente e progressiva marginalizzazione dei giovani dai circuiti tradizionali della vita politica e sociale (Spannring, Ogris, Gaiser, 2008; Biffi, 2023) interroga la riflessione pedagogica, sollecitando la ricerca di innovativi linguaggi e pratiche capaci di rinnovare e stimolare le forme di partecipazione civica. In tale quadro, l'arte urbana può configurarsi quale strumento educativo in grado di riattivare legami comunitari, stimolare la riflessione critica e promuovere la responsabilità civica, dal momento che essa valorizza i luoghi, restituisce visibilità ai soggetti e rende condivisibili memorie e aspirazioni.

Il presente contributo, proposto nel Convegno Nazionale SIPed di Parma, si colloca nell'ambito del progetto di ricerca *PERFORMING – Art and Storytelling for Inclusion: An Integrated Community Project*, promosso dall'Accademia delle Belle Arti di Catanzaro in collaborazione con l'Università degli Studi di Brescia, e offre una introduttiva riflessione circa le risonanze formative generate dalle pratiche di arte urbana nel quartiere Lunetta di Mantova, e taluni considerazioni prospettiche in corrispondenza dell'azione euristica denominata “*Arte urbana nel quartiere Lunetta. Un esempio di progettazione pedagogica attraverso il Service-Learning*”. Il suddetto progetto in corso – attività di ricerca finanziata con fondi PNRR 2022 “Finanziamento dell'Unione Europea – NextGenerationEU – missione 4, componente 1, investimento 3.4, Sub Investimento T5 – intende promuovere il *public engagement* culturale e artistico come leva educativa e di coesione sociale. L'ipotesi di lavoro sostenuta afferma che l'esperienza estetica – quando situata, partecipata e orientata al bene comune – è in grado di attivare processi di apprendimento per una cittadinanza responsabile, processi capaci di rafforzare la coesione sociale e la capacità dei più giovani di prendersi cura dello spazio pubblico.

L'orizzonte qui prospettato si lega a due assi operativi. Il primo è rappresentato dal *Service-Learning*, capace di integrare apprendimento e servizio alla comunità per porre “i saperi in situazione” e generare *agency* civica. Alcuni elementi al riguardo: i saperi non restano astratti, ma si misurano con problemi reali; lo studente è chiamato a un servizio concreto che produce valore per la comunità; la riflessione rende l'esperienza apprenditiva (Bornatici, 2020). Il secondo è il *design partecipativo*, che redistribuisce l'agentività creativa e favorisce pratiche collaborative ed eticamente fondate, supportando l'inclusione di voci plurali, favorendo la trasparenza delle decisioni e rendendo

tracciabili i passaggi di senso dal bisogno al progetto (Tuhkala, 2021; Lenette, 2022). In entrambi i casi, la dimensione esperienziale e riflessiva risulta decisiva: si apprende nel fare concreto, insieme ad altri, su problemi reali in contesti reali. La città, in questa prospettiva, diventa così *aula* e *laboratorio*: un ambiente educativo che chiede di essere abitato con intelligenza sensibile.

1. Il progetto PERFORMING nel contesto di Lunetta (Mantova)

Lunetta è un quartiere di edilizia popolare, multiculturale, con una quota significativa di residenti di origine non italiana e connotato da complesse e diversificate vulnerabilità socio-educative. Dal 2016 il festival “Without Frontiers – Lunetta a Colori” ha trasformato strade e facciate del quartiere in una galleria d’arte a cielo aperto, con decine di opere di artisti internazionali. I murales hanno così assunto la funzione di elementi di “narrazione pubblica”, permettendo la visibilità di storie, memorie e desideri di appartenenza della comunità locale. Il progetto PERFORMING intende esplorare le potenzialità educative delle arti performative per la promozione di inclusione sociale attraverso la cooperazione tra diversi saperi. La tensione è quella di osservare e pensare il quartiere Lunetta, un quartiere periferico della città di Mantova, quale laboratorio sociale. Al centro del progetto, infatti, vi è la convinzione che la comunicazione e l’espressione di sé siano diritti inalienabili, essenziali per il benessere individuale e collettivo e, per questo motivo, le attività corrispondenti all’azione euristica si concentrano su un approccio multidisciplinare delle scienze umane, capace di intrecciare i linguaggi performativi con gli ambiti psicopedagogico, socioeducativo ed etno-antropologico. Il progetto si sviluppa lungo tre linee di intervento, ciascuna con metodologie e obiettivi specifici, finalizzate al contrasto della povertà educativa, alla promozione dell’*empowerment* e dell’inclusione sociale.

La terza linea di intervento è di carattere pedagogico e intende valorizzare il quartiere come uno spazio di apprendimento non formale, coinvolgendo adolescenti del quartiere, studenti universitari in formazione e ricercatori in un percorso fondato su co-progettazione partecipativa e *Service-Learning*. Gli obiettivi specifici sono: (a) promuovere competenze civiche e sociali attraverso la partecipazione a processi artistici situati; (b) valorizzare narrazioni e patrimoni culturali del quartiere; (c) produrre un artefatto collettivo da donare alla comunità; (d) rafforzare il legame tra Università e territorio. L’ipotesi di lavoro, incentrata sugli aspetti educativi della *performance* e della performatività, muove dalla domanda se in contesti di diffusa fragilità sociale, povertà educativa e multiculturalità, i linguaggi artistici performativi di varia natura possano facilitare l’espressione di sé, favorire processi di *empowerment*, inclusione e coesione sociale. In particolare, il concetto di *performance* – termine che consegna il titolo al progetto di ricerca qui promosso traducibile in italiano con “esibizione” – trascende la mera “esecuzione” o “recitazione” per il raggiungimento di un obiettivo, bensì abbraccia varie sfaccettature artistiche come libera pratica di auto-espressione anche di coinvolgimento, caratterizzata poi da una certa imprevedibilità che ne fa in qualche modo un evento irripetibile. Di conseguenza, la componente educativa della *performance* consisterebbe nel fornire a tutti l’opportunità di comunicare, ciascuno con il proprio potenziale e le proprie caratteristiche, utilizzando non solo forme convenzionali di linguaggio (qual è quello verbale in senso stretto), ma anche, e soprattutto, promuovendo modalità alternative di interazione e relazione. La premessa fonamen-

tale del progetto qui espresso, dunque, risiede nel motivo secondo cui la comunicazione è un diritto soggettivo e identitario inalienabile, essenziale per il benessere individuale e sociale di ogni persona e, di conseguenza, dell'intera comunità.

Il disegno metodologico prevede diverse fasi. Una prima fase di esplorazione partecipata intende raccogliere percezioni e desideri degli adolescenti e giovani rispetto ai luoghi significativi. Seguiranno quindi dei *focus group* itineranti circa il tema “arte urbana nel mio quartiere”, per tematizzare vissuti, conflitti e aspettative. Una terza fase consisterà nella realizzazione di un laboratorio creativo volto all'attivazione di pratiche di narrazione visiva e di prototipazione di un artefatto da donare alla collettività, come servizio civico. La fase di produzione – da realizzarsi anche in collaborazione con artisti e con realtà culturali del territorio – culminerà quindi nella restituzione pubblica alla comunità.

2. Arte, partecipazione, cittadinanza responsabile

La mancanza di opportunità educative nell'adolescenza per sviluppare potenziali talenti e aspirazioni è una privazione che spesso accompagna situazioni di povertà socioeconomica e culturale, influenzando lo sviluppo personale e comunitario. Le arti performative possono diventare un efficace strumento educativo e, quando hanno una natura multiculturale, promuovono l'apertura e il dialogo con ciò che appare “diverso”. In modo peculiare, la formazione alle arti e alla sensibilità estetica, scienza del visibile che porta in sé lo svolgersi dell'invisibile (Malavasi, 2020), richiede una ragionevole fiducia nel valore etico-educativo della convivenza nella ricerca della pace. Per questo motivo diviene cammino privilegiato della formazione umana. Ancora, secondo Kant (1997) il bello è parte del processo conoscitivo, in quanto “allo stabilirsi della conoscenza partecipano sia la facoltà dell'immaginazione sì all'intelletto. [...] In presenza del bello, le facoltà conoscitive, cioè l'immaginazione e l'intelletto, si trovano fra loro in un libero gioco, in un accordo armonico” (Han, 2019). Pertanto, può essere interessante, come prospettiva euristica, legare la progettazione partecipativa con la disponibilità performativa che le arti, contestualmente ad un ambiente urbano, offrono, in modo peculiare per le giovani generazioni.

È interessante notare come, nonostante gli investimenti sulla partecipazione giovanile, il quadro europeo registri un calo di interesse verso le forme tradizionali dell'impegno politico degli ultimi anni (Spannring *et alii*, 2008; Biffi, 2023). Anche in questo scenario, l'arte urbana può essere indagata come un contesto di partecipazione “non delegata”, capace di attivare pratiche di cittadinanza quotidiana: prendersi cura di un muro, negoziare un significato, raccontare la storia di un luogo sono azioni pubbliche, piccole ma dense, in grado di allenare la democrazia. Al riguardo, il *Rapporto Italia Generativa* (ARC, 2024) invita a leggere la partecipazione oltre gli indicatori elettorali, valorizzando forme prosociali e comunitarie di contributo. In tal senso, le pratiche artistiche pubbliche possono diventare luoghi di negoziazione simbolica e apprendimento civico: esse rendono visibile il lavoro dell'educazione nella città, sostengono l'accesso al bene comune della bellezza e aprono spazi di responsabilità condivisa.

L'arte, come intuiva Dewey (1925/2023), non è un ornamento del vivere umano, bensì un “campo di esperienza” in cui sensibilità, intelligenza e azione si intrecciano e nutrono vicendevolmente. L'estetico diviene una forma del *conoscere* e del *convivere*:

un'esperienza che, quando è partecipata, genera apprendimenti, responsabilità e senso di appartenenza. Malavasi (2020) insiste su questo nesso sottile tra *bellezza* ed *etica*, ricordandoci come educare l'umano significhi anche educare a scorgere nella bellezza un intimo invito alla relazione e alla cura. Di conseguenza, è necessario interrogarsi se e come le arti urbane possano rappresentare antidoti di senso nella società odierna, segnata da precarietà e frammentazione: murali, installazioni e pratiche performative sono in grado di restituire ai luoghi della vita pubblica un volto narrabile e alle persone li abitano la possibilità di raccontarsi? L'arte urbana può divenire un "comune" simbolico che sostiene la cooperazione tra le persone, contribuendo nel lungo periodo alla realizzazione di società più coese, capaci di legami pro-sociali e solide reti di fiducia istituzionali?

La riflessione pedagogica invita a pensare l'arte urbana non con una semplice "riqualificazione estetica", bensì come un dispositivo educativo che opera e apre a possibilità di incontro tra giovani, educatori, cittadinanza e istituzioni. L'esperienza artistica situata – quando accompagnata da processi di ascolto e di co-progettazione – dovrebbe favorire il passaggio dall'osservare al prendersi cura, dalla fruizione alla responsabilità condivisa verso lo spazio comune. Il progetto in corso sul quartiere Lunetta intende mostrare come l'arte urbana possa essere letta non solo come fenomeno culturale, ma come pratica pedagogica in grado di formare alla cittadinanza responsabile. La bellezza, e la sua esperienza, quando è condivisa e situata, diventa un bene comune che educa: alle relazioni, alla cooperazione, alla responsabilità verso i luoghi (Musaio, 2021). In questo senso, il progetto PERFORMING rappresenta un laboratorio di cittadinanza attiva, uno spazio di sperimentazione in cui l'educazione incontra la città e la trasforma, ponendo le basi per un nuovo patto educativo tra giovani, istituzioni e comunità.

In prospettiva, il lavoro appena avviato vuole aprire a ulteriori linee di ricerca su come le arti possano contribuire alla rigenerazione sociale e alla costruzione di un ethos comunitario fondato su solidarietà, partecipazione e responsabilità. È un invito a pensare la città come ambiente di apprendimento e la pedagogia come responsabilità pubblica. Educare alla cittadinanza oggi significa abilitare le persone a leggere criticamente la complessità sociale, a prendersi cura dei beni comuni e a immaginare alternative sostenibili e solidali.

Bibliografia

- ARC – Centre for The Anthropology of Religion and Cultural Change. (2024). *Rapporto Italia Generativa 2023*. <https://www.italiagenerativa.it>
- Biffi E. (2023). Oltre la retorica della partecipazione: i giovani e le nuove forme dell'agire politico. *Encyclopaideia – Journal of Phenomenology and Education*, 27(1S), 55–63. <https://doi.org/10.6092/issn.1825-8670/16882>
- Bornatici S. (2020). *Pedagogia e impegno solidale. A scuola di Service-learning*. Milano: Vita e Pensiero.
- Dewey J. (2023). *Arte, educazione, creatività* (a cura di F. Cappa). Milano: Feltrinelli.
- Lenette C. (2022). *Arts-based methods in refugee research: Creating sanctuary*. Springer.
- Malavasi P. (2020). *Insegnare l'umano*. Milano: Vita e Pensiero.
- Musaio M. (2021). *Ripartire dalla città. Prossimità educativa e rigenerazione delle periferie*. Milano: Vita e Pensiero.

- Han B.C. (2019). *La salvezza del bello*. Milano: Nottetempo.
- Kant I. (1997). *Critica del giudizio*. Roma-Bari: Laterza.
- Spannring R., Ogris G., Gaiser W. (2008). *Youth and political participation in Europe*.
- Tuhkala, A. (2021). Participatory design in education: Empowering students through creative practices. *Designs for Learning*, 13(1), 27–40. <https://doi.org/10.16993/dfl.160>

Inclusione e competenze delle persone senza dimora: una survey sulle visioni degli operatori dei servizi

Giovanni Serra

Dottorando

Università degli Studi Roma Tre – giovanni.serra@uniroma3.it

Introduzione

Il fenomeno dell'homelessness in Italia rappresenta una delle più complesse sfide sociali e pedagogiche contemporanee. Sebbene la Costituzione italiana affermi la responsabilità collettiva di rimuovere gli ostacoli che impediscono il pieno sviluppo della persona e la sua integrazione sociale, la popolazione homeless ha raggiunto le 54.000 unità (Istituto Nazionale di Statistica, 2015). Un'analisi del fenomeno dal punto di vista pedagogico può articolarsi su tre direttrici principali. La prima linea indaga le risorse individuali che le persone mettono in atto per affrontare la vulnerabilità (Castel, 1994; Cornacchia, Tramma, 2019). La seconda si concentra sulle pratiche educative implementate nei servizi assistenziali (Cortese, 2016; Ferrante *et alii*, 2020; Gnocchi, 2009). La terza, che costituisce il focus del presente articolo, esplora i processi di apprendimento che avvengono nella vita in strada. Sebbene alcuni studi abbiano descritto la strada come un contesto di profonda deprivazione e de-capacitazione (Meo, 2009), altre ricerche hanno messo in discussione l'idea che le persone senza dimora siano prive di risorse, evidenziando invece la loro capacità di adattamento e di sviluppo di nuove abilità (Barnao, 2004; Tweed *et alii*, 2012). Lo studio in corso si propone di analizzare proprio le competenze che si sviluppano nella vita in strada e di individuare gli approcci educativi che possono favorirne il riconoscimento e la valorizzazione, con l'obiettivo di migliorare le politiche e i servizi di inclusione sociale.

1. Quadro teorico di riferimento

Per analizzare in profondità il fenomeno, la ricerca si fonda su tre concetti chiave tratti dalla letteratura pedagogica e sociale: apprendimento informale, competenza e inclusione.

L'apprendimento informale è stato definito nel Memorandum sull'apprendimento permanente dell'Unione Europea (2000) come "il corollario naturale della vita quotidiana". A differenza dell'apprendimento formale e non formale, questo processo non è necessariamente intenzionale e, pertanto, può non essere riconosciuto come un contributo significativo alle conoscenze e alle competenze della persona. Nonostante ciò, rappresenta un aspetto cruciale della vita in strada, dove la necessità di adattarsi a condizioni estreme richiede lo sviluppo di nuove abilità.

Il concetto di competenza è stato ripreso da Pellerey (2004), secondo cui esso non si limita alla mera conoscenza, ma è inteso come la "capacità di far fronte a un compito o a un insieme di compiti, riuscendo a mettere in moto e a orchestrare le proprie

risorse cognitive, affettive e volitive, e a utilizzare quelle esterne disponibili in modo coerente e fecondo” (p. 12). Adottare questa definizione alle persone senza dimora permette di superare una prospettiva unicamente focalizzata sulle loro mancanze e di riconoscere invece un repertorio di abilità acquisite, che si rivelano fondamentali per la sopravvivenza quotidiana.

Infine, l’inclusione è intesa come un “processo complesso che mira al riconoscimento e alla valorizzazione delle differenze e delle caratteristiche di ciascuno/a” (Palmieri, 2020, p. 110). Si differenzia dai concetti di inserimento e integrazione, che tendono a far sì che l’individuo si adatti al sistema esistente. L’inclusione, invece, propone un’azione sull’ambiente (educativo, di vita, di lavoro) per favorire la piena partecipazione di tutti, riconoscendo il valore delle diversità.

2. Approccio metodologico

Date la scarsità e la frammentarietà degli studi sul tema delle competenze sviluppate nella vita di strada, la ricerca ha assunto una finalità essenzialmente esplorativa (Creswell, 2014). Sono stati definiti tre obiettivi conoscitivi principali: indagare le rappresentazioni sociali degli operatori dei servizi; analizzare i significati che le persone senza dimora attribuiscono alla loro esperienza; esplorare gli approcci educativi per il riconoscimento delle competenze. Per raggiungere questi obiettivi, è stata scelta una metodologia mista, che combina metodi qualitativi e quantitativi.

Il presente contributo si concentra sui risultati della fase quantitativa, condotta tramite una survey nazionale rivolta agli operatori dei servizi per persone senza dimora. Fra il 5 dicembre 2023 e il 6 febbraio 2024 è stato somministrato un questionario auto-compilato di 55 domande, prevalentemente a risposta chiusa, che gli operatori hanno potuto completare online tramite PC o smartphone. La ricerca è stata condotta in collaborazione con la fio.PSD (Federazione Italiana Organismi per le Persone Senza Dimora), che ha permesso di raggiungere i propri soci, utilizzando un campionamento “a valanga”. In totale, sono stati raccolti 244 questionari validi.

Il campione di 244 rispondenti è prevalentemente femminile (55%) e relativamente giovane, con circa il 58% degli operatori di età compresa tra i 26 e i 45 anni. Il livello di istruzione è elevato, con il 76% del campione in possesso di una laurea o di un titolo superiore. La maggior parte si identifica come “operatore sociale o socio-sanitario” (40%) e lavora in servizi a bassa o bassissima soglia (41%). La distribuzione geografica vede una predominanza di operatori del Nord Italia e delle grandi città.

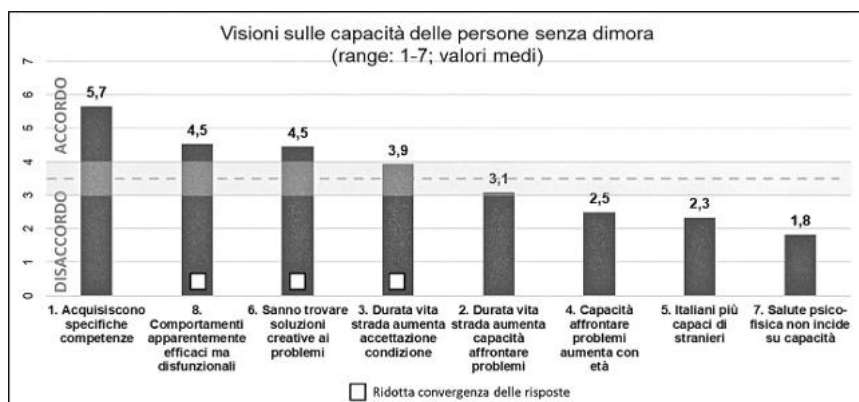
3. Risultati

Dall’analisi dei dati emergono chiare e articolate visioni sul tema dell’inclusione e delle competenze. Per quanto riguarda il concetto di inclusione, l’indagine ha rilevato che la visione prevalente, condivisa dal 48,6% dei rispondenti, è quella di un “riconoscimento sociale e valorizzazione delle differenze e delle caratteristiche della persona per quello che è”. Questa concezione supera la semplice integrazione o inserimento, orientandosi verso un approccio che valorizza l’unicità di ogni individuo e il suo bagaglio di esperienze. Non si può ignorare, però, che circa un terzo dei rispondenti ha invece

indicato come significato prevalente del concetto di inclusione la “integrazione della persona nella vita normale e nelle pratiche comuni adottate da tutti gli altri componenti della comunità”. Si tratta, evidentemente, di visioni molto diverse, che pongono la responsabilità dell’adattamento in capo a soggetti differenti: nel primo caso alla società nel suo insieme, che deve modificare i propri assetti e creare le condizioni per riconoscere e valorizzare ogni persona, rispettandone le caratteristiche e la libertà di espressione, nel secondo caso alla persona considerata “diversa”, a cui si chiede di modificare se stessa e i suoi comportamenti per adeguarsi alle norme nella società degli inclusi.

L’analisi ha inoltre esplorato i fattori che gli operatori ritengono più rilevanti per promuovere l’inclusione. I tre fattori più significativi sono risultati essere la mobilitazione delle risorse interne della persona (indicata dal 30% dei rispondenti), la qualità dei servizi offerti (25,5%) e le politiche pubbliche (23,5%). Prevale, quindi, l’enfasi sulle responsabilità collettive (politiche e dei servizi) nel promuovere e realizzare processi in grado di valorizzare le risorse delle persone.

Per quanto riguarda il nucleo centrale della ricerca, ovvero la percezione circa le competenze sviluppate dalle persone nella vita in strada, i risultati indicano che vi è un ampio riconoscimento da parte degli operatori. La stragrande maggioranza dei rispondenti (*Graf. 1*) concorda sul fatto che le persone senza dimora acquisiscono specifiche abilità nella vita in strada.



Graf. 1 – Grado di accordo dei rispondenti rispetto a varie affermazioni circa le capacità degli homeless

In uno studio precedente basato su focus group con operatori (Serra, 2024) erano emerse quattro aree di competenza di strada: le competenze per sopravvivere, quelle per ottenere risorse dal contesto e gestirle, quelle per relazionarsi e navigare socialmente e quelle per gestire il proprio benessere, articolate in numerose competenze (compiti svolti efficacemente in strada), che sono state sottoposte a verifica attraverso la suvery.

Tra le competenze riconosciute, la più menzionata è la “capacità di sapersi procurare da mangiare”, seguita da una “conoscenza approfondita della città e dei luoghi dove procurarsi risorse (66%) e dallo “scambio di informazioni, beni o servizi con altre persone senza dimora” (55,7%). Fra le competenze che gli operatori attribuiscono di meno a chi vive in strada vi sono invece il “prendersi cura della propria salute fisica”

(4,1%), insieme con le capacità di “mantenere relazioni utili con familiari e amici che non vivono in strada” (5,7) e di “tenere sotto controllo i propri turbamenti emotivi e i propri sentimenti” (8,2%).

In alcuni casi, è emersa una ridotta convergenza nelle risposte (deviazione standard elevata), che suggerisce come la visione degli operatori sia profondamente influenzata dal contesto operativo in cui lavorano. Ad esempio, l'indagine ha mostrato che gli operatori dei servizi a bassa soglia, come le unità di strada, tendono a essere più “pessimisti” o meno aperti a riconoscere le competenze che le persone acquisiscono in strada. Al contrario, gli operatori che lavorano in servizi più strutturati, come le comunità di accoglienza e i servizi di dimora autonoma, si dimostrano più “ottimisti” e sensibili a queste tematiche.

In tutti i casi, gli operatori sono in larga parte convinti che in strada le persone acquisiscono specifiche competenze, che sanno trovare soluzioni creative ai loro problemi, benché i loro comportamenti siano considerati apparentemente efficaci ma in realtà disfunzionali (soprattutto da coloro che intendono l'inclusione come integrazione).

Nel loro complesso, questi dati smentiscono una visione puramente deficitaria e passiva della persona senza dimora, rivelando invece che nelle visioni di chi opera nei servizi essa esprime una sua capacità di adattamento e di azione nel proprio ambiente.

L'indagine ha anche esplorato il livello di conoscenza e l'esperienza degli operatori rispetto alle pratiche di riconoscimento delle competenze. È emersa una scarsa diffusione di tali pratiche. Quasi due terzi dei rispondenti (64%) ha dichiarato di non saperne nulla o di averne solo sentito parlare. Fra coloro che hanno una certa familiarità con il tema, circa la metà ha solo assistito a queste pratiche, mentre solo l'altra metà ha avuto un ruolo più attivo nella loro gestione. Le poche pratiche effettivamente riscontrate, attraverso una domanda aperta, sono state raggruppate in quattro categorie principali:

- *colloqui, bilancio di competenze e orientamento al lavoro;*
- *tirocini, apprendistato e certificazione delle competenze;*
- *valorizzazione delle esperienze e competenze informali;*
- *laboratori, socializzazione ed empowerment.*

Il divario tra la consapevolezza teorica e la pratica concreta sottolinea la necessità di promuovere una maggiore diffusione delle pratiche di riconoscimento delle competenze per migliorare l'efficacia dei servizi.

Conclusioni

Sulla base di un'ampia indagine condotta tra operatori del settore, lo studio evidenzia una visione complessa e articolata del fenomeno dell'homelessness. Contrariamente a un'idea puramente deficitaria, la maggior parte degli operatori riconosce che la vita in strada non è solo un percorso di deprivazione, ma anche un contesto di apprendimento informale dove si sviluppano specifiche competenze di sopravvivenza, gestione delle risorse, navigazione sociale e relazionale. Tuttavia, questo riconoscimento teorico non si traduce ancora in prassi diffuse. Emerge infatti un notevole divario tra la consapevolezza che le persone senza dimora acquisiscono abilità adattative e la scarsa ap-

plicazione di pratiche educative volte a valorizzarle. Gli operatori, pur convinti che queste competenze esistano, le considerano spesso disfunzionali nel contesto di un percorso di reinserimento. L'analisi mostra anche una divergenza di vedute sul concetto di inclusione: sebbene molti la intendano come valorizzazione delle differenze, una porzione significativa continua a interpretarla come semplice integrazione o adattamento dell'individuo alle norme sociali esistenti.

Per superare l'attuale approccio assistenziale e passare a un modello pedagogico-educativo più efficace, è fondamentale superare la visione negativa delle competenze di strada e promuovere una formazione capillare degli operatori sulle pratiche di riconoscimento e valorizzazione di queste abilità. Solo in questo modo si potranno costruire percorsi di inclusione basati sul rafforzamento delle risorse individuali e sulla modifica dell'ambiente circostante, anziché sulla mera integrazione.

Bibliografia

- Barnao C. (2004). *Sopravvivere in strada. Elementi di sociologia della persona senza dimora*. Milano: FrancoAngeli.
- Castel R. (1994). La dynamique des processus de marginalisation: De la vulnérabilité à la désaffiliation. *Cahiers de recherche sociologique*, 22, 11–27. <https://doi.org/10.7202/1002206ar>
- Cornacchia M., Tramma S. (2019). *Vulnerabilità in età adulta: Uno sguardo pedagogico* (1. ed). Roma: Carocci.
- Cortese C. (2016). *Scenari e pratiche dell'Housing First. Una nuova via dell'accoglienza per la grave emarginazione adulta in Italia*. Milano: FrancoAngeli.
- Creswell J. W. (2014). *Research design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*. Croydon: SAGE.
- Ferrante A., Gambacorti-Passerini M. B., Palmieri C. (Eds.). (2020). *L'educazione e i margini: Temi, esperienze e prospettive per una pedagogia dell'inclusione sociale*. Milano: Guerini scientifica.
- Gnocchi R. (2009). *Homelessness e dialogo interdisciplinare. Analisi a confronto tra modelli diversi*. Roma: Carocci.
- ISTAT. (2015). *Le persone senza dimora. Anno 2014*. <http://www.istat.it/it/archivio/175984>
- Meo A. (2009). Vivere in strada: Carriere di povertà e pratiche di sopravvivenza. Uno sguardo sociologico sui senza dimora. In R. Gnocchi (Ed.), *Homelessness e dialogo interdisciplinare. Analisi e confronto tra modelli diversi* (pp. 183–214). Roma: Carocci.
- Palmieri C. (2020). Pensare l'inclusione sociale come esperienza educativa: Modelli antropologici e pedagogici. In A. Ferrante, M. B. Gambacorti-Passerini, C. Palmieri (Eds.), *L'educazione e i margini: Temi, esperienze e prospettive per una pedagogia dell'inclusione sociale* (pp. 108–124). Milano: Guerini scientifica.
- Pellerey M. (2004). *Le competenze individuali e il portfolio*. Milano: Rizzoli.
- Tweed R. G., Biswas-Diener R., Lehman D. R. (2012). Self-perceived strengths among people who are homeless. *The Journal of Positive Psychology*, 7(6), 481–492. <https://doi.org/10.1080/17439760.2012.719923>

Dare voce.

Il podcast come strumento per raccontare i fattori di inclusione ed esclusione della città di Milano*

Maddalena Sottocorno

Assegnista di ricerca

Università degli Studi di Milano-Bicocca – maddalena.sottocorno@unimib.it

Introduzione

Nell'ambito del progetto MUSA (*Multilayered Urban Sustainability Action*), lo Spoke 6 (*MUSA Societies*) pone l'innovazione al servizio della formazione e della promozione di una società sostenibile ed inclusiva¹. In questo contesto, il gruppo di ricerca *Open-Air Lab*² realizza diverse azioni volte a costruire una cultura della sostenibilità³ nel territorio attorno all'Università di Milano-Bicocca (Berni, Ribolla, Rota, Sottocorno, 2023). In questa cornice, è stato realizzato il podcast *Sustainability and the city*⁴, racconto a voce delle ricerche degli studiosi e delle studiose del progetto MUSA. Di esso, si è dato conto in termini di strumento per amplificare la ricerca e farne formazione (Antonacci, Guerra, 2025) e se ne è richiamata la rilevanza per declinare la sostenibilità in termini *sociali* (Berni, Sottocorno, 2024). Il presente contributo intende offrire uno sguardo sulle tematiche emergenti dagli episodi della seconda stagione, pubblicata tra settembre e dicembre 2024, che riguardano nello specifico il tema dell'*esclusione sociale* e le possibili azioni volte a contrastarla.

* Contributo realizzato all'interno del progetto MUSA – Multilayered Urban Sustainability Action, finanziato dall'Unione Europea – NextGenerationEU, PNRR Missione 4 Componente 2 Linea di Investimento 1.5: Creazione e rafforzamento degli "ecosistemi dell'innovazione", costruzione di "leader territoriali di R&S"

1 <https://musascarl.it/wp-content/uploads/2023/07/Spoke-6.pdf> (ultima consultazione: 09/2025).

2 Il gruppo di ricerca *Open-Air Lab* è composto da docenti, ricercatrici, assegniste, dottorande e dottorandi afferenti al Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione dell'ateneo citato: Francesca Antonacci, Veronica Berni, Nicoletta Ferri, Monica Guerra, Letizia Luini, Patrizia Ribolla, Francesca Rota, Marco Salvatore, Giulia Schiavone, Maddalena Sottocorno, Manuela Tassan, Franca Zuccoli.

3 Una delle definizioni più efficaci del costruito di *cultura della sostenibilità* la si deve a Malavasi (2017), il quale la interpreta come "una forma di capitale sociale che indica il grado di coesione civica, la natura dei rapporti di collaborazione istituzionale, l'ampiezza e la profondità dei legami di solidarietà [di un territorio]" (p. 9).

4 <https://www.spreaker.com/podcast/sustainability-and-the-city--5935429> (ultima consultazione: 09/2025).

1. I presupposti teorici, le domande di ricerca e i contenuti degli episodi selezionati

I presupposti teorici con i quali si è inteso rileggere alcuni degli episodi del podcast definiscono, innanzitutto, i processi di esclusione ed inclusione come *fenomeni complessi*. Essi riguardano l'insieme delle condizioni che producono oppressione ed emarginazione nel contesto urbano e in che modo, in conseguenza di esse, i soggetti attivano dei movimenti inclusivi e trasformativi⁵, “nella misura in cui [...] avvertono che il tessuto sociale si è lacerato e che si sono create delle condizioni inique che producono emarginazione, sfruttamento e oppressione e in virtù di questa consapevolezza si mobilitano, scegliendo di [...] modificare la realtà” (Ferrante, 2020, p. 18).

Inoltre, la città viene intesa come luogo emblematico in cui *fare esperienza dell'altro*, un contesto in cui, volenti o nolenti, occorre imparare a fare i conti con la diversità, di fronte alla quale si danno due opzioni: la salvaguardia della propria identità o la sperimentazione di percorsi inclusivi:

o si tenta di salvaguardare la (presunta) purezza dell'identità (personale e comunitaria) e di conseguenza ci si chiude in se stessi e si escludono gli altri “indesiderati”, denigrandoli e innalzando muri (reali e simbolici) e barriere (fisiche e sociali), [...] oppure si rielaborano pacificamente a livello collettivo i contrasti e si sperimentano percorsi inclusivi volti a migliorare la qualità di vita delle persone e della società, riducendo le disuguaglianze, le discriminazioni e le iniquità. L'inclusione, in quest'accezione, è inseparabile dalla giustizia sociale (Ferrante, 2020, p. 95).

In coerenza con questo quadro teorico, si è scelto di indagare i contenuti di alcuni episodi della seconda stagione, alla luce delle seguenti domande di ricerca:

- Quali sono i fattori materiali, ambientali e culturali che emergono dagli episodi come condizioni che limitano o favoriscono la realizzazione e la partecipazione sociale dei soggetti nel contesto della città di Milano?
- Quali forme di esperienza dell'altro vengono descritte dai ricercatori e dalle ricercatrici del progetto MUSA? Esse evidenziano delle forme di salvaguardia della propria identità o determinano dei possibili percorsi inclusivi?

Alla luce di queste domande, gli episodi ritenuti rilevanti sono stati in particolare sei dei quindici che compongono la seconda stagione. La tabella ne mostra i contenuti e ricostruisce gli ambiti disciplinari di appartenenza degli intervistati e delle intervistate.

5 Il concetto di *oppressione* fa riferimento alla pedagogia freiriana (Freire, 2011). Per una ricostruzione dei motivi di oppressione che connotano la società contemporanea, si veda: Reggio, 2006.

Titolo della puntata	Ambito disciplinare degli intervistati	Contenuto
E17. Esperienza dei luoghi e progettazione urbana sostenibile	Architettura; Psicologia Sociale	Le trasformazioni urbane e il loro impatto sull'esperienza dei luoghi da parte dei cittadini.
E19. Spazi urbani e diseguaglianze di genere	Urbanistica	Le diseguaglianze degli spazi urbani generate da un punto di vista neutro sulla loro progettazione.
E20. Le reti educative per la sostenibilità sociale	Pedagogia	La povertà educativa, come mancato diritto di istruzione. Il «caso» del quartiere San Siro.
E22. Intelligenza interculturale, rigenerazione urbana e crescita resiliente	Economia	Le discriminazioni sui luoghi di lavoro dovute a disabilità, genere, orientamento sessuale, <i>background</i> migratorio.
E23. Mappare e studiare le disuguaglianze urbane per un futuro più giusto	Economia	Le differenze di opportunità nei singoli quartieri della città come vettore di disuguaglianza urbana.
E24. La sostenibilità urbana di Milano come città universitaria.	Economia	Lo studio della popolazione universitaria della città di Milano e le forme di esclusione che la caratterizzano.

Tab. 1 – Gli episodi scelti e le relative tematiche affrontate

2. La metodologia di analisi dei dati e le tematiche emerse

Sugli episodi è stata condotta un'*analisi tematica*, volta ad identificare, analizzare, organizzare, descrivere e riportare i temi trovati (Nowell, Norris, White, Moules, 2017)⁶. Questa modalità di interpretazione è utile per far emergere *molteplici prospettive*, evidenziando somiglianze e differenze tra i dati testuali raccolti. Essa, inoltre, permette di *riassumere* le caratteristiche di un campione ampio di dati e si accompagna all'individuazione di una specifica *posizione epistemologica*. Il processo con il quale sono state elaborate le tematiche si è articolato attorno ai seguenti passaggi:

- *familiarizzazione*: ascolto e trascrizione delle singole puntate;
- *generazione dei codici di significato delle singole puntate*: individuazione dei codici di significato per ciascuna domanda rivolta agli intervistati;
- *ricerca dei temi trasversali e specifici*: individuazione delle tematiche trasversali e specifiche emergenti dalle puntate, attraverso l'aggregazione dei codici precedentemente identificati.

Per quanto riguarda la prima domanda di ricerca, si evidenzia come la città di Milano, come altri agglomerati urbani, rischi di essere un contesto in cui si enfatizzano

6 L'analisi è stata condotta attraverso un lavoro di collaborazione tra chi scrive e gli altri componenti del gruppo di ricerca.

fenomeni quali l'inquinamento e l'emarginazione, costituendo, però, anche l'ambito in cui "possono essere inventate le soluzioni [che nascono] proprio [da] questa concentrazione, questa prossimità, questo scambio continuo" (E19). La città, dunque, *accelera sia le dinamiche di esclusione*, ma anche le possibili azioni di *contrasto* delle stesse.

Alcuni episodi rimandano come nei contesti urbani vi sia una tendenza all'*isolamento*, che porta a chiudersi nella propria vita privata. Di fronte a questa propensione, divengono fondamentali quelle attività che promuovono la *partecipazione* dei cittadini e che li rendono protagonisti dei processi di cambiamento volti alla realizzazione di una città più vivibile e vicina alle esigenze di chi la abita. Come indicato nell'episodio 17, infatti, "la soluzione tecnica deve conciliarsi con le dimensioni sociali e di collettività". A tal proposito, tutto lo spazio cittadino meriterebbe un ripensamento, che superi una visione neutra dello spazio. Esistono, infatti, "molteplici modi di vivere la città e non tutti vengono rappresentati all'interno delle politiche in atto. L'esperienza quotidiana di ciascuno e di ciascuna di noi varia moltissimo e uno dei fattori da tenere più in considerazione nello studio della città e poi nell'immaginare un futuro più sostenibile è, [ad esempio] la disuguaglianza di genere" (E19).

Venendo alla seconda domanda di ricerca, è possibile marcare nuovamente come il contesto urbano possa essere incubatore di discriminazioni, ma anche di azioni positive a contrasto delle stesse. All'interno di esso, infatti, l'alterità può essere vissuta come gruppo, verso il quale attivare delle strategie di *difesa*. Non si riconoscono le storie di vita di ciascuno, ma si ergono muri per separare sé stessi da un altro genericamente inteso. Chi arriva in città per motivi economici, sociali o politici, dunque, viene percepito come una *conchiglia vuota*, privo di storia e di soggettività. Per scoraggiare questo movimento difensivo, un'intervistata evidenzia come "le comunità di persone con *background* migratorio [...] sono individui che si spostano con i loro bagagli culturali, le loro esperienze umane, con la complessità della loro identità e queste persone portano con sé storie uniche e diversificate che rappresentano una ricchezza e una risorsa per la società piuttosto che un ostacolo" (E22). Si tratta, quindi, di attivare un movimento consapevole di *decolonizzazione del pensiero*, promuovendo attività di formazione all'intelligenza interculturale, nei contesti di studio, lavoro e socialità, "per superare l'idea che l'altro sia estraneo o radicalmente distante da noi. Ogni individuo porta con sé una storia unica e riconoscere questa complessità è essenziale, perché ci permette di abbracciare una visione più inclusiva" (E22).

Parallelamente, la città determina delle forti discriminazioni sociali che si riflettono sulla *distribuzione geografica* della ricchezza e dei titoli di studio: "nelle zone centrali il tasso di laureati è circa il doppio di quello della media nazionale, in alcuni quartieri periferici invece i tassi di istruzione sono bassissimi, quindi pari al 3%, quindi molto inferiori alla media nazionale" (E23). A questa distribuzione non corrisponde necessariamente un'equa erogazione dei servizi, che spesso si concentrano nelle zone abbienti della città. Serve, dunque, una maggiore integrazione istituzionale, che contribuisca ad affrontare questioni urgenti, come quella della *povertà educativa*: "Molte famiglie possiamo definirle multiproblematiche. C'è un disagio di tipo economico, ci sono situazioni di povertà educativa, ci sono queste differenze culturali, che sono una ricchezza, ma che nel momento in cui le famiglie non riescono ad inserirsi nella comunità questo diventa molto problematico, soprattutto rispetto alla garanzia dei diritti" (E20).

Anche lo studio della *mobilità studentesca* (E24) fa emergere il carattere duale che caratterizza la città: da una parte, si rafforza l'attrattività di Milano come luogo in cui

studiare e formarsi, dall'altra questo stesso fenomeno sembra riguardare soprattutto studenti con un *background* formativo ed economico di livello alto, accentuando così i possibili processi di separazione tra i gruppi sociali⁷.

3. Prospettive pedagogiche

Si è visto come le puntate del podcast selezionate possano aiutare a comprendere alcune delle dinamiche di esclusione che caratterizzano la città di Milano e delle possibili contromisure. Questa esperienza è stata lo spunto per cominciare a riflettere su come il podcast possa essere considerato un *mediatore pedagogico* (Palmieri, 2018). Il processo di progettazione e pubblicazione di un racconto a voce, infatti, prevede alcuni passaggi, tra cui l'individuazione della tematica, la realizzazione di interviste, l'uso di piattaforme... Se accompagnati da momenti di *riflessione sull'azione*, essi possono portare ad un apprendimento significativo, vista la capacità di questo strumento di ingaggiare coloro che lo realizzano in una dinamica di interrogazione della realtà e dei suoi limiti.

Bibliografia

- Antonacci F., Guerra M. (2025). Dar voce alla ricerca per farne formazione. Il podcast Sustainability and the City. In P. Malavasi (Ed.), *Ricerca, servizi, politiche territoriali pedagogiche. Trasformative, innovative, emancipative* (pp. 434-440). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Berni V., Ribolla P., Rota F., Sottocorno M. (2023). Il bruco si fa crisalide. Sostenibilità, territorio e partecipazione in una ricerca multidisciplinare. *Nuova Secondaria*, 1, settembre anno XLI, 161-177.
- Berni V., Sottocorno M. (2024). Sguardi multidisciplinari sulla sostenibilità sociale. *Attualità pedagogiche*, 6, 2, 14-23.
- Ferrante A. (2020). Esclusione sociale e marginalità: una problematica (anche) pedagogica. In A. Ferrante, M.B. Gambacorti, C. Palmieri (Eds.), *L'educazione e i margini. Temi, esperienze e prospettive per una pedagogia dell'inclusione sociale* (pp. 17-30). Milano: Guerini.
- Ferrante A. (2020). Inclusione sociale: significati e prospettiva. In A. Ferrante, M.B. Gambacorti, C. Palmieri (Eds.), *L'educazione e i margini. Temi, esperienze e prospettive per una pedagogia dell'inclusione sociale* (pp. 93-107). Milano: Guerini.
- Freire P. (2011). *La pedagogia degli oppressi*. Torino: EGA.
- Malavasi P. (2017). Introduzione. In M.L. Iavarone, P. Malavasi, P. Orefice, F. Pinto Minerva (Eds.), *Pedagogia dell'ambiente 2017. Tra sviluppo umano e responsabilità sociale* (pp. 9-14). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Nowell L.S., Norris J.M., White D.E., Moules N.J. (2017). Thematic Analysis: Striving to Meet the Trustworthiness Criteria. *International Journal of Qualitative Methods*, 16(1).
- Palmieri C. (2018). *Dentro il lavoro educativo. Pensare il metodo, tra scenario professionale e cura dell'esperienza educativa della formazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Reggio P. (2006). *Reinventare Freire. Lavorare nel sociale con i temi generatori*. Milano: FrancoAngeli.

7 A tal proposito, il ricercatore intervistato nell'episodio 24 afferma che “nei nostri dati [sulla mobilità studentesca] riusciamo solo ad osservare il voto di diploma e la scuola superiore, [...] la regione di provenienza e la regione di diploma. Questo ci permette di avere qualche informazione sul background economico, perché le due variabili possono essere correlate”.

L'abitare cooperativo. tra educazione emancipatoria e impegno politico. Il caso della *cooperativa de vivienda* “La Fabrica” di Buenos Aires

Andrea Spano

Assegnista di Ricerca

Università degli Studi di Cagliari – andrea.spano88@unica.it

Introduzione

Il tema del diritto all'abitare ha assunto negli ultimi decenni una centralità crescente nel dibattito politico, sociale ed educativo, sia a livello nazionale che internazionale. La crisi dei modelli abitativi di tipo pubblico, la progressiva marginalizzazione delle fasce sociali più deboli e l'aumento delle disuguaglianze urbane hanno contribuito a rendere evidente l'insufficienza di approcci meramente amministrativi e tecnocratici. L'abitare, infatti, non può essere ridotto a una semplice funzione di assegnazione burocratica di spazi, ma implica processi complessi che riguardano, tra i vari, lo sviluppo del senso appartenenza comunitaria, l'assunzione responsabilità sulla cura degli spazi e dei rapporti di vicinato, la costruzione di identità socioculturali sempre più emancipate.

In questo quadro, esperienze innovative di tipo cooperativo e autogestionario offrono spunti fondamentali per la riflessione pedagogica. Esse mostrano come l'abitazione possa trasformarsi in terreno di educazione emancipatoria, capace di generare consapevolezza politica e culturale. La ricerca qui presentata prende in esame il caso della cooperativa “La Fábrica” di Buenos Aires, nata all'inizio degli anni Duemila dalla riconversione di uno spazio industriale dismesso. Questa esperienza, fortemente radicata nei movimenti sociali argentini, si pone come alternativa al modello “chiavi in mano” tipico dell'edilizia residenziale pubblica, sperimentando invece un percorso di autogestione, formazione collettiva e costruzione partecipata dell'abitare.

1. Il problema educativo nelle modalità attuali di erogazione delle “case popolari”

Il diritto alla casa trova riconoscimento formale in importanti strumenti internazionali, quali l'articolo 25 della Dichiarazione Universale dei Diritti Umani dell'Assemblea Generale delle Nazioni Unite (1948), “*Ogni individuo ha diritto ad un tenore di vita sufficiente a garantire la salute e il benessere proprio e della sua famiglia, con particolare riguardo all'alimentazione, al vestiario, all'abitazione, e alle cure mediche e ai servizi sociali necessari*”, e l'articolo 11 del Patto Internazionale sui Diritti Economici, Sociali e Culturali del Consiglio economico e sociale delle Nazioni Unite (1966), “*gli Stati Parti del presente Patto riconoscono il diritto di ogni individuo ad un livello di vita adeguato per sé e per la sua famiglia, che includa alimentazione, vestiario, ed alloggio adeguati,*

nonché al miglioramento continuo delle proprie condizioni di vita". Tali riferimenti stabiliscono che ogni individuo debba disporre di condizioni di vita adeguate, comprensive di un'abitazione dignitosa, suggerendo che da queste condizioni possano aprirsi percorsi esistenziali volti allo sviluppo continuo. Tuttavia, la traduzione concreta di questi principi in politiche nazionali e locali risulta spesso limitata, riducendosi a una gestione amministrativa dell'edilizia residenziale pubblica (ERP), altrimenti detta "case popolari".

Il modello italiano, ad esempio, prevede procedure standardizzate: la presentazione della domanda, l'inserimento in graduatorie basate su criteri reddituali e compositivi del nucleo familiare, la costruzione degli alloggi da parte di imprese private secondo capitolati prestabiliti e, infine, assegnazione degli immobili, in quartieri spesso periferici e marginalizzati. Questo approccio non contempla processi partecipativi né coinvolgimento diretto delle persone interessate nelle fasi di ideazione, progettazione o gestione degli spazi abitativi.

Le conseguenze sono molteplici e con forti ripercussioni sulla sostenibilità dei progetti abitativi¹ e sulla capacità di tali modelli di consegnare alle persone in difficoltà spazi idonei allo sviluppo della continuità educativa tra scuola e comunità: l'alienazione abitativa, la scarsa identificazione con il contesto di vita, mancanza di responsabilizzazione rispetto ai propri spazi e a quelli comuni, povertà educativa estetica e civica. L'abitazione, ridotta a mera assegnazione "chiavi in mano" di beni materiali, perde così la dimensione di bene comune e di strumento di garanzia per un'emancipazione collettiva. Proprio da questa consapevolezza si sviluppano esperienze alternative che pongono al centro l'autogestione, la partecipazione e la formazione continua come elementi costitutivi del diritto all'abitare.

2. L'esperienza della *Cooperativa de Vivienda* "La Fàbrica"

All'interno di un più ampio progetto finalizzato allo studio delle esperienze educative organizzate dai movimenti sociali latinoamericani, questo studio indaga le pratiche formative comunitarie di emancipazione collegate all'abitare, di cui in questo testo si dà una breve restituzione. La metodologia adottata ha previsto una pluralità di strumenti: studio delle fonti bibliografiche e della normativa, raccolta di documenti (manifesti, materiale informativo, progetti di legge), osservazione diretta del complesso residenziale autogestito "La Fàbrica" e interviste in profondità ai membri della cooperativa e ai residenti.

L'obiettivo principale era comprendere come l'esperienza cooperativa potesse costituire non solo un'alternativa abitativa, ma anche un laboratorio di formazione civica e politica. Si è trattato, dunque, di un'indagine qualitativa orientata a cogliere i processi educativi impliciti ed espliciti, le dinamiche di coscientizzazione e le strategie di autorganizzazione collettiva.

1 Anche laddove vi fossero risorse per colmare i bisogni abitativi di tutta la popolazione, in assenza di interventi educativi, resterebbe il problema inerente al mantenimento e alla cura degli spazi e delle comunità e, di conseguenza, il problema relativo alla vivibilità delle aree urbane destinate all'"edilizia popolare".

La cooperativa “La Fábrica” nasce nel 2000 a Buenos Aires, dalla riqualificazione di una fabbrica tessile dismessa. L’esperienza si sviluppa parallelamente alla proposta di una legge nazionale sulle cooperative abitative², ispirata alla Ley 341 della Città Autonoma di Buenos Aires, resa possibile dalle specificità della sua Costituzione. Protagonista del processo è il MOI (Movimiento de Ocupantes e Inquilinos)³.

Il modello adottato è quello delle *Cooperativas de Vivienda por Autogestión* (CEFAD, 1988), che prevedono l’autocostruzione degli alloggi da parte degli stessi futuri abitanti, con il supporto di tecnici e professionisti solidali. Tale processo implica non solo un risparmio economico, ma soprattutto un forte coinvolgimento comunitario: ciascun membro contribuisce con lavoro, risorse e tempo, rafforzando i legami sociali e generando un senso di appartenenza condiviso (Aristondo, 2003).

Nell’esperienza de “La Fábrica” ritroviamo riferimenti teorici pedagogici importanti, seppure non sempre esplicitati. Particolare evidenza hanno i principi di Antonio Gramsci, con la sua idea di intellettuale organico, attore educativo necessario al superamento delle condizioni imposte dall’egemonia (Ouvina, 2012), e di Paulo Freire, con la pedagogia degli oppressi e la pratica della coscientizzazione (Marzoni, 2021). Vi sono inoltre richiami alla tradizione romantica della Bildung, che pone al centro la formazione etica ed estetica dell’individuo come parte fondamentale dei processi di umanizzazione. A tal proposito sono significative le parole di Nestor R Jeifetz: “*La concezione autogestionaria è centrata nella costruzione di umanità. Assumiamo che il rispetto del diritto alla bellezza è un elemento essenziale per la materializzazione di un habitat pienamente umano*”⁴.

3. Il modello delle *Cooperativas de Vivienda* (CdV)

Il modello oggetto di studio non si limita alla costruzione fisica degli alloggi, ma attiva una serie di processi educativi e sociali che costituiscono parte integrante del percorso. È necessario, pertanto, segnalare gli interventi predisposti da chi generalmente aderisce al modello della CdV e quelli specifici di ogni CdV:

- processi informativi: pubblicazioni periodiche, riviste e materiali divulgativi che garantiscono la diffusione delle conoscenze e delle iniziative educative e sociali (rivolti a tutti gli aderenti);
- processi formativi: seminari, assemblee e spazi di educazione partecipativa, volti a sviluppare competenze critiche e operative (rivolti a tutti gli aderenti);
- seminari tematici: strumenti di sostegno alla capacità di scelta e di valutazione (rivolti a tutti gli aderenti).
- interventi professionalizzanti: corsi e attività volti a potenziare competenze utili alla gestione del progetto e alla vita comunitaria (specifici di ogni CdV);

2 Un’analisi delle prime versioni della proposta di legge si ritrova in Gleizer (1998).

3 Nel percorso di lotta verso una legge nazionale il MOI è affiancato da altre realtà collettive, come la CTAA (Federación de Cooperativas Todos Juntos), la FTV (Federación de Tierra y Vivienda), la CTEP (Movimiento Social y Político Los Pibes) e il MTL (Movimiento Territorial de Liberación).

4 Nestor R Jeifetz, presidente del MOI, intervistato in data 10 agosto 2024.

- assemblee: momenti di deliberazione collettiva che rafforzano la democrazia interna (specifici di ogni CdV).

Gli obiettivi di tali percorsi sono molteplici: promuovere l'autodeterminazione, costruire consapevolezza e sensibilità sociale, favorire lo sviluppo sostenibile e solidale, rafforzare la centralità della vita familiare e comunitaria, sostenere la formazione cooperativa e contrastare le forme di alienazione abitativa (Rodriguez, 2021).

L'esperienza de "La Fábrica" mostra come l'abitare possa diventare uno spazio di lotta e di emancipazione, in cui le persone non sono considerate semplicemente come beneficiari passivi, bensì soggetti attivi nella definizione del proprio destino abitativo, sociale e formativo. In tal senso, ogni singola *cooperativa de vivienda* si configura come una scuola di cittadinanza e di politica nella quale si apprendono e si condividono pratiche di autogestione, di solidarietà e di partecipazione democratica, attraverso pratiche di educazione cooperativa (Saint Bonnet, 1993).

Conclusioni

Quanto qui tratteggiato rappresenta solo una parte di uno studio più ampio che non trova spazio nell'economicità di questo testo, un primo passo nello studio delle esperienze cooperative di abitazione e della loro portata formativa. Tuttavia, quanto già emerge da questo contributo espone la necessità di ripensare radicalmente i modelli di edilizia residenziale pubblica adottati in Italia. L'approccio "chiavi in mano" mostra tutti i suoi limiti: estraneità dei cittadini, esclusione dai processi decisionali, scarsa sostenibilità economica e sociale e la marginalizzazione territoriale. Al contrario, esperienze come quella de "La Fábrica" indicano la possibilità di un nuovo paradigma abitativo, basato sulla partecipazione, sulla coscientizzazione e sulla formazione continua.

Per la pedagogia, farsi spazio nell'analisi delle politiche extrascolastiche, così come alla riflessione sull'assenza di adeguate politiche nei contesti come quelli sinteticamente esplorati in questo testo, può significare un'opportunità per rivitalizzare i pensieri di numerosi autori contemporanei, studiandone i risvolti nella vita pratica delle cittadine e dei cittadini, e liberando tali pensieri dall'immobilismo creatosi nei decenni di approfondimenti di tipo esclusivamente filologico, condizione spesso criticata dalla stessa comunità scientifica (Baldacci, Silva, Gómez, 2025).

Inoltre, si crea un'occasione per la pedagogia di partecipare al miglioramento di contesti nei quali ad oggi altre discipline orientano la formazione e lo sviluppo individuale e comunitario, spesso trascurandone diversi aspetti che meriterebbero maggiore attenzione. In questo senso, ulteriori studi in questo nuovo campo di ricerca, maggiormente orientati sul pratico e sullo sperimentale, potrebbero altresì rispondere a domande più situate nelle realtà locali: come integrare percorsi formativi nei sistemi di ERP? Quale ruolo possono giocare i servizi comunali, regionali e i Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti (CPIA) nella promozione di modelli cooperativi?

Ad ogni modo è importante ora rimarcare che l'abitare, inteso come processo formativo e politico, apre prospettive di ricerca e di azione che vanno ben oltre la semplice questione edilizia, toccando i nodi cruciali della cittadinanza, della giustizia sociale e della democrazia e le tracce che questi nodi lasciano sulla formazione umana.

Finanziamento

La ricerca presentata afferisce al progetto “The reception of Antonio Gramsci’s theory of education in South America”, finanziato dall’Università degli Studi di Cagliari nel programma Mobilità Giovani Ricercatori, finanziato con i fondi della L.R. n. 7 del 7 agosto 2007 della Regione Autonoma della Sardegna.

Bibliografia

- Aristondo L. (2003). Cooperativismo, autoayuda y autogestión: Una alternativa uruguaya para la vivienda de interés social. *Scripta Nova. Revista electrónica de geografía y ciencias sociales*, VII, 146 (099).
- Assemblea Generale delle Nazioni Unite (1948). *Dichiarazione Universale dei Diritti Umani*. Retrieved September 5, 2025 from https://www.ohchr.org/sites/default/files/UDHR/Documents/UDHR_Translations/itn.pdf.
- Baldacci M., Rosalio Silva D., Gómez S. (Eds.) (2025). *Antonio Gramsci e l'educazione. Letture tra Italia e America Latina*. Milano: FrancoAngeli.
- Consiglio economico e sociale delle Nazioni Unite (1966). *Convenzione internazionale sui diritti economici, sociali e culturali*. Retrieved September 5, 2025 from <https://unipd-centrodirittiumani.it/it/archivi/strumenti-internazionali/patto-internazionale-sui-diritti-economici-sociali-e-culturali-1966>.
- CEFAD (1988). *Clasificación de las cooperativas*.
- Gleizer, A. (1998). *Proyecto de Ley de Cooperativas de Vivienda*, Revista de Idelcoop, 25 (110), 1-7.
- Machado Macellaro G. J. (2020). Cooperativismo de vivienda por ayuda mutua. Formación, experiencia y lucha en Uruguay. *Revista de Ciencias Sociales*, 33 (47), 111-138.
- Marzoni G. (2021). *Hábitat popular: encuentro de saberes*. Buenos Aires: Nobuko.
- Ouviña H.D. (2012). Educación popular y disputa hegemónica: Los aportes de Antonio Gramsci para el análisis de los proyectos pedagógico-políticos de los movimientos sociales. *Observatorio Social sobre Empresas Recuperadas y Autogestionadas*, 6 (8). 1-17.
- Rodríguez M. C. (2021). Desafiando la alienación residencial: Producción social autogestionaria del hábitat y comunes urbanos en Ciudad de Buenos Aires. *International Journal of Critical Geographies*, 19 (3). 647-664
- Saint Bonnet M. C. R. (1993). La educación cooperativa, planificación e integración. *Revista Educación*, 17 (2), 71-77.

Sessioni Parallele
Formazione per le differenze

Il concetto di intersezionalità e la ruota del privilegio come dispositivi epistemologici e didattici

Chiara Borelli

Assegnista di ricerca

Alma Mater Studiorum Università di Bologna – chiara.borelli4@unibo.it

1. Intersezionalità: dall'origine del concetto alla sua configurazione come dispositivo epistemologico nel panorama pedagogico italiano

“Nella letteratura scientifica l'intersezionalità è stata concettualizzata di volta in volta come paradigma, come concetto, come quadro di riferimento, come strumento euristico e come teoria” (Hill Collins, 2022, p. 10). Il termine *intersezionalità* è stato coniato dalla giurista afroamericana Kimberlé Crenshaw (1989) per descrivere specifiche situazioni di discriminazione emerse in alcuni casi legali, che non potevano essere comprese analizzando unicamente il genere o la razza, ma che richiedevano un inquadramento nell'incrocio tra questi due assi di oppressione. La metafora dell'“*intersection*” (incrocio) fu scelta per evidenziare come gli strumenti disponibili per rilevare la discriminazione di genere e quelli relativi alla discriminazione razziale risultassero inadeguati a cogliere la complessità prodotta dalla loro intersezione.

Crenshaw, alla fine degli anni Ottanta, ha avuto il merito di attribuire un nome a un problema che era già da tempo oggetto delle riflessioni e delle esperienze condivise delle donne nere negli Stati Uniti. L'intersezionalità, infatti, affonda le proprie radici nel femminismo nero e nel lavoro – emotivo, fisico, materiale, sociale ed economico – delle donne nere: già nel 1851 Sojourner Truth, a partire dalla propria esperienza di donna nera, attivista ed ex schiava, pose in una conferenza di donne bianche la celebre domanda: “*Ain't I a Woman?*” (Non sono forse io una donna?). Ulteriori contributi provennero da attiviste, studiose e collettivi, tra cui il *Combahee River Collective*, che denunciarono le forme di marginalizzazione sperimentate sia all'interno del femminismo bianco mainstream sia nei movimenti neri per i diritti civili, dando vita a ciò che oggi è riconosciuto come il pensiero intersezionale.

Originariamente ancorato all'intreccio tra genere e razza, il concetto è stato successivamente esteso all'analisi di altri assi di oppressione, quali la classe sociale, l'eterocisnormatività, l'abilismo, la grassofobia, lo specismo... Già all'inizio degli anni Novanta Matsuda (1991, p. 1189) scriveva: “Il modo in cui cerco di comprendere l'interconnessione di tutte le forme di subordinazione è attraverso un metodo che chiamo *chiedere l'altra domanda*. Quando vedo qualcosa che appare razzista, mi chiedo: ‘Dov'è il patriarcato in questo?’. Quando vedo qualcosa che appare sessista, mi chiedo: ‘Dov'è l'eterosessismo in questo?’. Quando vedo qualcosa che appare omofobo, mi chiedo: ‘Dove si collocano qui gli interessi di classe?’. Lavorare in coalizione ci obbliga a cercare tanto le relazioni evidenti quanto quelle non evidenti di dominio, aiutandoci a comprendere che nessuna forma di subordinazione si presenta mai isolata”.

È importante sottolineare come il concetto di intersezionalità non coincida con un mero elenco di discriminazioni possibili, né con la somma molteplici assi di op-

pressione che possono influenzare la vita di una persona: piuttosto, essa rimanda a un intreccio unico e situato, che si concretizza in specifiche storie individuali e collettive, in determinati contesti storici, culturali e sociali.

Le riflessioni su questo costruito hanno, inoltre, permesso di evidenziare connessioni e origini comuni ai diversi assi di oppressione, superando la loro considerazione come sistemi separati: l'intersezionalità indaga, infatti, le modalità attraverso cui essi si costruiscono reciprocamente (Hill Collins, 2022).

Nel panorama pedagogico italiano, nonostante il concetto sia presente da tempo, il termine intersezionalità sembra comparire nelle pubblicazioni solo dalla seconda metà degli anni 2010. Ultimamente si registra una significativa accelerazione del suo utilizzo, anche grazie alla costituzione, nel 2021, del gruppo *Intersezioni Pedagogiche* all'interno della Società Italiana di Pedagogia, promotore di numerosi convegni, pubblicazioni e ricerche.

L'analisi dei principali contributi recenti sul tema (Bianchi, D'Antone, 2024; Burgio, 2022; Burgio, Lopez, 2023; Burgio, Dello Preite, Lopez, 2025; Chiappelli, Bernacchi, 2024; D'Antone, Bianchi, 2022; Fabbri, Bracci, Bosco, 2024; Gabrielli, 2024; Ghigi, 2023; Lopez, 2018, 2021; Migliarini, 2019; Nanni, Fucecchi, 2024; Taddei, 2020; Zoletto, 2023) mostra che le riflessioni pedagogiche si concentrano principalmente su:

- il concetto stesso di intersezionalità e la sua rilevanza in pedagogia;
- gli studi e le ricerche nell'ambito degli studi di genere;
- le indagini in prospettiva interculturale, in particolare in ottica postcoloniale e decoloniale;
- le ricerche nell'area della pedagogia speciale, e in particolare quelle che assumono la prospettiva dei *disability studies*;
- riflessioni metodologiche su come fare ricerca in ottica intersezionale.

In tale prospettiva, l'intersezionalità emerge come dispositivo epistemologico, una lente teorico-critica in grado di cogliere la co-implicazione tra assi di oppressione e privilegio nelle teorie, nelle pratiche e nelle ricerche pedagogiche.

2. La ruota del privilegio e del potere: potenzialità didattiche e formative

Un dispositivo particolarmente utile per analizzare le discriminazioni sistemiche in ottica intersezionale è rappresentato dalla ruota del privilegio e del potere (*wheel of power and privilege*), in quanto consente di visualizzare i principali fattori di potenziale marginalizzazione ed esclusione, rendendo immediatamente percepibile la loro interconnessione.

La genesi dello strumento non è del tutto chiara: sembra, tuttavia, che esso sia stato elaborato in maniera *bottom-up*, ovvero a partire da attiviste/i o insegnanti per stimolare riflessioni o come attività laboratoriale. La rappresentazione che si è diffusa maggiormente è quella dell'insegnante Silvia Duckworth (cfr. Figura 1), che afferma di averla adattata a partire da quella elaborata dal *Canadian Council for Refugees* (cfr. Figura 2), che l'ha inclusa tra le proprie risorse educative nell'area *Anti-oppression*.

La ruota compare attualmente in diversi contesti accademici e scientifici, con adattamenti e finalità specifiche, tra cui:

- in un manuale di psicologia sociale, per illustrare il concetto di privilegio (Brown, 2020);
- in un articolo sulla scarsa accessibilità dell'accademia per le persone con background migratorio (Riitaoja *et alii*, 2022);
- in un *position statement* che raccoglie le prospettive di accademici e studenti neurodivergenti, con l'obiettivo di promuovere ricerca e didattica universitaria più inclusive e orientate alla giustizia sociale (Elsherif *et alii*, 2022), in cui è proposta una versione specificamente adattata al contesto accademico (cfr. Figura 3).

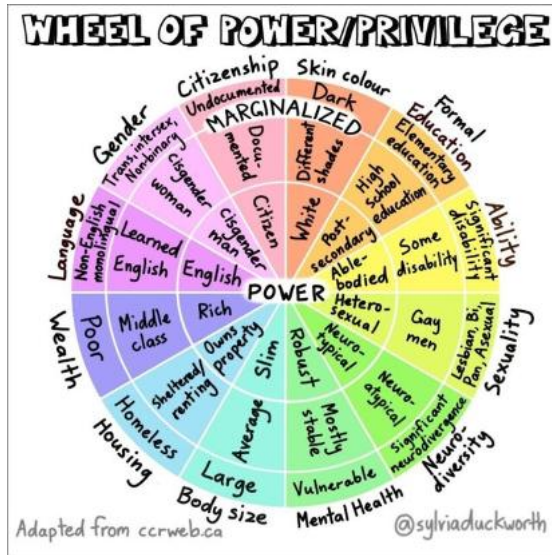


Fig. 1 – *Wheel of Power/Privilege*, Sylvia Duckworth

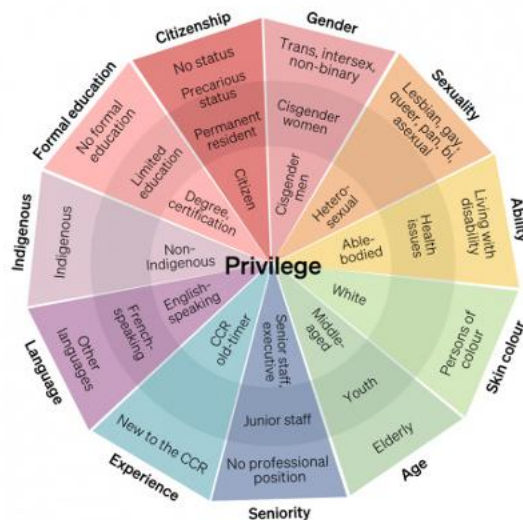


Fig. 2 – *Power Wheel*, Canadian Council for Refugees

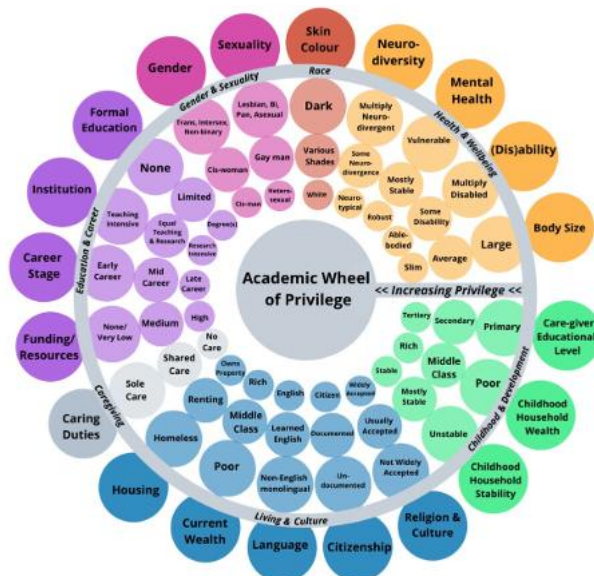


Fig. 3 – Academic Wheel of Privilege

La ruota del privilegio e del potere si configura come dispositivo riflessivo di notevole efficacia, poiché:

- facilita la comprensione del concetto di intersezionalità, rendendo visibili i principali fattori di oppressione e privilegio e mostrando l'intreccio delle diverse identità sociali nei sistemi di potere;
- promuove la consapevolezza critica e l'autoriflessione, ponendo l'esperienza individuale come punto di partenza per l'analisi sociale e stimolando una riflessione sul proprio posizionamento;
- non concentra l'attenzione unicamente sulle dimensioni dell'oppressione, ma anche – e soprattutto – sulle forme di potere, inteso spinozianamente sia come *potestas* sia come *potentia*. In questo senso, incoraggia un'etica della responsabilità relazionale e sociale, invitando a interrogarsi non solo sugli assi di oppressione che producono svantaggi, ma anche sugli assi rispetto ai quali si detiene privilegio e su come il proprio potere venga esercitato: per perpetuare disegualianze oppure per ampliare spazi di possibilità.

In quanto rappresentazione visiva e dinamica dell'intersezione tra identità sociali, la ruota costituisce uno strumento teorico-pratico che può essere proficuamente utilizzato nei percorsi di formazione iniziale e in servizio di insegnanti ed educatori/trici (cfr.: Leckie, Buser De, 2020). Parallelamente, i professionisti dell'educazione possono adottarlo, con i necessari adattamenti, all'interno dei contesti educativi, al fine di stimolare una presa di coscienza critica del proprio posizionamento e promuovere pratiche pedagogiche responsabili e inclusive.

L'esperienza formativa personale di chi scrive – in qualità di discente all'interno

del Master in Studi e politiche di genere dell'Università Roma Tre, di assegnista di ricerca durante un convegno internazionale (nel quale – insieme a colleghe da Regno Unito, Canada e Australia parte della rete *Intersectionality in the Outdoors Network* – abbiamo condotto un workshop), e di docente a contratto di *Pedagogia delle differenze* presso l'Università di Parma – ha confermato la portata generativa di questo dispositivo. In tutti questi contesti, la ruota si è dimostrata un catalizzatore di riflessioni condivise e di ipotesi operative orientate al cambiamento.

3. Riflessioni conclusive

La responsabilità sociale della pedagogia si esprime anche, e soprattutto, nella presa di coscienza politica delle marginalizzazioni sistemiche che attraversano la storia e il presente, tanto nelle dinamiche globali quanto nelle relazioni interpersonali quotidiane.

La conoscenza approfondita del concetto di intersezionalità, dalle sue origini alle sue implicazioni teoriche e pratiche, si rivela fondamentale per chi ha responsabilità educativa a diversi livelli. Integrare epistemologie femministe e prospettive minoritarie in chiave intersezionale nei percorsi formativi di educatori/trici e insegnanti, non solo contribuisce a problematizzare le relazioni educative come luoghi attraversati da dinamiche asimmetriche, ma invita anche a ripensare il ruolo stesso dell'educazione come pratica politica.

L'uso pedagogico dell'intersezionalità non può ridursi alla semplice presa d'atto delle disuguaglianze, ma implica l'attivazione di processi formativi orientati alla generazione di consapevolezza critica, agency e pratiche educative finalizzate alla giustizia sociale. La pedagogia non può prescindere da un impegno attivo nel riconoscimento delle disuguaglianze e nell'analisi dei dispositivi di potere che attraversano i contesti sociali, educativi e formativi. In questa prospettiva, il concetto di intersezionalità e lo strumento della ruota del privilegio e del potere si delineano come risorse epistemologiche e operative in grado di contribuire a una formazione inclusiva, emancipatrice e politicamente consapevole.

Bibliografia

- Bianchi L., D'Antone A. (2024). Intersezionalità o transindividualità? Potere, tokenismo e conflitto in una prospettiva di pedagogia critica. *Educational Reflective Practices*, 1, e18301. <https://doi.org/10.3280/erp1-2024oa18301>
- Brown J. (2020). *Introduction to social psychology*. Maricopa (AZ): Maricopa Open Digital Press.
- Burgio G. (2022). *Pedagogia postcoloniale. Prospettive radicali per l'intercultura*. Milano: FrancoAngeli.
- Burgio G., Lopez A. G. (Eds.) (2023). *La pedagogia di genere. Percorsi di ricerca contemporanei*. Milano: FrancoAngeli.
- Burgio G., Dello Preite F., Lopez A. G. (Eds.) (2025). *Sessismo, violenze ed emancipazioni. Prospettive di pedagogia di genere. Studi in onore di Simonetta Ulivieri*. Milano: FrancoAngeli.
- Chiappelli T., Bernacchi E. (2024). *Genere e generazioni. Forme di attivismo femminista e anti-razzista delle nuove generazioni con background migratorio*. Milano: FrancoAngeli.
- Crenshaw K. (1989). Demarginalizing the intersection of race and sex: A Black feminist critique

- of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. *University of Chicago Legal Forum*, 1989(1), 139–167.
- D'Antone A., Bianchi L. (2022). Per una “linea femminile” nei servizi educativi a sostegno della famiglia e della genitorialità: il contributo di bell hooks al rapporto tra intersezionalità e presidio del setting pedagogico. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 20(1), 197–210. <https://doi.org/10.36253/rief-10428>
- Elsherif M. M., Middleton S. L., Phan J. M., et al. (2022). Bridging neurodiversity and open scholarship: How shared values can guide best practices for research integrity, social justice, and principled education. *OSF Preprints*. <https://doi.org/10.31222/osf.io/k7a9p>
- Fabbri L., Bracci F., Bosco N. (Eds.). (2024). *Dovremmo essere tutt femminist . Pratiche di conoscenza e nuove forme di responsabilità* [Special issue]. *Educational Reflective Practices*, 1(1). Milano: FrancoAngeli. <https://www.francoangeli.it/riviste/sommario/218/educational-reflective-practices>
- Gabrielli S. (2024). Disability and interculturality. Reflections for training of specialized teachers for educational support in an intersectional perspective. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 12(2), 92–102. <https://doi.org/10.7346/sipes-02-2024-08>
- Ghigi R. (2023). *Fare la differenza. Educazione di genere dalla prima infanzia all'età adulta*. Bologna: Il Mulino.
- Hill Collins P. (2022). *Intersezionalità come teoria critica della società*. Torino: UTET.
- Leckie A., Buser De M. (2020). The power of an intersectionality framework in teacher education. *Journal for Multicultural Education*, 14(1), 117–127. <https://doi.org/10.1108/JME-07-2019-0059>
- Lopez A. G. (2018). *Pedagogia delle differenze. Intersezioni tra genere ed etnia*. Pisa: ETS.
- Lopez A. G. (2021). Intersezionalità e differenze. In Polenghi S., Cereda F., Zini P. (Eds.), *La responsabilità della pedagogia nelle trasformazioni dei rapporti sociali. Storie, linee di ricerca e prospettive* (pp. 511–518). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Matsuda M. J. (1991). Beside my sister, facing the enemy: Legal theory out of coalition. *Stanford Law Review*, 43(6), 1183–1192.
- Migliarini V. (2019). Promuovere la giustizia sociale in educazione per gli alunni disabili: Ripensare la didattica in chiave intersezionale. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 7(2). <https://doi.org/10.7346/sipes-02-2019-14>
- Nanni A., Fucecchi A. (2024). *Postcolonialismo e intersezionalità: Nuovi percorsi per l'intercultura. La cittadinanza come banco di prova*. Milano: FrancoAngeli.
- Riitaoja A.L., Virtanen A., Reiman N., Lehtonen T., Yli-Jokipii M., Udd T., Peniche Ferreira L. (2022). Migrants at the university doorstep: How we unfairly deny access and what we could (should) do now. *Apples – Journal of Applied Language Studies*, 16(2), 121–145. <https://doi.org/10.47862/apples.112578>
- Taddei A. (2020). *Come fenici. Donne con disabilità e vie per l'emancipazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Zoletto D. (2023). Un approccio intersezionale alla ricerca pedagogica in scuole e comunità ad alta complessità socioculturale. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 1(1), 134–140.

L'Intercultura per un “artigianato della pace”: la sfida di educare a “vivere insieme”

Margherita Cestaro

*Docente a contratto – Istituto Universitario Salesiano Venezia (IUSVE),
aggregato alla Facoltà di Scienze dell'Educazione dell'Università Pontificia Salesiana di Roma -
m.cestaro@iusve.it*

Introduzione

“Prendersi cura del mondo che ci circonda e ci sostiene significa prendersi cura di noi stessi. Ma abbiamo bisogno di costituirci in un ‘noi’ che abita la Casa comune” (Francesco, 2020, 17).

È racchiusa in queste brevi ma salienti parole di Papa Francesco, una delle principali emergenze umane, educative ed etiche che, nel caratterizzare questo nostro tempo complesso, liquido e plurale, ci restituisce senza sosta gli innumerevoli “disincontri” e “scontri” che quotidianamente lacerano il nostro vivere in comune. Ad imporsi è cioè l’urgenza di recuperare il senso di una comune appartenenza umana, quale come presupposto – esistenziale, educativo ed etico – di quella responsabilità – soggettiva e intersoggettiva – che sola può rendere capaci di abitare insieme la Casa comune.

Ad emergere è “una grande sfida culturale, educativa e spirituale” (Francesco, 2015, 202) che impegna, tra le diverse scienze umane, *in primis* la pedagogia soprattutto quando una tale sfida sottende e include in sé la *pace*: “il tema più sconvolgente di tutti [...] un tema difficilissimo, rivoluzionario, forse l’unico tema rivoluzionario fra tutti” (Turolto, 2023). Un tema capace, tuttavia, proprio per la sua carica “rivoluzionaria” di rispondere a quell’istanza tanto urgente oggi di “ri-immaginare l’educazione per plasmare futuri di pace, giusti e sostenibili” (Rapporto Unesco, 2023).

In tale prospettiva e facendo riferimento ad una epistemologia fenomenologico-ermeneutico-dialogica, che ritrova nella *relazione* la dimensione esistenziale, ontologica, ed etica dell’essere umano, il contributo intende esplorare, seppur in sintesi, il tema della pace scrutandolo come questione primariamente antropologica, attinente alla vocazione umana, ad un tempo, relazionale-ecologico-interculturale.

1. Pace come questione umana e interculturale

Sentire il *dovere di rispondere* (Jonas, 1990) alle istanze di pace che, forte, si stanno innalzando in questo nostro tempo dominato, per riprendere un’espressione spesso usata da Papa Francesco, da “una terza guerra mondiale a pezzi” sospinge a sentire rivolto a sé l’appello a rispondere al “bisogno di artigiani di pace disposti ad avviare processi di guarigione e di rinnovato incontro con ingegno e audacia” (Francesco, 2020, 225).

Declinare tale appello in una prospettiva pedagogica invita a chiedersi cosa significhi per l’educatore essere e agire come artigiano di pace, sollecitando altresì a do-

mandarsi quale sia il senso della pace per la promozione dell'educabilità umana di cui il professionista dell'educazione è chiamato ad avere cura.

Interrogativo questo che, per trovare risposta, chiede di riconoscere la pace come dimensione ontologica, esistenziale ed etica che la pedagogia e l'educazione sono chiamate a custodire e a promuovere.

Ad ogni livello del vivere umano (soggettivo, intersoggettivo, comunitario), la pace costituisce, ad un tempo, una "necessità esistenziale"¹ (Turolto, 2003, p. 103) ed un orizzonte cui tendere per essere con gli altri nel mondo e con il mondo.

La pace è la fondazione stessa dell'umanità. Senza pace non c'è umanità; c'è barbarie, c'è foresta [...] la pace ha radici cosmiche. Si deve essere in pace con la terra per sentirsi in pace con te stesso e con gli uomini. (Turolto, 2023, p. 69).

La pace è fondativa dell'umanità in quanto rivelatrice dell'ontologia relazionale (Mortari, 2020) che caratterizza una visione ecologico integrale dell'esistenza, in cui tutto ciò che attiene all'umano è in una sinergica interrelazione con la natura e con il cosmo.

La pace non implica l'omogeneizzazione di tutto, ma significa piuttosto partecipare e contribuire al ritmo costitutivo della realtà. L'uomo non è soltanto un essere sociale; egli è anche un essere cosmico [...]. Siamo anche noi responsabili dell'armonia dell'universo: lo miglioriamo e lo trasformiamo cooperando con esso. (Panikkar, 2002, p. 124)

La pace è paradossalmente un'istanza fondativa e un non ancora, essa è via e cammino (Panikkar, 2002), si profila come un'utopia (Turolto, 2023) ma un'utopia possibile, che si può concretizzare sempre in modo imperfetto e provvisorio - solo mediante l'impegno perseverante, responsabile e co-responsabile con gli altri.

In tale direzione, "la pace è un diritto e un dovere di tutti" (Turolto, 2023, p. 73), *diritto soggettivo* di poter-abitare-con-gli-altri il mondo e *dovere* altrettanto *soggettivo* di "continuamente garantire la mia e la tua umanità" (*Ibidem*).

La pace non è pacifismo passivo ma *lotta* (*Ibidem*), una lotta amorosa (Freire, 2021) propria di chi, nella libertà che lo caratterizza, sceglie di rimanere fedele alla promessa (Ricoeur, 1993) di rispondere alla propria vocazione umana di "eticizzare il mondo" (Freire, 2021), trasformandolo in una dimora umana e umanizzante.

Custodire e, nel contempo, imparare con gli altri a *cultivare l'umanità* (Nussbaum, 1999), sollecita allora alla co-responsabilità di *tendere al bene* inteso come ciò che, dotato di valore in sé, costituisce un bene non in senso parziale ma in senso universale (Aristotele, 2000).

La *pace* in quanto *bene comune* da ricercare insieme, nel fondarsi sull'etica della responsabilità si rivela come etica della solidarietà, intesa quale atto di giustizia e uguaglianza umana. "La pace non può essere che un 'tutto', il *fatto solidale*; e comprende tutto ciò che è bene per l'uomo, per ogni uomo, per tutta l'umanità" (Turolto, 2023, p. 72).

1 "Senza pace non si fa né casa, né società, né patria, né chiesa... Senza pace non esiste umanità, esiste la foresta, la solitudine e la morte [...]". (Turolto, 2003, p. 103).

Negli attuali contesti socio-culturali plurali, mantenersi fedeli alla prospettiva della pace apre pertanto alla visione interculturale dell'essere umano e della cultura umana. Essa sollecita a riconoscere come l'unità si renda possibile solo nella differenza e nella pluralità culturale, senza tuttavia dissolvere la sua costitutiva universalità. L'interculturalità, proprio in quanto "invita a scoprire l'universale nell'approfondimento del concreto", disponendo all'incontro e al dialogo con l'altro, costituisce pertanto "il fondamento della pace" (Panikkar, 2002, pp. 75; 133).

2. "Cultura di pace": dal "disarmo culturale" alla "coscienza di pace".

"Il discorso della pace è il più rivoluzionario di tutti, perché rivoluzionario non è il discorso sulla guerra, ma il discorso sulla pace" (Turollo, 2023, p. 13).

La rivoluzione della pace - che la pace è e che apre - proprio in quanto attiene alla qualità della relazione che ciascuno ha con sé stesso e con ciò che è altro e oltre rispetto a sé (gli altri, la realtà, la natura, la trascendenza) implica un cambiamento trasformativo del proprio modo di intenzionare sé stesso e il mondo. "Per costruire la pace bisogna cambiare la cultura" (Turollo, 2023, p. 13).

Il mutamento culturale, che la pace induce per passare da una cultura di guerra ad una cultura di pace, chiede innanzitutto di *disarmare le culture* così come le singole culture soggettive, che i propri personali modi di pensare quotidianamente e intersoggettivamente costruiscono.

Dobbiamo disarmare le nostre rispettive culture (e a volte anche prima) all'eliminazione delle armi: esse sono spesso bellicose, trattano gli altri come nemici, come barbari [...], selvaggi, pagani, non credenti, intolleranti, non sviluppati e così via. Inoltre in molte culture la ragione stessa è usata come arma per vincere, anche se si dice convincere. [...] (Panikkar, 2002, pp. 130-131).

Il disarmo culturale che la pace esige non è riducibile ad uno slogan d'effetto. Esso, in modo particolare nel tempo attuale, in cui il linguaggio delle armi sembra imporsi come modalità d'espressione della cultura del possedere, del dominare, del sopraffare, dello sfruttare, rappresenta "un requisito indispensabile per garantire la pace e giungere a un disarmo duraturo" (Panikkar, 2002, p. 131).

Il disarmo che la pace sollecita passa allora per un atto di *conversione antropologica*, soggettiva, intersoggettiva, comunitaria verso una visione ecologico integrale dell'esistenza.

La prima cosa da fare è creare questa coscienza di pace [...] coscienza di pace con la terra, di pace con se stessi, di pace con i fratelli, eccetera. Sei tu che devi farti, prima di tutto, uomo di pace, l'uomo in armonia con tutto il creato. È da te che comincia la pace. (Turollo, 2003, p. 100).

Accogliere l'appello di trasformare la relazione e l'esperienza educativa in un "artigianato di pace" inviata allora ad assumersi la responsabilità di educarsi per educare ad essere capaci di abitare ecologicamente il mondo-con-gli-altri, alleandosi a stare in una relazione dialogica, impegnativa ma generativa, tra ciò che è "interno" ed "esterno" a sé.

La pace è più che un'assenza di conflitti armati. Se non c'è pace dentro di noi non vi può essere pace attorno a noi. [...] D'altra parte, non è possibile godere in pienezza la pace interiore se il nostro ambiente umano ed ecologico subisce violenza e ingiustizia. Viceversa, senza pace esteriore, la pace interiore è solo incompleta, superficiale o uno stato esclusivamente di isolamento artificiale dal resto del mondo. (Panikkar, 2002, 126).

3. Educare alla pace a partire dalle parole

Educare alla pace nella quotidianità delle relazioni nelle quali si articola il vivere globale – soggettivo e intersoggettivo – chiede di promuovere primariamente una consapevolezza critica in merito alle parole che solitamente ciascuno adopera per nominare sé stesso, gli altri, la realtà. Il linguaggio che usiamo non è neutro ma rivela l'intenzionalità soggettiva e intersoggettiva con la quale ognuno dà significato alle relazioni che costruisce “fuori” e “dentro” di sé.

Quando il linguaggio non è più espressione della capacità di leggere la realtà nella sua costitutiva matrice relazionale ed eco-sistemica esso si trasforma in una Torre di Babele (Panikkar, 2003) che genera confusione, smarrimento, mutuo isolamento e solitudine esistenziale.

Negli attuali contesti socio-culturali plurali, le parole possono così, a seconda dei casi, erigere muri o costruire ponti, mediante i quali non solo trasformare le differenze in frontiere reciprocamente attraversabili ma anche, e primariamente, fare esperienza di ciò che accomuna e rende simili.

Educare allora ad una cultura di pace in una prospettiva interculturale sollecita a disarmare il linguaggio.

In tale direzione, si rivela particolarmente significativo, poiché molto vicino alla quotidianità dei vissuti personali, aiutare tutti e ciascuno (autoctono o meno) a riflettere sulla dualità semantica racchiusa nel termine *straniero*. Parola che, a seconda delle percezioni soggettive e intersoggettive, può connotare l'altro come amico/nemico, curiosità/pericolo, problema/risorsa.

Nello specifico, *costruire luoghi relazionali* nei quali consentire a ciascuno di fare esperienza di reciproca ospitalità, riconoscendosi, ad un tempo, come lo straniero *ospitato dall'altro* e come lo straniero capace di *ospitare l'altro*, permette di trasformare la *stranierità* da esperienza di vincolo e limite relazionale ad esperienza di *reciproca ospitalità e prossimità umana*² (Cestaro, 2023).

Educare a riconoscere nell'altro il *volto* (Lévinas, 1990) di colui che condivide con me la medesima appartenenza alla famiglia umana costituisce allora una delle strade prioritarie per educare tutti e ciascuno – a partire da sé - ad essere e agire come “artigiani di pace” capaci di rendere possibile il fare esperienza di quella “pace disarmata e

2 Ho potuto esplorare l'esperienza della *stranierità* nei vissuti di adolescenti e genitori di origine italiana incontrati nelle ricerche sulla mediazione interculturale che ho avuto modo di condurre (e pubblicare) tra il 2012 e il 2018. Per esigenze di sintesi, rinvio unicamente a quella più recente del 2023: *L'inedito possibile in Paulo Freire per “esiste” e abitare il mondo in una prospettiva interculturale*, in A. Adamoli, E. Miatto. Paulo Freire. Promotori di alfabeti inediti. Roma: Studium.

disarmanante” augurata e auspicata da Papa Leone XIV il giorno della sua nomina papale l'8 maggio 2025.

Bibliografia

- Aristotele (2000). *Etica Nicomachea*. Milano: Bompiani.
- Francesco (2020). *Fratelli tutti. Enciclica sulla fraternità e l'amicizia sociale*. Cinisello Balsamo: San Paolo.
- Freire P. (2021). *Il diritto e il dovere di cambiare il mondo. Per una pedagogia dell'indignazione*. Trento: Il Margine.
- Jonas H. (1990). *Il principio responsabilità. Un'etica per la civiltà tecnologica*. Torino: Einaudi.
- Lévinas E. (1990). *Totalità e Infinito. Saggio sull'esteriorità*. Milano: Jaca Book.
- Mortari L. (2020). *Educazione ecologica*. Roma-Bari: Laterza
- Nussbaum M. (1999). *Coltivare l'umanità. I classici, il multiculturalismo, l'educazione contemporanea*. Roma: Carocci.
- Panikkar R. (2002). *Pace e interculturalità. Una riflessione filosofica*. Milano: Jaca Book.
- Panikkar R. (2003). La Torre di Babele. In M. Turollo. *La sfida della pace*. cit., pp. 245-247.
- Ricoeur P. (1993). *Il sé come un altro*. Milano: Jaca Book.
- Turollo D. M. (2003). *La sfida della pace*. Missaglia: Bellavite.
- Turollo D. M. (2023). *Cercate la pace*. Roma: Castelveccchi.

Metodologia queer o *queerizzare* la ricerca?

Riflessioni per la ricerca pedagogica

Simone Colli Vignarelli

Dottorando

Università degli Studi di Milano-Bicocca – simone.collivignarelli@unimib.it

Introduzione

Ogni scelta metodologica incarna una visione del sapere e può contribuire a riprodurre oppure a sovvertire le strutture di potere in atto nelle pratiche educative e nei fenomeni che si tenta di conoscere attraverso la ricerca. L'esperienza non è una fonte trasparente, ma si costruisce e si rende narrabile attraverso codici culturalmente situati, spesso modellati dalle rappresentazioni di chi fa ricerca (Sità, 2023). In tal senso, il presente contributo intende interrogare le implicazioni epistemologiche, metodologiche, politiche e pedagogiche che una critica queer alle metodologie tradizionali porta con sé, mettendo in luce non solo la proposta della *metodologia queer*, ma soprattutto l'intento etico-politico di *queerizzare* la ricerca. L'attenzione si concentra, in particolare, sullo strumento dell'intervista nella ricerca pedagogica.

1. Metodologia queer o *queerizzare* la metodologia

In linea con la *queer theory* (Bernini, 2017), la metodologia queer si oppone alla rigidità dei paradigmi positivisti e post-positivisti, che hanno storicamente escluso e/o patologizzato le identità e le sessualità che sfuggono alla ciseteronormatività (Gamson, 2000), promuovendo invece la valorizzazione della fluidità, della complessità e della contingenza delle esperienze, dei corpi e delle soggettività.

Riprendendo Halberstam (1998), questo approccio alla ricerca può essere definito come *spazzino* (*scavenger*), di recupero, indisciplinato e profondamente sovversivo, in quanto utilizza metodi differenti e molteplici per co-costruire sapere sui corpi e sulle soggettività e, soprattutto, con essi. L'intento politico e scientifico è proprio quello di posizionarsi in netta contrapposizione alle metodologie tradizionali che spesso adottano un approccio essenzialista, non tenendo conto della natura diversificata e fluida dei corpi e delle identità sessuali e di genere.

Avvalendosi di “metodi che spesso sono considerati in contrasto tra loro” (p. 13) e strumenti creativi e performativi basati sull'arte, sulla narrazione e sulla partecipazione attiva delle persone coinvolte nel processo di ricerca (Manning, 2018), la metodologia queer “rifiuta la coercizione accademica verso la coerenza disciplinare” (Halberstam, 1998, p. 13). Inoltre, non solo intende ampliare ciò che può essere riconosciuto come scientifico, ma agisce come dispositivo di resistenza e di immaginazione politica, capace di sfidare i confini epistemici e di costruire spazi di rappresentazione radicati nello sguardo e nell'esperienza di corpi e soggettività marginalizzate.

La metodologia queer si caratterizza per un atteggiamento di disobbedienza epistemologica, che rifiuta la neutralità epistemica e rivendica parzialità, vulnerabilità e contingenza come condizioni generative del sapere, accogliendo la tensione, l'incertezza, il fallimento e il divenire come dimensioni costitutive della conoscenza, aprendo così a pratiche di ricerca radicate, incarnate e relazionali (Amigo Ventura, 2023).

Questa metodologia, quindi, “è queer non perché si concentra su argomenti LGBTQ+, ma perché chi fa ricerca attinge alla teoria queer [...] la quale pone l'accento sulle trasgressioni politiche e metodologiche [...] per sovvertire le norme sociali e della ricerca” (Shelton, 2022, p. 553).

In questo senso, la metodologia queer non esaurisce il suo potenziale nella sola proposta di una metodologia particolare, differente e alternativa a quelle tradizionali, ma nella tensione trasformativa di *queerizzare* la ricerca stessa. Questo significa assumere un posizionamento critico e politico specifico all'interno delle pratiche di ricerca – in ogni ambito del sapere e settore disciplinare – al fine di decostruire le strutture che costituiscono i presupposti – impliciti o espliciti – della ricerca rendendo visibili le implicazioni politiche e ideologiche di ogni dispositivo conoscitivo.

Queerizzare la ricerca non significa soltanto fare ricerca *su* corpi e soggettività queer o, come affermato poco sopra, su questioni LGBTQIA+, ma produrre conoscenza in modo queer – ossia attraverso un approccio radicalmente critico, fluido e trasformativo – e, soprattutto, vuol dire avviare processi di ricerca *con* corpi e soggettività queer, che abitano i margini della società ciseteronormativa in cui viviamo. Fare ciò significa restituire loro la possibilità di parlare per se stessi e di partecipare attivamente alla produzione del sapere scientifico su questioni che li riguardano da vicino e che riguardano la società tutta, consentendo loro di offrire un punto di vista differente da quello *mainstream* ed egemonico.

Come si traduce concretamente questo approccio all'interno della ricerca (pedagogica)?

2. Posizionarsi (politicalmente) nella ricerca

Centrale per le riflessioni qui proposte è il ruolo dell'ricercatore: la metodologia queer invita chi fa ricerca, in particolare con persone LGBTQIA+, a interrogarsi sul proprio posizionamento personale, politico e paradigmatico. Questo, lungi dall'essere un elemento accessorio, diviene parte costitutiva del processo di ricerca, in quanto le traiettorie identitarie, affettive e politiche modellano profondamente ogni fase dell'indagine, dalle parole scelte per formulare le domande, alla relazione con le persone partecipanti, fino all'interpretazione dei dati (Grace *et alii*, 2006).

Una metodologia queer – o una metodologia *queerizzata* – richiede a chi fa ricerca non di posizionarsi come osservatore neutro all'interno della ricerca, ma come corpo e soggettività situata, consapevole del ruolo attivo che la propria esperienza, i propri orientamenti teorici e la propria posizione sociale – di privilegio o di marginalità – hanno nella costruzione di tutto il processo. La riflessività rispetto al proprio posizionamento diventa strumento fondamentale per mettere in discussione la presunta oggettività del sapere scientifico e, inoltre, si rivela utile per interrogare il processo stesso della ricerca, nel tentativo di costruire un sapere che non intende divenire universale, ma che riconosce la sua situazionalità e la sua precarietà, facendo proprio di ciò la sua ricchezza epistemologica e politica.

3. *Queerizzare* l'intervista: proposte metodologiche

Un esempio concreto di come *queerizzare* la metodologia a partire dal riconoscimento del proprio posizionamento è offerto dal lavoro di Kong, Mahoney e Plummer (2011), i quali offrono degli spunti per *queerizzare* lo strumento dell'intervista – dispositivo centrale in molte ricerche educative – a partire dalla considerazione delle sue implicazioni affettive, erotiche, linguistiche e politiche. Tali implicazioni non possono essere neutralizzate né tenute fuori dal processo: esse entrano inevitabilmente in gioco, facendo risuonare le storie, le esperienze e le vulnerabilità tanto delle persone partecipanti quanto dell' *ricercator*. Proprio in questa intersezione si annida però anche il rischio di essenzializzare i vissuti e di attribuire significato alle parole dell'altro entro una logica ciseteronormativa, che riduce la complessità e la fluidità delle soggettività. Per questo motivo diventa necessario elaborare accorgimenti metodologici capaci di aprire spazi di riconoscimento e di decostruzione di tali rischi.

Tra le proposte metodologiche che possono contribuire a mettere in discussione la ciseteronormatività e gli approcci essenzialisti sui corpi e sulle soggettività all'interno della pratica dell'intervista vi sono, ad esempio, l'invito a dichiarare i pronomi con cui si desidera essere identificati, la possibilità di definire – se lo si vuole e se è pertinente ai fini della ricerca – la propria identità di genere e sessuale con parole proprie, la facoltà di scegliere uno pseudonimo (Singh *et alii*, 2014), nonché una costante attenzione al linguaggio utilizzato – con la tensione verso pratiche di linguaggio ampio (Ghenò, 2024).

Parallelamente, *queerizzare* la metodologia e, in questo caso, l'intervista, significa anche tenere in conto le dinamiche di potere che si innestano all'interno delle relazioni e del processo di ricerca che – spesso – tendono a mettere in una posizione di subordinazione chi partecipa alla ricerca e in favore dell' *ricercator*. Per decostruire tali dinamiche, si possono prevedere alcune strategie: in primo luogo, è fondamentale non solo riconoscere – come affermato precedentemente –, ma anche esplicitare il proprio posizionamento, poiché non è possibile sospenderlo in un processo di *epoché* inteso come neutralizzazione di sé; piuttosto, l'*epoché* – riletta in chiave queer – va compresa come riconoscimento della propria situazionalità e come possibilità di metterla in relazione, invece che come tentativo di neutralizzarla. In questo senso si propone di dichiarare, ad esempio, la propria identità di genere e sessuale, così come la molteplicità delle posizioni di privilegio o marginalità che si abitano – rispetto alla razza, alla classe, alla disabilità ecc. – a seconda del contesto e del tema della ricerca. Sempre seguendo tale logica, è importante esplicitare chiaramente le ragioni e gli obiettivi – scientifici e politici – della ricerca.

A ciò si possono affiancare altre strategie, quali lasciare alle persone partecipanti la scelta del luogo dell'intervista, garantire il rispetto delle loro scelte linguistiche e identitarie e, infine, adottare la pratica dell'ascolto attivo (Sclavi, 2003), quale strumento per favorire una relazione dialogica e non gerarchica.

A partire da tale prospettiva, l'intervista si configura come uno spazio di co-narrazione in cui possano emergere soggettività ibride, dissonanti e non normative e dove la negoziazione intersoggettiva può trasformare la ricerca stessa in uno spazio pedagogico e trasformativo.

Conclusioni

Queerizzare la ricerca significa assumere il sapere – e i processi della sua creazione – come terreno di giustizia epistemica (Fricker, 2007), riconoscendo le persone LGBTQIA+ – e altre soggettività marginalizzate – come produttrici di conoscenza e non come oggetti di indagine. Non si tratta solo di includere nuove voci, ma di trasformare le condizioni stesse che hanno caratterizzato la ricerca e che hanno rafforzato le esclusioni e le forme di sapere egemonico.

Significa anche fare i conti con il proprio posizionamento sociale e scegliere di collocarsi ai margini, come sottolinea hooks (1984): assumere uno sguardo decentrato, frutto di esperienze di esclusione e resistenza, che può aprire interpretazioni e traiettorie inedite, ampliando gli spazi del pensabile e del possibile per tutti.

Infine, le proposte metodologiche discusse mostrano come una metodologia *queerizzata* non costituisca esclusivamente un insieme di accorgimenti tecnici, ma un orientamento etico-politico capace di incidere sul modo di fare ricerca in generale e che intende sovvertire la gerarchia tradizionale tra ricercatore e partecipanti e restituire centralità ai saperi situati e incarnati. Essa apre spazi di autodeterminazione e soggettivazione per chi vi prende parte, mostrando come la ricerca possa farsi pratica pedagogica, trasformativa e politica.

Bibliografia

- Amigo Ventureira A. M. (2022). Metodologías bastardas: una aproximación científica desviada. *Educación Multidisciplinar Para La Igualdad De Género*, 4, 51-65.
- Fricker M. (2007). *Epistemic Injustice. Power and Ethics of Knowing*. Oxford: Oxford University Press.
- Gamson J. (2000). Sexualities, queer theory, and qualitative research. In N. Denzin, Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 347-365). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ghenò, V. (2024). *Grammamanti. Immaginare futuri con le parole*. Torino: Einaudi.
- Grace A. P., Cavanagh F., Ennis-Williams C., Wells K. (2006). Researchers' positionalities and experiences mediating lesbian, gay, bisexual, trans-identified and queer research as a personal and cultural practice. *Auto/Biography*, 14, 339-358.
- Halberstam J. (1998). *Female Masculinity*. Durham and London: Duke University Press.
- hooks b. (1984). *Feminist Theory. From Margin to Center*. Boston, MA: South End Press.
- Kong T. S. K., Mahoney D., Plummer K. (2011). Queering the interview. *Handbook of Interview Research* (pp. 239-258). London: Sage Publications.
- Manning J. (2018). Queer methods. In M. Allen (Ed.), *The Sage Encyclopedia of Communication Research Methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Shelton S. A. (2022). Queer qualitative research. In K. K. Strunk, S. A. Shelton (Eds.), *Encyclopedia of Queer Studies in Education* (pp. 551-555). Leiden: Brill.
- Sità C. (2023). Tra spazi di parola e forzature dell'identità: il posto dei soggetti nella ricerca basata su interviste. *Educazione. Giornale di pedagogia critica*, 12 (1), 71-89.

Sessioni Parallele
Ricerca e innovazione
per la didattica universitaria

Didattica universitaria e valorizzazione delle conoscenze: missioni istituzionali in sinergia

Lucrezia Bano

Dottoranda

Università degli Studi di Torino – lucrezia.bano@unito.it

Introduzione

La Terza Missione, ora valorizzazione delle conoscenze, vede un sempre maggiore inserimento istituzionale nella vita accademica, con il favore di direttive di *governance* internazionali e l'evoluzione in Italia dei processi di assicurazione della qualità. Si assiste così alla ridefinizione di tempi, spazi e risorse dedicati in precedenza esclusivamente alle missioni universitarie di didattica e di ricerca. Il paradigma avanzato dalla letteratura di riferimento (Goddard *et alii*, 2016) così come dagli enti di *governance* (OCSE, 2024) è quello di una conduzione delle tre missioni in interrelazione, ovvero in vicendevole sostegno e rinforzo, secondo la logica di un circolo virtuoso e comunicante anziché di pilastri paralleli.

Il presente contributo fa capo a una ricerca empirica promossa dall'Università degli Studi di Torino, volta a rispondere al problema conoscitivo di quali sinergie intercorrano tra le missioni, attraverso interviste rivolte a docenti afferenti a ogni Dipartimento, sottoposte a *content analysis*. In aggiunta a quelle trasversali, sono state rilevate mirate sinergie tra la missione della didattica e quella della valorizzazione delle conoscenze, di seguito esposte. Le esperienze sinergiche riconosciute dalla ricerca empirica si riconducono a tre categorie semantiche: in relazione ad attività di valorizzazione delle conoscenze, l'aggiornamento dei contenuti didattici, le evoluzioni nelle modalità di erogazione della didattica e il ruolo apprenditivo attivo assunto da discenti partecipanti.

1. Disegno di ricerca

La ricerca affronta il problema conoscitivo di quali sinergie intercorrano tra la valorizzazione delle conoscenze e le altre missioni istituzionali dell'università e se vi siano missioni prevalenti rispetto ad altre, come emerge in letteratura, ove viene segnalata la subordinazione della valorizzazione delle conoscenze rispetto alle altre due missioni (Martino, 2018; Pinheiro *et alii*, 2015). L'ipotesi di ricerca è che lo svolgimento delle missioni sia soggetto a sbilanciamenti a svantaggio della valorizzazione delle conoscenze e a favore delle altre missioni istituzionali, e le sinergie tra missioni siano poco frequenti. Obiettivo della ricerca è comprendere le esperienze dei e delle docenti, concentrandosi in particolare sulle sinergie tra ricerca e valorizzazione delle conoscenze. La strategia adottata consiste in un disegno di ricerca misto esplorativo sequenziale, con un primo studio esplorativo di tipo qualitativo, mediante interviste semistrustrate, volto a identificare sinergie tra le missioni, e un secondo studio confermativo di

tipo quantitativo (in corso di definizione), mediante questionari altamente strutturati, volto a rilevare le frequenze delle sinergie.

La popolazione indagata dalla ricerca corrisponde a professori e professoresse, ricercatori e ricercatrici, tecnici e tecniche della ricerca dell'Università degli Studi di Torino. Il campionamento svolto è di tipo non probabilistico per elementi rappresentativi, in relazione ai Dipartimenti dell'Ateneo, attraverso la mediazione del Vicedirettore o Vicedirettrice dipartimentale alla Terza Missione, che ha provveduto a fornire un contatto per ogni Dipartimento. La numerosità campionaria corrisponde a ventisette rispondenti per ventisette Dipartimenti: il campione è composto da quattordici professori e professoresse associate, cinque professori e professoresse ordinarie, due ricercatori e ricercatrici a tempo determinato di tipo A, due ricercatori e ricercatrici a tempo determinato in *tenure track*, due tecnici e tecniche della ricerca, una ricercatrice a tempo determinato di tipo B e un'assegnista. Riguardo alle caratteristiche del campione potenzialmente condizionanti rispetto ai risultati, è stato rilevato che sedici dei/delle rispondenti detengono ruoli in Dipartimento inerenti la valorizzazione delle conoscenze: si annoverano dieci membri, di cui due coordinatori e coordinatrici, della Commissione dipartimentale per la Terza Missione o Public Engagement, quattro referenti dipartimentali alla compilazione del Registro Public Engagement e cinque Vicedirettori e Vicedirettrici alla Terza Missione, a fronte delle disponibilità manifestate. Sono stati presi in considerazione sia i limiti sia le potenzialità, ai fini della ricerca, dei ruoli ricoperti rispetto alla valorizzazione delle conoscenze: per quanto possa convogliare una percezione più sviluppata – e quindi non rappresentativa – dell'importanza della missione, il possesso di incarichi offre prospettive d'insieme sui contesti dipartimentali grazie ai contatti che i/le rispondenti intrattengono nel quotidiano con colleghi e colleghe sul tema della valorizzazione delle conoscenze. È stata inoltre considerata come influente rispetto ai risultati una possibile distorsione relativa all'adesione, ovvero una mancata disponibilità da parte di membri del Dipartimento meno attivi rispetto alla valorizzazione delle conoscenze, e quindi la possibilità che il campione non sia rappresentativo dell'intensità della partecipazione nei Dipartimenti ad attività di valorizzazione delle conoscenze.

Le trascrizioni delle interviste sono state analizzate mediante una *content analysis* software-assistita con sviluppo induttivo di categorie (Mayring, 2000), tramite il software NVivo 15 (Gläser-Zikuda *et alii*, 2020). L'analisi ha restituito ventitré categorie, intese come unità di significato pertinenti al problema di ricerca. NVivo 15 ha supportato fisicamente il processo di codifica, consentendo inoltre di generare testi comprensivi di ogni passaggio codificato per ciascuna categoria, di suddividere le categorie in sottoinsiemi semantici (*static set*) e di avviare *matrix coding query* per individuare intersezioni nella codifica, ovvero passaggi rientranti in più di una categoria.

2. Primi risultati

Tra le ventitré categorie elaborate, tre di esse appartengono al sottoinsieme “Didattica”, in quanto descrivono sinergie – intese come punti di incontro tra missioni, sotto l'aspetto motivazionale e della convergenza contenutistica, ed elementi proattivi per la loro conduzione, sotto l'aspetto organizzativo della conciliazione nella vita professionale – rilevate specificamente tra le missioni di didattica e valorizzazione delle conoscenze. Una delle sinergie è “*Aggiornamento dei contenuti della didattica, attribuito*

a interazioni con portatori di interesse” (con nove fonti e dieci riferimenti totali), ovvero i/le rispondenti dichiarano di avere integrato contenuti didattici grazie ai contatti e agli scambi occasionati dalle attività di valorizzazione delle conoscenze. I portatori di interesse contribuiscono all’aggiornamento dell’offerta formativa in quanto detengono conoscenze o accesso a canali strategici nell’ambito scientifico di riferimento. L’interazione avviene con destinatari, in modalità trasmissiva, o con partner, in modalità collaborativa, e in entrambi i casi il/la docente a seguito dell’attività modifica o integra i contenuti del proprio insegnamento, attraverso lezioni condotte personalmente o con interventi dei portatori di interesse stessi. Le ricorrenze semantiche riscontrate nei passaggi di testo codificati in questa categoria (“problemi veri”, “richiami alla realtà”, “esperienze dirette”) indicano che, nell’esperienza dei/delle rispondenti, la didattica beneficia di casi verosimili provenienti dal campo, e aderenti alle evoluzioni del mercato del lavoro, con cui la valorizzazione delle conoscenze permette di confrontarsi.

È stata inoltre generata la categoria *“Evoluzioni nelle modalità di erogazione della didattica, attribuite a esperienze di valorizzazione delle conoscenze”* (con undici fonti e quindici riferimenti), in quanto i/le rispondenti dichiarano di aver apportato modifiche al proprio fare didattico a fronte di attività di valorizzazione delle conoscenze. Le modifiche narrate riguardano 1) cambiamenti dal punto di vista del linguaggio, nel lessico e nello stile discorsivo, in seguito a esperienze di public engagement, 2) nuove strategie di intervento quali esercitazioni ed esperienze sul campo, con nuovi setting o nuovi strumenti, volte ad incrementare il coinvolgimento della popolazione studentesca. Le ricorrenze semantiche segnalano come i/le rispondenti traggano dalle attività di valorizzazione delle conoscenze spunti per superare alcuni limiti della modalità frontale: “toccare con mano”, integrare aspetti “più applicati, più interattivi, di engagement”, fare “esempi molto pratici” e, nella trasmissione di determinati concetti, fornire “modellini” che offrano più “tridimensionalità”. La categoria ha due intersezioni con la categoria *“Continuità tra missioni, attribuita ad analogie e complementarità dei tre mandati”*: una percezione delle missioni come interconnesse, con punti in comune sul piano delle finalità e della motivazione professionale, tra valorizzazione delle conoscenze e didattica, concorre proattivamente all’evoluzione dell’erogazione della didattica universitaria grazie a suggestioni derivate da esperienze di valorizzazione delle conoscenze.

La terza categoria del sottoinsieme “Didattica” è *“Ruolo apprenditivo attivo assunto da discenti, attribuito a partecipazione a esperienze di valorizzazione delle conoscenze”* (con undici fonti e diciassette riferimenti), ovvero i/le rispondenti riscontrano, nella loro esperienza, che la partecipazione di studenti e studentesse ad attività di valorizzazione delle conoscenze abbia concesso efficaci occasioni di apprendimento. La partecipazione avviene nella cornice istituzionale di un tirocinio di ricerca, un lavoro di tesi o una borsa di studio dedicata a specifiche iniziative istituzionali. Le attività di valorizzazione delle conoscenze si possono configurare, nella testimonianza dei/delle rispondenti, come spazi formativi di mobilitazione delle conoscenze teoriche apprese durante le lezioni, mediante ideazione di attività ludiche di public engagement, interventi con le scuole o interazioni con professionisti aziendali. La categoria ha tre intersezioni con *“Fertilizzazione incrociata tra ruoli accademici diversi, attribuita a esperienze di valorizzazione delle conoscenze”*, in quanto in alcuni casi i/le discenti non hanno soltanto vissuto un’esperienza formativa, bensì hanno interagito con persone in varie posizioni accademiche (professori e professoress, ricercatori e ricercatrici, tec-

nici e tecniche della ricerca) e messo a servizio della realizzazione delle attività risorse e *know-how* acquisiti per via informale, soprattutto nell'ambito della comunicazione e dell'utilizzo di strumenti digitali. Nell'esperienza dei/delle rispondenti, l'interazione tra docenti e discenti nell'ambito della valorizzazione delle conoscenze ha concesso una contaminazione bidirezionale, per i/le discenti nella forma di un miglior raggiungimento degli obiettivi di apprendimento prefissati, per i/le docenti nella forma dell'acquisizione dei saperi extra-accademici menzionati, rivelatisi utili sul fronte didattico ai fini di nuove progettazioni.

3. Prime conclusioni

Per quanto l'obiettivo della ricerca evidenziasse il rapporto tra le missioni di ricerca e valorizzazione delle conoscenze come quello prioritario agli scopi dell'indagine, i/le rispondenti hanno narrato sinergie tra didattica e valorizzazione delle conoscenze degne di nota. Le iniziative di valorizzazione delle conoscenze vengono considerate dai/dalle docenti terreni esperienziali per mettere a terra contenuti curriculari di elevata astrazione, sia mediante modalità di insegnamento volte all'attivazione di processi cognitivi analitici e applicativi, sia mediante l'immissione di compiti autentici verosimili rispetto allo scenario attuale dei contesti esterni all'università.

La valorizzazione delle conoscenze è inoltre ritenuta, in certa misura, vettore di apprendimento e crescita per la figura professionale accademica, da cui prendono le mosse processi di perfezionamento della didattica. Approfondire, dalla parte docente, le evoluzioni sorte nel contesto di insediamento dell'università permette, congiuntamente, di indagare i bisogni formativi latenti degli individui in formazione, per operare nella programmazione alcune giunzioni, laddove opportuno, alle caratteristiche degli ambienti lavorativi, nell'ottica di una corroborazione della relazione positiva tra formazione universitaria e occupazione.

Non in ultimo, le attività di valorizzazione delle conoscenze sono risultate, dall'esperienza dei/delle rispondenti, opportunità di confronto intergenerazionale, che ha permesso ai/alle docenti di meglio conoscere le esigenze di parte della popolazione studentesca e riflettere sui margini di miglioramento delle strategie didattiche in uso.

Bibliografia

- Blasi B. (2023). *Società e università. Valutazione e Impatto sociale*. Milano: FrancoAngeli.
- Calvano G. (2022). 'Fu vera gloria?' La Terza Missione delle Università Italiane tra opportunità e contraddizioni. Un'analisi del Rapporto VQR-TM 2015-2019. *Formazione & insegnamento*, 20 (3), 357-371.
- Gläser-Zikuda M., Hagenauer G., Stephan M. (2020). The potential of qualitative content analysis for empirical educational research. *Forum of Qualitative Social Research*, 21 (1).
- Goddard J., Hazelkorn E., Kempton L., Vallance P. (2016). *The civic university. The policy and leadership challenges*. Cheltenham: Edward Elgar Publishing.
- Martino V. (2018). Terza Missione e cultura delle università. Note per una sociologia del patrimonio accademico. *Rivista trimestrale di scienza dell'amministrazione*, 1.
- Mayring P. (2000). Qualitative Content Analysis. *Forum of Qualitative Social Research*, 1 (2).
- Mayring P. (2014). *Qualitative content analysis: theoretical foundation, basic procedures and software solution*. Klagenfurt. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-395173>

- OCSE (2024). ITA.CON Project. Knowledge exchange and collaboration between university and society. *OECD SME and Entrepreneurship Papers*, 47. <https://doi.org/10.1787/-ae130814-en>
- Pinheiro R., Langa P. V., Pausits A. (2015). One and two equals three? The third mission of higher education institutions. *European Journal of Higher Education*, 5 (3), 233-249.
- Trinchero R., Robasto D. (2019). *I mixed methods nella ricerca sociale*. Milano: Mondadori Education.

La formazione dei tutor come azione possibile contro la dispersione universitaria: l'esperienza dell'Università di Parma

Roberta Bertoli

Borsista di ricerca

Università di Parma – roberta.bertoli@unipr.it

Introduzione

Nel contesto italiano i dati legati alla dispersione e al rischio di abbandono in ambito accademico mostrano una situazione di costante criticità, evidenziando come ancora una larga percentuale degli studenti abbia un rallentamento nelle carriere (Pintus et al., 2024). Per far fronte a questa continua esigenza, nei percorsi accademici, gli studenti sono affiancati da figure di riferimento che li guidano e li orientano nel loro percorso. Tra queste sicuramente i tutor svolgono un ruolo essenziale, grazie a un costante investimento di governo e università, e la cui azione è strettamente legata a favorire il successo accademico, contrastare la dispersione universitaria e promuovere l'orientamento degli studenti nei passaggi di carriera accademica (Bonelli, Da Re, 2022).

I servizi di tutorato, istituiti con la L. n. 341/1990 e, nello specifico con l'art. 13, sono finalizzati a "orientare ed assistere gli studenti lungo tutto il corso degli studi, a renderli attivamente partecipi del processo formativo, a rimuovere gli ostacoli ad una proficua frequenza dei corsi, anche attraverso iniziative rapportate alle necessità, alle attitudini ed alle esigenze dei singoli". Pertanto, il tutor universitario che è generalmente uno studente esperto (frequentante, per esempio, la Laurea magistrale o il Dottorato di ricerca), può essere chiamato a ricoprire un ruolo generico o specifico, e in generale si occupa di sostenere il tutee attraverso modalità relazionali di prossimità e l'impiego di dispositivi didattici e metodi di apprendimento specificamente concepiti (Chianese, 2018).

La letteratura sul tema (Clerici *et alii*, 2019) inoltre sottolinea come le azioni di tutorato quando connesse con la proposta didattica, le azioni di orientamento e il tirocinio promuovano un percorso formativo e professionale più efficace. Vista quindi la centralità e la complessità della figura tutoriale l'azione formativa rivolta ai tutor è essenziale per promuovere una maggiore conoscenza del ruolo, delle funzioni e degli ambiti di intervento (Piazza, 2024).

Coerentemente con questo aspetto, nel presente contributo, a partire dalla formazione rivolta ai tutor realizzata dall'Università di Parma nell'a.a. 2024/25, si intende promuovere una riflessione circa l'importanza di valorizzare aspetti relazionali e comunicativi per permettere ai tutor di essere concretamente possibile strumento contro la dispersione. In particolare, nella prima fase del percorso formativo, si è inteso approfondire la percezione che i tutor hanno circa le dinamiche relazionali con i docenti e con gli studenti che incontrano nei loro mandati, attraverso la tecnica del teatro immagine. La scelta dell'utilizzo di tecniche teatrali e nello specifico del Teatro dell'Op-

presso (TdO) è data dalla volontà di creare uno spazio di apprendimento che promuova da un lato la consapevolezza di sé e dall'altro che sviluppi attraverso azioni concrete la capacità riflessiva essenziale nelle pratiche educative e di aiuto.

1. Il percorso formativo rivolto ai tutor

Già a partire dall' a.a. 2021-2022 viene proposto ai tutor dell'Università di Parma un percorso di formazione, inizialmente previsto solo nell'ambito del dipartimento e gradualmente ampliato fino ad arrivare all'a.a. 2024-2025 con una proposta formativa a livello di Ateneo, evidenziando la volontà di creare una cultura diffusa sul tutorato attraverso cui le azioni promosse nel campo dell'orientamento si intersechino le une con le altre.

Se nelle sue prime edizioni la formazione era volta principalmente ad acquisire strumenti per orientarsi e sviluppare conoscenza e consapevolezza circa le proprie caratteristiche personali, oltre che favorire una partecipazione attiva e collaborativa (Antonietti et al, 2023), nel tempo la priorità dell'azione formativa rivolta ai tutor, coerentemente con il loro ruolo, si è focalizzata sulle finalità di anti-dispersione, promuovendo competenze comunicative e di orientamento volte a favorire l'autonomia degli studenti.

I tutor che hanno partecipato alla formazione nell'a.a. 2024-2025 sono stati 65, afferenti a 9 Dipartimenti dell'Ateneo di Parma. Per una migliore organizzazione del percorso i partecipanti sono stati divisi in quattro gruppi coerenti per area disciplinare (chimica, matematica/informatica, giuridica, umanistica).

La formazione ha previsto una struttura in due parti conseguenti. La prima parte del percorso, generale e immersiva (8 ore), era volta a far emergere immagini e rappresentazioni del ruolo di tutor nei diversi contesti attraverso l'uso di tecniche teatrali del Teatro dell'Oppresso (TdO, Boal, 1996), affinché, fosse promossa una postura riflessiva attraverso l'impiego di linguaggi espressivi non verbali e corporei per promuovere consapevolezza circa il proprio corpo e i propri vissuti, nonché favorire la verbalizzazione delle proprie rappresentazioni di tutor.

Questa prima parte del percorso ha permesso, inoltre, di far emergere i bisogni formativi dei partecipanti che sono stati raccolti e considerati nella seconda parte della formazione.

La seconda parte del percorso formativo ha avuto come obiettivo il favorire l'individuazione e la costruzione di buone pratiche di accompagnamento legate ad aspetti didattici, relazionali e di orientamento, che per motivi di spazio non verrà approfondita in questo articolo.

Il Teatro Immagine come tecnica formativa e riflessiva

Il TdO si basa sull'ipotesi che "tutto il corpo pensa", ovvero che l'uomo è l'insieme di corpo, mente ed emozioni; pertanto, tale tecnica fornisce agli individui strumenti di analisi attraverso il dialogo ed il confronto promuovendo la possibilità di sviluppare capacità intuitive e sensoriali, nonché di sperimentare le proprie abilità comunicative e corporee attraverso l'incontro con l'altro.

Il teatro immagine, tecnica del TdO, prevede in particolare la costruzione di sculture corporee statiche, come strumenti di visualizzazione di pensieri, idee e stereotipi che una persona ha in relazione a un certo argomento. L'immagine, essendo più legata

all'inconscio e al non verbale, permette una conoscenza che aiuta a liberare l'immaginario (Mazzini, Talamonti, 2011). Questo approccio permette di far emergere immagini che richiamano il vissuto personale e quello collettivo in quanto la lettura e interpretazione delle immagini da parte del gruppo allarga i possibili significati. Coloro che osservano la "scultura" sono quindi chiamati in maniera attiva a raccontarla e descriverla attraverso dei titoli (parole o brevi frasi) suscitati dall'immagine stessa.

Queste tecniche valorizzando l'aspetto conoscitivo e trasformativo del teatro potenziano la capacità di analizzare e trasformare le situazioni problematiche attraverso il dialogo con l'altro, per generare un cambiamento personale ed una trasformazione dei contesti oppressivi (Mazzini, Talamonti, 2011). Non a caso l'elemento centrale che viene qui considerato riguarda proprio le relazioni, dove le dinamiche di potere permangono e le caratterizzano anche se non in maniera esplicita. In questo contesto è stato chiesto ai partecipanti di rappresentare con una immagine statica del corpo la relazione tutor-studente e tutor-docente, esplorando quindi la rappresentazione che i tutor hanno delle relazioni che vivono nel loro ruolo, prima dell'inizio della formazione.

2. La relazione tutor-docente e tutor-studente: analisi dei dati

Al fine di far emergere la percezione che i tutor hanno rispetto alle dinamiche relazionali che vivono con docenti e studenti si sono analizzati i titoli delle sculture costruite attraverso la tecnica del teatro immagine. Nel primo incontro di formazione, tra gli esercizi utilizzati nel teatro immagine, è stato chiesto di formare delle coppie o dei gruppi da tre e di scolpire con i propri corpi l'immagine che per loro rappresenta il rapporto tutor-docente e tutor-studente.

Sono stati analizzati i titoli di 26 sculture che mettevano in scena la relazione tutor-studente e di 13 sculture che avevano come oggetto la relazione tutor-docente. È stata svolta un'analisi del contenuto di tali titoli, considerando anche le occorrenze dei principali nodi tematici emersi. I nodi tematici sono stati individuati in maniera induttiva (Pagani, 2020) a partire dal testo evidenziando aspetti positivi caratterizzanti le relazioni e gli elementi di criticità, così come mostrato nelle tabelle seguenti (Tab. 1 e Tab. 2).

Aspetti <i>positivi</i> emersi nella relazione tutor-docente		Aspetti <i>negativi</i> emersi nella relazione tutor-docente	
Nodi tematici	Occorrenze (n.)	Nodi tematici	Occorrenze (n.)
Sostegno e supporto reciproco	18	Gerarchia e disparità di ruolo	31
Collaborazione e cammino condiviso	15	Conflitto, frustrazione, giudizio	24
Costruzione della relazione	5	Dubbio e insicurezza del tutor	1
Fiducia e apertura	2		

Tab. 1 – Nodi tematici e occorrenze della relazione tutor-docente

Aspetti <i>positivi</i> emersi nella relazione tutor-studente		Aspetti <i>negativi</i> emersi nella relazione tutor-studente	
Nodi tematici	Occorrenze (n.)	Nodi tematici	Occorrenze (n.)
Guida, accompagnamento, aiuto, supporto	37	Incomprensione	31
Fiducia nella vulnerabilità	16	Relazione asimmetrica	24
Collaborazione e dialogo	13	Conflitto, frustrazione	17
Relazione simmetrica	4		

Tab. 2 – Nodi tematici e occorrenze della relazione tutor-studente

3. Discussione dei dati e riflessioni conclusive

Dall'analisi del contenuto emerge che nella maggior parte dei casi la relazione tutor-docente è sentita come frustrante, caratterizzata dal giudizio a sottolineatura dell'asimmetria di potere. In alcuni casi invece viene percepito un rapporto di collaborazione e sostegno reciproco.

Nella relazione tutor-studente emerge maggiormente la percezione di vivere una relazione simmetrica che vede nei tutor una figura di guida, accompagnamento, aiuto e supporto, una relazione caratterizzata da fiducia e, pertanto, in grado di rispondere a bisogni e vulnerabilità specifici che lo studente manifesta, a garanzia di processi di collaborazione e dialogo. Anche nella descrizione della relazione tutor-studente si rileva una dissonanza interna circa la percezione di parziale comprensione dei bisogni degli studenti, di una relazione asimmetrica che causa possibili situazioni di conflitto e la frustrazione di non riuscire a svolgere il proprio ruolo come desiderato.

Come confermato dalla ricerca di settore (Biasin, 2018), la complessità della dimensione relazionale del tutor emerge con forza laddove, sebbene la relazione con lo studente si configuri come educativo-formativa e quindi specificatamente asimmetrica, tutor e tutee si trovano in un rapporto di vicinanza e parità che promuove un sostegno nell'apprendimento, nello sviluppo individuale e in quello relazionale. Inoltre, risulta complessa anche la relazione che il tutor intraprende con il docente che pur essendo costitutivamente asimmetrica vede nel contesto del tutorato la costruzione di un'alleanza nell'azione rivolta agli studenti.

Un elemento centrale di riflessione riguarda la consapevolezza che le rappresentazioni della relazione con docenti e studenti sono influenzate dal vissuto personale dei partecipanti come studenti, sia in riferimento alle esperienze con i propri insegnanti, sia rispetto alle dinamiche con le figure tutoriali; tali esperienze, intrecciandosi con la quotidiana collaborazione con i docenti referenti, entrano a far parte delle modalità relazionali che essi stessi agiscono con gli studenti.

Il tutor quindi a metà tra docente e studente nel suo ruolo di ponte rischia di vivere una situazione di tensione che trova da un lato il bisogno di cura e richiesta di una relazione empatica rivolta allo studente in grado di rispondere alle sue esigenze,

e dall'altro la necessità di una mediazione rispetto alle richieste del docente, alle sue aspettative e rispetto alle richieste che lo studente muove verso il docente.

Quello che diventa centrale, al fine di dare stabilità a questa figura professionale, è definire con precisione, sia con i referenti che con gli studenti, ambiti e competenze per evitare che le richieste non siano rispondenti al ruolo e mettano il tutor nella difficile situazione di non sapere come gestirle, rendendo tale figura fragile, poco valorizzata o non pienamente riconosciuta né da un lato né dall'altro.

In altre parole, affinché la presenza dei tutor e la relativa formazione si possa configurare come azione efficace di anti-dispersione, è necessario che i tutor siano messi nella condizione di svolgere al meglio il loro ruolo individuando e valorizzando specifiche competenze in relazione alla molteplicità di contesti in cui gli stessi tutor sono inseriti. Le riflessioni qui raccolte si ritiene possano essere utili ad avviare ulteriori studi volti ad approfondire l'immagine che docenti e studenti hanno dei tutor oltre che rappresentare spunti di interesse per la progettazione di future formazioni presso l'Ateneo di Parma.

Bibliografia

- Antonietti M., Luciano E., Pintus A., Scarpini M. (2023). Tutor universitari e orientamento: riflessioni dalla ricerca per la formazione di una figura di sistema. *Lifelong Lifewide Learning*, 20(43), 313-323.
- Biasin C. (2018). Tutoring: significati, modelli e funzioni del tutorato. *Studium Educationis*, XIX(1), 13-32.
- Boal A. (1996). *Il teatro degli oppressi*. Molfetta: La Meridiana.
- Bonelli R., Da Re L. (2022). Le azioni di orientamento in università e il dialogo con le aspettative degli studenti. *Studium Educationis-Rivista semestrale per le professioni educative*, (1), 088-101.
- Chianese G. (2018). Servizi di tutoring e orientamento all'università: uno sguardo all'Europa. *Studium Educationis*, 19(1), 53-68.
- Clerici R., Da Re L., Giraldo A., Meggiolaro S. (2019). *La valutazione del tutorato formativo per gli studenti universitari: Il processo, la soddisfazione, l'efficacia*. Milano: FrancoAngeli.
- Legge 19 novembre 1990, n. 341 - Riforma degli ordinamenti didattici universitari.
- Mazzini R., Talamonti L. (2011). Teatro dell'Oppresso, potere, conflitto, empowerment. *L'empowerment nei servizi sanitari e sociali. Tra istanze individuali e necessità collettive*, Roma, Il Pensiero Scientifico Editore, 111-132.
- Pagani V. (2020). *Dare voce ai dati. L'analisi dei dati testuali nella ricerca educativa* (pp. 1-230). Edizioni Junior.
- Piazza R. (2024). Figure di sistema o agenti di cambiamento? Il contributo dei/delle tutor al successo formativo degli studenti e delle studentesse, al miglioramento della didattica universitaria, al Faculty development. *Quaderni del GLIA*, 3(3).
- Pintus A., Dal Palù A., Bertini F., Salvarani L. (2024). Monitorare le carriere degli studenti per promuoverne le competenze strategiche e ridurre la dispersione universitaria. *Quaderni del GLIA*, 2(2).

Accessibilità glottodidattica e Bisogni Linguistici Specifici: verso un'educazione sostenibile.

Isabel Maggiarra

Dottoranda

Università di Parma – isabel.maggiarra@unipr.it

Introduzione

Il presente contributo intende esporre i risultati di una prima ricognizione della letteratura nazionale sull'accessibilità glottodidattica e sui Bisogni Linguistici Specifici (BiLS) in ambito accademico. L'obiettivo del lavoro è indagare molteplici sfumature di significato, esperienze, studi riferibili ai BiLS nei diversi atenei italiani.

A partire dalla definizione di accessibilità glottodidattica di Michele Daloiso (2012) descritta come “un processo costituito da precise scelte teorico-metodologiche che il docente compie allo scopo di garantire pari opportunità di apprendimento linguistico all'allievo con bisogni speciali [...]” è opportuno delineare il quadro teorico di riferimento dei BiLS in ambito linguistico-pedagogico.

Il quesito che muove la ricerca è l'analisi delle esperienze di inclusione di studenti con BiLS, immatricolati al primo anno in alcuni atenei nazionali.

L'acronimo BiLS, introdotto nella letteratura scientifica sull'insegnamento delle lingue “per indicare quella parte di alunni con BES che presenta differenze evolutive di elaborazione cognitivo-linguistica [...]” (Daloiso, 2023), si riferisce prioritariamente all'area comunicativo-linguistica, pur non costituendo i bisogni linguistici una condizione omogenea e ben definita. Circostanza che richiede che il piano linguistico e pedagogico si intreccino, non essendo il costrutto di BiLS una definizione puramente pedagogica ma mutuata dall'educazione linguistica.

I BiLS possono presentarsi come risposta (o meno) a un disturbo di varia natura, non essendoci, fino ad ora, nessuna classificazione scientifica di riferimento. Si tratta di un bisogno trasversale che può manifestarsi in risposta a un disturbo dell'apprendimento, a una disabilità ma derivare anche da una transitoria necessità. Con il concetto di BiLS, infatti, si supera l'idea di bisogno univoco derivante da una specifica situazione o contesto.

Il bisogno linguistico è “una condizione dell'individuo instabile e fortemente dinamica, e [...] difficilmente misurabile. [...] può cambiare in breve tempo; bisogna, dunque, considerare il bisogno linguistico come un fenomeno in continua evoluzione” (Velásquez, Nuzzo, 2018, p. 78).

Per realizzare un'istruzione sostenibile e inclusiva, in linea con le richieste dell'UE, la tematica dei BiLS risulta cruciale non solo nella scuola, ma anche in ambito accademico, dove la presenza di difficoltà non riferibili solo ai DSA, potrebbe portare alla dispersione universitaria (Savarese, D'Elia, 2018). Qui interessa riflettere sulla rilevanza

del fenomeno nella carriera degli studenti universitari e sulle percentuali di dispersione¹ a livello nazionale; nell'anno 2022-2023 il 7,3% degli immatricolati al primo anno ha abbandonato gli studi, pari a 23.600 studenti (MIUR, 2023). L'importanza di tale tematica trova conferma già nei risultati dell'INVALSI² (2024) nella scuola secondaria di II grado, dove soltanto nella percentuale del 56% gli studenti, in italiano, raggiungono almeno il livello base di competenza in ambito linguistico.

A oggi non abbiamo certezze sulla presenza del bisogno nei diversi livelli d'istruzione, tra cui le università, per la sua natura interdisciplinare e ancora poco regolamentata.

Per tale motivo, focus di questa rassegna è la rilevazione del Bisogno Linguistico ovvero bisogno formativo speciale³ nelle matricole di università italiane come l'Ateneo di Parma, Urbino e Salerno.

1. L'apporto della Pedagogia Speciale alla definizione dei BiLS

Per il costrutto di BiLS, in assenza di quadro teorico-pedagogico di riferimento e per l'analogia con i temi trattati, si può fare riferimento a prospettive pedagogiche sia proprie dell'ICF, Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute, e degli studi sui Bisogni Educativi Speciali (Ianes, 2005) sia ai Disability Studies in Education (Connor *et alii*, 2008; D'Alessio, 2015).

Daloiso riprende il costrutto di BES, operato da Ianes, per identificare i BiLS, che così come i BES “si concretizzano in ambito educativo e apprenditivo ma coinvolgono anche le azioni quotidiane, le relazioni educative formali e/o informali, lo sviluppo di competenze e di comportamenti adattivi, lo sviluppo di attività personali e di partecipazioni ai ruoli sociali” (Daloiso, 2016, p.32). La presenza di un bisogno educativo, formativo, linguistico pone la persona in una situazione di “svantaggio” non solo negli apprendimenti ma può ripercuotersi nell'affrontare le esigenze e le sovrastrutture che regolano l'agire sociale quotidiano.

La cornice concettuale pedagogica e antropologica che tiene conto di tutti questi aspetti, ad oggi, è, da un lato il sopracitato ICF che propone un modello disabilità incentrato sul contesto e dall'altro i Disability Studies in Education (DSE).

I DSE, in ambito italiano, si occupano anche dei BES e in questi studi è possibile ritrovare aspetti comuni ai BiLS in ambito accademico.

Il legame è rintracciabile sia negli intenti inclusivi generali sia nell'approfondi-

- 1 Come sottolineato anche da C. Civettini in *Dispersione universitaria: un problema concettuale e semantico in primis* in C. Civettini, *Il successo formativo all'università: ostacoli e ricerca di soluzioni*, Trento, Università degli Studi di Trento, non è possibile rintracciare, in ambito nazionale, una definizione univoca del termine dispersione.
- 2 I test INVALSI dal 2019 si riferiscono alla dispersione esplicita e implicita, la prima si rileva, per esempio, con l'abbandono scolastico, la seconda invece rappresenta “una quota non trascurabile di studenti che conseguono il diploma [ma] non raggiunge, nemmeno lontanamente, i livelli di competenza che ci si dovrebbe aspettare dopo tredici anni di scuola. Questi studenti incorrono nel rischio di dispersione universitaria. ”. Il materiale è reperibile al sito: <https://www.garanteinfanzia.org/sites/default/files/2022-06/dispersione-scolastica-2022.pdf>
- 3 Definizione che indica, in generale, un bisogno formativo in ambito accademico (Savarese, D'Elia, 2018).

mento sul contesto universitario poiché i DSE si occupano di analizzare e di individuare quali cambiamenti siano necessari sul piano organizzativo, didattico e culturale per promuovere la partecipazione degli alunni con disabilità nelle università e nelle istituzioni di formazione superiori (D'Alessio, 2015).

2. Ricerche in ambito accademico riconducibili al costrutto di BiLS: la competenza linguistico-comunicativa all'università

Il bisogno linguistico viene captato già nelle prime settimane di università, mediante test che mirano a verificare la competenza linguistico-comunicativa dell'italiano come lingua dello studio (Fig.1). Ciò significa che, a prescindere dalla tipologia di percorso intrapreso, di natura umanistica o scientifica, si verificano le condizioni di partenza degli studenti attraverso i dispositivi di verifica della preparazione iniziale (VPI).

La competenza linguistico-comunicativa si intreccia con l'educazione linguistica inclusiva che mira alla presa in carico delle difficoltà linguistico-culturali per ridurre le disuguaglianze nel sistema di istruzione e formazione.

La comprensione di un testo accademico, corredato da una serie di elementi paratestuali, la competenza semantico-lessicale, la tecnica di ascolto non riguardano singole aree di studio; si tratta di azioni collaterali allo studio e previste dai percorsi accademici (Mezzadri, Sisti, 2018).



Fig. 1 – Sistema di competenza nella lingua per fini di studio (Mezzadri, Sisti, 2018)

Allo scopo di verificare quali fossero i bisogni linguistici degli studenti neo-immatricolati nell'Università di Parma si è indagata, con il test ItalStudio, la preparazione iniziale degli studenti attraverso tre tipologie di prove: la comprensione orale, la comprensione scritta, l'uso della lingua (Mezzadri, Sisti, 2018).

Il test è stato somministrato a 256 studenti dell'Università di Parma e a 806 stu-

denti dell'Università di Urbino. Di seguito si riportano i risultati relativi ai test svolti nei due atenei.

Urbino

Corso di Studio	Partecipanti	Idonei	Non idonei	% Idonei	% Non idonei
Giurisprudenza	74	65	9	88%	12%
Scienze Giuridiche per la Consulenza del Lavoro e la Sicurezza dei Lavoratori	10	8	2	80%	20%
Scienze Politiche Economiche e del Governo	15	15	0	100%	0%
Sociologia e Servizio Sociale	45	36	9	80%	20%
Lingue e Culture Straniere	374	355	19	95%	5%
Informazione Media e Pubblicità	98	92	6	94%	6%
Scienze Umanistiche – Discipline Letterarie Artistiche e Filosofiche	96	90	6	94%	6%
Scienze dell'Educazione	77	67	10	87%	13%
Totale su otto CdS	789	728	61	92%	8%

Parma

Corso di Studio	Partecipanti	Idonei	Non idonei	% Idonei	% Non idonei
Civiltà e lingue straniere moderne (testati solo studenti con un voto di maturità inferiore al 70/100)	63	49	14	78%	22%
Comunicazione e Media Contemporanei per le Industrie Creative	193	187	6	97%	3%
Totale su due CdS	256	236	20	92%	8%

(Mezzadri, Sisti, 2018)

La soglia d'idoneità nel test, fissata a 70/100, non è stata superata dall'8% degli studenti marchigiani e dal 3% e 22% di quelli emiliani, sebbene le due platee di studenti non siano comparabili. I risultati dell'Ateneo di Urbino si riferiscono a tutti gli studenti dei diversi corsi di laurea, nel caso di Parma, invece, nel corso di studio di Civiltà e lingue straniere moderne hanno partecipato solo studenti con votazione di maturità inferiore a 70/100. Questo dato ci riporta ai dati delle prove INVALSI a livello nazionale; di fatto, le fragilità manifestate, al termine del secondo ciclo di studi sembrano permanere nel passaggio all'università.

Un'altra sperimentazione, riconducibile ai BiLS, è stata effettuata sulla platea di studenti dell'Università di Salerno (Rosi, 2020). La ricerca⁴ include studenti universitari non nativi per verificare l'apprendimento dell'italiano L2 ma anche un campione

4 Nello specifico, i corsi di ambito umanistico sono corsi di Lettere, Lingue e culture straniere, Scienze della comunicazione, Scienze della formazione, Giurisprudenza; i corsi di ambito scientifico sono corsi di Fisica, Informatica, Ingegneria, Medicina, Economia.

di controllo di studenti italofofoni nativi iscritti ai medesimi corsi, sia di discipline umanistiche sia di discipline scientifiche. Il campione di 70 studenti (bilanciati nel sesso, età, tipologia di studi) era composto per metà da nativi parlanti l'italiano L1 e per l'altra metà da non nativi parlanti l'italiano L2 (di varia competenza linguistica), a cui sono state somministrate differenti tipologie di prove scritte, dall'esercizio di completamento per una comprensione globale del testo alla sintesi testuale per verificare una comprensione capillare dei documenti forniti.

La ricerca rientra negli studi di *academic literacy* che mira a indagare l'acquisizione della competenza nella comprensione e nella produzione dei testi per lo studio (come in Fig.1), da parte di parlanti competenti e da parte di parlanti in formazione.

Le prime riflessioni sull'*academic literacy* in ambito italiano sono raccolte da Ciliberti e Anderson (1999). Le ricerche, tra gli anni Novanta e gli anni Duemila, hanno riguardato due tipologie di popolazione accademica, da un lato gli studenti nativi che comunque mostravano una certa fragilità nell'uso di alcuni aspetti tecnici della lingua italiana, uno su tutti la punteggiatura, mentre l'altra indagine ha riguardato gli apprendenti dell'italiano L2, a seguito di movimenti migratori per lo più dovuti alla ricerca professionale.

I due aspetti, apparentemente agli antipodi, si incontrano in anni recenti, con il continuo scambio di studenti in ambito accademico internazionale e con la seconda generazione di migrazioni.

Ciò che interessa è l'aspetto del BiLS che si presenta, stando a questi studi, non solo nei parlanti L2 ma nella lingua accademica dello studio, trasversale ai differenti corsi di laurea e che sembra arenarsi davanti a strutture morfosintattiche più complesse. Tale competenza linguistica viene definita *Cognitive Academic Language Proficiency* (CALP) per indicare una competenza linguistica di tipo accademico (p.146). Questo dato ci restituisce la presenza delle necessità linguistiche, effettivamente riscontrate nelle matricole che si accingono a iniziare un percorso accademico e che, nel caso dell'Ateneo di Parma e del corso di studio di Civiltà e lingue straniere moderne, fanno capo a fragilità pregresse ma che, in generale, viene registrato a più riprese nei diversi atenei.

Conclusioni

Gli studi e i contenuti descritti confermano la rilevanza del tema analizzato. Tralasciando le caratteristiche specifiche degli apprendenti L1/L2, ciò che va intercettato è che la comprensione testuale e in generale la competenza linguistica, in ambito accademico, riguarda tutti, non solo coloro che provengono da un contesto di migrazione. In alcuni casi, nelle esperienze riportate, risultati migliori si sono riscontrati negli studenti non nativi. Seppure i testi somministrati fossero brevi, le soluzioni proposte hanno permesso di estrapolare un dato interessante; non è solo il contesto interculturale di provenienza a manifestare un bisogno linguistico specifico ma, in assenza di strumenti teorici sui BiLS, si possono ipotizzare innumerevoli cause e concause a essi correlati.

Da un lato sarebbe auspicabile, quindi, lavorare sulle competenze linguistiche nel momento di ingresso all'università con un accompagnamento dedicato, dall'altro si potrebbero approfondire bisogni legati alla comunicazione e alla comprensione già nei gradi precedenti di istruzione, monitorando anche casi di analfabetismo di ritorno,

studenti che sono diventati meno competenti nella lingua dello studio man mano che sono avanzati nel percorso educativo.

Non vi è, in questa sede, la possibilità di analizzare tutti gli aspetti dei BiLS nel dettaglio, ciò che qui interessa è aver tracciato alcuni orientamenti emergenti dalla letteratura sui quali costruire, in futuro, un percorso di ricerca strutturato e approfondito.

Bibliografia

- D'Alessio S. (2015). Disability Studies in Education: che cosa sono e perché sono importanti per lo sviluppo di una scuola e un'università inclusive. *L'integrazione scolastica sociale*, Erickson: Trento, 14-2.
- Calvano G. (2021), Educare per il futuro: sviluppare competenze per la sostenibilità a livello universitario. L'esperienza dell'università di Bari, *Formazione & Insegnamento*, XIX, 3.
- Daloiso M. (2023), *Linguistica educativa, Linguistica cognitiva e Bisogni specifici: intersezioni*, Trento: Erickson.
- Ianes D. (2005), *Bisogni Educativi Speciali e Inclusione*, Trento: Erickson.
- Medeghini R., D'Alessio S., Marra A. D., Vadalà G., Valtellina E. (2013), *Disability Studies. Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza*, Trento: Erickson.
- Mezzadri M., Sisti F. (2018), VPI online: un approccio glottodidattico alla verifica della preparazione iniziale all'università. In C.M. Coonan, A. Bier, E. Ballarin (Eds.), *La didattica delle lingue nel nuovo millennio. Le sfide dell'internazionalizzazione*, Venezia: Edizioni Ca' Foscari.
- Rosi F. (2020), Comprendere i testi per lo studio in italiano L1 e L2: competenze e bisogni degli studenti universitari, *Italiano LinguaDue*, 12(1), 143–158.
- Savarese G., D'Elia D. (2018), I BES all'Università? Un'esperienza di inclusione di studenti universitari con «Bisogni Formativi Speciali», *L'integrazione scolastica sociale*, Erickson: Trento, 17-2.
- Velásquez D.C, Nuzzo E. (2018), *Il task nell'insegnamento delle lingue. Percorsi tra ricerca e didattica al CLA di Roma Tre*, Roma: Roma Tre Press.

La formazione del docente universitario supportata dalle TIC: un'esperienza di (tras)formazione per il miglioramento della didattica universitaria

Mirko Susta

Docente a contratto

Università degli studi di Urbino Carlo Bo – mirko.susta@uniurb.it

Marta Salvucci

Docente a contratto

Università degli Studi di Urbino Carlo Bo - marta.salvucci@uniurb.it

Introduzione

Negli ultimi anni, il panorama dell'istruzione superiore italiana è stato caratterizzato da profondi mutamenti, tra i quali emerge con particolare rilievo il ruolo dei Teaching and Learning Centers (TLCs). Queste strutture istituzionali assumono un ruolo chiave per il Faculty Development, inteso come l'insieme di pratiche, azioni e iniziative messe in atto dalle università per sostenere l'aggiornamento e lo sviluppo professionale dei docenti. L'obiettivo di questi centri è si articola in due ambiti principali, ma non esaustivi: da un lato, favorire lo sviluppo della qualità della didattica e il rinnovamento delle competenze didattiche; dall'altro, migliorare la qualità dell'insegnamento, così da rendere l'esperienza formativa degli studenti più significativa ed efficace (Silva, 2022).

In questo sfondo si colloca il CISDEL (Centro Integrato Servizi Didattici ed E-Learning) dell'Università degli Studi di Urbino, fondato nel 2015 e attualmente impegnato in un percorso di rinnovamento e formalizzazione come Teaching and Learning Center. Tale processo ha come scopo il consolidamento della struttura del centro e a potenziarne l'azione, attraverso l'implementazione di nuove attività di supporto ai docenti universitari, con una particolare attenzione agli aspetti didattico-pedagogici e all'integrazione delle tecnologie digitali nei processi di insegnamento e apprendimento.

Il CISDEL ha avviato una sperimentazione volta a strutturare percorsi formativi focalizzati sul tema della valutazione nella didattica universitaria. A tal fine è stato proposto un ciclo di seminari sincroni online, rivolti ai docenti dell'Ateneo di Urbino, con l'intento di offrire strumenti operativi e riflessioni metodologiche utili a integrare pratiche valutative consapevoli. L'iniziativa ha avuto un impatto concreto, ispirando una docente a sperimentare l'utilizzo dell'ePortfolio nei suoi due insegnamenti di Diritto del lavoro, introducendo così un approccio capace di favorire riflessione critica e autovalutazione da parte degli studenti e delle studentesse del suo corso.

1. Formazione di qualità in un'ottica di Faculty Development

Nel documento “Linee guida per il riconoscimento e la valorizzazione della docenza universitaria” (Felisatti, Perla, 2023) si legge: “lo sviluppo professionale della docenza universitaria rappresenta oggi una priorità del sistema di istruzione superiore e una leva strategica necessaria per innovare e sostenere la qualità della didattica e della formazione (ENQA, 2007, 2015; OECD, 2012; ESG, 2015; EUA Trends, 2015, 2017, 2018; EHEA, 2015, 2018, 2020; Eurydice, 2017)”; a conferma della rilevanza attribuita alla didattica universitaria a livello nazionale e internazionale, numerosi studi e ricerche (Sorcinelli, 1994; Lowenthal, 2008; Felisatti, Serbati, 2015; Felisatti, 2020; Van Dijk *et alii.*, 2020; Silva, 2022) hanno posto come obiettivo la promozione di azioni di Faculty Development finalizzate alla professionalizzazione della docenza, affinché studenti e studentesse possano beneficiare di un insegnamento di qualità migliore, traducibile in migliori risultati di apprendimento e in un'esperienza formativa maggiormente significativa.

2. L'ePortfolio nella didattica universitaria: utilizzo e sperimentazione

Con l'obiettivo di introdurre e sperimentare nuove tecnologie didattiche, l'Università di Urbino, attraverso il CISDEL, ha organizzato due seminari dedicati all'ePortfolio, considerato una risorsa particolarmente utile per la didattica universitaria. Tale strumento si configura come un dispositivo capace di promuovere processi di riflessione e autovalutazione del proprio percorso di apprendimento, rendendo l'esperienza formativa più consapevole e significativa. Attraverso l'ePortfolio, studenti e studentesse possono documentare il proprio percorso, riflettere sui progressi compiuti e sviluppare competenze di pensiero critico, con un focus sui processi di apprendimento, oltre che sui prodotti. Inoltre, questo dispositivo consente di individuare relazioni tra i diversi contenuti affrontati nel corso degli studi, superando la frammentazione del sapere e favorendo la costruzione di competenze trasversali (Syzykova *et alii.*, 2021).

In questa prospettiva, l'ePortfolio rappresenta uno strumento particolarmente utile da impiegare nella didattica universitaria, poiché supporta non solo l'apprendimento ma anche la capacità di riflettere criticamente sulle proprie competenze e sui processi che hanno portato a svilupparle. La continua riflessione e autovalutazione sul proprio percorso, infatti, contribuisce allo sviluppo di competenze trasversali, rilevanti sia per il percorso universitario sia per l'inserimento professionale nel mondo del lavoro. Tra queste spiccano il pensiero critico e la capacità di autoriflessione (Hager, 2012).

Affinché l'adozione dell'ePortfolio risulti efficace, è necessario valutare con attenzione le implicazioni sul piano didattico (Challis, 2005). È importante che i docenti riflettano su come questo strumento possa essere coerentemente integrato con gli obiettivi formativi e quali tecnologie possano facilitarne l'utilizzo. In questo senso, è stata proposta l'adozione di Microsoft Sway, sia per introdurre i docenti alle sue funzionalità tecniche, sia per evidenziarne le potenzialità e ricadute sul piano della didattica universitaria. Sway, infatti, si presta alla creazione di ePortfolio interattivi e multimediali, offrendo un ambiente dinamico e semplice (seppur con limitate opzioni di utilizzo rispetto ad altre piattaforme a pagamento) nel quale si possono organizzare i contenuti in maniera intuitiva e schematica.

Pur riconoscendone i vantaggi, è tuttavia necessario che i docenti mantengano uno sguardo critico nell'adozione di tecnologie digitali, interrogandosi sulla loro effettiva utilità e sulla coerenza con le metodologie didattiche adottate (Farrell, 2020).

Alla luce della rilevanza che l'ePortfolio può assumere nella didattica universitaria, dopo la partecipazione al primo incontro seminariale (avvenuto online, in modalità sincrona, su piattaforma Zoom), una docente dell'Università di Urbino ha deciso di adottare questo strumento nei suoi due corsi di Diritto del lavoro, rispettivamente nei corsi di laurea in Scienze giuridiche e in Economia e management. Dopo aver proposto una formazione in aula, sia per la docente che per gli studenti e le studentesse dei suoi due corsi, relativamente all'utilizzo della piattaforma per la creazione degli ePortfolio, è stata avviata una sperimentazione pilota che ha visto l'impiego di Microsoft Sway per la creazione di ePortfolio volti a favorire il lavoro di gruppo e l'analisi dei processi inerenti questa tipologia di lavoro; inoltre, aspetto non secondario, l'utilizzo del dispositivo ha avuto, tra gli obiettivi formativi, lo sviluppo di competenze autovalutative e riflessive rispetto al corso di studio.

3. La voce degli studenti e delle studentesse

Alla luce del quadro teorico di riferimento, l'obiettivo della sperimentazione è stato duplice: da un lato l'introduzione di un nuovo dispositivo formativo che ha contribuito ad un cambiamento nella pratica didattica della docente; dall'altro esplorare la voce delle studentesse e degli studenti coinvolti nella sperimentazione con l'ePortfolio per far emergere l'efficacia in termini di esperienza di utilizzo del dispositivo, significatività dell'apprendimento e proiezioni future relativamente all'utilizzo dell'ePortfolio stesso.

Nel corso di Scienze giuridiche le studentesse e gli studenti sono stati organizzati in tre gruppi, mentre in quello di Economia e management in otto gruppi. Per raccogliere la voce delle studentesse e degli studenti è stato elaborato e somministrato un questionario strutturato in tre aree: esperienza (A1), apprendimento (A2) e prospettive future (A3). Il questionario è stato inviato via mail e proposto tramite un Google form strutturato nelle tre sezioni indicate. Hanno risposto complessivamente 19 studenti e studentesse, da intendersi come campione a risposta volontaria. Di seguito riportiamo i dati emersi.

Per quanto riguarda l'esperienza (A1), nessuno degli studenti aveva mai utilizzato un ePortfolio in precedenza, il che ha reso questa attività una novità formativa significativa. La maggioranza (68,4%) ha giudicato semplice l'apprendimento dello strumento, mentre circa un terzo ha espresso qualche perplessità, evidenziando la necessità di un supporto tecnico più strutturato. Inoltre, il 63,2% ha dichiarato un livello medio di positività nell'esperienza e il 26,3% un livello alto, confermando complessivamente una percezione favorevole, sebbene non uniformemente condivisa.

L'area dell'apprendimento (A2) ha evidenziato ricadute rilevanti. Il 78,9% ha dichiarato di aver appreso efficacemente le funzioni di Sway, dimostrando che lo strumento è stato percepito come accessibile. In termini relazionali, più del 70% ha riconosciuto che l'utilizzo dell'e-portfolio ha favorito la collaborazione e reso più coinvolgente il lavoro di gruppo, sottolineando la capacità della piattaforma di stimolare interazioni significative. Importante anche l'impatto sull'apprendimento disciplinare: quasi il 70% ha affermato che Sway ha reso più agevole l'acquisizione dei contenuti

del corso di Diritto del lavoro, una disciplina percepita come complessa. La documentazione del processo di lavoro, considerata utile da oltre il 78% dei rispondenti, ha assunto un ruolo centrale, pur non essendo pienamente valorizzata da tutti. Infine, più del 75% ha riconosciuto l'ePortfolio come strumento metacognitivo, capace di favorire processi di autovalutazione individuale e collettiva. Questo dato è particolarmente rilevante poiché segnala il potenziale dell'ePortfolio non solo come supporto operativo, ma anche come leva per la riflessione critica sulle pratiche di apprendimento.

Sul piano delle prospettive future (A3), il 79% degli studenti ha espresso interesse a utilizzare l'ePortfolio anche in altri corsi, evidenziandone la trasferibilità a contesti disciplinari differenti. La maggioranza (73,7%) lo considera inoltre utile a supporto del proprio percorso universitario, soprattutto nella documentazione e valorizzazione dell'apprendimento. Più incerta, invece, la percezione del suo valore in ambito professionale: il 63,2% lo ritiene spendibile nella futura carriera, mentre un 31,6% si è mantenuto neutro. Questa esitazione sembra riflettere la scarsa diffusione dell'ePortfolio nel contesto lavorativo italiano, dove il riconoscimento formale di strumenti di documentazione digitale delle competenze non è ancora consolidato.

Conclusioni e proiezioni future

In conclusione, i risultati emersi mostrano un atteggiamento generalmente positivo verso l'uso dell'e-portfolio, seppure con alcune differenze significative tra il contesto accademico e quello professionale. L'esperienza è stata percepita come coinvolgente e motivante, tanto da esprimere la volontà di riproporre anche in altri lavori di gruppo. Complessivamente, dunque, possiamo affermare che l'esperienza è stata positiva, studenti e studentesse hanno colto le potenzialità dell'ePortfolio ritenendolo uno strumento utile ai fini didattici.

Il prossimo passo sarà quello di proporre un utilizzo individuale dell'ePortfolio e fornire una struttura/modello di riferimento per la compilazione, visto che in questa prima esperienza ci si è limitati ad una compilazione che prevedesse una parte narrativa e una riflessiva relativamente ai lavori di gruppo.

Bibliografia

- Challis D. (2005). Towards the Mature ePortfolio: Some Implications for Higher Education. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 31, 17-32.
- Farrell O. (2020). From portafoglio to eportfolio: the evolution of portfolio in higher education. *Journal of Interactive Media in Education*, 1(19), 1-14.
- Felisatti E. (2020). Verso la costruzione di una "via italiana" alla qualificazione didattica della docenza universitaria. In A. Lotti, P. A. Lampugnani (Eds.), *Faculty development in Italia: valorizzazione delle competenze didattiche dei docenti universitari*. Genova: Genova University Press.
- Felisatti E., Perla, L. (2023). Documento Linee Guida riconoscimento e valorizzazione docenza universitaria. ANVUR. Disponibile all'indirizzo: https://www.anvur.it/wp-content/uploads/2023/09/Linee-Guida-riconoscimento-e-valorizzazione-docenza-universitaria_Final-1.pdf, 6.

- Felisatti E., Serbati A. (2015). Apprendere per imparare: formazione e sviluppo professionale dei docenti universitari. Un progetto innovativo dell'Università di Padova. *Italian Journal of Educational Research*, (14), 323-340.
- Lowenthal P. R. (2008). Online faculty development and storytelling: An unlikely solution to improving teacher quality. *Journal of Online Learning and Teaching*, 4(3), 349-356.
- Hager L. (2012). Wading into the technology pool: Learning E-Portfolios in higher education. *International Conference on Information Communications Technologies in Education*, Rhodes, Greece. Disponibile all'indirizzo: <http://www.icicte.org/Proceedings2012/Papers/11-4-Hager.pdf>
- Silva R. (2022). *Faculty development. Il docente universitario tra ricerca, didattica e management*. Roma: Carocci.
- Sorcinelli M. D. (1994). Effective approaches to new faculty development. *Journal of Counseling & Development*, 72(5), 474-479.
- Syzdykova Z., Koblandin K., Mikhaylova N., Akinina O. (2021). Assessment of E-portfolio in higher education. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (Online)*, 16(2), 120.
- Van Dijk E. E., van Tartwijk J., van der Schaaf M. F., Kluijtmans M. (2020). What makes an expert university teacher? A systematic review and synthesis of frameworks for teacher expertise in higher education. *Educational Research Review*, 31.

Sessioni Parallele
Politiche educative e riflessione critica

Pedagogia critica e costruzione di una solida comunità educante in un contesto multiculturale e periferico: una scoping review

Charaf El Bouhali*

Dottorando

Università degli Studi di Padova – charaf.elbouhali@phd.unipd.it

1. Domanda di ricerca e quadro teorico di riferimento

In questa breve indagine, ci si propone di analizzare la letteratura disponibile relativa ai contesti educativi multiculturales e periferici nel processo di costruzione di una solida comunità educante e alla necessità di adottare uno sguardo critico nell'agire educativo quotidiano. I contesti multiculturales e periferici sono caratterizzati da una alta complessità socioculturale che richiede prospettive di carattere interdisciplinare, intersezionale e interculturale (Zoletto, 2024). È auspicabile, nell'interagire con persone che provengono da condizioni marginali e di deprivazione socioeconomica e/o culturale, considerare le dinamiche di potere interne ed esterne nell'ambito delle istituzioni educative, individuando i processi egemonici dove 'le basi dell'autorità sociale e le relazioni ineguali di potere e privilegio restano nascoste' (McLaren, 2022, p. 168). Un focus specifico sulle macroaree sociale e politica ci permette di rimettere al centro la marginalità di alcuni fenomeni strutturali come l'accesso al diritto alla cittadinanza, l'abbandono scolastico e la transizione verso il mondo del lavoro dei giovani con *background* migratorio. Con questo breve contributo si vuole dare slancio ad una riflessione relativa alla seguente domanda di ricerca:

Quali sono gli approcci teorici, le pratiche pedagogiche e le azioni politiche necessarie per stimolare la costruzione di una solida comunità educante in un contesto multiculturale e periferico?

Per comunità educante si intende l'insieme degli attori che interagiscono in un determinato territorio: istituzioni educative, famiglie, associazioni di promozione sociale, enti del terzo settore e rappresentanti istituzionali. Un'integrazione tra agenti sociali aperti alla solidarietà e che concepiscano l'educazione come azione essenzialmente interculturale. Il quadro teorico di riferimento è quello della pedagogia critica, impegnata e decoloniale. Una pedagogia critica che concepisca l'uomo come soggetto attivo nella società analizzando le sue "abilità nel cogliere i temi del suo tempo" (Freire, 1973, p. 51), per generare un impatto sulla realtà in cui agisce. Caratterizzata da una visione orientata all'emancipazione socioculturale, la pedagogia critica incentiva una scrupolosa ricerca sulle strutture di potere che plasmano la società arricchita, in questa indagine, da una prospettiva intersezionale (Crenshaw, 1989). Ciò si traduce nell'esi-

* Charaf El Bouhali è dottorando in Scienze Pedagogiche, dell'Educazione e della Formazione presso l'Università degli Studi di Padova (curricolo: Scienze Pedagogiche). Il suo ambito di ricerca è quello relativo alla Pedagogia Interculturale.

genza di osservare e approfondire accuratamente i molteplici assi di oppressione e discriminazione, che potrebbero manifestarsi simultaneamente (Akkari, Radhouane, 2022).

2. Riflessione sui contesti ad alta complessità socioculturale: intercultura e marginalità

In un contesto multiculturale e periferico risulta, quindi, necessario adottare un'azione educativa riconducibile all'ambito dell'intercultura. Quest'ultima è intesa come "risposta educativa sulla multiculturalità" (Agostinetto, 2022, p. 21) derivante da un progetto (pedagogico) intenzionale. Nel contesto contemporaneo, l'intercultura emerge come un progetto educativo che sorpassa la semplice tolleranza: è un esplicito invito al dialogo trasformativo attraverso un percorso di reciproca comprensione, in cui identità in divenire si confrontano in uno spazio dinamico. Il dialogo interculturale esige delle condizioni di base, che spesso non si realizzano, quali una simmetria relazionale tra autoctoni e comunità con retroterra migratorio (Fiorucci, 2020). L'intercultura, pertanto, non può ignorare le dinamiche sistemiche e discriminatorie. Si pensi al dibattito pubblico – talvolta improntato all'intolleranza e alla xenofobia – sul diritto (negato) alla cittadinanza per i giovani con *background* migratorio nati e/o cresciuti in territorio italiano. Una sfida che funge come banco di prova rispetto ai nuovi percorsi che può tracciare la dimensione interculturale, in cui le scuole devono esplicitare (anche) la loro natura politica (Nanni, Fucecchi, 2024). In tal senso, intercultura significa esaltare l'intreccio tra diritti, riconoscimenti costituzionali e formazione alla convivenza civile, in uno spirito sensibile ai molteplici fattori di marginalizzazione, per una "svolta postcoloniale ed intersezionale" (Nanni, Fucecchi, 2024, p. 53). L'intercultura presenta, dunque, un'intrinseca dimensione critica che non ignora l'eredità coloniale dei processi migratori e decostruisce privilegi nascosti e forme di dominio sottili. È (anche) così che si assolve una funzione radicale: disinnescando convinzioni culturali fortemente radicate, esaltando "l'intercultura come terreno di lotta" (Burgio, 2022, p. 99) e contrastando processi di "integrazione subalterna" (Fiorucci, 2020, p. 43). In un contesto ad alta complessità socioculturale, come quelli periferici e multiculturali, ricopre un ruolo centrale anche l'aspetto legato alla marginalità. A seconda della prospettiva epistemica in cui viene elaborato, il margine assume accezioni differenti: non solo come luogo di oppressione, ma anche come spazio di educazione trasformativa. Non si tratta, quindi, di un costrutto neutro bensì culturalmente e politicamente situato. Mentre nel contesto occidentale, il margine viene percepito come un luogo escludente rispetto ad un centro normativo, nel Sud globale può risultare anche come uno spazio fertile per saperi alternativi. In quest'ottica, non è più una condizione passiva ma simboleggia un insieme di possibilità, un'apertura radicale e un'azione di resistenza culturale alle "forme con cui il dominio si manifesta" (bell hooks, 2023, p. 138). Tali marginalità non si traducono solamente in disuguaglianze sistemiche ma anche in processi di invisibilizzazione dei saperi, delle esperienze e delle soggettività oppresse. Le implicazioni pedagogiche sono incentrate sullo sviluppo di ambienti educativi in grado di riconoscere la complessità delle identità marginali e diasporiche mediante approcci interculturali finalizzati ad "aprire frontiere per valicare confini" (Agostinetto, 2022, p. 30). La comunità educante può ricoprire un ruolo

chiave nel ridimensionare il concetto di margine, non come periferia da correggere ma come centro di un progetto educativo interculturale fondato sul pluralismo, la giustizia sociale e la valorizzazione delle differenze. Nel Sud globale, invece, la comunità educante assume una funzione meno istituzionale ovvero più orizzontale, collettiva ed integrata alla vita sociale.

3. Approccio metodologico: il PRISMA chart

Per individuare le principali teorie e per identificare i *gap* di ricerca accademica è stata realizzata una *scoping review* (Ghirotto, 2020) nei *database* di EBSCO, Scopus e Web of Science mediante l'applicazione del metodo PRISMA (Moher *et alii*, 2015). Le stringhe di ricerca indagate sono rappresentate dalla combinazione tra le parole chiave 'educational community', 'critical pedagogy', 'intercultural education', 'multicultural context'. Le stringhe di ricerca analizzate sono state tre. Le fonti sono state organizzate con l'utilizzo del software *Zotero*. In seguito alla rimozione dei duplicati degli articoli identificati mediante la ricerca nelle suddette banche dati, sono stati applicati i criteri di selezione attraverso la procedura di *screening*.

Criteri di inclusione:

- Accessibilità in modalità *full text*;
- *Abstract* in lingua inglese;
- Fonti rilevanti e coerenti con la presente ricerca.

Criteri di esclusione:

- Studi vaghi o poco dettagliati;
- *Abstract* non coerenti con la domanda di ricerca;
- Ricerche *no open access*.

Occorre, inoltre, sottolineare alcuni limiti della presente revisione sistematica individuabili nei seguenti aspetti:

- quasi tutti gli articoli risultano essere in lingua inglese (bias di linguaggio);
- l'applicazione di criteri esclusivamente sistematici (bias di selezione).

Le tre stringhe di ricerca (fig.1) indagate sono state le seguenti:

1°:	educational community AND critical pedagogy AND intercultural education AND multicultural context;
2°:	educational community AND critical pedagogy AND intercultural education AND Europe or Italy;
3°:	educational community AND critical pedagogy AND intercultural education.

Fig. 1

Queste stringe di ricerca, se indagate con gli stessi termini in lingua italiana, non forniscono alcun risultato. Di seguito la versione italiana del *PRISMA Statement* applicata alla presente *scoping review*:

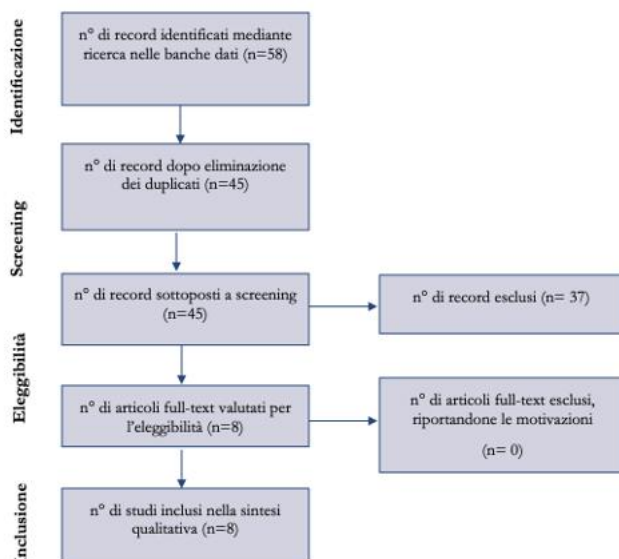


Fig. 2

4. Risultati della *scoping review*

Nelle prime due stringhe di ricerca i risultati riportati dall'interrogazione delle piattaforme sono stati solamente 9 mentre nella terza sono stati identificati ben 49 record, per un totale di 58 (fig. 2). Questo divario è dovuto al fatto che nei primi due input di ricerca sono stati specificati i contesti di riferimento, rispettivamente 'multicultural context' nella prima stringa e 'Europe or Italy' nella seconda. Nella terza stringa, invece, è stata indagata la relazione tra comunità educanti, pedagogia critica e pedagogia interculturale senza limitare il contesto di indagine. Gli articoli inclusi sono stati 8. Al fine di mappare sistematicamente i risultati ottenuti e per individuare eventuali divari di conoscenza, di seguito vengono elencati i dati relativi agli studi inclusi nella sintesi qualitativa:

Autrici/Autori	Titolo	Anno, Paese	Database	Cod.
Ares, N. Smith, J. Wu, X.	Community-based standards and community cultural wealth in freedom schools.	2021 Usa	EBSCO	A
Becerra -Lubies, R.	Intercultural education and early childhood: strengthening knowledge based on Indigenous communities and territory.	2021 Cile	Scopus Web Of Science	B
Fleuri, R. M. Fleuri, L. J.	Learning from Brazilian Indigenous Peoples: Towards a Decolonial Education.	2018 Brasile	Scopus Web Of Science	C
Miller, M. Petriwskyj, A.	New Directions in Intercultural Early Education in Australia.	2013 Australia	Scopus	D
Furrey, G. M.	Pedagogical and strategic blind spots: Critical and Indigenous theories of education in dialogue.	2024 Canada	Web Of Science	E
Izquierdo Barrera, M. L.	Education in multicultural contexts: Ethno-educational and intercultural experience with an indigenous population from the Resguardo Embera Chami.	2018 Colombia	Web Of Science	F
Montero-Sieburth, M.	Reflections for Transforming the Perspectives of Teacher-Directed Practices towards Community-Based Ethnographic Practices with Migrant and Minority Students.	2023 Paesi Bassi	Scopus Web Of Science	G
Merchán, S. G.	State, education and indigenous peoples in the Ecuadorian Andes.	2016 Ecuador	Web Of Science	H

Tab. 1

Si possono individuare quattro tematiche ricorrenti e trasversali in quasi tutti i contributi selezionati:

- L'esigenza di adottare una pedagogia critica e trasformativa attraverso approcci interculturali orientati alla giustizia sociale (Cod. A, B, C, D, E, F, G, H);
- Tutte le ricerche prese in esame sono improntate sull'analisi della dicotomia sociale tra oppressi e oppressori e le sue ripercussioni educative (Cod. A, B, C, D, E, F, G, H);
- La rivendicazione di un pluralismo epistemologico da parte dei gruppi con *background* migratorio, minoranze e/o comunità indigene, attraverso diverse declinazioni a seconda del contesto (Cod. A, B, C, D, E, F, G, H). Si pensi, ad esempio, all'etnoeducazione, al riconoscimento dei saperi indigeni e il superamento di una visione basata esclusivamente sui saperi occidentali (A, B, C, E, G, H);
- Il concetto di comunità educante è trasversale agli articoli presi in esame ed è declinata come una responsabilità condivisa nel processo educativo (Cod. A, B, C, E, G, H). Dagli studi analizzati, sono diversi i progetti pedagogici di natura inter-

culturale caratterizzati da pratiche comunitarie come le Freedom Schools negli Stati Uniti (A) o quelli che mettono al centro i saperi indigeni (B, C, E, F, H). Viene sottolineato, in ambito europeo (G), la distanza tra le istituzioni scolastiche e le minoranze con *background* migratorio.

Nell'analisi degli articoli emergono inoltre altre specificità quali:

- Il richiamo esplicito ad approcci decoloniali all'educazione (B, C, E, G);
- L'applicazione di metodi di ricerca qualitativa come casi studio, focus group, interviste e osservazioni (A, B, G, H).

L'interrogazione della letteratura attraverso la *scoping review* presenta degli esiti piuttosto modesti, che riguardano prevalentemente i contesti extraeuropei. I temi ricorrenti, le riflessioni teoriche e gli strumenti metodologici emersi dal processo di revisione sistematica possono contribuire a ridimensionare i *gap* di ricerca tra il contesto italiano e quello extraeuropeo. È opportuno, in conclusione, estendere questa linea di ricerca attraverso una ricerca dettagliata nei contesti periferici e multiculturali italiani, tipici di alcune grandi città dove prolifera la cosiddetta “povertà educativa”, attraverso una prospettiva interculturale, critica ed intersezionale.

Bibliografia

- Agostinetti L. (2022). *L'intercultura in testa. Sguardo e rigore per l'agire educativo quotidiano*. Milano: FrancoAngeli.
- Akkari A., Radhouane M. (2022). *Intercultural Approaches to Education. From Theory to Practice*. Berlin: Springer.
- hooks b. (2023). *Insegnare il pensiero critico. Saggezza pratica*. Milano: Meltemi.
- Burgio G. (2022). *Pedagogia postcoloniale. Prospettive radicali per l'intercultura*. Milano: FrancoAngeli.
- Crenshaw K. (1991). Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color. *Stanford Law Review*, Vol. 43, No. 6.
- Fiorucci M. (2020). *Educazione, formazione e pedagogia in prospettiva interculturale*. Milano: FrancoAngeli.
- Freire P. (1973). *L'educazione come pratica della libertà*. Milano: Mondadori.
- Ghirotto L. (2020). *La systematic review nella ricerca qualitativa. Metodi e strategie*. Carocci Editore: Roma.
- McLaren P. (2015). *Life in schools: An introduction to critical pedagogy in the foundations of education (6th ed.)*. New York: Routledge.
- Moher D., Liberati A., Tetzlaff J., Altman G., The PRISMA Group (2015). Linee guida per il reporting di revisioni sistematiche e metanalisi: Il PRISMA Statement. *Evidence* ;7(6): e1000114.
- Nanni A., Fucecchi A. (2024). *Postcolonialismo e intersezionalità: nuovi percorsi per l'intercultura*. Milano: FrancoAngeli.
- Zoletto D. (2024). *Abitare in contesti ad alta complessità socioculturale. Sguardi interdisciplinari e ambiti di ricerca per il lavoro educativo*. Milano: FrancoAngeli.

Superare il concetto di qualità. Per un'educazione volta alla consapevolezza etica e alla cittadinanza responsabile

Marco Iori

Assegnista di ricerca

Università degli Studi di Roma Tre – marco.iori@uniroma3.it

Introduzione

Il contributo, a partire dalle riflessioni avanzate da Dahlberg, Moss e Pence (1999), intende sostenere la necessità del superamento del concetto di qualità in ambito educativo, in quanto prodotto ed espressione di una visione dell'educazione di stampo neoliberista. Con lo scopo di opporsi a quest'ultima, tramite una prospettiva di pedagogia critica (Giroux, 1983; Catarci, 2023), si vuole indagare come la promozione di processi riflessivi possa rappresentare un orizzonte di senso per la strutturazione di esperienze educative significative. Si intende, pertanto, approfondire, in tale contesto, una delle *core categories* di una ricerca *grounded*, nella sua interpretazione costruttivista (Bianchi, 2019): la *consapevolezza etica* (Iori, 2025). Questa tratteggia, infatti, una dimensione che può connotare o meno situazioni educative formali – e non solo –, volgendole alla promozione di autoconsapevolezza e di prassi osservative e metacognitive, con una specifica traiettoria etica. Essa può, inoltre, configurarsi quale fattore di supporto alla promozione di cittadinanza consapevole, intesa come tensione verso la buona convivenza tra soggetti e, in particolare, come aspirazione al benessere di ognuno.

1. La qualità in educazione

Affrontare il tema della qualità in educazione implica una molteplicità di questioni soggiacenti a tale costrutto: cosa significa educare; che tipo di relazione esiste tra ideologia, dinamiche di potere e educazione; quale società si immagina coerente con l'atto educativo indagato.

Non potendo approfondire, in questa sede, tali tematiche tanto decisive quanto articolate e organicamente connesse al processo educativo, ci si intende dedicare al costrutto di qualità, con la consapevolezza che si tratti, in virtù di tale interrelazione, di una materia meramente pedagogica quando impiegata nel campo educativo, in stretta analogia a dimensioni etiche e politiche del discorso pedagogico stesso.

Non può, infatti, esistere educazione che non sia politica, che non sia schierata. Non esiste, in buona sostanza, un'educazione neutrale. Di conseguenza, tale posizionamento, riguarda gli elementi che la costituiscono e la definiscono.

Per quanto riguarda l'utilizzo del termine qualità in educazione, prendiamo le mosse dalla prospettiva offerta da Dahlberg, Moss e Pence (1999) circa il suo superamento, in quanto espressione di una cultura aziendalista e veicolo di logiche neoliber-

riste. Essa viene, infatti, individuata quale nodo di significato utile e coerente nell'ambito di società neoliberiste che, pur dichiarandosi democratiche e promotrici di autonomia di pensiero, in termini formali, approfittano della sempre maggiore incapacità di comprensione e riflessione sull'esistente da parte degli individui per perpetuare disuguaglianze, sfruttamento e marginalizzazione, quali strumenti di controllo (Fisher, 2018, pp. 26-49). Società neoliberiste che, in modo pervasivo, mettono in atto strategie organiche per conformare alla propria cornice di riferimento i molteplici ambiti della vita sociale, individuando nell'economia di mercato il cardine della società. Oltre che, promuovendo l'adesione ai valori che la nutrono e che essa determina: su tutti, individualismo, competizione e profitto quale obiettivo prioritario (Iori, 2024).

Le istituzioni educative e scolastiche non soltanto non sono escluse da tali logiche, ma ne rappresentano il baluardo, in termini di diffusione dei contenuti sopra citati, al pari di *mass media* e *social media*. Anch'esse, in tale ottica, in quanto «area della cultura dominata con sempre maggiore insistenza dagli imperativi del realismo capitalista» (Fisher, 2018, p. 57), devono adeguarsi a logiche aziendaliste, competitive, gerarchiche, di emarginazione, ovvero a una visione del soggetto quale mezzo e non quale fine (Mancino, Rizzo, 2022).

Il dispositivo educativo che ne consegue appare, dunque, di qualità qualora si attinga e si conformi a una determinata visione del mondo, in cui è il singolo a dover prevalere sugli altri per raggiungere il successo e la massimizzazione del profitto, anche a discapito degli altri. Il principio educativo prioritario che vi soggiace è la creazione di soggetti adeguati alla società neoliberista (Mancino, Rizzo, 2022), ovvero, sostanzialmente, 'buoni produttori' e 'buoni consumatori' e non, di certo, 'buoni pensatori' o un 'buoni cittadini' (Baldacci, 2020).

Il costruito di qualità veicola, in tal senso, alcuni significati nella strutturazione e nella valutazione dell'accadere educativo: aspirazione alla neutralità; svalorizzazione di una specifica analisi contestuale; massimizzazione dei risultati; standardizzazione dei criteri per misurarli in modo oggettivo.

Al contempo, si assiste, così, alla banalizzazione di una questione filosofica complessa e articolata, inerente alla qualità di un fenomeno, che viene interpretata, in termini profondamente riduzionistici, quale problema di ordine sostanzialmente tecnico. La qualità può, infatti, divenire uno strumento concettuale per celare le problematiche esposte nell'incipit del paragrafo dietro la coltre di aspetti tecnici, quantificabili, standardizzabili, anche attraverso una pretesa neutralità e oggettività, riducendo l'educazione a tali processi e negando, essenzialmente, i suoi connotati trasformativo, emancipativo e profondamente politico.

Per sovvertire tale dinamica, descritta con preoccupazione da parte di Dahlberg, Moss e Pence (1999), è necessario valorizzare alcune dimensioni del costruito di qualità: la processualità, il miglioramento ricorsivo, la sua intrinseca complessità e l'impossibilità di frammentarla in singoli elementi misurabili. A tal riguardo, Dahlberg propone, nel 2016, un *paradigma etico-estetico* con lo scopo di sollecitare l'assunzione di una postura critica circa l'esperienza vissuta e di concentrare l'attenzione sul processo educativo in atto, sovvertendo, così, le logiche sopra descritte. Esso si proietta, infatti, verso la co-costruzione di significati tra i diversi soggetti coinvolti in merito a ciò che viene ritenuto utile e rilevante in quel dato momento, oltre che alla volta di una concezione di qualità fondata sul dubbio, sull'approfondimento e sull'analisi dei bisogni emergenti in quella specifica situazione, nonché di cosa sia significativo e perseguibile. Ciò si traduce, nel contesto scolastico, nell'utilizzo di alcuni strumenti che possono

caratterizzare il dispositivo educativo: narrazioni, dialoghi, documentazione e supervisione pedagogica. Questi conducono l'attenzione degli adulti ai processi di scoperta e di apprendimento messi in atto da bambine, bambini, ragazze e ragazzi, permettendo loro di riprogettare, nel corso dell'accadere educativo, la strutturazione del *setting*, del proprio ruolo e degli strumenti di mediazione, così da risultare utili in rapporto ai suddetti processi.

Durante una ricerca che ha adottato l'impianto metodologico della *Grounded Theory* costruttivista (Bianchi, 2019) e ha riguardato la relazione tra educazione e etica presso la scuola dell'infanzia (Iori, 2025), per quanto concerne tali riflessioni, tre elementi sono emersi come particolarmente efficaci, a tal proposito: la strutturazione di *esperienze educative significative* per la promozione di *consapevolezza etica* in funzione di un'educazione alla cittadinanza responsabile.

2. Promuovere consapevolezza etica per un'educazione alla cittadinanza responsabile attraverso esperienze educative significative

Una possibile chiave di lettura per i quesiti sopra esposti e, al contempo, un valido orizzonte di significato per l'educazione, in senso emancipativo (Catarci, 2023), è rappresentato dal costruito di esperienze educative significative, ovvero situazioni immersive e performative – negando, al contempo, il loro carattere prestazionale e competitivo – in cui i soggetti possano esprimere sé stessi per poi rielaborarle (Massa, 2000). In tal senso, la componente riflessiva, individuale e collettiva, gioca un ruolo decisivo in quanto aspetto determinante per la comprensione e l'elaborazione dei significati emotivi e razionali che connotano l'esperienza, attraverso una postura critica.

Pertanto, il mito della qualità educativa potrebbe essere soppiantato dall'obiettivo di costruire le condizioni materiali perché l'accadere educativo, almeno per quanto riguarda la sua parte intenzionale, si schieri a favore di un processo profondamente emancipativo (Catarci, 2023), in cui al soggetto siano offerte le possibilità per costruire consapevolezza della realtà entro la quale agisce e, a partire da questa, possa agire esprimendo la propria unicità.

La strutturazione del *setting* educativo può, dunque, caratterizzarsi per la creazione di spazi e tempi in cui agire pensiero riflessivo (Dewey, 1933), in cui si sperimenti la riflessione sulla relazione tra condotte, valori e conseguenze, in un dialogo rispettoso e costruttivo e in un clima di ascolto attivo (Baldacci, 2020), favorendo così la creazione di *agency*, anche mediante una spiccata propensione alla valorizzazione del dissenso (Giroux, 1983).

A tal proposito, nell'interrelazione tra istanze del singolo e istanze della collettività, la promozione di *consapevolezza etica* può configurarsi quale elemento decisivo nell'ambito di un'educazione alla cittadinanza responsabile. Essa può essere definita una propensione all'auto-osservazione, in termini di motivazioni che hanno guidato le proprie azioni e le conseguenze da queste prodotte, con lo scopo di comprenderne i nessi e la coerenza. Si tratta di una postura attenta e curiosa – di adulti e bambini, con le dovute sfumature – nei confronti delle proprie emozioni e dei propri pensieri, così come di quelli altrui, in modo empatico, sviluppando consapevolezza di sé e degli altri, sia da un punto di vista razionale, sia emotivo (Iori, 2025).

Promuovere consapevolezza etica in contesti educativi formali, comporta, pertanto, la creazione di situazioni espressamente destinate alla riflessione, ovvero all'osservazione delle condotte messe in atto, dei moventi da cui sono scaturite, delle implicazioni emotive e delle conseguenze che hanno generato (Iori, 2024).

La promozione di consapevolezza etica può, dunque, essere inclusa nell'ambito della più ampia cornice rappresentata dall'*educazione alla cittadinanza responsabile*, in quanto, perseguendo l'obiettivo di tutelare le libertà altrui, per il benessere comune (Westheimer, Kahne, 2003), quest'ultima si nutre di dialogo rispettoso e reciproco tra i soggetti che fanno parte del gruppo, oltre che di riflessività sia rivolta alle esperienze vissute sia ai punti di vista incontrati nel corso di esse.

Seppur tale approccio possa contrapporsi a un processo di reiterazione e sviluppo di società, come quella neoliberista, che necessitano del controllo sui cittadini, invece che dell'emersione del dissenso (Fisher, 2018; Iori, 2024), esso si configura, nella sua forma più estesa, quale fertile strumento di contrapposizione a dinamiche di *egemonia culturale*, attraverso cui la classe dominante sottomette e dirige le altre, imponendo a esse i propri valori e, in generale, la propria visione della società.

In netta contrapposizione a essa si pone una concezione di educazione emancipativa (Giroux, 1983; Catarci, 2023), in cui sia dato ampio spazio al confronto su due ordini di questioni: da un lato, la strutturazione stessa della società in cui si vive, anche andando a affrontare tematiche che potrebbero essere giudicate rischiose e, dall'altro, l'esplicitazione di valori e virtù, e della loro coerenza con le pratiche agite, sempre nell'ambito di una dinamica di osservazione riflessiva di sé e degli altri, di analisi critica delle pratiche e dei fatti, di espressione di sé, individualmente, in una relazione duale e in gruppo. Un ruolo centrale viene svolto, in questo contesto, dalla valorizzazione dell'incontro con l'alterità, anche se molto distante o disturbante rispetto alle proprie posizioni.

Nel corso della ricerca *Promuovendo consapevolezza etica: un curriculum di educazione etico-sociale alla scuola dell'infanzia* tali fattori sono emersi, in fase di elaborazione della teoria sostantiva, quali possibili elementi per sostenere la formazione di individui consapevoli, empatici, riflessivi, seppur si tratti di pratiche impegnative, articolare, non immediate e che necessitano di consapevolezza e costanza da parte del personale educativo (Iori, 2025).

In conclusione, si intende sostenere che per strutturare le più valide condizioni per un'educazione alla cittadinanza responsabile, appaia efficace, a fianco della conoscenza della struttura socioeconomica nella quale si vive, la costruzione di una postura di ricerca, critica e riflessiva, nei confronti delle proprie e altrui condotte.

L'impianto curricolare proposto da Baldacci (2020) può rappresentare un orizzonte di riferimento per un'impostazione educativa siffatta con lo scopo di dispiegare la progettazione inerente al lavoro educativo secondo una triplice direzione: situazioni significative in cui ciascuno possa esprimere sé stesso; performance nelle quali ciò avvenga; e la pratica riflessiva su quanto vissuto (Massa, 2000), che permetta di darvi senso, ricollocando la propria e altrui esperienza nel campo dei significati conosciuti, co-costruiti o appresi.

Bibliografia

- Baldacci M. (2020). *Un curriculum di educazione etico-sociale. Proposte per una scuola democratica*. Roma: Carocci.
- Bianchi L. (2019). *Un piano d'azione per la ricerca qualitativa. Epistemologia della complessità e Grounded Theory costruttivista*. Milano: FrancoAngeli.
- Catarci M. (2023). Educazione, coscientizzazione e emancipazione. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 1 (1), 204-209.
- Dahlberg G., Moss P., Pence, A. (1999). *Beyond quality in Early Childhood Education and Care*. London: Routledge.
- Dewey J. (1933). *How we think. A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*. Boston: D.C. Heath & Co Publishers.
- Fisher M. (2018). *Realismo capitalista*. Roma: Nero.
- Giroux H. (1983). *Theory and resistance in education. A Pedagogy for the Opposition*. South Haledy: Bergin & Garvey.
- Iori M. (2024). Analfabetismo etico: uno strumento di controllo e manipolazione in società neoliberiste. *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 14 (2), 311-324.
- Iori M. (in press) (2025). *Promuovendo consapevolezza etica: una teoria grounded sul curriculum di educazione etico-sociale alla scuola dell'infanzia*. Roma: RomaTrePress.
- Mancino E., Rizzo M. (Eds.). (2022). *Educazione e neoliberismi. Idee, critiche e pratiche per una comune umanità*. Bari: Progedit.
- Massa R. (2000). Tre piste per lavorare entro la crisi educativa. *Animazione sociale*, 30(140), 60-66.
- Westheimer J., Kahne J. (2003). What kind of citizen? Political choices and educational goals. *Encounters on Education*, 4, 47-64.

L'Umanarsi resiliente di Cesare Zavattini

Roberta Izzo

Dottoranda

Università degli Studi di Salerno – rizzo@unisa.it

Cesare Zavattini: un uomo di pace

*Allora siamo eternamente sconfitti?
I fanciulli, i ragazzi, non sono sconfitti.*
Zavattini¹, 1984

Introdurre il tema della pace, principiando da una figura carismatica quale quella di Cesare Zavattini, significherà riproporre la vita testimoniale di un fumettista, drammaturgo, poeta, giornalista, soggettista, saggista, diarista, pittore, regista ed interprete che, senza mai congedarsi dal suo tempo, ha saputo attraversare le proprie opere con parole, immagini e sequenze che hanno invero quella sinergia poetica, ancora in grado di tenere insieme testo e contesto.

Si tratterà, dunque, di tracciare e di rintracciare il profilo prismatico di un uomo che, mediante la propria scrittura, ha invero quell'incedere narrativo che attraverso l'umorismo, una pratica mai sospesa o tesa al mero riso, è stato capace, come ebbe a sottolineare Giacomo Gambetti (1996), ricorrendo ad un articolo di Marcel Brion, di promuovere quell'"humor filosofico" (citato in Gambetti, 1996, p. 12) in grado di affiancare il pensiero all'azione, mediante quella che Furst (1939), commentando il testo zavattiniano *I poveri sono matti* del 1937, ha definito come "una ispirata simpatia [di Za] 'per gli umili e per gli oppressi'" (Ivi, p. 13) che, in maniera non dissimile dal pensiero di Paulo Freire, è stata nutrita nei riguardi di quei "«dannati della terra»" (Freire, 2014, p. 18) attraverso il ricorso furstiano ad una "nobile indignazione, contro la ingiustizia sociale" (citato in Gambetti, 1996, p. 13).

Zavattini, dunque, quell'uomo-(de)scrittore celato dietro le sembianze di un "cantore drammatico della normale commedia quotidiana" (Gambetti, 1996, p. 19), si è sempre interrogato intorno al tema della pace, con quella lucidità ed autocritica che, come egli stesso ha dichiarato, hanno caratterizzato il proprio pensiero e la propria scrittura.

Sulla scia di simili premesse, dunque, si affronterà il tema della pace ripercorrendo

1 Il testo *A proposito del rapporto tra la pace e le scuole elementari italiane*, scritto da Cesare Zavattini nel 1984, compare nella raccolta postuma Zavattini C. (2021). *La Pace. Scritti di lotta contro la guerra*, a cura di Valentina Fortichiari, pp. 200-205. Allo stesso modo, d'ora in avanti, si citeranno i testi *La guerra* (1946, *inedito*), *la pace la pace la pace* (1962), *Fare una poesia alla vigilia della guerra* (1968, *inedito*), *Sapere la pace* (1980-1982), *A proposito del rapporto tra la pace e le scuole elementari italiane* (1984), *L'ora della pace nelle scuole per bimbi e genitori* (1984), scritti da Cesare Zavattini ed ugualmente pubblicati nel volume *La Pace*, citato in questa nota e curato da Valentina Fortichiari.

alcuni scritti di Za, pubblicati nella raccolta postuma curata da Valentina Fortichiari, e dedicati al “tema dei temi” (Zavattini, 2021, p. 181) al quale, contro la miopia degli intellettuali a lui contemporanei, l'autore ha attribuito una carica di umanità senza precedenti.

1. *La Guerra: dal 'mito' all'uomo comune*

G. Ti voglio ricordare una tua poesia, Compleanno, sei versi soltanto, la scrivesti il giorno dei tuoi settant'anni, in dialetto, e l'hai tradotta tu stesso: «Abbasso la guerra, abbasso, siamo d'accordo da tanti anni, abbasso, adesso che ne ho settanta se lo grido troppo forte mi viene su un po' di catarro e penso alla mia morte» (Gambetti, 1996, p. 41)

Così Giacomo Gambetti (1996), riportando una conversazione avuta con Za, nel testo intitolato *Cesare Zavattini: cinema e vita*, pubblicato in occasione del Convegno di Studi a lui dedicato e tenutosi ad Imola il 24 e il 25 maggio del 1996, propose al lettore quella che potremmo definire l'*ombra zavattiniana* che mai abbandonò il pensiero del cineasta, sempre impegnato ad anteporre alla letterarietà *tout court* i principi della vita vera, di quella vita rapita attraverso lo sguardo di tutti quei bambini, quei poveri e quegli umili attorno ai quali, nel periodo neorealista, la coppia De Sica/Zavattini diede forma a capolavori cinematografici capaci di scandagliare l'animo umano.

Saranno, invero, quegli stessi fanciulli – siano essi nati sotto il cavolo di quel fiasco *c'era una volta* in *Miracolo a Milano*, siano essi accompagnati dal calore delle mani paterne verso la ricerca di una bicicletta, mai troppo perduta in *Ladri di biciclette*, siano ora quei bambini abbandonati a se stessi in *Sciuscìà*, oppure quelle vittime innocenti di assurde sopraffazioni polemologiche in *Paisà* (Fortichiari, 2021) – a fare indebita esperienza della mostruosità di una *vita grama* filtrata, testimoniata e scritta da uno Zavattini che, come ha dichiarato Valentina Fortichiari (2021), ha assunto le sembianze di quel “pedinatore di realtà” (Ivi, p. 14) ancora in grado di intendere la letteratura “popolare [come un] atto d'amore” (Ivi, p. 17).

Nonostante, invero, l'autore luzzarese abbia sperimentato una molteplicità di generi letterari, la cui fama verrà riproposta persino da Rodari (Gambetti, 1996), la necessità di riconoscere l'*impudicizia di una retorica* (D'Antuono, 2023) che aleggia intorno alla *necessità* di una guerra, nutrice di eroi, e alla *speranza* di una pace, generatrice di utopie, rintraccerà il proprio senso nella lucida analisi di Zavattini che, sottolineando l'urgenza di una formazione autenticamente democratica del cittadino (Fortichiari, 2021), ha disvelato quei mascheramenti che si celano dietro il binomio guerra-pace.

Sebbene, infatti, sembrerà dire il luzzarese in occasione del suo settantesimo compleanno, ciascuno di noi ripudi ogni atto belligerante, la pace parrebbe risiedere ancora sotto l'alveolo dell'utopia, nonché sotto l'acume di una retorica che sembra qualificarla come *formula residuale della guerra* (Artinà, D'Antuono, 2024), ossia come quell'*anelito di un sognatore* (D'Antuono, 2023) che desidera, ma non sa, cosa sia la pace.

Per scardinare tale binomio, infatti, l'autore ha ritenuto opportuno coltivare la pace non come un *desiderio intermittente* da anteporre alla polemologia del mondo, ma come una *vocazione vitale* che, attraverso la stesura di *La Guerra*, un soggetto ci-

nematografico inedito del 1946, ma proposto nella raccolta a cura di Valentina Fortichiari del 2021, ne sappia sottolineare da un lato l'urgenza e dall'altro la necessità imperante.

Sarà, invero, in *La Guerra* che Zavattini, con la lucidità che caratterizza la sua *umana scrittura* (Gambetti, 1996), mediante le parole di Antonio, formulerà un interrogativo provocatorio il cui epilogo sembrerà essere ancora più nefasto dei presagi: il protagonista, infatti, essendo in procinto di coronare il proprio sogno d'amore con la giovane Maria, così si chiede: "Come può nascere la guerra, quando si desidera tanto che non ci sia?" (Zavattini, 2021, p. 42), quasi a voler rimarcare l'antinomia che si inverte tra il bisogno e la necessità e che, riformulando la sollecitazione di Antonio, sembra provocatoriamente sottendere altri due interrogativi così declinati: c'è davvero *bisogno della guerra*? Essa è veramente una *necessità*?

Sarà, dunque, confidando nel potere dell'amore che i due sposi, cullati da un innocente ardore vitale, decideranno di recarsi dal Capo, presentato in prima battuta quasi come un'entità mitologica, affinché questi possa dare ordini in merito alla fine della guerra. Eppure, benché animati da buone speranze, sarà lungo il tragitto verso il Palazzo che i due sposi faranno esperienza di come quella "spaventosa incongruenza" (Ivi, p. 43) dell'ineluttabilità della guerra, e quindi della morte, possa raggiungere tinte ancora più fosche, al punto da costringere i giovani fanciulli a dichiararsi amore "*in articulo mortis*" (*Ibidem*), vale a dire mediante un'intima confessione di difetti e di mancanze.

Invero, neppure l'amore dichiarato sottoforma di sottrazione, o quelle vicissitudini belligeranti che al *pegno d'amore* anteporranno l'*impegno civile*, al punto che Antonio sarà insignito della carica di soldato e Maria, invece, verrà assoldata come infermiera, rappresenteranno un impedimento al raggiungimento del "cervello della guerra" (Ivi, p. 44), vale a dire del Palazzo ove "s'irradiano tutti gli ordini [...], [e dove] le più grandi qualità dell'ingegno degli uomini possono essere messe a servizio di una cosa in cui nessuno crede, perché nessuno, in realtà, può darne una convincente spiegazione umana" (*Ibidem*).

L'estratto, sopra riportato, consentirà di cogliere una delle peculiarità della penna di Zavattini il quale, coniugando immagini e parole, al punto che la traversata verso il Palazzo verrà a rappresentarsi nella mente del lettore quasi fosse mediata da una macchina da presa, restituisce, in realtà, una verità disarmante: la guerra, sembrerà sottolineare il luzzarese, benché faccia ricorso al massimo dell'*ingegno degli uomini*, parrebbe sottrarsi ad ogni *convincente spiegazione umana* che, contrariamente, domanderà finanche al Condottiero, quel mito che si riscopre uomo, il motivo di tutte quelle mostruose nefandezze compiute in nome di una cosa in cui nessuno, in realtà, sembrerà credere.

Sarà, del resto, il mancato riconoscimento di una sacrosanta verità, mediata dall'amore di Antonio e di Maria, a tradire, ritardando, quel "bisogno di uguaglianza e di pace" (*Ibidem*), richiesto da quei due fanciulli che, nella chiusa del soggetto cinematografico, si scopriranno essere il feretro di una collettività dedita, invece, al nutrimento della pace.

Emblematico, infatti, sarà l'epilogo del soggetto al quale Zavattini affiderà il compito di sfatare un mito, come quello della guerra e dei suoi eroi, schierandosi a favore di una collettività umana che, alle *premesse* dell'inevitabilità della guerra, sappia suggellare le *promesse* di quel *grande ordine di pace* di fronte al quale non è più possibile arretrare, neppure quando, persuasi di aver ottenuto la pace "Antonio e Maria [...]"

MORIRONO ETERNAMENTE FELICI” (Ivi, p. 45).

2. Sapere la pace

Z. [...] il titolo già te lo dice: “Fare una poesia alla vigilia della guerra” era come un summit di quello che non si doveva fare, capisci, non si deve fare la guerra, non la poesia alla vigilia della guerra.

G. È anche vero che alla vigilia di una guerra forse si deve fare qualcosa'altro anziché una poesia.

Z. Si deve non fare la guerra
(Gambetti, 1996, p. 39)

All'impossibilità, attraverso *La Guerra*, di saper declinare una risposta che possa giustificare le vicissitudini belligeranti mediante una *spiegazione umana*, Zavattini farà seguire, nel 1968, *Fare una poesia alla vigilia della guerra* un testo che, oltre a rappresentare un'aspra invettiva contro l'immobilismo degli intellettuali del tempo, evidenziato in quel lapalissiano “io non voglio più scrivere, voglio fare” (Zavattini, 2021, p. 137), andrà a scandagliare, in termini di colpa e di responsabilità, le atrocità di una guerra che non sembra risparmiare neppure i bambini, sui quali indebitamente “cola [il] sangue” (Ivi, p. 128) di scelte adultizzate, ma ben poco adulte.

In questo soggetto, infatti, cogente è il riferimento a quella che Za ha definito come una necessaria “uomità” (Ivi, p. 115) che, non solo vada contrapposta, alle mostruosità della guerra e ad una sorta di mero intellettualismo retorico, ma che sappia in egual modo figurare come lo strumento di una prossimità vicaria che, ricentralizzando il paradigma umano, possa preservare ciò che resta di quell'*arte impegnata*, ancora in grado di colmare la voragine, fin troppo eloquente, tra pensiero e azione.

Sarà, invero, attraverso il candore della *uomità* che Zavattini, in *la pace la pace la pace* del 1962, tenterà di sottrarre proprio la pace dall'alveolo di quella “confusa aspirazione” (Ivi, p. 182) che, in groppa all'ottimismo, tentò di accostarla a fraseologie d'occasione che, come sottolineato dal luzzarese, finirono per sostare sul mistico o per sfociare nel mero ed acritico poetismo. Con l'intento, quindi, di ricentralizzare “il tema dei temi” (Ivi, p. 181), con quell'incedere avverbale e mai proverbiale che lo caratterizza, Zavattini sottolineerà la necessità di promuovere interventi *per* la pace che, alla refrattarietà di un sistema politico farisaicamente organizzato, sappiano rispondere all'universale incapacità di “sapere la pace” (Ivi, p. 190).

Per rispondere, dunque, al carattere subitaneo della richiesta e porsi “a presidio dell'umano” (Loiodice, 2015, p. 4), un Za ormai ottantenne, ma sempre attento al sommo argomento, in *A proposito del rapporto tra la pace e le scuole elementari italiane* del 1984, rintraccerà i propri interlocutori nei bambini, nei quali il luzzarese, non solo ripose le proprie speranze, riconoscendo in loro “maggiore senso rivoluzionario” (Zavattini, 2021, p. 201), rispetto a quel mero riformismo morale che pullulava nelle menti degli intellettuali, ma ai quali dedicò “L'ora della pace nelle scuole” (Ivi, p. 207) come un atto intimo di resistenza.

Inseguendo, quindi, le orme di un *pedagogista ante litteram*, le cui azioni non furono dissimili da quelle intraprese da Aldo Capitini e da Danilo Dolci con i quali, del resto, intrattenne un fitto scambio epistolare (Fortichiari, 2022), Zavattini promosse

questa iniziativa, non con un intento celebrativo o con l'ardire di un didatticismo fine a se stesso, ma come una proposta di riflessione attiva, mediante "un'ora di conversazione [...] tra i giovani [...] gli adulti, e i vecchi [intendendo la scuola come] un perno di scambio di esperienze" (citato in Gambetti, 1996, p. 23), nonché come unico garante di *un'educazione in nome della pace* che sappia ancora fungere da ancoraggio per l'uomo.

Non sarà un caso infatti se, rifuggendo da ogni dinamica di disciplinarismo settoriale che ingabbia la pace ad una pedagogia d'occasione, nel giugno del 1955, a Helsinki, Zavattini fu insignito del Premio Internazionale della pace, come emblema di un impegno civico, morale e politico che mai l'abbandonò e che, speriamo, possa e sappia, ancora lasciare il segno.

Bibliografia

- Attinà M., D'Antuono N. (2024). Forme della pace. *Rivista Lasalliana*, 91 (3), 291-299.
- D'Antuono N. (2023). "La pace è assenza di guerra?". Considerazioni pedagogiche sul paradigma di una guerra implicitamente eroica. *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 13 (1), 152-167.
- Fortichiari V. (2021). *Introduzione*. In Zavattini C. (2021). *La Pace. Scritti di lotta contro la guerra*. Milano: La nave di Teseo.
- Fortichiari V. (Ed.). (2022). *Vocabolario della pace. Il carteggio tra Cesare Zavattini, Aldo Capitini e Danilo Dolci*. Roma: Succedeoggi Libri.
- Freire P. (2014). *La pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*. Torino: Edizioni Gruppo Abele.
- Gambetti G. (1996). *Cesare Zavattini: Cinema e Vita*. Bologna: Edizioni Bora.
- Loiodice I. (2015). Oltre lo spettacolo, a presidio dell'umano. *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 2, 4-5.
- Zavattini C. (2021). *La Pace. Scritti di lotta contro la guerra*, a cura di V. Fortichiari. Milano: La nave di Teseo.

Superare le disuguaglianze: politiche per l'inclusione di studenti e studentesse con background migratorio

Tiziana Chiappelli

Ricercatrice

Università degli Studi di Siena – tiziana.chiappelli@unisi.it

Sabina Leoncini

Assegnista di ricerca

Università degli Studi di Siena – sabina.leoncini@unisi.it

Introduzione

Negli ultimi anni la ricerca pedagogica ha rivolto crescente attenzione all'inclusione scolastica di bambini e bambine migranti e rifugiati. Come sottolineano Concina, Frate e Biasutti (2023), gli approcci tradizionali dei servizi educativi e sanitari spesso non riescono a rispondere alle esigenze specifiche di questi studenti. La questione dell'inclusione educativa assume rilevanza globale, considerando l'aumento dei flussi migratori dovuti a conflitti, povertà e cambiamenti climatici. D'altra parte l'inclusione educativa non riguarda solo la frequenza scolastica, ma anche la qualità dell'apprendimento, l'accesso equo a risorse culturali e didattiche e la partecipazione sociale degli studenti. Neubauer (2023) sottolinea come politiche mirate alla prevenzione dell'abbandono scolastico precoce rappresentino strumenti essenziali per garantire continuità educativa e opportunità di sviluppo a lungo termine. Date tali premesse, la presente analisi si basa su una revisione sistematica della letteratura nazionale e internazionale, con particolare focus sull'Italia. L'obiettivo è identificare pratiche efficaci e formulare raccomandazioni politiche replicabili, in grado di migliorare l'equità e il successo educativo di studenti migranti e rifugiati. Particolare attenzione è stata data a tre dimensioni chiave: l'acquisizione linguistica, gli approcci interculturali e il coinvolgimento della comunità.

1. Metodologia

La ricerca si inserisce nella cornice del progetto Horizon REVERS-ED¹ (Trends on educational inequalities over time and successful interventions that contribute to re-

1 Questo articolo attinge alle conoscenze create dal team coordinatore del progetto Horizon Europe "REVERS-ED. Trends on educational inequalities over time and successful interventions that contribute to reverse them" selezionato e finanziato dalla Commissione Europea nell'ambito del Grant Agreement N. 101132470. Il progetto è coordinato dall'Università di Barcellona e include dodici diversi partner tra cui l'Università degli Studi di Siena la cui PI è la Prof.ssa Maria Rita Mancaniello. L'articolo è stato concepito congiuntamente dalle autrici, in particolare sono stati scritti congiuntamente i paragrafi "Introduzione" e numero 3 "conclusioni"; tuttavia la redazione del paragrafo 2 è da attribuire a Tiziana Chiappelli, il paragrafo 1 a Sabina Leoncini.

verse them), volto a individuare interventi efficaci contro le disuguaglianze educative. La revisione della letteratura è stata condotta attraverso Web of Science, Scopus ed ERIC, selezionando 40 studi pubblicati negli ultimi dieci anni (30 internazionali e 10 italiani). I criteri di selezione hanno privilegiato studi con evidenze empiriche solide, approcci interdisciplinari e prospettive longitudinali. La combinazione di parole chiave comprendeva termini come “migrante”, “rifugiato”, “istruzione”, “disuguaglianze educative” e “pratiche efficaci”. La ricerca ha incluso studi su istruzione formale, non formale e programmi comunitari, riconoscendo l'importanza di strumenti integrati, come biblioteche mobili, piattaforme digitali e laboratori interculturali, per ridurre le barriere educative. Questo approccio ha permesso di distinguere tre aree principali: interventi linguistici, strategie interculturali e pratiche di collaborazione scuola-comunità, fornendo un quadro sistematico delle evidenze disponibili.

2. Sintesi della letteratura

L'acquisizione linguistica è un fattore cruciale per il successo educativo. Studi in Inghilterra, Svezia e Canada mostrano che l'uso di materiali nella lingua madre e pratiche di translanguaging contribuiscono a creare ambienti educativi più inclusivi e culturalmente sensibili (Harju e Åkerblom, 2020). Interventi personalizzati di tutoraggio, percorsi di orientamento e alfabetizzazione, facilitano l'integrazione scolastica e sociale (Fassetta, 2015). Innovazioni tecnologiche, come robot sociali e piattaforme digitali, aumentano la motivazione, facilitano la ripetizione di esercizi linguistici e permettono di superare le barriere cognitive e comunicative (De Carolis *et alii*, 2019). Storie audio personalizzate e strategie narrative si sono dimostrate efficaci nel rafforzare le competenze semantiche e grammaticali, mentre il supporto famiglia-scuola favorisce lo sviluppo bilingue e riduce l'isolamento linguistico (Ritterfeld e Lüke, 2020). Questi approcci contribuiscono a creare resilienza e senso di appartenenza negli studenti.

L'educazione interculturale integra dimensioni didattiche, curricolari e sociali. Concina, Frate e Biasutti (2023) sostengono infatti che le diverse esperienze di vita degli studenti debbano essere prese in considerazione nel lavoro in classe altresì i programmi blended per rifugiati migliorano competenze interculturali e permettono di superare le barriere geografiche e sociali (Honen-Delmar e Rega, 2023). In paesi nordici, l'educazione naturalistica inclusiva promuove autonomia, autoespressione e adattamento sociale dei bambini e delle bambine con background migratorio (Harju *et al.*, 2020). La pedagogia dell'accoglienza, sperimentata con bambini rifugiati siriani, evidenzia l'importanza di ambienti rispettosi e inclusivi, basati su dialogo e condivisione di valori culturali (Gaywood, Bertram e Pascal, 2024).

In Italia, politiche locali hanno rafforzato la partecipazione di ragazze migranti a percorsi accademici e professionali (Autiero e Nese, 2023) e ci sono evidenze scientifiche di come la formazione professionale nel settore sanitario abbia migliorato l'inserimento lavorativo e la stabilità occupazionale dei migranti (Santini, Finco e Galassi, 2022). D'altra parte il coinvolgimento della comunità è fondamentale come nel caso delle biblioteche mobili che funzionano come agenti di equità sociale, abbattendo barriere culturali e offrendo accesso a materiali didattici (Lo e Stark, 2020). Esperienze di co-creazione in contesti di emergenza dimostrano che partnership tra scuole, università e organizzazioni territoriali aumentano l'efficacia dei programmi educativi e il coinvolgimento familiare e il rafforzamento delle relazioni scuola-comunità sono de-

terminanti per resilienza, motivazione e successo scolastico come altrettanto determinante è l'adozione di ambienti di apprendimento personalizzati a supporto dell'inclusione individuale, favorendo autonomia e competenze digitali (Autiero e Nese, 2023).

Conclusioni

Dagli studi presi in considerazione emerge quanto i programmi di alfabetizzazione personalizzati e la valorizzazione della lingua madre migliorino le competenze linguistiche e l'integrazione culturale (Ritterfeld e Lüke, 2020). Le tecnologie digitali e la robotica educativa favoriscono l'apprendimento attivo e inclusivo; da non sottovalutare all'interno di interventi linguistici sono però le barriere tra insegnanti e famiglie, che educatori, docenti, genitori e genitrici cercano di promuovere tramite la costruzione di relazioni solide e fiducia reciproca.

Le politiche educative devono quindi sostenere la pedagogia dell'accoglienza, i progetti culturalmente rilevanti e i modelli partecipativi. La governance integrata, la formazione docente e il coordinamento con attori locali rappresentano elementi chiave per la riuscita degli interventi. Le partnership tra scuole, famiglie e comunità aumentano l'efficacia educativa come nel caso delle biblioteche mobili, in cui volontariato e progetti multidimensionali potenziano l'accesso equo all'istruzione. Approcci partecipativi e co-creativi integrati con interventi sanitari e sociali creano sistemi educativi più inclusivi e sostenibili (Trentin, 2013). In conclusione, l'inclusione scolastica dei bambini migranti e rifugiati richiede strategie integrate che considerino dimensioni linguistiche, culturali, emotive e sociali. Gli interventi mirati, gli approcci interculturali e le partnership comunitarie costituiscono basi solide per il successo educativo e l'inclusione. L'Italia deve valorizzare la pedagogia come disciplina autonoma, in grado di orientare scelte politiche e trasformare le pratiche educative poiché solo un impegno condiviso tra istituzioni, scuole e comunità permetterà di sostenere e sviluppare le potenzialità di ogni studente e studentessa migrante o rifugiato/a.

Bibliografia

- Autiero R., Nese G. (2023). Gender-sensitive policies for migrant girls' academic participation in Italy. *Italian Journal of Educational Policy*, 14(1), 33-51.
- Concina E., Frate S., Biasutti M. (2023). Cultural sensitivity in classrooms with migrant students. *Journal of Intercultural Education*, 34(2), 95-110.
- De Carolis B. et al. (2019). Social robots and second language learning for unaccompanied migrant minors. *Computers & Education*, 136, 98-112.
- Fassetta G. (2015). Targeted interventions for language acquisition among refugee children. *Education and Society*, 33(4), 55-72.
- Gaywood E., Bertram T., Pascal C. (2024). Pedagogy of welcome: Early childhood education for Syrian refugee children. *Early Childhood Research Quarterly*, 63, 45-59.
- Harju M., Åkerblom A. (2020). Translanguaging and bilingual education in Swedish schools. *International Journal of Multilingualism*, 17(1), 77-95.
- Honen-Delmar N., Rega I. (2023). Blended learning and intercultural competence among refugees in higher education. *Studies in Higher Education*, 48(5), 889-906.
- Lo L., Stark E. (2020). Mobile libraries as agents of social equity for refugee and disadvantaged children. *Library & Information Science Research*, 42(3), 245-258.

- Neubauer R. (2023). Early school leaving among migrant students: European perspectives. *European Journal of Education Studies*, 15(1), 101-119.
- Ritterfeld U., Lüke K. (2020). Audio narratives and language development in migrant children. *Language Learning Journal*, 48(3), 307-322.
- Santini T., Finco M., Galassi M. (2022). Vocational education and labor market integration for migrants in Italy. *Italian Journal of Vocational Studies*, 8(2), 77-95.
- Trentin G. (2013). WISE project: Individualized distance education for long-term hospitalized students. *Italian Journal of Educational Technology*, 21(1), 71-88.

Il childism: una chiave epistemologica per individuare i pregiudizi sull'infanzia e creare uno spazio politico interdipendente

Maura Tripi

Docente a contratto

Libera Università Maria Ss Assunta – m.tripi@lumsa.it

Nel presente contributo prenderò in esame la doppia interpretazione del concetto di *childism*, sviluppatosi negli Stati Uniti a partire dagli anni Settanta del XXI secolo, in ambito psicoanalitico (Pierce, Allen, 1975) e nella critica della letteratura per l'infanzia (Hunt, 1984) e diffusosi nella filosofia dell'educazione e nella pedagogia in anni più recenti a livello transnazionale (Biswas *et alii*, 2024; Tripi, 2025). In una prima accezione, il *childism* viene inteso come chiave di lettura per individuare e decostruire i pregiudizi sull'infanzia; in una seconda prospettiva, come strumento teorico e politico capace di aprire spazi di interdipendenza sociale e culturale.

Il termine “*childism*” ha conosciuto, nel corso degli anni, una duplice interpretazione nella letteratura scientifica. Da un lato, è stato utilizzato per evidenziare le modalità attraverso cui bambini e bambine subiscono forme di dominazione adulta, a partire da stereotipi e pregiudizi radicati nei confronti dell'infanzia. In questo senso, il concetto si avvicina a altri concetti più consolidati, quali il sessismo o il razzismo. Dall'altro lato, è stato interpretato come chiave epistemologica in grado di mettere in discussione le norme e i processi socio-politici che hanno storicamente riprodotto l'adulterismo, assumendo una funzione trasformativa a partire dalle esperienze marginalizzate dei bambini. In questa seconda prospettiva, il *childism* può essere avvicinato ad approcci critici come il femminismo o il postcolonialismo.

La prima comparsa del termine si colloca nel 1975, quando i due psicoanalisti statunitensi Pierce e Allen lo definirono come “l'automatica presunzione di superiorità di qualsiasi adulto nei confronti di qualsiasi bambino, con il risultato che i bisogni, i desideri, le speranze e le paure degli adulti hanno una precedenza indiscutibile rispetto a quelli dei bambini” (Pierce, Allen, 1975, p. 15, trad. mia). È significativo che il concetto nasca nel contesto di un'indagine sui contenuti razzisti presenti nella pubblicità commerciale statunitense. In quell'occasione, gli studiosi individuarono non solo elementi di discriminazione razziale e sessista, ma anche stereotipi e pregiudizi legati all'infanzia, rappresentata come sporca, avida, incline alla menzogna e all'inganno anche nei confronti dei familiari. L'immagine che ne risultava era quella di bambini raffigurati come esseri corporei e istintivi, contrapposti a soggetti pensanti.

È inoltre rilevante sottolineare che lo stesso Pierce, alcuni anni prima, aveva elaborato il concetto di microaggressione (1974), oggi ampiamente utilizzato in ambito psicologico. Egli definiva le microaggressioni come quelle interazioni alla base del razzismo, caratterizzate da una denigrazione costante dei neri da parte dei bianchi attraverso azioni ripetute, frasi minime, ambigue e spesso pronunciate in modo automatico, preconciso o inconscio. In maniera analoga, il *childism* si fonda sull'accomodamento costante del *bambino-vittima* rispetto a una serie di microaggressioni agite dall'*adulto*-

aggressore. A queste il bambino risponde con una mobilitazione conformista e performativa che produce effetti cumulativi di lungo periodo, influenzando profondamente il comportamento dei futuri adulti e contribuendo alla riproduzione di pratiche discriminatorie e relazioni di potere asimmetriche. In questa prospettiva, il childism contiene il germe di tutte le forme di oppressione, inclusi il razzismo e il sessismo.

La studiosa Elisabeth Young-Bruehl, allieva di Hannah Arendt, ha sviluppato una riflessione che lega psicoanalisi, pregiudizi e childism, a partire dalla teoria della proiezione (*projection-theory*) elaborata da alcuni esponenti della Scuola di Francoforte (Adorno, Frenkel-Brunswick, Levinson e Sanford, 1950), all'interno dei *prejudice studies*. Dalla sua analisi si possono individuare alcuni nodi. Innanzitutto, i pregiudizi non costituiscono fenomeni patologici o devianti, bensì rispondono a bisogni e desideri umani profondamente radicati in tre tipologie caratteriali diffuse nella società: ossessiva, isterica e narcisistica. Essi svolgono la funzione di evitare che questi bisogni si traducano in comportamenti apertamente patologici. Un secondo aspetto riguarda il processo di proiezione: i pregiudizi si formano quando individui o gruppi proiettano all'esterno aspetti negativi di sé che non intendono riconoscere come propri. In questo processo, il gruppo target della discriminazione viene svalutato, controllato ed eventualmente eliminato, come è avvenuto nel caso degli ebrei durante l'Olocausto.

La ricerca di Young-Bruehl sui caratteri e sui pregiudizi è confluita nel volume postumo *Childism: Confronting Prejudice Against Children* (2012). In linea con la teoria sui pregiudizi, la studiosa ha mostrato come i pervasivi pregiudizi nei confronti dell'infanzia non siano la causa immediata di abusi e maltrattamenti infantili, ma ne rappresentino la *conditio sine qua non*. Comprendere il childism significa dunque svelare le modalità e le cause di azioni offensive nei confronti dei bambini e delle bambine. Ogni pregiudizio, infatti, non si basa su classificazioni oggettive, ma su credenze: ciò vale per il sessismo, per il razzismo e, allo stesso modo, per i pregiudizi rivolti all'infanzia, che la concepiscono come categoria immatura, dipendente e di proprietà degli adulti.

Rispetto ad altri gruppi discriminati, l'infanzia rappresenta per Young-Bruehl un *target group* globale per due ragioni: in primo luogo, perché ovunque vi siano bambini, emergono pregiudizi nei loro confronti; in secondo luogo, perché il gruppo dell'infanzia ingloba al suo interno tutti gli altri gruppi marginalizzati. Esistono infatti bambine nere, bambini ebrei, bambini con disabilità, bambini omosessuali o figli di omosessuali, che sperimentano discriminazioni multiple.

In questa prima accezione, il childism si configura come un concetto-ombrello in grado di collegare diversi studi sulle pratiche discriminatorie contro l'infanzia, diventando uno strumento euristico e di sintesi utile anche per orientare linee politiche. Tuttavia, la sua interpretazione in termini esclusivamente negativi rischia di proporre una visione basata su un modello deficitario, che non valorizza i decenni di ricerche sull'agency dei bambini, sulla loro capacità di trasformazione sociale e sul loro ruolo di costruttori di significato. Il rischio, in altre parole, è quello di riprodurre una prospettiva adultocentrica che attribuisce soltanto agli adulti la possibilità di agire per l'empowerment dei più giovani (Wall, 2022).

In questa cornice si colloca la seconda interpretazione del childism, che si ispira alle filosofie femministe e agli approcci postcoloniali. Pur essendo stata finora marginale negli studi sull'infanzia, essa mette in discussione lo sguardo adulto e decostruisce una concezione culturalista, statica ed etnocentrica dei bambini (Rollo, 2018). La ricerca più recente si orienta verso pratiche che promuovano empowerment, cittadi-

nanza attiva, interdipendenza politica tra adulti, bambini e ragazzi. In Italia, esperienze come il progetto “La Città dei bambini” e il Consiglio dei bambini promossi da Francesco Tonucci, così come gli attuali organismi di rappresentanza giovanile a livello nazionale hanno rappresentato passi significativi. In ambito internazionale, si pensi al dibattito sull’abbassamento dell’età per il diritto di voto (Wall, 2012). Esempi come questi mostrano i limiti della rappresentanza democratica del mondo infantile, che spesso non incide concretamente nei processi decisionali, ma indicano una sfida culturale e politica alla radicata convinzione che la sfera politica appartenga esclusivamente agli adulti.

Dal punto di vista teorico, la questione si concentra sulla problematizzazione del rapporto binario adulti-bambini attraverso le categorie di *agency*, *interdipendenza* e *differenza* (Wall, 2012). L’idea tradizionale di *agency*, intesa come capacità autonoma e indipendente dell’individuo, non tiene conto degli squilibri di potere intrinseci a molte relazioni, in particolare a quelle intergenerazionali. La prospettiva proposta dal *childism* invita a spostare la riflessione dalla logica dell’uguaglianza come omologazione (“equality-as-same”) al concetto di “differently equal” (Moosa-Mitha, 2005; Yuval-Davies, 1999), che riconosce l’asimmetria di risorse ed esperienze tra adulti e bambini, senza per questo negare il diritto di tutti alla partecipazione e alla cittadinanza attiva.

La partecipazione di bambini e bambine, di ragazzi e ragazze, pur diversa da quella adulta, consente infatti di ripensare le forme stesse dell’agire politico. In questa prospettiva, le differenze non costituiscono motivo di esclusione o marginalizzazione, ma la base stessa della cittadinanza. La partecipazione diventa espressione di *agency* nella pluralità dei modi in cui contribuisce allo spazio politico e sociale, e il diritto dei bambini si configura come diritto a partecipare in forme differenti alla vita democratica e culturale della società (Moosa-Mitha, 2005).

Bibliografia

- Adorno T.W., Frenkel-Brunswick E., Levinson D., Sanford N. (1950). *The Authoritarian Personality*. New York: Harper & Brothers.
- Biswas T., Wall J., Warming H., Zehavi O., Kennedy D., Murriss K., Kohan W., Saal B., e Rollo T. (2024). Childism and Philosophy: A conceptual co-exploration. *Policy Futures in Education*, 22, 5, 741-759.
- Hunt P. (1984). Childist Criticism: The Subculture of the Child, the Book and the Critic. *Signal: Approaches to Children's Books*, 43, 1, 42-59.
- Moosa-Mitha M. (2005). A Difference-Centred Alternative to Theorization of Children's Citizenship Rights. *Citizenship Studies*, 9, 4, 369-88.
- Pierce C. M., Allen G. B. (1975). Childism. *Psychiatric Annals*, 5, 7, 15-24.
- Pierce C. M. (1974). Psychiatric problems of the Black minority. In S. Arieti (a cura di), *American handbook of psychiatry*, pp. 512-523. New York: Basic Books.
- Rollo T. (2018). The color of childhood: The role of the child/human binary in the production of anti-Black racism. *Journal of Black studies*, 49, 4, 307-329.
- Tripi M. (2025). *Non chiamateli bambini. Un'introduzione al childism*. Milano: Ledizioni.
- Wall J. (2012). Can Democracy Represent Children? Toward a Politics of Difference. *Childhood*, 19, 86-100.
- Wall J. (2022). From childhood studies to childism: reconstructing the scholarly and social imaginations. *Children's Geographies*, 20, 3, 257-270.

- Young-Bruehl E. (2012). *Childism: Confronting Prejudice against Children*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Yuval-Davis N. (1999). Institutional Racism, Cultural Diversity and Citizenship: Some Reflections on Reading The Stephen Lawrence Inquiry Report. *Sociological Research Online*, 4, 1, 115-123.

Sessioni Parallele
Riflessività per le pratiche educative

Riconoscere il legame con le piante: tracce di memorie verdi nell'esperienza educativa

Rosa Buonanno

Dottoranda

Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia – rosa.buonanno@unimore.it

Introduzione

Il concetto di riconoscimento rimanda a un sapere pregresso, a qualcosa che è già stato vissuto, incontrato o conosciuto (Ghosh, 2017). Riconoscere le piante e la loro relazione con gli esseri umani attraverso le narrazioni personali significa non solo valorizzare i soggetti narranti, ma anche attribuire rilevanza ai contenuti delle loro storie. Nell'epoca della Grande Cecità (Ghosh, 2017), si rivela fondamentale promuovere la nascita di nuovi narratori capaci di dare voce alla terra, attingendo a una memoria profonda e collettiva. Tale processo costituisce un passaggio essenziale per sviluppare una consapevolezza diffusa dell'interconnessione che unisce l'essere umano alla terra e a tutte le forme di vita, contribuendo a delineare una visione ecologica, relazionale e responsabile dell'esistenza. Fančovičová & Prokop (2011) indicano che l'integrazione di esperienze dirette con le piante nell'ambito dell'educazione può rinvigorire l'interesse delle studentesse e degli studenti per le piante, contribuendo così a contrastare la plant blindness (Wandersee, Schussler, 1999). Per far sì che gli individui comprendano appieno l'importanza ecologica delle piante all'interno dell'ecosistema, è consigliabile che l'insegnamento metta maggiormente in evidenza le piante in modo completo, considerando sia prospettive scientifiche che culturali (Ibidem). L'etnobotanica svolge un ruolo fondamentale nel mantenere viva la connessione tra gli esseri umani e le piante; nello stesso momento, preserva anche la loro conoscenza, la biodiversità, la cultura e le tradizioni delle comunità. Inoltre, consente di conservare la memoria, il patrimonio e le tradizioni legate alla storia dell'umanità con la natura (Briceño *et alii*, 2017). Bambini e bambine, secondo Edmond *et alii* (2017), giocano un ruolo cruciale in questo processo, poiché fungono da ponte tra il passato e il presente, contribuendo così allo sviluppo futuro della società. Inoltre, esaminare i processi scientifici e i loro impatti sociali attraverso le interlocking narratives (Levinson, 2009) consente di far percepire a bambini/e la scienza come un sistema interconnesso e al ricercatore di comprendere come genitori e bambini/e costruiscono le loro storie con le piante sia da un punto di vista scientifico che emotivo che culturale. Le storie, in aggiunta, incentivano la percezione della vita sostengono la conoscenza dei partecipanti con continue domande e curiosità provocando e suscitando quel senso di meraviglia che aiuta a completare la storia e la consapevolezza ambientale (Hadzigeorgiou *et alii*, 2017). Ogni storia è costruita in base alle proprie conoscenze, esperienze e background migratorio (Bezcljak *et alii*, 2023). Le narrazioni delle bambine e dei bambini permettono di scoprire le diverse prenoscenze che hanno, in un contesto urbano ma non solo, sul concetto di natura e sulla relazione che hanno instaurato con le piante, consentendo di creare contesti interculturali e di mettere insieme diverse visioni del

mondo (Nadenka, 2017). Nadenka Beatriz Melo Brito (2017) dichiara che il processo di sviluppo della conoscenza avviene quando un individuo assegna significato alle informazioni, spesso integrando nuovi dati con esperienze passate per crearne una comprensione personale. Questo coinvolge un'interazione tra chi apprende e le sue esperienze precedenti, con ciascun bambino/a che costruisce la propria visione del mondo basata sulle sue esperienze personali e sull'ambiente circostante. Le conversazioni primarie, che avvengono nelle famiglie, e quelle secondarie, nell'ambito scolastico della scienza, influenzano questo processo. Quindi, nelle classi si manifesta una diversità culturale attraverso le prospettive delle bambine e dei bambini e le loro conoscenze pregresse, oltre alla cultura stessa della scienza, che è influenzata dal corpo docente e dalle risorse educative disponibili. Nell'ambito educativo, aggiungono le ricerche, è fondamentale che ci siano adulti che creino spazi dove le diverse storie vengano ascoltate con attenzione e rispetto, consentendo a chiunque di esprimere liberamente la propria identità culturale, conoscenza e interpretazione.

Quali narrazioni sulle piante abitano la scuola? Quali relazioni si intrecciano con esse?

Questo contributo dà voce alle memorie verdi (Buonanno, Weyland, 2024): una biblioteca vivente di ricordi, emozioni, esperienze e relazioni che intrecciano la presenza delle piante con le storie personali e collettive di chi le ha vissute. Le memorie verdi non sono semplici ricordi, ma tracce profonde di una connessione intima e incarnata con il mondo naturale e la biodiversità presente. In questo studio le memorie verdi emergono da tre esperienze educative distinte, nelle quali bambini e bambine ed insegnanti in contesti urbani hanno co-costruito narrazioni ecologiche che restituiscono valore affettivo e culturale alla relazione con il regno vegetale. Attraverso queste memorie, le piante non sono più solo sfondo silenzioso, ma diventano presenze attive nella costruzione di identità, paesaggi interiori e immaginari ecologici condivisi. La partecipazione attiva all'interno dei gruppi di lavoro ha permesso di esplorare e comprendere i significati attribuiti alle piante nonché la varietà di esperienze e culture presenti nei diversi contesti (Gobo, 2001). Questo contributo intende promuovere nuove forme di riconoscimento del regno vegetale, superando la visione delle piante come semplice sfondo della vita animale, per restituire loro il ruolo centrale che ricoprono nell'equilibrio dell'ecosistema (Mancuso, 2015; Jose *et alii*, 2019). Inoltre, si propone di avviare nuovi processi curriculari che riconoscano e valorizzino il sapere tradizionale sulle piante trasmesso dalle famiglie, spesso non esplicitato. In questo senso, la scuola può svolgere un ruolo fondamentale come custode e garante di tali conoscenze, assicurandone la trasmissione alle nuove generazioni.

1. Contesti educativi coinvolti

I dati raccolti comprendono tre situazioni campione:

Una classe quarta primaria di Reggio Emilia frequentata da bambini e bambine e genitori con un alto background migratorio, in cui, attraverso un percorso narrativo, sono stati raccolti racconti personali sul rapporto con le piante e con la terra, vissuta come un legame vitale con le proprie radici.

Un progetto biennale a Salsomaggiore, conclusosi nel luglio 2025, in cui educatori, bambini/e, genitori si sono attivati per trasformare gli spazi educativi, popolandoli di

piante e nuove narrazioni. Un'esperienza che ha dato avvio a processi educativi e culturali innovativi, capaci di restituire centralità alla dimensione ecologica.

Una raccolta di memorie familiari in una quinta primaria di Reggio Emilia incentrate su orti, giardini e presenze vegetali legate ai paesi d'origine di bambini, bambine e genitori migranti.

Si tratta di narrazioni diverse, ma profondamente interconnesse tra loro e con il mondo, la natura e l'essere umano.

Le narrazioni raccolte comprendono momenti, esperienze, condizioni, luoghi e aspetti che mostrano un forte legame con le piante. Questi racconti costituiscono le memorie verdi (Buonanno, Weyland, 2024): memorie che restano impresse perché associate a eventi significativi, emozioni profonde o persone care. Sono ricordi che aiutano a mantenere vivo il legame con le esperienze passate e con i luoghi dell'infanzia, ma che devono essere valorizzati, ascoltati e fatti emergere attraverso pratiche educative attente, capaci di riconoscere la loro dimensione affettiva, ecologica e culturale.

2. Memorie raccolte

Le narrazioni raccolte provengono sia da adulti che da bambini e bambine, a dimostrazione del fatto che gli esseri umani sono costituiti da storie e racconti, e che è fondamentale disporre di luoghi e spazi dove poter dialogare e condividere queste narrazioni. Si tratta di racconti intrecciati con le culture tradizionali, capaci di superare barriere culturali e di far emergere la nostra profonda e spesso dimenticata relazione con le piante.

Esempi di narrazioni:

Classe quinta primaria

Quando ero piccola e sono andata in Moldavia dai miei nonni, lungo la strada siamo passati di fianco a un campo di girasoli. La mamma mi ha spiegato che i girasoli seguono il sole. Io le ho chiesto: *"Mamma, perché i girasoli hanno la testa in giù?"* Lei mi ha risposto: *"Perché adesso non c'è il sole e loro lo seguono"*. Così ho scoperto questa cosa e i girasoli mi sono piaciuti tanto. Da quel momento mi hanno anche chiamata Girasole.

Siamo andati sul Po con il nonno e, mentre tornavamo a casa, abbiamo visto un intero campo di girasoli. Ne abbiamo raccolto uno insieme e ci siamo fermati ad ammirarlo.

Qui a Reggio, con mio papà (quando mia madre era al lavoro), siamo andati da un suo amico che ha un albero di ciliegio. Mi raccontava che doveva proteggerlo di notte, perché arrivavano gli uccelli e se non lo avesse fatto si sarebbe trovato le ciliegie tutte mangiate.

Classe quarta

Mia madre, quando ho il naso tappato, prepara una specie di zuppa fatta con spezie diverse. Quando la scalda, il vapore acqueo che si sprigiona mi libera il naso.

Mio nonno possiede un albero che ormai ha 35 anni. Lo ricordo perché, al pomeriggio, uscivamo e ci sedevamo sotto quest'albero raccontandoci barzellette.

Una pianta che mi piace molto è il basilico, per il suo profumo intenso e incon-

fondibile che subito fa pensare alla cucina mediterranea. È una pianta facile da usare e molto utile in cucina.

Adulti

Mi ricordo quando andavamo in campagna da mio nonno: c'era un albero di noce gigantesco, bellissimo.

Mia mamma aveva tantissime piante che usava in cucina. In cucina, sul soffitto, crescevano piante rampicanti ovunque.

A casa avevamo sempre la piantaggine: la usavamo per le ferite. Poi avevamo anche l'aloe in vaso, perché qui non è abbastanza caldo per coltivarla all'aperto. La usavamo per le punture degli insetti.

Bloom Lab – Salsomaggiore

L'albero che ho scelto non l'ho trovato vicino a casa mia, ma nei miei ricordi: nel giardino dei miei nonni materni. Fisicamente, ora si trova nel giardino di una comunità che visito una volta a settimana per lavoro.

L'albero che ho scelto è nel mio giardino. Lo vedo tutte le mattine quando apro la finestra: piccolo, semplice, con i primi germogli e le foglie della primavera.

Conclusioni

Le narrazioni raccolte mostrano come il rapporto con le piante sia profondamente radicato in un intreccio di ricordi, emozioni e conoscenze pregresse che attraversano generazioni e culture. Queste memorie verdi non si limitano a custodire esperienze passate, ma si configurano come risorse pedagogiche vive, capaci di stimolare curiosità, attivare processi di riconoscimento e creare connessioni tra saperi scientifici, tradizioni locali e pratiche di cura.

In un'epoca segnata dalla *plant blindness*, restituire alle piante un ruolo narrativo e relazionale centrale significa arricchire l'immaginario ecologico delle nuove generazioni e rafforzare il senso di responsabilità verso l'equilibrio dell'ecosistema. La scuola, in questo scenario, può diventare uno spazio di custodia e trasmissione di saperi vegetali, dove convergono prospettive interculturali e memorie familiari, generando una visione dell'educazione in cui il regno vegetale non sia sfondo, ma protagonista attivo della vita collettiva.

Le esperienze pregresse e i racconti legati alle piante offrono un punto di partenza privilegiato per progettare percorsi didattici capaci di valorizzare conoscenze tacite e favorire un apprendimento situato. Le narrazioni evidenziano inoltre come l'esperienza con il regno vegetale sia modellata da contesti geografici, culturali e migratori, suggerendo che la scuola possa fungere da luogo di incontro e dialogo tra diversi saperi etnobotanici.

La connessione affettiva con le piante, emersa con forza nelle storie, può essere una leva potente per sviluppare atteggiamenti di cura e responsabilità ecologica, consolidando il legame tra benessere umano e salute dell'ecosistema. Le memorie verdi mostrano, così, che la *plant blindness* può essere contrastata attraverso un lavoro narrativo che faccia emergere l'*agency* ecologica e culturale delle piante nei contesti educativi.

In questa prospettiva, le narrazioni diventano strumenti per avvicinare i parteci-

panti al pianeta, favorendo una nuova ecologia relazionale in cui umani e piante co-costruiscono storie, significati e visioni condivise del futuro.

Bibliografia

- Bezeljak P., Torkar G., Möller A. (2023). Understanding Austrian middle school students' connectedness with nature. *The Journal of Environmental Education*, 54(3), 181–198.
- Briceño F., Mahecha Garzón L.M., Triana Gómez G., Alejandro M. (2017). Recuperación etnobotánica del uso tradicional no maderable del bosque secundario en el municipio de Nocaima. *Cundinamarca*, 7(1), 48–66.
- Buonanno R., Weyland B. (2024). Forgetting Green Biographies: Memories and Relationship with Plants in a Primary School. Official Conference Proceedings. *The Asian Conference on Education 2023* (pp.1709-1723).
- Fan ovi ová J., Prokop P. (2011). Plants have a chance: Outdoor educational programmes alter students' knowledge and attitudes towards plants. *Environmental Education Research*, 17(4), 537–551.
- Ghosh A. (2016). *The great derangement. Climate change and the unthinkable*. London: Penguin (trad it.: *La grande cecità. Il cambiamento climatico e l'impensabile*, Neri Pozza, Vicenza 2017).
- Gobo G. (2001). *Descrivere il mondo: Teoria e pratica del metodo etnografico in sociologia*. Roma: Carrocci.
- Jose S. B., Wu C. H., Kamoun S. (2019). Overcoming plant blindness in science, education and society. *Plants, People, Planet*, 1, 169–172.
- Hadzigeorgiou Y., Judson G. (2017). Toward More Effective Storytelling for Raising Environmental Awareness in Young Students. *Journal of Advances in Education Research*, 2(1): 12-18.
- Levinson R. (2009). *The manufacture of aluminium and the rubbish-pickers of Rio: Building interlocking narratives*, 90(333), 119–124.
- Mancuso S., Viola A. (2015). *Verde brillante: Sensibilità e intelligenza del mondo vegetale*. Milano: Giunti.
- Melo-Brito, N. B. (2017). Los puentes en la enseñanza de las ciencias: un compromiso para comprender las investigaciones sobre las relaciones entre conocimientos científicos escolares y conocimientos ecológicos tradicionales. *Técné, Episteme y Didaxis, TED*, (42), 43-61.
- Wandersee J. H., Schussler E. E (2001). Towards a Theory of Plant Blindness. *Plant Science Bulletin*, 47, 2–9

Spazi riflessivi per educatori: uno studio sull'esperienza e la diffusione della supervisione e intervizione

Giovanni Castiglione*

Dottorando

Università di Catania – giovanni.castiglione@phd.unict.it

Elena Failla**

Dottoranda

Università di Catania – elena.failla@phd.unict.it

Introduzione

Il lavoro educativo si configura oggi come un agire profondamente esposto, relazionale e complesso, segnato da forti pressioni organizzative e da un'elevata intensità emotiva, anche per il contatto quotidiano con l'utenza (Serbati, 2023). In questo scenario, la supervisione e l'intervisione emergono come dispositivi fondamentali per sostenere i professionisti dell'educazione, sia nel garantire la qualità degli interventi, sia nel rafforzamento della loro identità e del loro benessere professionale. Tali pratiche promuovono la riflessione critica sull'agire quotidiano, valorizzando l'integrazione tra saperi taciti e formali e aprendo spazi di rielaborazione collettiva e di apprendimento organizzativo (Zanchettin, 2009; Cardinali, 2019).

La supervisione pedagogica, intesa come dispositivo formativo e riflessivo guidato da un supervisore esperto, consente agli educatori di rielaborare criticamente le esperienze educative e di integrare la dimensione emotiva, cognitiva e pratica del lavoro (Zanchettin, 2009; Olivieri, 2024). L'intervisione, dal canto suo, intesa come pratica di apprendimento tra pari, si fonda sul confronto orizzontale e sulla condivisione di responsabilità, favorendo lo sviluppo della consapevolezza professionale e della cultura organizzativa fra gli educatori (Staempfli, Fairtlough, 2019; Hood Project, 2023). Entrambe le pratiche, ad ogni modo, promuovono la costruzione di significati condivisi e la riflessione tra pari, nella prospettiva di una progressiva integrazione tra teoria e prassi (Cardinali, 2019), contribuendo in tal modo alla crescita professionale e al miglioramento dei servizi. Nonostante ciò, sebbene la letteratura ne abbia messo in luce il potenziale trasformativo (Staempfli, Fairtlough, 2019; Femminini, 2024), la loro presenza nei servizi educativi italiani appare ancora discontinua, spesso legata a iniziative locali più che rappresentare parte del bagaglio consolidato della professionalità degli educatori.

* Pedagogista, docente di Scienze Umane e dottorando in Processi formativi, modelli teorico-trasformativi e metodi di ricerca applicati al territorio, Dipartimento di Scienze della Formazione, Università di Catania.

** Pedagogista e dottoranda in Processi formativi, modelli teorico-trasformativi e metodi di ricerca applicati al territorio, Dipartimento di Scienze della Formazione, Università di Catania.

1. Obiettivi e metodologia

La presente indagine, adottando un approccio esplorativo, ha inteso saggiare lo stato attuale delle pratiche di supervisione e intervizione nei servizi educativi (incluso in modo intenzionalmente ampio una pluralità di contesti: dai servizi rivolti a minori, famiglie e persone con disabilità, fino a quelli destinati ad adulti, migranti, comunità educative e altri ambiti di intervento socio-educativo), dando voce al punto di vista dei professionisti che quotidianamente operano nei contesti del pubblico e del privato sociale.

Le domande di ricerca che hanno orientato la costruzione del questionario e guidato l'analisi dei dati sono state le seguenti:

1. qual è la diffusione delle pratiche di supervisione e intervizione tra gli educatori e le educatrici nei servizi pubblici e del privato sociale in Italia?
2. in che modo supervisione e/o intervizione, se utilizzate, incidono sulla qualità del lavoro educativo?

A partire da queste domande di ricerca sono stati delineati due obiettivi principali che hanno guidato lo sviluppo dello strumento di indagine e l'intero processo di analisi:

1. esplorare la diffusione delle pratiche di supervisione e di intervizione nei contesti educativi pubblici e del privato sociale;
2. valutare l'utilità attribuita alla supervisione e/o all'intervisione in relazione alla qualità del lavoro educativo.

Per rispondere a questi interrogativi, è stato costruito un questionario composto di 14 domande a risposta chiusa, 50 domande articolate su scala Likert e 7 domande a risposta aperta.

Le sezioni del questionario includevano:

- una parte anagrafica e professionale, volta a raccogliere informazioni su ruolo, ambito di intervento e tipo di ente di appartenenza (pubblico o privato sociale);
- una sezione per la rilevazione delle esperienze pregresse e attuali di supervisione e intervizione, con attenzione alla frequenza, alla durata, alla tipologia (individuale o di gruppo), alla conduzione e agli obiettivi dichiarati;
- una parte dedicata a considerare la percezione dell'impatto e dell'utilità di tali pratiche, attraverso affermazioni valutate su scala Likert (1-4), per indagare le aree in cui la supervisione e l'intervisione sono ritenute più significative (es. benessere emotivo, riflessione su modelli e pratiche, miglioramento del lavoro in equipe);
- alcune domande aperte rivolte a chi non ha preso parte ad attività di supervisione o intervizione per raccogliere riflessioni sull'eventuale utilizzo di queste pratiche.

Il questionario, diffuso avvenuta tramite mailing list professionali, canali social e reti territoriali di enti e cooperative sociali, nel periodo compreso tra aprile e giugno 2025, ha previsto una somministrazione online tramite la piattaforma *Google Forms*.

2. Risultati principali

Il campione considerato è composto da 63 educatori professionali, con una prevalenza di operatori del terzo settore. Questa caratteristica riflette l'assetto del sistema di welfare socio-educativo italiano, in cui il privato sociale gioca un ruolo centrale nell'erogazione dei servizi.

Dal punto di vista anagrafico e professionale, il gruppo vede una prevalenza femminile (86%), con un'età media che si aggira attorno ai 52 anni e un'esperienza professionale media di circa 7 anni. Per quanto riguarda la formazione, la quasi totalità dei partecipanti (57 su 63) è in possesso di una laurea in Scienze dell'Educazione: solo in 6 casi, infatti, si segnala la presenza di titoli differenti o l'assenza di un titolo di laurea.

Dei professionisti che hanno risposto al questionario, la maggioranza proviene dalla Sicilia (44) che, così appare sovrarappresentata, inducendo ad un'ulteriore cautela nella lettura dei dati, seguita da Lombardia e Veneto (5), Sardegna e Lazio (3), Friuli-Venezia Giulia (2) e Puglia (1).

L'analisi dei dati raccolti ha fatto emergere alcune tendenze significative. Un primo elemento rilevante riguarda la partecipazione complessiva a pratiche di supervisione e/o intervizione; il 32% dei professionisti coinvolti nella ricerca dichiara, infatti, di non partecipare ad alcuna attività di supervisione o intervizione. Questo dato sollecita già una riflessione sulla reale accessibilità e disponibilità di tali pratiche nei diversi contesti professionali.

D'altro canto, è importante segnalare come tra coloro che partecipano regolarmente a pratiche di supervisione e/o intervizione (il 37 %) la percezione della loro utilità è complessivamente elevata. I punteggi raccolti, infatti, si attestano su valori medio-alti, con un range compreso tra 3.21 e 3.44. Questo potrebbe indicare che queste esperienze sono riconosciute dai professionisti come significative per promuovere riflessione e apprendimento e, quindi, sviluppo professionale.

L'intervisione, in particolare, risulta leggermente più apprezzata rispetto alla supervisione, soprattutto per quanto riguarda l'impatto sulla capacità dei singoli e dei servizi di costruire interventi educativi più efficaci (3.44 per l'intervisione e 3.35 per la supervisione), a conferma del fatto che il confronto tra pari, se ben strutturato, può rappresentare uno spazio generativo per la riflessione a partire dalla pratica e l'innovazione professionale.

Per quanto riguarda la supervisione, emerge una valutazione tendenzialmente più positiva quando essa è condotta dalla figura del pedagogo rispetto allo psicologo, sottintendendo, probabilmente, l'importanza della condivisione di un linguaggio professionale e di una visione comune con il professionista chiamato a supervisionare gli interventi educativi. A nostro avviso, la conduzione della supervisione da parte di un pedagogo, professionista appartenente alla medesima cornice epistemologica degli educatori, può favorire un dialogo maggiormente sintonico e una lettura marcatamente pedagogica delle pratiche, disinnescando il rischio di sperimentare vissuti di sudditanza o incomprensioni. La formazione del pedagogo, inoltre, generalmente più orientata alla riflessività e attenta alla dimensione processuale del lavoro educativo, consente di impostare percorsi di supervisione più coerenti con gli obiettivi della formazione professionale in ambito educativo. In questa prospettiva, la vicinanza epistemologica e operativa tra supervisore ed educatori potrebbe contribuire ad aumentare

l'efficacia percepita del dispositivo, rafforzando al contempo il senso di riconoscimento e di identità professionale.

Un ulteriore dato significativo riguarda la percezione della potenzialità che tali pratiche potrebbero avere sul lavoro educativo. Tra coloro che attualmente non prendono parte a pratiche strutturate di supervisione o intervizione emerge una diffusa disponibilità a prendervi parte, qualora se ne presentasse l'opportunità. Questo elemento può essere interpretato non solo come un segnale di interesse e bisogno da parte degli educatori ma anche come un'indicazione della rilevanza attribuita a questi spazi riflessivi e del bisogno diffuso di confronto e scambio tra i professionisti. Colpisce, in particolare, che il 61% dei rispondenti si dichiara disposto a impegnarsi in tali percorsi di intervizione anche al di fuori del proprio orario di servizio. Questo dato rappresenta un forte indicatore che sottolinea una ricerca autentica di occasioni di confronto, apprendimento e crescita professionale. Allo stesso tempo, tale apertura sollecita una riflessione sulle barriere, di natura organizzativa, culturale o economica, che ancora ostacolano la diffusione, la strutturazione e la valorizzazione delle pratiche di supervisione e intervizione nei servizi educativi.

3. Questioni aperte e sviluppi futuri

I risultati di questa ricerca offrono lo spunto per alcune riflessioni di carattere pedagogico e operativo. In primo luogo, appare fondamentale promuovere una maggiore consapevolezza condivisa tra educatori, coordinatori, formatori e mondo accademico rispetto agli obiettivi e alle metodologie che dovrebbero orientare le pratiche di supervisione e intervizione. Questi dispositivi, per essere realmente efficaci, necessitano di un utilizzo intenzionale, strutturato e orientato alla riflessività professionale.

In secondo luogo, i dati raccolti evidenziano come la qualità della conduzione incida profondamente sull'utilità percepita: in particolare, la supervisione condotta da un pedagogo è ritenuta maggiormente efficace, probabilmente per la maggiore prossimità epistemologica e linguistica con l'agire educativo. Ciò suggerisce l'importanza di investire nella formazione di figure in grado di facilitare questi percorsi, valorizzando competenze pedagogiche e sensibilità organizzative.

Accanto a percorsi strutturati, andrebbero inoltre riconosciute, valorizzate e sostenute con una formazione specifica anche le forme auto-organizzate di intervizione che, nate dal basso e fondate sul confronto tra pari, possono rappresentare un terreno fertile per la costruzione di un'identità professionale condivisa, nonché per la valorizzazione del sapere tacito che abita le pratiche quotidiane (Olivieri, 2018).

Infine, si sottolinea l'importanza di promuovere modelli flessibili e situati di supervisione e intervizione, capaci di adattarsi alle specificità dei diversi contesti educativi. A tal fine, risulta cruciale dotarsi di strumenti valutativi in grado di misurare ex post l'impatto reale delle pratiche riflessive, così da restituire evidenze utili a orientare le scelte istituzionali e organizzative.

Conclusioni

Pur non essendo statisticamente rappresentativo, il campione analizzato offre un quadro del panorama educativo italiano, utile ai fini esplorativi e necessario per ulteriori approfondimenti, uno spaccato, seppur parziale, sulle pratiche riflessive di supervisione e intervizione nei servizi educativi italiani. Emerge chiaramente come urgente sostenere la qualificazione pedagogica di questi dispositivi, affinché siano riconosciuti come strumenti strutturali a tutela del benessere dei professionisti e della qualità dei servizi educativi.

In prospettiva futura, intendiamo attivare, all'interno di un contesto educativo specifico, una pratica strutturata di intervizione tra educatori. Tale sperimentazione, avvalendosi di un protocollo pre-test/post-test, sarà utile per raccogliere dati sull'impatto di tale dispositivo rispetto alla qualità del lavoro educativo e al benessere professionale. L'obiettivo è produrre evidenze empiriche utili a riflettere sul valore formativo di queste pratiche e promuoverne un riconoscimento formale e istituzionale.

L'indagine qui presentata, pur offrendo spunti interessanti, presenta risultati limitati e non rappresentativi ma delineano chiaramente come, in prospettiva, la supervisione e l'intervisione possano rappresentare un promettente campo di ricerca e di sperimentazione, sia per approfondire le condizioni che ne favoriscono la diffusione e l'efficacia, sia per promuoverne un riconoscimento più stabile nei percorsi di formazione e nella cultura professionale degli educatori.

Bibliografia

- Cardinali C. (2019). Supervisione e lavoro educativo. Il baricentro pedagogico negli spazi di formazione permanente. *Formazione & Insegnamento*, 17(1), 13-26.
- Femminini A. (2024). Pedagogical supervision: a tool to support well being and professional development. *Italian Journal of Educational Research*, (33), 231-243.
- Hood Project. (2023). *Intervisione. Scheda informativa n. 3*. Ultima consultazione luglio 30, 2025: https://hoodproject.org/wp-content/uploads/2023/02/Factsheet-3_Intervision_IT.pdf
- Olivieri F. (2024). *La supervisione pedagogica. Un modello di intervento*. Roma: Carocci.
- Olivieri F. (2018). I Caffè pedagogici in Italia. *Studi sulla Formazione*, 21(1), 171-188.
- Serbati S. (2023). La valutazione e la documentazione pedagogica. *Pratiche e strumenti per l'educatore*. Roma: Carocci.
- Staempfli A., Fairtlough A. (2019). Intervention and Professional Development: An Exploration of a Peer-Group Reflection Method in Social Work Education. *The British Journal of Social Work*, 49(5), 1254-1273.
- Zanchettin A. (2009). La supervisione pedagogica nella formazione professionale. *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 4(2), 1-15.

Ricerca e formazione. L'importanza dell'attitudine scientifica per un agire educativo responsabile

Gemma Errico

Dottore di ricerca

Università degli Studi Niccolò Cusano

1. L'attitudine alla ricerca quale abito mentale

Nell'attuale complesso scenario, l'insegnante si ritrova a dover gestire complesse dinamiche interpersonali, a dover fronteggiare i profondi e continui cambiamenti caratterizzanti la società odierna. Ciò sottende il passaggio da una concezione statica del proprio ruolo, fondata sul mero possesso del sapere, a una posizione più riflessiva e problematica, atta a interpretare e leggere la realtà scolastica e sociale.

L'accrescimento della complessità dell'identità professionale del docente va di pari passo con l'attenzione rivolta alla formazione dei "professionisti della scuola" (Damiano, 2004), dimensione essenziale nella costruzione della professionalità educativa. A partire dal *Processo di Bologna* del 1999, la formazione degli insegnanti entra a far parte dell'Area europea di istruzione superiore. Ancor prima, Visalberghi (1978) sostiene che le istituzioni di preparazione degli insegnanti dovrebbero operare come centri di ricerca al livello scientifico più avanzato, al fine di far interiorizzare al futuro insegnante l'atteggiamento scientifico.

Oggi, in un contesto in cui la qualità della professionalità docente non è data dalla somma delle singole competenze e abilità, bensì dalla capacità di collegarle in maniera organica, si rende ancor più necessaria l'integrazione, messa in luce già nel *Rapporto Faure* del 1972, fra sapere, saper fare e saper essere. In questa prospettiva pratica, il profilo di un insegnante competente e di qualità deriva dall'integrazione di conoscenze, abilità, atteggiamenti e valori.

Gli studi degli ultimi anni sulla formazione degli insegnanti hanno aperto la prospettiva sul concetto di riflessività applicata alla professionalità docente, sottolineando come l'abito della ricerca indossato in ambito scolastico contribuisca allo sviluppo professionale dell'insegnante, facilitando l'acquisizione di quell'atteggiamento scientifico, dinamico e plurale che consente di affrontare in maniera metodica e critica i problemi connessi all'insegnamento-apprendimento, abbandonando le concezioni astratte del soggetto.

La professionalità pedagogica, rivolta alla ricerca di un bene che si declina nei termini di una costante tensione educativa, si attua nella dimensione della progettualità. È la competenza progettuale, la tensione costante ad andare oltre il già dato, ad assicurare efficacia e qualità all'azione educativa. D'altronde, nella dimensione dell'apertura al futuro, al possibile, è insita la dimensione del cambiamento, inscindibilmente connessa con l'educazione.

Ne deriva l'impellenza di una formazione degli insegnanti articolata, dialogica e riflessiva, basata sullo scambio, sul dialogo, sul confronto di ipotesi. In questa prospettiva, il profilo dell'insegnante è quello di un ricercatore che si interroga su se stesso,

che assume uno stile riflessivo quale abito mentale, concependo il proprio lavoro come una costante attività di indagine sul fare educativo e didattico.

Secondo il modello della razionalità tecnica, l'attività professionale consiste nella soluzione strumentale e rigorosa di problemi. Tuttavia, come osservava Schön (1993), se gli strumenti rigorosi sono obsoleti e inadeguati a fronteggiare la complessità della nostra epoca, la loro applicazione può essere inutile o talvolta pernicioso. Oggi si rende necessario unire al modello di azione proposto da Schön (1993), fondato sull'esercizio di una razionalità riflessiva, volta a superare la razionalità tecnica, quello della ricerca costante sul processo di insegnamento-apprendimento, al fine di rendere l'insegnante riflessivo un insegnante responsabile e di qualità.

Tale profilo rimanda a un insegnante con un'attitudine alla ricerca e all'osservazione; attitudine indispensabile per rispondere ai nuovi bisogni di formazione, in un contesto di radicali trasformazioni, dove è necessario fronteggiare i problemi quali elementi irripetibili.

Il punto di partenza è la presa di coscienza da parte dei docenti del proprio ruolo oggi dinanzi a situazioni incerte. Ciò implica mettere al centro del proprio operato il dubbio, principio fondante di ogni scienza. Ne deriva che occorre fare dell'autocritica lo strumento essenziale dell'insegnamento-apprendimento, interrogando la propria azione, coniugando teoria e pratica, poggiandosi sulla robustezza metodologica della pedagogia come scienza (Nuzzacci, 2019).

Al fine di promuovere negli insegnanti un atteggiamento consapevole, occorre porre l'azione didattica lungo un continuum tra un insegnamento rigoroso guidato dalla ricerca, ovvero, tra una didattica come campo informato dalla ricerca, e una ricerca strutturata in funzione dell'insegnamento, ovvero, come campo informato dalla didattica. Questo circolo virtuoso (didattica-ricerca-didattica) è volto a: superare l'improvvisazione, lo spontaneismo; impedire la riduzione della pratica didattica a mera applicazione di procedure; superare il dogmatismo, il prescrittismo educativo.

Ora, il formarsi alla ricerca in educazione sottende una formazione quale teoria della coltivazione riflessiva, ovvero un ripensare le pratiche scolastiche, formative, organizzative e la relazione tra studenti e apprendimento. Formarsi alla ricerca è un dovere e un diritto. Un dovere perché le competenze di ricerca sono necessarie per ridisegnare il profilo professionale del docente della scuola odierna; un diritto perché occorre offrire le possibilità di impegnarsi in attività di autoformazione.

Soltanto lo stretto rapporto tra ricerca e formazione iniziale degli insegnanti può portare a un miglioramento continuo della didattica; alla gestione ottimale dei contesti di apprendimento. Questo perché il fare ricerca ci deve far pensare a una postura che mira a scoprire le variabili intercorrenti nelle esperienze educative, ad accrescere la conoscenza del proprio fare educativo. Per far sì che la didattica sia innovativa e di qualità, occorre lavorare sul piano della comunicazione tra insegnanti e ricercatori. In particolare, ai fini di un miglioramento del processo di insegnamento-apprendimento, è fondamentale il dialogo tra neuroscienziati cognitivi e insegnanti. Questi ultimi sono oggi chiamati a ragionare in termini di funzionamento cerebrale, dovendo lavorare costantemente sulla connettività cerebrale dei loro allievi. Di qui l'importanza della conoscenza del *brain-based teaching* (Caine, Caine, 1990): approccio didattico centrato sullo studente.

Come osservato da Dewey, la ricerca deve coinvolgere coloro i quali sono impegnati nella direzione delle attività educative, affinché i risultati scientifici siano significativi sul piano pedagogico. In questa prospettiva, la collaborazione tra ricercatori e

pratici è necessaria non soltanto per rendere significativa la ricerca, ma anche per sviluppare le capacità professionali degli insegnanti, al fine di rendere la pratica più scientifica.

2. Quale ricerca in educazione?

Nella sua *Metafisica*, Aristotele afferma che “tutti gli uomini per natura tendono al sapere” (*pàntes ànthropoi tou eidénai orégontai phúsei*); dove il verbo *orégo* rimanda a tendere, bramare. L'uomo desidera afferrare la realtà. Per fare ciò può ricorrere a tre categorie complementari: esperienza, ragionamento, ricerca. Quest'ultima è una combinazione di queste tre categorie e il più efficace approccio alla scoperta della verità. Il termine ricerca, tanto nelle scienze naturali quanto nelle scienze sociali, designa

il lavoro condotto con precisi e collaudati metodi [...] per giungere [...] ad una descrizione, conoscenza, spiegazione, comprensione degli aspetti, cause, effetti, motivazioni, diffusione di un certo fenomeno, detto “oggetto di ricerca” (Bertolini, 1996, p. 508)

Facendo nostra la seguente definizione di ricerca: “tentativo sistematico, dettagliato e relativamente prolungato di scoprire o confermare i fatti riguardanti un certo problema o certi problemi e le leggi o principi che li governano” (English, English, 1958, p. 459), possiamo affermare che fare ricerca vuol dire porsi delle domande e cercare di rispondere a quelle domande. Di qui la definizione generale di ricerca quale attività sistematica di risoluzione di problemi.

Ora, gli interventi educativi richiedono una durata nel tempo e difficilmente possono essere osservati in laboratorio. Non è sempre possibile osservare immediatamente alcuni effetti dell'intervento educativo, che, peraltro, non può essere ripetuto allo stesso modo con gli stessi soggetti. L'evento educativo è relazione tra due soggetti; si tratta di un fenomeno che non può essere scomposto in elementi più semplici. Inoltre, le verifiche sperimentali mirano a stabilire nessi di causa-effetto, cercando di isolare le variabili. In ambito pedagogico, non è quasi mai possibile isolare una variabile unica o creare un sistema chiuso in cui i fenomeni non vengano influenzati da fattori estranei, data la complessità del fatto educativo.

Ad ogni modo, sebbene la ricerca pedagogica non possa rifarsi in maniera incondizionata ai paradigmi di altre scienze, essa può e deve affrontare i problemi dell'attività educativa con procedimenti scientifici. Lavorare in modo scientifico, nelle parole di Dewey, significa adottare “metodi sistematici di ricerca, che quando vengono applicati a un complesso di fatti, ci consentono una migliore comprensione e un controllo più intelligente e meno confuso e abitudinario” (Dewey, 1929/1988, p. 2).

La necessità della sperimentazione pedagogica è stata in una certa misura affermata già dalla pedagogia settecentesca. Già tra il 1760 e la fine del secolo, con Rousseau e Pestalozzi, si afferma l'esigenza di sperimentare in sede educativa; esigenza sostenuta, al fine di evitare improduttivi ed erronei apriorismi, altresì da Kant, secondo il quale, “l'arte dell'educazione, o pedagogia, deve diventare ragionata [...]. Il meccanismo nell'arte educativa deve trasformarsi in scienza, altrimenti una generazione potrà distruggere quello che l'altra ha già costruito” (Kant, 1803/2015, pp. 39-40).

Tuttavia, è con Herbart (1806), tra i primi a sostenere l'esigenza di un approccio

scientifico all'educazione, che la pedagogia si avvia ad acquisire lo statuto di scienza autonoma. È interessante osservare che il termine «scienza dell'educazione» appare nel 1869, in Italia, nel titolo di un'opera di Siciliani: *Della pedagogia positiva e della scienza dell'educazione in Italia*.

Dewey, nel testo *Le fonti di una scienza dell'educazione* (1929), parlerà di scienza dell'educazione come uso di un metodo sistematico di ricerca. Il valore della scienza dell'educazione consiste nel suo potere chiarificatore e nella guida all'osservazione e alla valutazione delle situazioni di fatto. Sulla scia deweyana, De Bartolomeis (1953, p. 27) afferma che “il carattere scientifico riguarda una complessiva attitudine nuova verso i problemi educativi”.

3. Riflessioni conclusive

Le radicali trasformazioni caratterizzanti lo scenario odierno hanno messo in discussione tutte le certezze su cui si sono precedentemente basate le istituzioni educative, comportando una necessaria riconfigurazione dei ruoli dei professionisti della scuola. Il contesto in cui agiscono rende necessario un atteggiamento creativo e attento. Di qui il ripensamento della loro formazione, tesa allo sviluppo di un'attitudine per la ricerca, al fine di trovare nuove strategie risolutive. Come ci ricorda Schön (1983, p. 51), “quando qualcuno riflette nel corso dell'azione, diventa un ricercatore operante nel contesto della pratica”.

Ora, evidenziare la stretta connessione tra ricerca educativa e formazione insegnanti non vuol dire affermare che l'insegnante è un ricercatore *tout court*; così come non significa considerare lineare e scevra da criticità l'implementazione degli esiti della ricerca accademica nella propria attività didattica da parte dei docenti. Significa, bensì, ritenere possibile pensare alla formazione degli insegnanti come a un processo di interrogazione critica sui modelli educativi. La nuova qualificazione del compito del docente non può prescindere tanto dall'accrescimento del bagaglio conoscitivo, quanto dall'acquisizione delle basi teoriche e metodologiche della ricerca pedagogica.

L'iniziazione degli insegnanti alla ricerca sottende una formazione volta, da un lato, a far comprendere le cornici epistemologiche della ricerca pedagogica e i paradigmi di riferimento, dall'altro, a fornire le conoscenze fondamentali relative alle metodologie della ricerca, al fine di rendere in grado chi opera sul campo di studiare in maniera metodica i problemi connessi all'insegnamento-apprendimento.

Se è innegabile il rapporto stretto tra didattica e ricerca, rimanendo quest'ultima la metodologia più valida per avvalorare la didattica, ancor di più ciò vale per la didattica speciale. Si rende necessario, infatti, uno spirito di ricerca soprattutto nell'insegnante che è chiamato a svolgere il ruolo di facilitatore “inclusivo”. Tale visione è, peraltro, corroborata dagli esiti di una ricerca empirica (Ciraci, Vittori Isidori, La Rocca, 2021) volta a indagare prassi e opinioni degli insegnanti sulle attività di ricerca nelle scuole, da cui emerge la consapevolezza da parte dei docenti dell'importanza tanto dell'attività di ricerca nel promuovere i processi d'apprendimento inclusivi, quanto della condivisione con i colleghi di indagini tese alla sperimentazione didattica.

Peraltro, se si parte dall'assunto di base secondo cui l'insegnamento rappresenta un processo complesso, non facilmente rilevabile mediante formule lineari, appare in-

differibile sposare la prospettiva di promuovere percorsi formativi per gli insegnanti informati dalla ricerca.

Bibliografia

- Bertolini P. (1996). *Dizionario di pedagogia*. Bologna: Zanichelli.
- Damiano E. (2004). *L'insegnante. Identificazione di una professione*. Brescia: La Scuola.
- Caine R.N., Caine G. (1990). Understanding a brain-based approach to learning and teaching. *Education Leadership*, 48(2).
- Ciraci A. M., Vittori Isidori M., La Rocca C. (2021). Le competenze di ricerca degli insegnanti. Promuovere una didattica fondata sull'evidenza empirica. *L'integrazione scolastica e sociale*, 20, 4, 16-54.
- Dewey J. (1929/1988). *Le fonti di una scienza dell'educazione (The sources of a Science of Education)*. Firenze: La Nuova Italia.
- De Bartolomeis F. (1953). *La pedagogia come scienza*, Firenze: La nuova Italia.
- English H. B., English A. C. (1958). *A comprehensive Dictionary of Psychological and Psychoanalytical Terms*. New York: Longmans, Green and Co.
- Faure E. (1972). *Apprendre à être*. Paris: Unesco.
- Kant I. (1803/2015). *Pedagogia (Über die Pädagogik)*. Milano: Luni.
- Nuzzacci A. (2019). *Pedagogia, didattica e ricerca educativa*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Schön D. (1983/2010). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale (The Reflexive Practitioner)*. Bari: Dedalo.
- Visalberghi A. (1978). *Pedagogia e scienze dell'educazione*. Milano: Mondadori.

L'osservazione pedagogica sul fronte delle povertà educative: fili e nodi delle responsabilità in contesti attraversati da tensioni

Emanuele Liotta

Dottorando

Università di Catania – emanuele.liotta@phd.unict.it

Introduzione

Che cosa significa osservare in educazione? La domanda, solo in apparenza semplice, apre un cantiere teorico che attraversa il dibattito moderno e contemporaneo delle scienze della formazione, perché l'osservazione pedagogica costituisce un nodo problematico e fertile per la ricerca educativa: non esaurendosi nella definizione di atto tecnico di rilevazione, essa si configura come una postura epistemica e politica, in grado di orientare tanto la comprensione dei processi educativi quanto le forme di responsabilità che derivano dall'abitare i contesti formativi. Osservare, infatti, non equivale a "vedere" né a "rilevare": è un'operazione di messa in forma dell'esperienza, che seleziona, lavora nel *disordine*, nomina e, così facendo, apre al possibile; non un accessorio tecnico ma un vero e proprio posizionamento riflessivo del ricercatore, che modella il campo di ricerca (Schön, 1979, Haraway, 1988). La convinzione che guida questo ragionamento è che l'osservazione debba essere ripensata come pratica capace di generare, e non come meccanismo certificatorio del deficit. Seguendo tale curvatura di riflessione, si intende interrogare l'osservazione così come opera sul fronte delle povertà educative, assumendo che i fenomeni di impoverimento educativo non siano riconducibili soltanto a stati di privazione di risorse materiali ed esprimano piuttosto difetti di riconoscimento, invisibilità simboliche e ostacoli strutturali all'esercizio pieno del diritto all'educazione (Liotta, 2024).

L'analisi muove da tre direttrici: la ridefinizione epistemologica dell'atto osservativo; la sua declinazione in chiave clinica e critica a partire dalla lezione di Riccardo Massa; la traduzione dell'osservazione in pratica politica e di pedagogia militante, in grado di contrastare le logiche tecnicistiche e valutative che spesso sterilizzano il campo educativo (Tomarchio e Ulivieri, 2015).

1. La clinica della formazione: *osservare* è postura epistemica

Osservare, in educazione, non è mai un gesto caratterizzato da neutralità. Come sottolineato da Haraway (1988), ogni sguardo è situato, attraversato da posizionamenti corporei, culturali e politici. Se si decide di seguire questa curvatura, l'osservazione educativa non può coincidere con la semplice registrazione dei comportamenti ma deve farsi costruzione situata di significato (Bondioli, 2007). L'osservazione implica intenzionalità e rischio; una forma di apertura al non previsto: osservare significa selezionare ciò che appare ma anche ciò che resta in ombra, dando forma al visibile e al

dicibile nei contesti educativi (Schön, 1979). Se non esiste osservazione se non da un “luogo” è perché essa è sempre situata e corporea: nello specifico ambito educativo, va da sé che l’osservatore non registra un dato grezzo: co-produce (insieme agli attori e ai dispositivi) ciò che viene riconosciuto come “fatto” educativo (Bondioli, 2007). Questa postura può essere resa attraverso quattro parole chiave: intenzionalità, posizionamento, trasformazione e rischio, che chiariscono come l’osservazione educativa comporti un impegno per il soggetto osservante in scelte di valore etico e politico. Ne consegue che la neutralità dell’atto osservativo si rivela un’illusione epistemologica: ogni scelta di osservazione è già, di per sé, una presa di posizione, sia etica che politica. L’osservazione diventa, così, gesto epistemico capace di trasmutazione, che non solo documenta, ma rende anche in grado di modificare la trama relazionale ed esperienziale dei contesti. Non di meno, l’azione di osservare richiede all’educatore-ricercatore un continuo lavoro riflessivo di posizionamento e di interrogazione critica delle proprie categorie interpretative.

Emerge allora l’interrogativo che già Giovenale si poneva nelle *Satire: quis custodiet ipsos custodes?* (*Satire*, IV, vv. 247-348), spesso tradotto come “chi sorveglierà i sorveglianti?”, che nel caso specifico diventa “chi osserverà gli osservatori?”. Trasferita al campo educativo, di fatto, questa domanda interroga gli oggetti osservati e allo stesso tempo anche le condizioni che regolano lo sguardo dell’osservatore-ricercatore: chi vigila sulle categorie interpretative con cui il ricercatore legge il campo? Come garantire che lo sguardo dell’osservatore non diventi colonizzante, né riproduttivo delle stesse disuguaglianze che vorrebbe mettere in discussione? Le risposte possibili si muovono lungo quattro direttrici: innanzitutto, la riflessività professionale (Schön, 1979) obbliga a monitorare continuamente i propri schemi di lettura, riconoscendo precomprensioni e pregiudizi. In *secundis*, la dimensione dialogica dell’educazione richiede che lo sguardo non resti isolato, e che venga restituito agli attori coinvolti, in un processo di co-validazione e riconoscimento reciproco (Freire, 1970; Dolci, 1996). In terzo luogo, la dimensione critica-politica dell’osservazione sollecita ad interrogarsi su chi rimane escluso dalla narrazione e chi beneficia delle scelte interpretative operate dall’osservatore. In ultima istanza, il legame della dimensione collettiva della ricerca richiama il ruolo della comunità scientifica di riferimento, poiché in questa trama sociale l’osservazione viene sottoposta a controllo etico e validazione intersoggettiva, trasformandosi in pratica condivisa di responsabilità epistemica. La tradizione pragmatista permette inoltre di pensare a come l’osservazione sia intrisa di azione: orienta il progetto, alimenta processi di indagine e decisione educativa (Dewey, 1938). Ne discendono due corollari operativi: in *primis*, la cura degli strumenti, nella trasparenza delle procedure, nella densità descrittiva, la propensione delle inferenze ad essere argomentate; in secondo luogo, l’etica della restituzione, per cui i materiali tornano agli attori del contesto e diventano oggetto di discussione e di conoscenza intersoggettiva. In tal modo, l’osservazione si disancora dall’illusione dell’imparzialità e si configura come pratica riflessiva che tiene insieme rigore e responsabilità.

Riccardo Massa (1992) ha offerto un contributo decisivo alla comprensione dell’osservazione come dispositivo critico, attraverso l’ideazione della clinica della formazione, che consente di oltrepassare la definizione di osservazione come descrizione ingenua dell’evento, per sostare nelle ambivalenze dell’esperienza e leggere le latenze formative, ciò che nell’esperienza c’è ma ancora non si manifesta (Massa, 1992). In questa cornice, osservare significa abbracciare un atteggiamento di *ἐποχή*, *epoché*, di sospensione del giudizio, così da sostare nell’ambivalenza dell’esperienza, cogliere ciò

che non è immediatamente traducibile in categorie date. Il concetto di deissi, che Massa mutua dalla linguistica per intendere tutti gli elementi che non si concretano in parole, consente di pensare il passaggio da una rilevazione superficiale delle informazioni a una lettura di queste dimensioni fantasmatiche dei processi formativi: ciò che ancora non si manifesta pienamente, i fantasmi della formazione che abitano lo spazio del possibile. Le latenze, infatti, rappresentano le dimensioni simboliche, affettive e gruppali che strutturano l'esperienza educativa, al di là dei comportamenti osservabili ed evitando che l'altro venga psicologizzato, e schivando anche una possibile oggettivazione tecnico-burocratica della scena educativa. Per Massa, caratteristicamente, l'osservazione è un atto interrogativo più che descrittivo: non si limita a registrare il visibile ma tenta di decifrare il non-detto, le risonanze implicite, le tracce di soggettività in formazione: attraverso tale prerogativa, l'atto osservativo diventa dispositivo generativo, capace di aprire a nuove comprensioni e trasformazioni educative.

2. L'osservazione come atto politico: i fili delle responsabilità sul fronte delle povertà educative

Se l'osservazione è sempre situata e interpretativa, essa è anche, inevitabilmente e per alcuni aspetti, un atto politico. Come ha mostrato Foucault (1975), ogni pratica osservativa rischia di trasformarsi in dispositivo di sorveglianza e normalizzazione; tuttavia, riletto criticamente, l'atto osservativo può diventare gesto emancipativo: un'apertura all'altro nelle sue opacità, un esercizio di giustizia epistemica capace di riconoscere voci silenziate e soggettività marginalizzate (Biesta 2010). In tal senso l'osservazione non misura, non classifica, non riduce l'esperienza a standard valutativi; si configura piuttosto come pratica di riconoscimento e responsabilità, in grado di interrogare le condizioni strutturali delle disuguaglianze e di valorizzare i margini come spazi di resistenza e di trasformazione. Si ha di fronte atto di natura etico-relazionale. Significa, al nocciolo della questione, entrare in relazione con l'altro senza dominarlo, accettando l'imprevedibilità e i rischi dell'incontro educativo (Biesta, 2010).

L'applicazione di queste riflessioni al tema delle povertà educative consente di spostare lo sguardo: dall'idea di mancanza e carenza verso quella di invisibilità epistemica e simbolica, di negazione del diritto di accesso alle opportunità di formazione, di barriere strutturali presenti ma ignorate; in sostanza, quindi, verso l'idea di negazione di riconoscimento e legittimità nei processi formativi, ampliando forme di esclusione e l'interdizione dei bisogni individuali, di comunità e specifici (Patera, 2022; Liotta, 2024). Osservare le povertà educative non significa, però, certificare una mancanza: è, invece, intercettare le tracce di futuro, riconoscere potenzialità inesprese, rendere visibili narrazioni sommerse, e allo stesso tempo, decodificare i meccanismi di oppressione che hanno comportato questo silenziamento. L'osservazione diventa così pratica di giustizia, gesto maieutico e militante volto a restituire voce e spazio a chi ne ha subito la privazione (Freire, 1975; Dolci, 1996; Tomarchio e Ulivieri, 2015). Rifocalizzare l'osservazione sul nesso tra epistemologica, clinica della formazione e pedagogia politica consente di spostare il baricentro dalla "prova" all'"esperienza". Non significa abbandonare criteri di qualità o rinunciare a rendere conto delle scelte, quanto piuttosto riconoscere che nella formazione il cambiamento si coglie spesso più nella risonanza che nell'evidenza: poiché in questa – non solo nella misurazione – si evitano

sia l'iper-quantificazione sia l'impressionismo soggettivista. Concepire l'osservazione in questi termini permette di inserirne l'atto anche all'interno di una più ampia critica alla finzione meritocratica che spesso governa le istituzioni educative, imponendo modelli classificatori e riduzionisti poco attenti alla complessità, alla pluralità delle identità, ai pensieri divergenti (Biesta, 2010). L'osservazione generativa, al contrario, rifiuta la logica della diagnosi immediata, per restare aperta all'ignoto e alle traiettorie interrotte, promuovendo una pedagogia orientata alla trasformazione dei contesti.

Conclusioni

L'analisi condotta mostra quindi come l'osservazione pedagogica, se assunta nella sua valenza critica, possa diventare una pratica capace di restituire valore alla complessità e profondità al lavoro educativo, in qualità del suo essere gesto relazionale che rifiuta l'oggettivazione e riconosce l'altro nella sua irriducibile singolarità. Proprio in questa dimensione si rivela la portata etico-politica dell'osservare: ogni atto osservativo è al tempo stesso un atto normativo, che contribuisce a stabilire cosa è visibile, narrabile, legittimo nei contesti educativi. Per questo, quando sottratta alla retorica della neutralità e alle semplificazioni tecnocratiche, l'osservazione pedagogica si configura come esercizio di responsabilità: la sua forza non risiede nell'illusione di oggettività ma nella disponibilità a lasciarsi interrogare dall'esperienza e a rispondere delle parole con cui essa viene rielaborata. Osservare, soprattutto nei territori delle povertà educative, significa accettare che il reale eccede le griglie delle valutazioni; non è una parentesi metodologica della ricerca o un'appendice valutativa delle pratiche, è atto che educa esteticamente alla forma, apre negoziazioni inedite tra soggetti. Nella sua declinazione clinico-critica, in lessico massiano, l'osservazione non misura per classificare ma comprende per trasformare; non normalizza ma genera possibilità; non chiude nella diagnosi ma sostiene l'emergere di nuove figure dell'essere (Freire, 1970; Massa, 1992; Biesta, 2010).

In un tempo segnato da standardizzazione e controllo, un'osservazione così intesa diventa pratica militante e di giustizia epistemica: apre spazi di riconoscimento, redistribuisce l'attenzione, e radica l'agire educativo in una volontà che ha il coraggio di restare in ascolto dell'ignoto.

Bibliografia

- Biesta G. (2010). *Good education in an age of Measurement: ethichs, politics, democracy*. Boulder: Paradigm Publishers.
- Bondioli A. (2007). *L'osservazione in campo educativo*. Bergamo: Junior.
- Dewey J. (1938). *Experience and education*. New York: Macmillan (trad. it. *Esperienze ed educazione*, Milano, Raffaele Cortina, 2014)
- Dolci D. (1996). *La struttura maieutica e l'evolerci*. Firenze: La Nuova Italia.
- Foucault M. (1975). *Surveiller et punir. Naissance de la prison*. Paris: Gallimard (trad. it. *Sorvegliare e punire. Nascita della prigione*, Torino, Einaudi, 1976)
- Freire P. (1970). *Pedagogia do oprimido*. Ciudad del Mexico: Siglo XXI Editores. (trad. it. *Pedagogia degli oppressi*. Torino, Gruppo Abele, 2022).

- Haraway D. J. (1988). Situated knowledges: The science question in feminism and the privilege of partial perspective. *Feminist Studies*, 14(3), 575–599.
- Liotta E. (2024). Verso un'esplorazione critica delle definizioni di povertà educativa: limiti e questioni aperte. *QTimes. Journal of Education Technology and Social Studies*, 1/2024.
- Massa R. (Ed.) (1992). *La clinica della formazione: un'esperienza di ricerca*. Milano: FrancoAngeli.
- Patera S. (2022). *Povertà educativa. Bisogni educativi interdetti e forme di esclusione*. Milano: FrancoAngeli.
- Schön D. A. (1979). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books (trad. it. *Il professionista riflessivo: per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari, Dedalo, 2024).
- Tomarchio M., Ulivieri S. (2015). Frontiere culturali e terreno d'impegno di una pedagogia militante. In M. Tomarchio, S. Ulivieri (eds.), *Pedagogia militante. Diritti, culture, territori* (p. 7). Pisa: ETS.

Ripensare la qualità formativa: responsabilità sociale e saperi dai *margini*

Giuseppe Valentino

Cultore della materia

Università degli Studi di Napoli Federico II – giuseppe.valentino@unina.it

Introduzione

Nel panorama educativo contemporaneo, la *qualità* della formazione viene spesso pensata in termini chiusi e quantitativi, misurata attraverso standardizzazioni e indicatori di prestazione. Le politiche di valutazione di tipo aziendalistico-performative tendono a ridurre la qualità a ciò che è strettamente quantificabile, risaltando una logica tecnocratica che rischia di svuotare l'educazione del suo significato più profondo. Come suggerisce Gert Biesta nel suo testo *World-Centred Education: A View for the Present* (2021), viviamo in *un'età della misura* in cui spesso si tende a valorizzare ciò che viene misurato, invece di cercare di misurare ciò che valorizziamo. Questo conduce le istituzioni educative a tallonare punteggi e posizioni in graduatore o liste, anziché interrogarsi sul senso e sul fine dell'educare. Per essere più chiari, prevalgono oggi concezioni di qualità educativa orientate all'efficienza e alla conformità, in cui gli indicatori di qualità si sostituiscono alla qualità stessa. Questo quadro riflette tre derive principali individuate da Biesta: (1) un *efficientismo tecnico*, cioè misurare la qualità esclusivamente attraverso esiti osservabili nell'immediato; (2) una *logica di mercato*, cioè la soddisfazione *clientelare* dei destinatari dell'educazione; (3) un *feticismo degli indicatori*, cioè gli stessi indicatori diventano la definizione della qualità stessa, senza chiedersi il perché dell'educare. In questo modo la qualità viene adottata come un attributo neutrale, universale e misurabile in astratto, applicabile in ogni contesto tramite standard metrici senza considerare le variabili umane della qualità.

Questo saggio si propone di ristrutturare la qualità formativa donandole spessore critico, etico e politico. L'obiettivo è superare la visione dominante della qualità come *compliance*, per riconoscerla invece come risultato di una coscienza collettiva, situata, generativa e responsabile. Adottando uno sguardo dai margini, si richiamano le epistemologie pedagogiche definite *minoritarie*, come quelle femministe, decoloniali, indigene e critiche, per contestare i presupposti egemonici che orientano, per uno scopo politico ed economico, la qualità verso la standardizzazione.

1. Critica delle concezioni tecnocratiche della qualità educativa

Le politiche vigenti di garanzia della qualità in ambito educativo sono intrinse di un approccio tecnocratico, che esalta strumenti manageriali-aziendali e sistemi di misurazione standard. La messa in atto di logiche coerenti col settore tecnico-industriale ha reso l'educazione oggetto di misurazioni quantitative conformative – test di massa, graduatorie, metriche standard (benchmarking) – con l'obiettivo di garantire respon-

sabilità positiva e negativa su scala globale. Questa concezione pone al centro una qualità oggettiva, astratta e neutra, replicabile in ogni ambito dell'educazione. Ciononostante, diverse critiche hanno posto l'accento sui limiti di tale configurazione. In prima analisi, essa tende a focalizzarsi sul *come* misurare a danno del *perché*: gli obiettivi educativi, i valori formativi, le necessità degli studenti. Inoltre, mettere sullo stesso piano la qualità alla soddisfazione della *clientela* significa definire una concezione consumistica dell'educazione, dilapidandola della funzione emancipativa e civica. Biesta sostiene a tal proposito la questione del *performativity problem*, cioè quando gli indicatori assumono la definizione stessa di qualità, guidando erroneamente le istituzioni a dirigere le pratiche a dipendere dall'esito misurabile.

Questo spostamento rischia di nascondere l'ideologia che sottende al quadro: la qualità come previsione normativa, insignita di visioni di ordine politico e culturali. Mettere da parte domande come *qualità per chi?* e *di cosa?* implica validare un modello anti-inclusivo dell'educazione. Un organismo con alti tassi di successo può significare anche mancanza di equità nelle opportunità (nella scuola potrebbe esserci uno studente performante nelle abilità scolastiche ma fuori dalle mura avere minori chance di successo), e un percorso di studi performante nelle analisi qualitative può dimostrarsi carente in termini di inclusione, creatività o educazione democratica. E' necessario quindi depotenziare la qualità come punteggio numerico universale e ripristinarne il significato valoriale pedagogico e sociale.

2. Epistemologie dai margini: verso una qualità plurale e situata

Le epistemologie pedagogiche minoritarie quali le visioni femministe, decoloniali, indigene e altre visioni critiche, danno una importante controriposta alle impostazioni globalizzate della qualità educativa. Queste visioni, storicamente rappresentanti di marginalità, evidenziano i biases sottesi nelle definizioni egemoniche di qualità, spesso poste come neutre e universali. Donna Haraway (1988) invita a ripudiare l'illusione di una epistemologia disincarnata, vista da nessun luogo, chiamata dall'autrice stessa il *God trick*. Questa visione sfacciatamente neutra nasconde in realtà una posizione parziale che vuole essere a tutti i costi oggettiva. D'altro canto, Haraway introduce una *oggettività situata*, cioè epistemologie situate e radicate in corpi, culture e tradizioni di cui tener conto se vogliamo allontanare l'idea di una qualità globalizzata e standardizzata, e soprattutto che sia valida per tutti, e avanzare coraggiosamente l'assunto *giusto ed equo* che non esista un valore della qualità che sia universale. Una valutazione della qualità che si pretende neutra ignora il fatto che ogni attante porta con sé valori, assunzioni, interessi.

Una prospettiva responsabile di qualità dell'educazione necessita in realtà di una comprensibile evidenza della posizione: spiegare come guardiamo, con quali valori e riferimenti culturali. Implica anche includere propositivamente le voci delle comunità che educano quali studenti, insegnanti, famiglie, territori nella definizione stessa della qualità. L'esito di questa può risultare un relativismo spietato, ma non è altro che responsabilità situata: motivare il senso della qualità sulla base di bisogni e valori portanti.

Ancora, le epistemologie decoloniali e indigene evidenziano la premura di valorizzare visioni alternative a quello eurocentrico dominante. La filosofa María Lugones (2003) ci parla di *abitare il limine*, una dimensione che si potrebbe definire né *dentro*

né fuori attraverso cui osservare le molteplici forme di oppressione che permeano e distruggono le voci *marginali*. Nel campo educativo, il limine è lo spazio in cui dar spazio a voci come quelle delle comunità indigene, dei gruppi subalterni, delle minoranze culturali. Le epistemologie nate dalla marginalità ci indicano una strada possibile per l'inclusione, cioè quella di creare curricula scolastici e professionali che tengano conto delle tradizioni e dei valori, delle culture e dei riti su cui intere società hanno costruito il proprio sapere che non può essere spiegato in un libro di testo comune.

Questa prospettiva, decoloniale e quindi situata e libera, rifiuta coraggiosamente l'idea di una unica *buona scuola* che spesso è costretta ad aderire a standard etici, politici ed economici. Una scuola conforme, in cui una è migliore dell'altra ma tutte perseguono lo stesso triste destino.

Un altro filone che aiuta a definire la qualità educativa è sicuramente quello delle *pedagogie della cura e dall'etica della cura*. Attraverso, ad esempio, le derivazioni delle teorie femministe che Joan Tronto sapientemente costruì, si riconosce in maniera preponderante la questione della relazione educativa, una relazione che cura (e vale per tutti i contesti di cura). L'autrice, in *Caring Democracy* (2013), ci spiega il *caring with*, una forma di cura dell'altro nella comunità di appartenenza e cura delle relazioni basate sul principio democratico. Trasponendo nei luoghi dell'educazione, la prima domanda da farsi riguarda le modalità in cui le istituzioni (quelle che personalmente oserei chiamare scuole-aziende), oltre a prendersi cura del successo formativo, i cui indicatori, come detto prima, riflettono un feticismo incontrollato che annichilisce gli aspetti non prettamente quantitativi della qualità, si prendono cura dei professionisti che abitano lo spazio educativo, delle relazioni connotate di una sensata asimmetria epistemica (docente-discente) e in che modo producono una qualità veritiera. La risposta più utile è che con l'etica della cura, la qualità è fortemente segnata da un indicatore quale l'attenzione verso i soggetti più fragili, che innesca relazioni di fiducia e soddisfazione, attraverso la promozione di pratiche democratiche, in cui nessuno viene lasciato fuori. Una soluzione adeguata a generare una qualità autentica, in cui ogni attante è visto e ascoltato, e soprattutto, in tema di questo saggio, che concorre ad una epistemologia che vada contro le potenze egemoniche.

Tutte le prospettive critiche presentate finora hanno in comune una questione importante, quella della *giustizia epistemica*, concetto elaborato da autori come José Medina, che meriterebbe una trattazione a sé ma ci limitiamo ai temi del saggio in questione. L'autore in *The Epistemology of Resistance* (2013) parlando di oppressioni di genere e razza, sostiene che queste generano silenzi e cecità collettive che limitano il dialogo pienamente democratico del sapere (ingiustizia epistemica). Allora propone il concetto di *resistenza epistemica*, secondo cui le condizioni di dialogo migliorano se si riconosce l'epistemologia delle voci marginali, che si configura in ambito educativo come la valorizzazione delle narrazioni (storytelling) degli studenti subalterni nei percorsi educativo-formativi in aggiunta all'inclusione di lingue, esperienze e memorie, talvolta collettive. Anche in questo caso, la scuola è di qualità perché riconosce, rende partecipi e trasforma, non trasmette solo contenuti, e mette in luce soggetti storicamente ai limiti che contribuiscono alla costruzione di una epistemologia nuova e mettono in discussione i rapporti di potere consolidati: in poche parole, una qualità orientata alla giustizia epistemica (ma anche relazionale, personalmente).

3. Per una qualità formativa situata, relazionale e generativa

La trattazione finora fatta mi consente di proporre quattro visioni della qualità che siano l'incontro tra la deriva tecnocratica e le epistemologie minoritaria:

1. **Democratica e co-generata:** la standardizzazione della qualità calata dall'esterno diventa un processo di co-generazione tra tutti gli attori educativi come docenti, studenti, famiglie, comunità reso possibile dall'impiego di pratiche valutative partecipative. La qualità significa quindi giustizia sociale, riduzione delle disuguaglianze e pari opportunità
2. **Situata e specificata:** la qualità è la risultante dell'integrazione dei saperi locali nei percorsi formativi, delle particolarità culturali e sociali e valorizzazione della cultura delle differenze. Essa è misurata attraverso criteri di contesto e strumenti quali-quantitativi affinché si possa comprendere la complessità dell'esperienza educativa. In questo caso, *l'umiltà epistemica* è prerequisito fondamentale.
3. **Relazionale e di cura:** attraverso la relazione, la qualità diventa autentica in quanto si porta all'attenzione aspetti come empatia, rispetto e fiducia. In virtù di quanto dimostra l'etica della cura, è imperativo costruire comunità scolastiche solidali attraverso pratiche democratiche per la promozione del benessere emotivo, importante per i processi di apprendimento.
4. **Critica e trasformativa:** la qualità è autentica se promuove pensiero critico e consapevolezza sociale, e si propone quindi come alternativa alla deriva tecnocratica. La scuola è arena di discussione riguardo le ingiustizie e possibili strade trasformative, e spazio di co-progettazione. Il successo dei percorsi è dato principalmente dalle metodologie narrative, come pratiche autobiografiche e storytelling, ed epistemologie pedagogiche fondate sui principi di giustizia e democrazia. Lo standard metrico è ridotto ai minimi e l'attenzione viene posta ai valori e ai processi che rendono una educazione significativa.

Conclusioni

Il dibattito concernente la qualità della formazione porta con sé un importante rischio, cioè quello di confondere la misurazione con il valore reale riducendo i processi educativi a mere performances; è così quindi, come detto in precedenza, che le istituzioni educative come scuole e università diventano piccole aziende che ignorano le dimensioni etiche e politiche dell'educare. Le epistemologie dai margini ci costringono, fortunatamente, a smascherare l'illusione che la qualità sia neutra mettendo alla luce il fatto che gli standard globali sono il riflesso di interessi politici, economici ed egemonici e che gli indicatori e i criteri in quest'ottica non sono portatori di giustizia ed equità.

Il cambio di paradigma sembra ora necessario: dall'efficienza alla responsabilità, dalla conformità al riconoscimento delle differenze, dall'ossessione per la prestazione alla costruzione di relazioni significative, per una qualità fondata dalla partecipazione democratica, resistenza alle logiche di mercato e criticamente orientata alla giustizia dei saperi per una nuova epistemologia educativa.

Bibliografia

- Biesta G. (2021). *World-Centred Education: A View for the Present*. Routledge.
- Haraway D. (1988). Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective. *Feminist Studies*, 14(3), 575–599.
- Lugones M. (2003). *Pilgrimages/Peregrinajes: Theorizing Coalition Against Multiple Oppressions*. Rowman & Littlefield.
- Medina J. (2013). *The Epistemology of Resistance: Gender and Racial Oppression, Epistemic Injustice, and Resistant Imaginations*. Oxford University Press.
- Tronto J. C. (2013). *Caring Democracy: Markets, Equality, and Justice*. NYU Press.

Sessioni Parallele
Tecnologie, formazione, relazioni umane

Eterotopie pedagogiche nell'era dell'Intelligenza Artificiale

Aleandra Abbate

Dottoranda

Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli

aleandra.abbate@studenti.unisob.na.it

Introduzione

In seguito alla crescente pervasività dell'intelligenza artificiale (IA) nella vita quotidiana e, in particolare, delle applicazioni generative, la pedagogia è oggi chiamata a interrogarsi criticamente sulle trasformazioni profonde che tali strumenti stanno producendo nei processi formativi e negli spazi educativi. Infatti, limitarsi a visioni tecnoentusiastiche o tecnoscettiche (Gallese, Moriggi, Rivoltella, 2025) rischierebbe di ridurre la portata del fenomeno, poiché ciò significherebbe oscurare la complessità con cui queste tecnologie stanno progressivamente riconfigurando la progettazione didattica, i processi di insegnamento-apprendimento e le dinamiche di partecipazione, collaborazione e inclusione. Come la letteratura nazionale e internazionale evidenzia, l'IA si configura ormai come uno strumento culturale in grado di incidere significativamente sui modi in cui i saperi vengono costruiti, mediati e condivisi, contribuendo così a ridefinire le geografie educative e le condizioni stesse dell'esperienza formativa. Non a caso, diversi documenti nazionali sottolineano la necessità di governarne lo sviluppo e l'utilizzo in ambito educativo, indicando un'urgenza che tuttavia non esaurisce la questione, ma piuttosto apre alla riflessione su come tali orientamenti possano tradursi in prospettive pedagogiche e pratiche didattiche concrete.

In questo quadro, inserendosi in un dibattito in cui molti studiosi si interrogano sulle potenzialità e le criticità dell'IA in ambito educativo, e mutuando il concetto foucaultiano di eterotopia, il presente contributo si propone di riflettere – a partire dalle attività didattiche svolte in ambito accademico e dalla loro analisi qualitativa – sulle potenzialità dell'IA intesa come *agente eterotopico*, capace di fungere da ponte tra il consueto e nuove possibilità di apprendimento, attivando processi dialogici, riflessivi e critici e contribuendo a ridefinire gli spazi stessi del fare educativo.

In accordo con tali premesse, lo spazio educativo – mai neutro ma sempre intenzionalmente progettato – si configura come un contesto che, intrecciando la dimensione fisica con quella esperienziale, prende forma come luogo in costante ridefinizione, attraversato da tensioni generative. Proprio rispetto a queste tensioni, benché il ricorso all'IA sia già oggetto dell'attuale dibattito pedagogico, rimane aperta la questione di come la progettazione di attività in ambito educativo possa essere orientata a valorizzare un dialogo critico tra tale strumento culturale e chi lo interroga, affinché l'incontro non si riduca a un mero utilizzo strumentale, ma si configuri come possibilità di avvio di processi riflessivi e consapevoli.

1. Abitare nuovi ambienti di apprendimento

Riflettere sul concetto di spazio implica confrontarsi con una molteplicità di significati, esito delle diverse connotazioni culturali stratificatesi nel corso della storia. Nel tempo, infatti, tale concetto ha assunto, all'interno del pensiero filosofico, scientifico e educativo configurazioni differenti: talora come proprietà della materia, talora come sfondo neutro, o ancora come soggetto attivo, a seconda dei paradigmi epistemologici di riferimento (Iori, 2006). Quando, tuttavia, lo si considera un ecosistema in cui si attivano relazioni e processi formativi tra soggetti e spazio stesso, esso cessa di essere un semplice contenitore e diventa un terzo educatore, capace di generare coinvolgimento e “risonanza” (cfr. Rosa, 2019), luogo in cui il sapere si costruisce attraverso l'interazione e il dialogo.

In questa direzione, il ripensamento degli spazi attraverso una cura progettuale consapevole si rende necessario nella misura in cui ridefinirli significherebbe immaginarli come flessibili, ossia capaci di adattarsi alle diverse esigenze di ciascuno. Pertanto, progettare gli spazi educativi diventa condizione per attivare forme di apprendimento attivo e collaborativo, talvolta sostenute da un uso creativo e innovativo delle nuove tecnologie (Ciasullo, 2025).

È su questo sfondo che si innesta la riflessione foucaultiana sullo spazio, la quale sembra trovare una particolare risonanza nell'attuale cultura dell'IA:

Viviamo nell'epoca del simultaneo, nell'epoca della giustapposizione, nell'epoca del vicino e del lontano, del fianco a fianco, del disperso. Viviamo in un momento in cui il mondo si sperimenta, credo, più che come un grande percorso che si sviluppa nel tempo, come un reticolo che incrocia dei punti e che intreccia la sua matassa (Foucault, 2001, p. 19).

All'interno di questo scenario, la pervasività dell'IA nella vita quotidiana riorganizza silenziosamente il nostro modo di abitare il mondo, di relazionarci con il sapere e di percepire tempo e spazio stesso. In questo senso, pur nascendo come spazio digitale non originariamente destinato all'istruzione, le possibilità di interazione e di co-costruzione di conoscenza che essa dischiude la trasformano in un *agente eterotopico*, capace di promuovere processi dialogici, riflessivi e critici. Proprio in virtù della riorganizzazione che l'IA imprime al nostro modo di abitare il mondo, il pensiero foucaultiano sull'eterotopia (Foucault, 2009) si configura come una chiave concettuale utile a comprendere come i contesti educativi possano essere ridefiniti dalla presenza dell'IA. In generale, l'eterotopia designa – secondo Michel Foucault – un luogo esistente nella società che, risignifica le logiche dominanti radicate nella realtà sociale, così da offrire la possibilità di esperire altrimenti il tempo, la relazione e la norma (Foucault, 2001). Trasposta sul piano educativo, questa chiave di lettura sollecita a non accogliere passivamente modelli preesistenti, ma a problematizzarli, aprendo spazi di cambiamento e nuove possibilità interpretative.

In questo quadro, l'IA, declinata come agente eterotopico, contribuisce a creare spazi in cui prendono forma tensioni critiche, posture riflessive e nuove forme di soggettivazione: dimensioni che aprono possibilità inedite di pensiero e di azione educativa, alimentano processi di metacognizione e contribuiscono a ridefinire il ruolo di chi apprende.

L'intreccio di queste dimensioni apre a un orizzonte dinamico, in cui l'IA, inserita

in esperienze intenzionalmente progettate, può sostenere lo sviluppo del pensiero critico e avviare processi di ridefinizione dello spazio educativo e delle sue dinamiche, come si è cercato di indagare attraverso le attività realizzate in un corso accademico.

2. L'IA come *agente eterotopico*: un'analisi qualitativa delle percezioni in ambito universitario

Sulla base delle premesse teoriche delineate e nel quadro di una più ampia riflessione sull'IA come *agente eterotopico*, l'analisi si è concentrata su alcune esperienze didattiche, svolte in ambito accademico, che hanno coinvolto future docenti e educatrici¹ nell'utilizzo dell'IA generativa (GenAI) come partner dialogico. Tali esperienze, già oggetto di pubblicazioni precedenti (cfr. Manno, 2025a, 2025b; Manno, Cataldo, Abbate, Aracri, 2025), vengono qui riprese per approfondire le percezioni degli studenti rispetto all'uso dell'IA nel promuovere tensioni critiche, posture riflessive e nuove forme di soggettivazione, emerse dai commenti aperti a questionari autocompilati (Trinchero, 2004) e analizzati attraverso un approccio qualitativo articolato in due fasi complementari.

In primo luogo, è stata condotta un'esplorazione semantica, volta a individuare le parole-chiave più ricorrenti che richiamassero una dimensione inedita dell'esperienza didattica, generata dall'interazione con l'IA, intesa come nuovo soggetto della relazione educativa.

Attraverso l'utilizzo di Excel e di WordClouds, sono stati elaborati due cloud lessicali. L'analisi ha evidenziato come l'ambiente digitale sia stato percepito dalle studentesse come *“stimolante”*, *“innovativo”* e *“coinvolgente”*, non privo di impegno ma comunque vissuto come un'esperienza positiva e formativa.

In un secondo momento, è stata sviluppata un'analisi di carattere interpretativo, volta a individuare e rileggere criticamente gli enunciati emersi dai commenti aperti, così da far emergere significati, connessioni e possibili chiavi di lettura dei vissuti legati all'esperienza. Difatti, le risposte aperte sono state rilette alla luce della cornice teorica dell'eterotopia pedagogica, declinata nelle dimensioni sopra menzionate. In questa prospettiva, l'analisi ha messo in luce come le *tensioni critiche* si siano manifestate nei punti di contatto e disallineamento tra l'IA e i modelli educativi “analogici”, mettendo in luce la necessità di tracciare la via verso pratiche didattiche innovative; le *posture riflessive*, invece, sono emerse quando l'esperienza con l'IA ha stimolato, in chi era impegnato nell'attività, processi di metacognizione, autovalutazione e riflessione sui propri processi di apprendimento; mentre le *nuove forme di soggettivazione* sono state delineate laddove l'IA ha contribuito a ridefinire il ruolo di chi apprende, trasformandolo in co-autore del processo e aprendo a nuove modalità di agency educativa.

L'analisi dei commenti e delle narrazioni ha inoltre mostrato che gli enunciati non si esauriscono in una sola dimensione, ma intrecciano in modi diversi tutte e tre le componenti, pur mettendone talvolta in risalto una più delle altre. Così, le tensioni critiche emergono nelle parole di chi, riferendosi all'IA, sottolinea che *il modo in cui la si usa fa la differenza*” o che *“non si può sostituire ai libri di testo”*; le posture riflessive

1 Il contributo alterna generi femminile e maschile con funzione sovraestesa.

si colgono quando l'IA viene descritta come un'occasione per rielaborare i propri processi cognitivi – *“ho imparato a riflettere sulle informazioni, a verificarne la coerenza e a rielaborarle in modo personale”* –, mentre le nuove forme di soggettivazione si evidenziano laddove emerge una maggiore consapevolezza delle proprie pratiche di studio – *“l'utilizzo dell'IA mi ha permesso di essere più consapevole anche dei miei processi di apprendimento”*.

Altresì, particolarmente emblematica, e capace di riunire le tre dimensioni in un unico enunciato, è l'osservazione secondo cui *“il comportamento dell'IA si regola su quello che le viene richiesto [...] buone domande derivano da un buono studio”*.

In definitiva, gli enunciati delle studentesse mostrano come l'esperienza con la GenAI non sia stata vissuta soltanto come sperimentazione tecnica, ma come occasione di esercizio critico e riflessivo, di maggiore consapevolezza nei propri processi di apprendimento e, soprattutto, di ridefinizione dello spazio educativo.

Discussioni conclusive

Le osservazioni raccolte hanno evidenziato come le tre dimensioni, riconducibili all'IA intesa come agente eterotopico, non si siano manifestate in forma isolata ma intrecciate costantemente l'una con l'altra. Difatti, l'analisi dei commenti ha portato a rilevare che l'IA possa configurarsi quale strumento di confronto con l'ordine simbolico dominante, generando spazi eterotopici per la formazione di sé e per il rinnovamento delle pratiche educative.

Tuttavia, perché tale potenziale possa tradursi in un cambiamento reale, rimane aperta la sfida di tendere verso una progettazione didattica flessibile e multimodale – in linea con i principi dell'Universal Design for Learning –, capace di sostenere un'integrazione significativa dell'IA nei percorsi formativi.

All'interno di tale quadro, la GenAI può essere considerata un *partner dialogico* solo se collocata entro una progettazione didattica volta a orientare l'interazione verso processi di riflessività. In questa prospettiva, essa apre a nuove opportunità di personalizzazione dei processi di apprendimento (Ranieri, Cuomo, Biagini, 2024), piuttosto che ridursi a un dispositivo sostitutivo della memoria o a un semplice archivio passivo di contenuti. Tuttavia, benché dotata di un simile potenziale, tale tecnologia non lo rivela nell'immediato, ma richiede consapevolezza – intesa come atteggiamento riflessivo, capace di orientare criticamente l'uso degli strumenti digitali (Gallese *et alii*, 2025) – da parte di chi la utilizza, in netto contrasto con l'immagine semplificata e quasi “oracolare” che troppo spesso le viene attribuita (Roncaglia, 2024). Certamente, il digitale non è una panacea capace di garantire automaticamente la qualità dei contenuti, né un insieme monolitico di tecnologie da accogliere in maniera acritica, è, piuttosto, un ecosistema complesso di strumenti, contenuti e pratiche, che è necessario conoscere, comprendere e orientare criticamente.

Al tempo stesso, le tecnologie digitali, insieme ai contenuti che veicolano, costituiscono una componente imprescindibile della formazione nel XXI secolo, offrendo potenzialità ancora in gran parte inesplorate. Ciò nondimeno, spetta alla progettualità educativa il compito di orientare in modo critico e intenzionale la scelta e l'impiego degli strumenti. I vantaggi di un simile approccio risultano rilevanti per mantenere aperta la sfida di comprendere come educare all'IA e con l'IA possa orientare – oggi e in futuro – la progettazione pedagogica.

Bibliografia

- Ciasullo A. (2024). *Il futuro dell'apprendimento. Progettazione bioeducativa e Intelligenze Artificiali* (pp. 1-145). Milano: Mondadori Education.
- Foucault M. (2001). *Spazi altri. I luoghi delle eterotopie* (trad. T. Villani; , a cura di S. Vaccaro). Milano-Udine: Mimesis.
- Foucault M. (2009). *Eterotopie* (trad. S. Vaccaro, T. Villani, P. Tripodi). Milano-Udine: Mimesis.
- Gallese V., Moriggi S., Rivoltella P. C. (2025). *Oltre la tecnofobia. Il digitale dalle neuroscienze all'educazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Iori V. (2006). *Nei sentieri dell'esistere. Spazio, tempo, corpo nei processi formativi*. Trento: Erickson.
- Manno D. (2025a). Formare allo sguardo inclusivo con l'IA generativa: Un'esperienza didattica con futuri educatori scolastici. *Medical Humanities Medicina Narrativa*, 71–105.
- Manno D. (2025b). Seeing Inclusion. Thinking Inclusion. Artificial Intelligence as an Educational Tool to Reframe Representations of Disability. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 13(1), 244–251.
- Manno D., Cataldo D., Abbate A., Aracri M. (2025). Applied teaching research on UDL and AI: personalization, reflective thinking, and inclusive strategies. *Giornale italiano di educazione alla salute, sport e didattica inclusiva*, 9(1).
- Ranieri M., Cuomo S., Biagini G. (2024). *Scuola e intelligenza artificiale. Percorsi di alfabetizzazione critica*. Roma: Carocci.
- Roncaglia G. (2024). *L'architetto e l'oracolo. Forme digitali del sapere da Wikipedia a ChatGPT* (V rist., 2024). Milano: La Terza.
- Rosa H. (2020). *Pedagogia della risonanza. Conversazione con Wolfgang Endres* (F. Fiore, Introduzione). Milano: Schol .
- Trinchero R. (2004). *I metodi della ricerca educativa*. Roma-Bari: Laterza.

Risorse e prospettive dei giovani di Piacenza: la ricerca *TeensView*

Antonella Arioli

Assegnista di ricerca

Università Cattolica del Sacro Cuore – antonella.arioli@unicatt.it

Introduzione

Sulla scia di recenti indagini, che restituiscono il crescente malessere emotivo ed esistenziale della condizione giovanile nel nostro Paese, il Centro Studi C.A.R.E. dell'Università Cattolica del S. Cuore (sede di Piacenza)¹ ha realizzato la ricerca *TeensView* nell'intento di esplorare l'esperienza "in prima persona" dei ragazzi e delle ragazze che risiedono nel territorio piacentino. Ovvero, di comprendere il loro livello di benessere psicosociale e, in particolare, le risorse individuali e relazionali su cui esso si fonda. Sono stati così coinvolti – nell'anno scolastico 2023-2024 – complessivamente 734 soggetti dai 12 ai 19 anni, grazie alla collaborazione degli istituti secondari di I e II grado di Piacenza e provincia.

1. Presupposti, metodologia e aspetti indagati

La transizione adolescenziale viene spesso tratteggiata come sofferta e faticosa, caratterizzata da intensi conflitti, profonde trasformazioni e nuove esigenze sul piano fisico, relazionale, emotivo ed esistenziale (Pietropolli Charmet, 2008; Arioli, 2013; Cirillo, 2024). Numerose ricerche, infatti, mettono in luce i vissuti di inquietudine e disorientamento delle ragazze e dei ragazzi rispetto alla percezione di sé e del proprio futuro: circa la metà (52.4%) del campione di una recente indagine, ad esempio, esprime una visione incerta e preoccupata che ha del futuro, con le ragazze che arrivano al 58.6% (Laboratorio Adolescenza Magazine, 2023). Allo stesso modo, più del 40% dei soggetti intervistati da Save the Children esprime sentimenti negativi nei confronti dell'avvenire, e le ragazze risultano essere le più scoraggiate (2024). In ambito regionale, infine, nell'ultima rilevazione della Regione Emilia-Romagna (2025) si evidenzia come l'11,8% di studenti e studentesse dichiara di sentirsi invisibili agli occhi dei propri insegnanti, o pensi di essere fuori posto (15,9%). Certo, si tratta di quote modeste, ma tuttavia non irrisorie, "visto che riguardano le persone che hanno scelto l'opzione di risposta "spesso e sempre", denunciando così una situazione di disagio pesante per

1 La ricerca, realizzata con il contributo finanziario della Fondazione di Piacenza e Vigevano, è stata coordinata dai proff. Daniele Bruzzone e Sonia Ranieri dell'Università Cattolica del S. Cuore (sede di Piacenza e di Milano) e vi hanno collaborato la prof.ssa Laura Ferrari (Università Cattolica del S. Cuore, sede di Milano), la dott.ssa Alessia Confalonieri (Università Cattolica del S. Cuore, sede di Milano) e la sottoscritta.

la continuità con cui si manifesta” (p. 45). Ancora una volta, a manifestare tali vissuti sono più le femmine rispetto ai maschi.

Limitarsi alla considerazione di tali dati, tuttavia, potrebbe condurre ad un’immagine parziale dell’adolescenza, un’immagine “patologizzata”. In ragione di ciò, nella ricerca *Teensview* si è ritenuto opportuno riferirsi all’approccio salutogenico di Aaron Antonovsky (1996) – che consente di spostare lo sguardo dagli eventi critici alla capacità di trasformarli in opportunità per il benessere – nonché agli assunti della psicologia positiva di Martin E.P. Seligman e Mihaly Csikszentmihalyi (2000), alla luce dei quali assumono rilievo gli aspetti esistenziali della progettualità e della ricerca di senso (Fizzotti, 2007). Sulla base di tali presupposti, attraverso la somministrazione di un questionario *self-report online*² è stato innanzitutto chiesto ai ragazzi e alle ragazze come stessero, considerando tre diverse componenti del *benessere*: quella emotiva (o edonica, che indica quanto ci si sente soddisfatti della propria vita e felici); quella psicologica (o eudaimonica, che rileva quanto si è capaci di pensare ed esprimere opinioni, di assumersi responsabilità e realizzare le proprie potenzialità); quella sociale (che si riferisce alla consapevolezza del proprio ruolo nella società e rimanda al grado di integrazione, condivisione e coesione sociale). Per quanto concerne le risorse interne, è stata indagata la percezione dei soggetti circa il senso e gli scopi della loro vita. Un costrutto, questo, che comprende due dimensioni interdipendenti tra loro (Steger *et alii*, 2006): la presenza di significato (ovvero, il grado in cui si avverte la propria vita attuale come significativa, coerente e caratterizzata da obiettivi chiari) e la ricerca di significato (cioè il grado in cui si è impegnati nell’individuazione di un significato e di uno scopo nella vita: di obiettivi che la possano orientare e che le possano conferire valore. Rispetto, invece, alle *risorse esterne* che i ragazzi e le ragazze ritengono di possedere, l’indagine si è focalizzata sulla loro percezione di supporto sociale in riferimento a tre contesti di vita: la famiglia (quale prima rete sociale in cui l’individuo si inserisce e prima agenzia educativa); gli amici (che assumono particolare rilevanza in questa fase in vista della crescente autonomizzazione e differenziazione dalla famiglia); la scuola (all’interno della quale gli adolescenti trascorrono la maggior parte della loro quotidianità, e dove possono sperimentare momenti di tensione, ma anche relazioni significative)³.

2. Cosa emerge dalla ricerca?

Complessivamente, le ragazze e i ragazzi incontrati hanno mostrato una percezione positiva della propria qualità di vita, manifestando livelli soddisfacenti (medio–alti) di benessere. Nello specifico, hanno espresso valori più alti nelle sottodimensioni emotive e psicologiche rispetto al benessere sociale: ritengono meno soddisfacente, dunque, il grado di integrazione sociale. Ciò sembra evidenziare il vissuto dei giovani di essere

- 2 Per la raccolta dei dati sono state impiegate diverse scale, già utilizzate in studi precedenti con una popolazione di adolescenti e validate in ambito nazionale e internazionale. Per una disamina più approfondita: Bruzzone D., *et alii* (2025). *TeensView. Risorse e prospettive di preadolescenti e adolescenti: una ricerca nel contesto piacentino*, Milano: Educatt.
- 3 Nell’analisi dei dati, i partecipanti alla ricerca sono stati suddivisi in *early adolescents* (12-14 anni), *middle adolescents* (15-16 anni) e *late adolescents* (17-19 anni).

scarsamente valorizzati dal mondo adulto (*antimattering*), come confermano anche altre indagini (Martinez-Damia, Marzana, 2025). Rispetto alle risorse individuali, in generale gli adolescenti piacentini riconoscono degli scopi nella loro esistenza: una risorsa, questa, che favorisce la resilienza e promuove il benessere in tutte le sue dimensioni. In particolare, i maschi hanno descritto la loro vita presente come più coerente, intrinsecamente significativa e orientata da chiari obiettivi. I soggetti più grandi, invece, sono risultati maggiormente alla ricerca di un senso e di obiettivi che possano motivarli nel loro percorso di crescita. Pertanto, nel corso dell'adolescenza, diventa sempre più saliente il desiderio e lo sforzo di trovare nuovi significati e nuovi valori capaci di conferire senso alla propria vita.

Nell'intento di comprendere se la percezione e la ricerca di significato rappresentino delle utili risorse per rafforzare il benessere degli adolescenti, sono state esaminate le correlazioni tra tali aspetti indagati. I dati riferiscono che i giovani che percepiscono una vita piena di significato sperimentano anche un elevato livello di benessere. Tanto più un soggetto avverte che la propria vita ha un senso e uno scopo soddisfacente, tanto più si sente felice e soddisfatto, capace di esprimere le proprie idee e opinioni e di assumersi le proprie responsabilità. L'essere alla ricerca di significato, invece, non sembra rappresentare un fattore che promuovere il benessere. Esso rappresenta, infatti, una sfida particolarmente complessa per chi sta crescendo, che implica comprensibilmente vissuti di incertezza e insoddisfazione rispetto alla percezione di sé e della propria capacità di dare un contributo originale all'interno della comunità di appartenenza. Sul fronte delle risorse relazionali, dalla ricerca emerge come – tra le diverse fonti di supporto sociale a disposizione degli adolescenti – assumano particolare rilievo quelle della famiglia (soprattutto per gli *early adolescents* maschi) e degli amici, quali fattori protettivi particolarmente significativi. Relativamente, infine, alla percezione circa il contesto scolastico (nei termini della qualità della vita scolastica, del senso di appartenenza alla scuola, del sostegno dei pari e del supporto dagli insegnanti) le studentesse e gli studenti hanno espresso una valutazione per lo più positiva: vivono, infatti, tale contesto come sufficientemente stimolante, supportivo, in cui si sentono abbastanza integrati e apprezzati, e in cui sperimentano relazioni significative, connotate da accoglienza, fiducia e da rispetto sia con i compagni che con le persone adulte. In particolare, i soggetti della scuola secondaria di primo grado (*early*) avvertono un migliore clima scolastico rispetto al gruppo dei più grandi (*late*), e si sentono più supportati dalle figure adulte di riferimento. I risultati, infine, hanno evidenziato come il clima scolastico sia associato in modo significativo con gli indicatori di benessere considerati. Vale a dire: l'appartenenza a un ambiente caratterizzato da relazioni con i pari accoglienti, supportive e rispettose, nonché da relazioni con gli insegnanti connotate da fiducia e considerazione, contribuisce a rafforzare il benessere psicosociale degli adolescenti.

3. Possibili linee di intervento educative

Da quanto emerso fin qui, se le/i partecipanti alla ricerca *TeensView* esprimono in generale una percezione positiva della qualità della loro vita (con qualche distinzione riguardante il genere e le fasce di età), è sul piano delle risorse personali e relazionali che emergono gli aspetti più significativi, su cui è opportuno investire per offrire loro un valido supporto educativo. Quali linee di intervento, dunque, sembra suggerire

quanto espresso dai ragazzi e dalle ragazze? Se ne illustrano, necessariamente per brevi cenni, gli snodi principali:

- *scaffolding emotivo orientato alle ragazze*, le quali sembrano più sensibili e aperte al confronto sui vissuti emotivi, ma anche più vulnerabili rispetto ai coetanei maschi (dato il livello meno elevato di benessere che esse esprimono). Emerge dunque l'opportunità, *in primis* per le scuole, di promuovere percorsi educativi mirati alla riflessione e rielaborazione dei contenuti della vita emotiva, nonché all'individuazione di personali strategie di resilienza;
- *attivazione sinergica della comunità educante* (famiglia, scuola, associazioni) per promuovere concretamente l'integrazione dei/delle giovani nel contesto sociale di appartenenza. Ciò individuando occasioni nelle quali essi possano fattivamente impegnarsi, e accompagnandoli nella realizzazione di progetti che consentano loro di contribuire alla vita della comunità da protagonisti. Così, in relazione a quanto espresso dai ragazzi stessi circa il basso livello di coinvolgimento e considerazione che avvertono da parte degli adulti (*antimattering*), non si tratta di fare qualcosa per o sugli adolescenti, ma *con* loro;
- *promozione del processo della ricerca di senso*, soprattutto in riferimento a quanto espresso dai *late adolescents* (17-19enni), i quali sembrano versare in una condizione di incertezza e disorientamento, data l'esigenza di individuare nuovi significati, di ridefinire scopi e priorità che ne indirizzino le scelte. Ciò evidenzia la centralità della questione del senso in educazione, specie con chi si trova nella fase dell'adolescenza, particolarmente connotata dall'anelito al senso e dunque bisognosa di essere orientata da un'educazione attenta – anche – ai bisogni della dimensione esistenziale della personalità;
- *cura educativa della qualità dei contesti relazionali*: vale a dire, investire sulla formazione genitoriale e degli insegnanti. La risorsa del supporto familiare e scolastico, infatti, conduce a riflettere sull'importanza di un accompagnamento formativo rivolto ai genitori (che coltivi il gusto per il dialogo, la ricerca di significati comuni, l'impegno verso una progettualità condivisa) e, nondimeno, ai docenti (per coltivare non solo le competenze cosiddette "tecniche", bensì le loro disposizioni emotive e relazionali, quali vere e proprie risorse professionali).

Bibliografia

- Antonovsky A. (1996). A salutogenic model as a theory to guide health promotion. *Health Promotion International*, 11(1), 11-18. Retrieved September 5, 2025, from <https://doi.org/10.1093/heapro/11.1.11>
- Arioli A. (2013). *Questa adolescenza ti sarà utile. La ricerca di senso come risorsa per la vita*. Milano: FrancoAngeli.
- Bruzzone D., Ranieri S., Ferrari L., Arioli A., Confalonieri A. (2025). *TeensView. Risorse e prospettive di preadolescenti e adolescenti: una ricerca nel contesto piacentino*. Milano: Educatt.
- Cirillo L. (2024). *Soffrire di adolescenza. Il dolore muto di una generazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Fizzotti E. (Ed.). (2007). *Adolescenti in ricerca. Itinerari di sviluppo tra dubbi e certezze*. Roma: LAS.

- Laboratorio Adolescenza Magazine (2023). *Adolescenti e futuro. Dossier*. Retrieved September 5, 2025, from <https://laboratorioadolescenzamagazine.org/wp-content/uploads/2023/12/Dossier-Laboratorio-Adolescenza-Magazine-2-2023.pdf>
- Martinez-Damia S., Marzana D. (2025). Vorrei che ci ascoltassero: la sfida di contare nella scuola e nella società italiana. In V. Iori, E. Marta, A.M. Ellena, S. Martinez-Damia (Eds.), *Adolescenti e vita emotiva. Tra Generazione Z e Generazione Alpha. Rilevazione 2023-2024* (pp. 75-90). Milano: Vita e Pensiero.
- Pietropolli Charmet G. (2008). *Fragile e spavaldo. Ritratto dell'adolescente di oggi*. Roma-Bari: Laterza.
- Regione Emilia Romagna (2025). *Adolescenti in relazione. Essere adolescenti in Emilia-Romagna nel 2024*. Retrieved September 5, 2025, from <https://sociale.regione.emilia-romagna.it/no-vita/prodotti-editoriali/2025/adolescenti-in-relazione>
- Save the Children (2024). *Domani (im)possibili. Indagine nazionale su povertà minorile e aspirazioni*. <https://s3-www.savethechildren.it/public/allegati/domani-impossibili.pdf>
- Seligman M. E.P., Csikszentmihalyi M. (2000). Positive Psychology. An introduction. *American Psychologist Association*, 55(1), 5–14. Retrieved September 5, 2025, from <https://doi.org/10.1037//0003-066x.55.1.5>
- Steger M.F., Frazier P., Oishi S., Kaler M. (2006). The Meaning in Life Questionnaire: Assessing the presence of and search for meaning in life. *Journal of Counseling Psychology*, 53(1), 80–93. Retrieved September 5, 2025, from <https://doi.org/10.1037/0022-0167.53.1.80>

Umanità percepita e scrittura autobiografica: quando la parola artificiale genera relazione

Lara Balleri

Dottoranda

Università Telematica Pegaso – lara.balleri@unipegaso.it

Introduzione

Il presente contributo si colloca all'interno del dibattito sulla qualità e sulla responsabilità della ricerca educativa e propone una riflessione sviluppata a partire da una sperimentazione dottorale in corso, dedicata all'uso dell'Intelligenza Artificiale conversazionale nell'ambito di pratiche autobiografiche di orientamento pedagogico. L'intento è quello di condividere con la comunità scientifica uno sguardo che intrecci riflessività narrativa e impiego sperimentale delle tecnologie di Intelligenza Artificiale, con attenzione specifica sia alle potenzialità sia ai limiti che emergono dal loro inserimento in percorsi di ricerca-formazione. Ciò che viene qui discusso prende avvio da un impianto metodologico strutturato nella sua completezza, ma trova un ulteriore punto focale in un dato inatteso emerso nel corso della sperimentazione: un elemento manifestatosi al di là delle previsioni, che ha attraversato la procedura in modo imprevisto e tuttavia significativo, sollecitando una considerazione ulteriore. Tale evento non ha contraddetto il disegno iniziale, bensì ne ha ampliato le possibilità interpretative, spostando lo sguardo e aprendo uno spazio di interrogazione critica e di rinnovata consapevolezza epistemologica.

1. La ricerca

La ricerca dottorale in corso si concentra su una questione che si ritiene pedagogicamente rilevante: può una macchina, programmata per generare linguaggio, favorire processi autentici di consapevolezza di sé? L'obiettivo è stato quello di verificare se l'impiego dell'Intelligenza Artificiale progettata per la produzione linguistica, collocato all'interno di un percorso autobiografico, potesse accompagnare e sostenere dinamiche di autoriflessione nella pratica concreta della scrittura di sé.

Il lavoro si colloca in continuità con gli studi sul pensiero narrativo e sulla costruzione autobiografica (Smorti, 1994; Bruner, 2002), così come con le riflessioni che attribuiscono al linguaggio un valore di cura, di rielaborazione e di riappropriazione del sé (Del Sarto, 2005; Pati, 2012). In questa prospettiva, la scrittura autobiografica mediata dall'IA viene interpretata come uno "spazio terzo", luogo in cui relazione e automazione si intrecciano. La responsabilità della ricerca si misura sia nella coerenza metodologica sia nella capacità di cogliere ciò che accade quando un soggetto si racconta e riceve, anche attraverso un dispositivo non umano, una parola percepita come restituzione di significato.

2. La sperimentazione

Il target della ricerca è costituito da studenti universitari, adulti collocati prevalentemente nelle fasce di età 26-30 anni e 41 anni e oltre.

Il dispositivo sperimentale ha previsto che tre gruppi di partecipanti scrivessero individualmente un breve testo autobiografico, guidati dalla medesima consegna tematica. Successivamente, ciascun gruppo ha ricevuto una stimolazione differente: il primo un feedback generato dall'IA attraverso un prompt progettato ad hoc, il secondo un invito alla rilettura del proprio testo, il terzo nessun intervento (gruppo di controllo, G3).

La rilevazione ha incluso questionari standardizzati, somministrati prima e dopo lo stimolo, per misurare l'efficacia dell'attività e l'impatto delle diverse condizioni sperimentali. In parallelo, items a risposta aperta hanno permesso di indagare le stesse dimensioni sul piano della percezione soggettiva dei partecipanti.

Un aspetto inatteso è emerso nella fase conclusiva. Al termine della compilazione dei questionari finali, alcuni soggetti del gruppo G1 hanno scelto spontaneamente di rispondere al feedback ricevuto inviando messaggi personali tramite posta elettronica. Questa iniziativa non era prevista né richiesta, ma rappresenta un dato di interesse: i partecipanti, in quelle parole generate da una macchina a loro insaputa, hanno riconosciuto un'attivazione significativa, tale da spingerli a proseguire un dialogo in assenza di interlocutore umano e di firma.

Le risposte hanno aggiunto contenuto al gesto, esprimendosi in forme quali: “mi ha fatto riflettere”, “non è mia abitudine espormi così”, “mi sono sentita ascoltata”, “ho pianto, e non me lo aspettavo”, “meglio di una seduta di terapia”. Tali ritorni, pur quantitativamente limitati (pari al xx% dei partecipanti del gruppo G1), sono stati raccolti e analizzati. È rilevante notare che nessun altro gruppo ha prodotto risposte spontanee, circostanza che evidenzia il feedback come variabile determinante nell'attivazione descritta.

3. L'emersione del dato inatteso

L'attenzione viene qui rivolta a una densità semantica che non si è ritenuto opportuno trascurare, pur senza alcuna pretesa di rappresentatività. Sarà necessario, in futuro, pensare a una sperimentazione dedicata esclusivamente a questo segmento, così da poter analizzare ogni sfumatura e ridurre al minimo i rischi di fraintendimento o distorsione.

L'analisi del contenuto applicata alle scritture spontanee dei partecipanti ha permesso di individuare alcuni nuclei tematici ricorrenti: riconoscimento, gratitudine, riflessività, rottura dell'abituale riservatezza, percezione di cura e umanità percepita. Questi elementi rimandano a una dimensione relazionale e dialogica, sorprendentemente emersa in assenza di un interlocutore umano. Si tratta, dunque, di un evento relazionale mediato, in cui una parola artificiale assume valore dialogico perché restituisce una risposta a un contenuto personale: un'eco, un rimbalzo che prende la forma di relazione percepita.

La reciprocità che i partecipanti hanno avvertito consente di interpretare i feedback come prossimi alle dimensioni oggetto della ricerca – autoriflessione e consapevolezza

– fino a sembrare intimamente connessi a esse. In particolare, il riconoscimento agisce come specchio: l'altro (anche se algoritmico) intercetta qualcosa e lo restituisce come significato. La gratitudine segnala un movimento interiore vissuto come prezioso. La rottura della riservatezza rappresenta essa stessa un gesto riflessivo: la decisione di superare il silenzio nasce da un'esperienza che viene percepita come dotata di senso. La percezione di cura e l'attribuzione di umanità alla parola ricevuta mostrano come la riflessività si radichi nella sensazione di essere accolti.

Con la necessaria cautela interpretativa, si può ipotizzare che la riflessività trovi alimento anche attraverso un sentire relazionale, in questo caso innescato dalla forma stessa del feedback.

4. Prosecuzioni

Il fenomeno osservato non può essere interpretato come segno di un'intelligenza artificiale dotata di empatia, ma piuttosto come espressione della capacità umana di rispecchiarsi anche in una parola generata artificialmente. L'attenzione si sposta quindi dal funzionamento dell'IA al dispositivo narrativo e alla competenza riflessiva del soggetto. La macchina non elabora pensiero, ma può stimolare processi di pensiero; non ascolta, ma può essere percepita come uno specchio.

Il valore pedagogico si colloca nella forza relazionale della scrittura, capace di produrre effetti di senso anche quando il destinatario non è umano. Ciò che emerge come pedagogicamente rilevante è il fatto che la scrittura di sé possa assumere significato quando mediata da un algoritmo, probabilmente perché la persona trova nella parola ricevuta un rispecchiamento sufficiente a sentirsi autorizzata a proseguire l'espressione di sé. Questo non accade perché l'IA sia empatica, ma perché la parola generata riesce comunque a produrre un effetto di legittimazione.

La decisione di presentare quanto finora raccolto, pur in una fase di analisi ancora in corso, risponde all'esigenza di documentare un aspetto della qualità e della responsabilità della ricerca educativa che si manifesta anche attraverso ciò che non era previsto. In questo caso, la qualità non coincide unicamente con il rigore del disegno metodologico, sebbene lo includa, ma si esprime anche nella capacità di accogliere ciò che emerge inaspettatamente e di riconoscerne il potenziale. La responsabilità, a sua volta, consiste nel rispettare la natura di questi dati inattesi e nel considerare la possibilità che orientino nuove piste di indagine.

Si apre così una prospettiva di ricerca ulteriore, che porta a interrogarsi su alcune questioni centrali: che cosa è sufficiente, davvero, per sentirsi riconosciuti? Quale spazio può avere la parola artificiale all'interno della formazione umana? E quali sono i rischi e i limiti etici che occorre considerare?

Bibliografia

- Batini F., Del Sarto G. (2005). *Narrazioni di narrazioni. Orientamento narrativo e progetto di vita*. Trento: Erickson.
- Bruner J. (2002). *La ricerca del significato. Per una pedagogia culturale*. Torino: Bollati Borin-ghieri.
- Pati L. (2012). *Pedagogia della persona. Lineamenti di teoria*. Roma: Armando Editore.
- Smorti A. (1994). *Il pensiero narrativo. Costruzione di storie e sviluppo della conoscenza sociale*. Firenze: Giunti.
- Smorti A. (1997). *Il sé come testo: costruzione delle storie e sviluppo della persona*. Firenze: Giunti.

Il ruolo delle narrazioni per la promozione della future literacy

Miriam Bassi

Dottoranda di ricerca

Università degli Studi di Foggia – miriam.bassi@unifg.it

Severo Cardone

Dottore di ricerca

Università degli Studi di Foggia – severo.cardone@unifg.it

1. Future Studies e pedagogia: quale spazio alla narrazione?

Il dibattito sui cambiamenti che interessano l'attuale contesto sociale, economico e culturale è sollecitato dallo sviluppo della branca di studi che prende il nome di *Future Studies*. Studiare il futuro, scrive Roberto Paura (in Annacontini, Loiodice, 2025), è per l'essere umano il prodotto di due grandi forze: "la curiosità e l'incertezza. Se la curiosità è uno stimolo comune anche al nostro desiderio di comprendere il passato e il presente, l'incertezza è caratteristica esclusiva del futuro", ovvero di una incertezza "ontologica, non epistemica: vale a dire che, laddove possiamo essere incerti su come siano andati esattamente certi fatti nel passato perché non abbiamo sufficienti testimonianze, e possiamo non conoscere esattamente tutto ciò che avviene nel presente perché difettiamo di dati, nel caso del futuro l'incertezza deriva dal suo essere radicalmente diverso dal passato e dal presente" (pp. 4-5).

La ricerca pedagogica, da sempre orientata ad interrogarsi sul futuro dell'educazione, non può che nutrirsi della complessità di studi, approcci e ambiti disciplinari che caratterizzano i *Future Studies*. Gli studi di futuro si fondano sulla consapevolezza che non esista uno scenario da prevedere e, infatti, si riferiscono allo studio di molteplici futuri dai quali i futuristi possono trarre variabili e scenari che possano essere causa di grandi discontinuità, che prendono il nome di *megatrends*. In questa prospettiva, i *Future Studies* "suggeriscono di riconsiderare globalmente e dalle fondamenta alcune caratteristiche logiche, concettuali e teleologiche della pedagogia, inducendo quantomeno a valutare il valore educativo che possono avere quelle che l'UNESCO ha definito *Futures Literacy*" (Annacontini in Annacontini, Loiodice 2025, p. 19) che possiamo definire come la "capacità di pensare alle potenzialità del momento presente per dare origine al futuro sviluppando e interpretando storie di futuri possibili, probabili e desiderabili" (Miller, 2007, p. 347).

Di seguito si intende presentare un percorso di orientamento che intende valorizzare il ruolo che la narrazione ricopre nella promozione della *Futures Literacy*. Nelle differenti definizioni, non sempre univoche, di orientamento possiamo far riferimento, da una parte, "a un modello funzionalista e neoliberista – volto all'adattamento al sistema, centrato sul matching tra individuo e azienda/ente lavorativo, sulla dimensione prevalentemente professionalizzante e sullo sviluppo di competenze soprattutto utili al mondo del lavoro in sé [...]" e dall'altra "a un modello che concepisce l'orientamento come uno strumento di promozione e di giustizia sociale, di emancipazione democratica per tutte e tutti, nell'ottica dei goal dell'Agenda ONU 2030 quali quelli

di un'istruzione di qualità, della parità di genere, di un lavoro decente e della crescita economica" (Riva, 2023, p. 40).

Il contributo che la pedagogia può offrire all'orientamento è uno sguardo complesso alla pluralità di attori, contesti e fattori che entrano in gioco in tale processo. Se, ad esempio, si prende in considerazione la definizione di orientamento proposta dalla risoluzione del Consiglio dell'Unione Europea del 2008 – che lo intende come processo permanente che consente ai cittadini di identificare le proprie capacità, le proprie competenze ed i propri interessi al fine di prendere decisioni per la gestione della propria vita formativa e professionale che riguardano la propria educazione e formazione, così come le proprie traiettorie professionali – è chiaro che i luoghi intenzionalmente formativi si configurano come contesti generativi non solo per la promozione di competenze che consentano l'attivazione di processi di orientamento, ma anche di connessioni interistituzionali che possano conferire all'orientamento una posizione di sistema e in grado di orientare sia "ai contesti" che "i contesti" (Dato, 2023), ovvero:

- da una parte, si tratta di orientare ai nuovi contesti occupazionali nel promuovere nei singoli una cultura del buon lavoro e career management skills utili alla costruzione di un progetto di sviluppo professionale efficace e felice, tra auto-determinazione, promozione dei talenti e riconoscimento e valorizzazione del bene comune;
- dall'altra, si tratta di orientare i contesti per attivare modelli di policy, di governance e di management fondati su processi di advocacy sociale, di care management nelle organizzazioni e ripensare i luoghi di lavoro come bene comune, come "contesti educativi" in cui generare non solo valore economico ma valore "esistenziale" e "sociale" (p. 975).

Da un punto di vista metodologico, il presente contributo sposa un approccio all'orientamento che valorizza il ruolo che le narrazioni offrono nella costruzione delle identità personali e comunitarie, formative e professionali. La narrazione, in quanto processo cognitivo attraverso il quale organizzare ed elaborare le personali esperienze in unità temporalmente e spazialmente significative, consente di favorire l'auto-riconoscimento, inteso come consapevolezza di sé e, contemporaneamente, di promuovere l'etero-riconoscimento, ovvero, le rappresentazioni del sé che lo sguardo e i feedback degli altri ci restituiscono (Bruner, 1992; Demetrio, 1995).

A partire da queste considerazioni, è sorta l'esigenza di progettare un percorso di orientamento ai futuri (*Design My Futures*) che potesse, da una parte, rispondere ad una delle sfide pedagogicamente più attuali e rilevanti legate al campo dell'orientamento formativo e, dall'altra, allenare gli studenti nella capacità di imparare a raccontarsi e a dialogare con dubbi, paure, incertezze, speranze, progettualità legate alla dimensione del futuro, generando quella che John Dewey (2019) definisce "inferenza", "un'escursione dall'attuale al possibile" (p. 101); nella profonda convinzione che il futuro non è qualcosa che avverrà in un "domani" difficilmente inquadrabile, bensì il frutto di un lavoro quotidiano riflessivo, critico, immaginativo, creativo, trasformativo, di cura di se stessi, che si realizza nel presente, anzi in tanti presenti che si nutrono del passato per proiettarsi in molteplici e possibili futuri, alcuni più desiderabili di altri.

2. Orientare ai futuri: il percorso Design Your Futures

Secondo David Hicks (2006), le competenze che gli individui dovranno sviluppare per prefigurare e pianificare con fiducia il futuro saranno le seguenti: anticipare il futuro, cercando di prevedere in anticipo ciò che potrebbe verificarsi; conoscere e accettare le conseguenze dei vari scenari, esplorando criticamente possibilità divergenti; immaginare e costruire futuri alternativi, considerando molteplici opzioni e variabili; prendere decisioni consapevoli, cercando di allineare responsabilmente comportamenti e azioni a bisogni, valori e motivazioni del tutto soggettivi; intraprendere azioni nel presente, valorizzando le potenzialità dello stesso nel dare forma ad un futuro coerente con i personali propositi di vita. In tale prospettiva, Kellerman e Seligman (2023) definiscono “prospezione” l’abilità di immaginare e pianificare il futuro metabolizzando il passato e il presente, individuando nella stessa una delle cinque caratteristiche psicologiche più rilevanti e strategiche nella costruzione di una mentalità rivolta al futuro o *tomorrowmind*: “Il mindset che ci consente di anticipare il cambiamento, di pianificare in modo appropriato, di rispondere alle battute d’arresto e di esprimere il nostro pieno potenziale” (p. 23).

D’altronde, temere o negare il futuro, far finta che non esista, non dargli la giusta voce e considerazione, è un atteggiamento spesso ricorrente nelle nuove generazioni (defuturizzazione), ma “non generativo” perché si traduce in sfiducia, ansia, disorientamento e soprattutto impotenza; per tali motivazioni, per ognuna delle fasi del percorso si è scelto di utilizzare uno specifico strumento narrativo attivatore e facilitatore, utile per supportare gli studenti nella capacità di: uscire dai consueti schemi (cognitivi, psicologici, relazionali), mettersi in discussione, utilizzare differenti abiti mentali, promuovere l’immaginazione creativa e il pensiero critico, imparare a riformulare i problemi, comprendere l’importanza delle narrazioni nel processo di costruzione identitaria e di lettura soggettiva degli scenari sociali e culturali di riferimento.

Per raggiungere queste finalità gli strumenti narrativi e orientativi selezionati hanno trovato nelle tradizionali fasi della metodologia del Design thinking la giusta “cornice” in grado di connettere tra loro gli obiettivi delle diverse tappe del percorso. Il Design thinking (Brown, 2008) può essere definito come un approccio creativo e strutturato che mira a entrare in empatia con i problemi delle persone, coinvolgendoli in un processo di problem solving finalizzato a generare nuove conoscenze e a progettare soluzioni innovative considerando le specifiche variabili contestuali: «La desiderabilità e la centratura sui bisogni degli individui, che caratterizzano il metodo, si sposano perfettamente con la possibilità di avviare un processo di alfabetizzazione ai futuri impiegando strumenti, tecniche e serious games normalmente utilizzati da designers, coaches e consulenti di orientamento, in grado di legarsi alle fasi del Design thinking: empatizzare, definire, ideare, prototipizzare o modellizzare, testare e raccontare» (Cardone in Annacontini, Loiodice, 2025, p. 95).

Per “empatizzare” al meglio con i partecipanti sul tema del futuro e provocare reazioni e riflessioni sul mondo che verrà e le sue possibili trasformazioni, si è scelto di utilizzare il gioco *Things from the future* (Candy, Watson, 2015), traducibile in “Artefatti dal futuro”. Nello specifico, il gioco è composto da un set di carte divise in quattro categorie (Arc, Terrain, Object e Mood); i partecipanti, dopo aver scelto casualmente quattro differenti carte (una per ogni categoria), devono produrre sotto forma di testo e immagini, una narrazione originale in grado di combinare in modo creativo oggetti di uso comune, modelli di cambiamento, contesti e ambiti, stati d’animo ed emozioni

differenti, al fine di allenare la mente a pensare l'impensabile e a prefigurare possibili futuri.

L'obiettivo della seconda fase del "definire" è di spostarsi sul piano della riflessione personale e iniziare a tratteggiare la propria idea di futuro, formulando ipotesi utili a "interiorizzare" il problema di partenza. Si tratta di una tappa propedeutica, di progressivo avvicinamento ad una pianificazione più analitica del proprio futuro: per tale finalità lo strumento prescelto è stato il *Photolangage*, una metodologia dalla forte connotazione narrativa ed introspettiva. L'invito posto ai partecipanti è di individuare nel kit di fotografie messo a disposizione una immagine in grado di raccontare "Il mio futuro in una foto", con lo scopo di far emergere e condividere in gruppo punti di vista, esperienze, emozioni, progettualità.

Nella terza fase dell'"ideare", grazie all'uso della *matrice GROW* (Goal, Reality, Options, Will), i partecipanti sono chiamati a descrivere analiticamente: obiettivi formativi, professionali, personali da raggiungere in futuro; la situazione di partenza rispetto agli obiettivi definiti; tutte le possibili opzioni da vagliare in base a possibili cambiamenti degli scenari; infine, per ogni "alternativa" prefigurata, definire tappe, azioni e tempi richiesti (progetto di sviluppo) compilando una "linea del tempo", o timeline degli eventi futuri. In questa fase è fondamentale lasciare fluire idee e suggestioni, imparare a "conversare" con il futuro, allontanare credenze limitanti e, attraverso l'immaginazione, esercitarsi nell'esplorare possibili strade, traiettorie, scenari.

Con la successiva fase della "modellizzazione" gli studenti sono sollecitati a "pensare con le mani" e a trasformare le proprie idee e progettualità in modelli tangibili, visibili, ricchi di dettagli e significati metaforici. Grazie all'utilizzo dei mattoncini LEGO, in grado di creare una connessione privilegiata tra mente e mano, i partecipanti possono costruire (*construction*), condividere (*sharing*) e riflettere sul modello costruito (*reflection*) in risposta ad una domanda iniziale (*sftda*) posta dall'orientatore: «Quale tra i futuri alternativi descritti è più vicino ai tuoi bisogni e propositi di vita? Costruisci il modello del tuo futuro desiderabile!»

Infine, l'ultima fase è dedicata al "raccontare e testare" il percorso di orientamento realizzato. Attraverso l'utilizzo del gioco *Moodboard*¹, o "tavola degli umori", e le tre fasi del *brief*, *mindstorming* e *pitch*, gli studenti sono invitati a produrre un racconto visivo dell'esperienza realizzata: le immagini selezionate e ordinate secondo una precisa sequenza sono utilizzate per esplicitare e condividere punti di forza, criticità, opportunità ancora da cogliere nella prospettiva di una ri-progettazione migliorativa del percorso.

Bibliografia

- Annacontini G., Loiodice, I. (Eds.). (2025). *Formare a(i) Futuri*. Bari: Progedit.
- Brown T. (2008). Design Thinking. *Harvard Business Review*, 86(6), 84-92.
- Bruner J. (1992). *La ricerca di significato*. Bollati Boringhieri: Torino.
- Candy S., Watson J. (2015). *The thing from the future*. Retrieved August 31, 2025, from https://www.researchgate.net/publication/364677670_The_Thing_From_The_Future_Prnt-and-Play_Edition

1 <https://kaleidosgames.com/moodboard-gioco/>

- Dato D. (2023). Orientare i e ai contesti occupazionali sostenibili tra vocazione personale e dimensione sociale. Per un orientamento pedagogico e sostenibile. In M. Fabbri, P. Malavasi, A. Rosa, Ira Vannini. *Sistemi educativi, Orientamento, Lavoro*. Lecce: Pensa Multi Media.
- Demetrio D. (1995). *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina.
- Dewey J. (2019). *Come pensiamo*. Milano: Raffaello Cortina (Original work published in 1933).
- Hicks D. (2006). Lessons for the future: the missing dimension in education. Trafford Publishing: Victoria BC.
- Miller R. (2007). Futures literacy: A hybrid strategic scenario method. *Futures*, 39 (4), 341-362.
- Seligman M., Kellerman G. (2023). *La mente nel futuro*. Milano-Macerata: ROI Edizioni.
- Riva M. G. (2023). Per un orientamento pedagogico e sostenibile. In M. Fabbri, P. Malavasi, A. Rosa, Ira Vannini. *Sistemi educativi, Orientamento, Lavoro*. Lecce: Pensa MultiMedia.

Tecnologie digitali di comunità nella cura agli anziani: il progetto Ciao!

Valentina Belloni

Dottoranda

Università Cattolica del Sacro Cuore – valentina.belloni@unicatt.it

Introduzione

Prendendo avvio da una breve riflessione sull'attuale contesto sociale caratterizzato da una pervasiva algofobia (Han, 2022) a seguito della quale emerge il tentativo di celare la vulnerabilità dell'essere umano, il contributo prende in esame l'utilizzo delle nuove tecnologie da parte della popolazione anziana, come dispositivi finalizzati al miglioramento della qualità della vita della persona, tanto dal punto di vista della salute grazie all'age technology, quanto al mantenimento delle relazioni per coloro che vivono all'interno delle residenze sociosanitarie. A tal proposito si pone in risalto il progetto Ciao! di Fondazione Amplifon, che coinvolge circa 250 RSA in tutta Italia, per restituire senso di comunità alle residenze, con l'ausilio di dispositivi digitali in grado di mettere in connessione gli ospiti delle varie strutture e mantenere attivo quel senso di appartenenza familiare, amicale e comunitaria.

1. L'aumento della popolazione anziana e l'accesso al digitale

Il numero delle persone anziane risulta in continuo aumento, mentre di pari passo in Italia diminuiscono i nuovi nati, con tassi di fecondità considerati ai minimi storici, con non più di due figli per donna (Istat, 2025). L'essere il paese più anziano d'Europa con indici di vecchiaia estremamente rilevanti risulta un record tutto italiano e richiede una riflessione tanto sulla condizione degli anziani oggi quanto in futuro. Si tratta di una percentuale al 24,6% di persone con età pari o superiore ai 65 anni, 199,8 anziani ogni 100 giovani (Istat 2021), un dato che non accenna ad arrestarsi e che dovrebbe raggiungere il 34,6% nel 2050 (Istat, 2024). Questi dati si scontrano con il sogno più antico dell'uomo, quello di non invecchiare (Brandt, 2010), un sogno mai realizzato nel corso della storia, derivato dalla più che legittima paura di diventare anziani, poiché da sempre la vecchiaia ha portato con sé dubbi, paure, perplessità e una serie di stereotipi sulla condizione dell'anziano fino ad arrivare al contemporaneo "ageismo" (Butler, 2008), con un desiderio che non ha mai trovato realizzazione. Potremmo dire invece che invecchiare rimane una delle maggiori conquiste dell'umanità, che mai come in questi anni si è spinta a raggiungere livelli di vecchiaia talmente elevati da contare solo sul territorio italiano la presenza di 23.550 ultracentenari (Istat, 2025). Questi dati ci permettono di affermare che l'invecchiamento così come si presenta oggi diviene una vera e propria sfida sociale, intergenerazionale, relazionale, culturale, economica, sanitaria e pedagogica, che comporta una sensibilizzazione e riprogettazione tanto dal punto di vista legislativo quanto nella costruzione del welfare sociale.

Le politiche sociali in grado di garantire cura e assistenza agli anziani non come mera risposta al bisogno ma capaci di anticiparne le esigenze e accompagnarne e ascoltarne i problemi e i bisogni sono ancora carenti. Gli anziani chiedono di essere considerati non più come semplici destinatari di interventi, ma soggetti protagonisti, attivi, essi stessi collaboratori di un welfare di comunità (Musaio, 2018). A maggior ragione, in una società complessa che cerca in tutti i modi di bandire la sofferenza e il dolore.

Viviamo infatti in una società dove pervade un'algorfobia generalizzata (Han, 2022), che ha come conseguenza una permanente anestesia, e nella quale l'ideale è vivere un tempo di assoluta positività, mentre bisogna sbarazzarsi in fretta di ciò che è negativo. Questo pensiero ricade anche sulle varie età della vita, vediamo da una parte l'idealizzazione dell'infanzia e l'allontanamento della vecchiaia, come un'età che spaventa a causa della sua vicinanza all'evento ultimo, la morte. Un'algorfobia condivisa all'interno della società dell'intranquillità (Benasayag, 2023) ove sono venuti meno i valori fondamentali che hanno da sempre accompagnato le generazioni precedenti per far spazio alla tecnica che oggi vediamo imporsi all'umano come obbligo. Pensiamo all'utilizzo dello smartphone, inevitabile per poter compiere operazioni quotidiane, o, come dimensione che interroga anche sul tema dell'inclusività, ancor più se si tratta di anziani che a fronte di condizioni di salute precarie dettate dal normale o dal patologico processo di invecchiamento, se non guidati nell'utilizzo si trovano nell'impossibilità di accedere agli strumenti digitali. Di conseguenza queste persone non avranno pari opportunità rispetto a chi ha la possibilità di usufruire e accedere al digitale, un tema che sfiora anche il concetto di "giustizia digitale". È sulla base di queste prime considerazioni che si apre la necessità di affrontare il tema di come gli anziani possano convivere con le nuove tecnologie, dispositivi che per le vecchie generazioni risultano un'assoluta novità e che si presentano anche all'interno degli ambienti delle RSA come strumenti in grado di creare un ponte relazionale tra interno ed esterno, tra ospiti e familiari.

2. Gli anziani e l'Aging Technology

A seguito della pandemia da Covid-19, vi è stato un incremento dell'utilizzo delle nuove tecnologie anche da parte degli anziani. Uno studio pubblicato dall'Istat sull'utilizzo di internet da parte della popolazione ha evidenziato come nei tre mesi precedenti alla pubblicazione di questo rapporto il 68,1% della popolazione tra i 65 e i 74 anni avesse utilizzato internet (Istat, 2024). Sappiamo che oggi la nuova generazione di anziani si mostra con una mentalità più aperta rispetto alle generazioni di anziani precedenti, mostrandosi più disposti ad abbracciare il cambiamento, tanto più quello derivato dai nuovi dispositivi tecnologici, sono infatti più inclini all'utilizzo di smartphone, computer e tablet non negandosi l'opportunità di accedere ai social media per rimanere connessi agli amici e familiari ma anche per rimanere aggiornati sulle novità quotidiane. Ma oltre l'utilizzo di smartphone e tablet, si sta diffondendo la cosiddetta "Aging technology", un settore che si occupa dello sviluppo e dell'implementazione di tecnologie progettate per il miglioramento della vita quotidiana degli anziani. Sono tecnologie che puntano a soddisfare i nuovi bisogni degli anziani tenendo presente le potenziali fragilità fisiche e cognitive di questa fascia della popolazione, arginando i possibili ostacoli alle attività quotidiane dovuti all'età o alla disabilità, sviluppando così progetti in grado di superare queste barriere. Sappiamo

che dell'age tech fanno parte: i dispositivi medici intelligenti, i sistemi di monitoraggio remoto, assistenti vocali, applicazioni per la salute e il benessere, i robot di assistenza, dispositivi indossabili come orologi, dotati di sensori che permettono il monitoraggio del battito cardiaco, la pressione, il sonno, ma anche soluzioni per la casa come robot capaci di aiutare gli anziani nella quotidianità, riducendo così possibili incidenti domestici. Strumenti tecnologici che hanno ampliato a dismisura le possibilità umane durante la terza età, solo fino a qualche decennio fa era inimmaginabile ipotizzare l'utilizzo di questi dispositivi geronteologici.

Questi strumenti risultano impiegati oggi anche all'interno delle RSA, fornendo quel supporto in più tanto agli operatori della cura quanto agli stessi anziani, una vera innovazione in grado di migliorare la vita di coloro che invecchiano, dando il supporto necessario per le attività quotidiane (Bhowmick, Hazarika, 2017). Sono molti gli interrogativi aperti su questo fronte, considerando che gli anziani di oggi sono la prima generazione di anziani a confrontarsi con una tecnologia che va ben oltre il puro svago ma che si pone l'obiettivo di supportare la persona laddove le condizioni fisiche non permettono più determinate attività. È chiaro che l'utilizzo di questi dispositivi non sarà immediato e automatico ma necessiterà di un'istruzione che permetta di superare il digital divide. Si tratta di un lento e graduale processo di educazione all'alfabetizzazione digitale, poiché il digitale così come ogni altro strumento ha un proprio idioma, un lessico digitale fatto di codici e spesso di termini inglesi sconosciuti alle vecchie generazioni. Ne deriva che l'utilizzo di queste tecnologie, se non accompagnato da operatori, non risulta così scontato e intuitivo per chi si avvicina per la prima volta a degli strumenti che nascono come tecnologia assistiva progettata non per essere utilizzata saltuariamente ma come supporto quotidiano.

3. Riscontri in merito a Televideo Technology e il progetto Ciao!

Sulla base dell'inarrestabile sviluppo tecnologico che vede il digitale presente anche nella quotidianità degli anziani si è preso in esame un progetto che vede l'utilizzo dell'aging technology all'interno delle RSA.

Un progetto che nasce grazie all'utilizzo della strumentazione digitale predisposta da Fondazione Amplifon a fine 2020, in piena pandemia da Covid-19. Questa strumentazione, collocata nelle residenze, venne utilizzata per facilitare la relazione e il contatto con le famiglie a cui era impedito l'accesso nelle strutture durante il lockdown. Su questa base strumentale, a posteriori è nato il progetto Ciao! di Fondazione Amplifon, al fine di recuperare quel senso di comunità delle RSA grazie all'utilizzo della cosiddetta "Televideo Technology" (Mitzner *et alii*, 2017), una tecnologia che, grazie ad uno schermo, consente la connessione tra le persone da remoto. Il progetto propone la connessione tra diverse strutture per anziani sul territorio italiano, al fine di riportare al centro l'utente nel suo ruolo di persona ancora attiva nella società, in grado di instaurare e mantenere relazioni significative nel presente. Il progetto è attualmente presente in 250 RSA di 17 regioni italiane. Grazie ai sistemi di video-connessione, le residenze hanno potuto ripristinare momenti di condivisione tra le varie strutture formando gruppi di preghiera, di lettura dei giornali, incontri con volontari e scolaresche. Inoltre, è stato reso possibile lo svolgimento di servizi utili, dai consulti medici, eventuali impegni amministrativi o burocratici, recuperando lo spirito di unione e riportando gli ospiti ad essere protagonisti attivi e non meri fruitori di un

servizio (Fondazione Amplifon, 2023). Il progetto, così come proposto nelle strutture, prevede un palinsesto di trasmissione di eventi in diretta e interattivi quali concerti di musica classica, intrattenimento basato sulla musica popolare, lezioni di yoga, viaggi digitali e sessioni di arteterapia per gli ospiti delle RSA (Fondazione Amplifon, 2023).

Il riscontro da parte degli anziani che hanno attivamente preso parte alle attività risulta duplice: da un lato gli ospiti risultano più coinvolti e appassionati alla tecnologia utilizzata durante il progetto, dall'altra si evidenzerebbe un maggior benessere emotivo e cognitivo scaturito dall'interazione con gli altri, dalla partecipazione alle attività e dall'essersi messi in gioco in prima persona. A sostegno di questi risultati si trovano riscontri in uno studio dal titolo "The Effect of Information Communication Technology Interventions on Reducing Social Isolation in the Elderly: A Systematic Review", che ha messo in relazione l'uso delle nuove tecnologie all'interno delle RSA con il vissuto dell'isolamento sociale (Chen, 2016). Lo studio ha riportato risultati positivi sull'utilizzo del digitale, che si dimostra in grado di ammortizzare l'isolamento. Sembrerebbe, infatti, che l'uso di internet andrebbe ad alleviare nell'83% dei casi le sensazioni di solitudine negli anziani, aumentando invece la sensazione di supporto sociale. Le stesse videoconferenze con altri anziani, come quelle proposte dal progetto Ciao!, migliorerebbero l'emotività e la sensazione di benessere. Una forma inedita di relazionarsi e di comunicare che ha ancora tanta strada davanti, ma che sta pian piano introducendo una novità nella vita di tutti i giorni, tanto degli anziani che vivono in famiglia quanto di coloro che vivono nelle RSA, in modo particolare quest'ultimi, che grazie al digitale possono oggi continuare anche a fronte di condizioni di salute precarie a svolgere attività prima inconcepibili senza l'uso delle tecnologie, come per esempio la partecipazione a lezioni di yoga attraverso uno schermo, senza alcuno spostamento, così come la possibilità di mantenere i contatti con l'esterno in modalità remota, una possibilità che risponde al desiderio continuo di relazione e incontro con l'altro anche durante la senescenza.

Bibliografia

- Amplifon, <https://www.amplifonfoundation.com/it/progetti/senior/ciao->
 Benasayag M., Cohen T. (2023). *L'epoca dell'intranquillità. Lettera alle nuove generazioni*. Milano: Vita e Pensiero.
- Bhowmick A., Hazarika S. M. (2017). An insight into assistive technology for the visually impaired and blind people: State-of-the-art and future trends. *Journal on Multimodal User Interfaces*, 11,1–24. <https://doi.org/10.1007/s12193-016-0235-6>
- Brandt H. (2010). *Storia della vecchiaia. Il mondo antico*. Soveria Mannelli: Rubbettino Editore.
- Chen Y, Schulz P. (2016). The Effect of Information Communication Technology Interventions on Reducing Social Isolation in the Elderly: A Systematic Review. *J Med Internet Res*, 18(1), e18 URL: <https://www.jmir.org/2016/1/e18> DOI: 10.2196/jmir.4596
- Han B-C. (2022). *La società senza dolore. Perché abbiamo bandito la sofferenza dalle nostre vite*. Torino: Einaudi.
- <https://cidi.gatech.edu/research/tech-and-aging>
<https://www.istat.it/wp-content/uploads/2025/04/Istat-Audizione-Commissione-Transizione-demografica-1-aprile-2025.pdf>
https://www.istat.it/wp-content/uploads/2025/04/REPORT_CITTADINI-E-ICT_2024.pdf

- Mancaniello M.R., Marone F., Musaiò M., (2022), *Patrimonio culturale e comunità educante per la promozione di un nuovo welfare urbano*. Milano-Udine: Mimesis.
- Mari G., Musaiò M. (2018). (Eds.), *La sfida dell'educazione*. Milano: Vita e Pensiero.
- Mitzner T.L., Stuck R., Hartley J.Q., Beer J.M., Rogers W.A. (2017). Acceptance of televideo technology by adults aging with a mobility impairment for health and wellness interventions. *Journal of Rehabilitation and Assistive Technologies Engineering*, 4. DOI: 10.1177/2055668317692755

Insegnare le STEM in una prospettiva neurodidattica. Gli esiti di un percorso di formazione docenti

Elisabetta Fiorello

Dottoranda

Università degli Studi di Palermo – elisabetta.fiorello@unipa.it

1. La cornice neurodidattica per l'insegnamento delle discipline (E)STEM

Negli ultimi anni, l'insegnamento delle discipline STEM (*Science, Technology, Engineering, Mathematics*) ha assunto un ruolo sempre più centrale nei sistemi educativi a livello globale poiché ritenuto fondamentale per preparare le nuove generazioni ad affrontare le sfide poste da una società altamente tecnologizzata e permeata da processi di innovazione digitale rapidissimi. In questo scenario, l'estensione del paradigma STEM verso l'approccio E-STEM (*Environment + STEM*), che integra la dimensione ambientale a quella tecnico-scientifica, rappresenta un arricchimento di questi saperi finalizzato a mettere le competenze scientifiche a servizio della comprensione delle sfide legate alla sostenibilità. Tuttavia, l'espansione sempre più in direzione specialistica delle conoscenze scientifiche, accompagnata dalle persistenti disuguaglianze di genere e dalle difficoltà che molti studenti incontrano sistematicamente nell'acquisizione delle competenze in ambito STEM (Tandrayen-Ragoobur, Gokulsing, 2022), impone una riflessione sui metodi didattici più efficaci per sostenere adeguatamente i processi di apprendimento in questi ambiti. In tale prospettiva, si colloca l'interesse crescente verso l'integrazione tra neuroscienze cognitive e processi educativi, con l'obiettivo di sviluppare approcci didattici basati sul funzionamento del cervello e coerenti con i processi cognitivi sottostanti all'apprendimento. Numerosi studi recenti (Muhammad *et alii*, 2024) evidenziano infatti come l'adozione di approcci didattici *brain-based* possa migliorare l'*engagement* e la comprensione concettuale degli studenti, specialmente in contesti disciplinari ad alta densità cognitiva come quelli STEM. In particolare, i punti di convergenza tra neuroscienze educative e didattica delle discipline (E)STEM, evidenziati dalla letteratura scientifica, riguardano – per quanto concerne il piano dell'insegnamento – il riconoscimento da parte delle neuroscienze del valore dell'apprendimento situato (*embedded*), ovvero di un apprendimento che si costruisce attraverso l'esperienza diretta, l'azione contestualizzata e l'interazione con l'ambiente (Gola, 2024). Questo principio ben si integra con l'impianto dell'approccio (E)STEM che promuove l'acquisizione di conoscenze scientifiche anche attraverso attività esperienziali. Un secondo asse di convergenza può essere ricondotto alla centralità dell'approccio, teorizzato dalla ricerca neuroscientifica, dell'*embodied cognition*, ovvero di quella concezione che guarda alla cognizione come processo incarnato e radicato nell'azione. Le neuroscienze cognitive hanno infatti dimostrato come le funzioni cognitive superiori, tra cui la pianificazione e il *problem solving*, siano guidate dall'esperienza motoria (Gomez-Paloma *et alii*, 2017). Proprio questa prospettiva della cognizione incarnata, declinata in ambito pedagogico nel paradigma dell'*embodied education*, si allinea con le finalità delle discipline (E)STEM, le quali, in virtù della loro impalcatura

epistemologica orientata – più di altre aree disciplinari – all'integrazione tra la dimensione teorica e la dimensione pratica, richiedono una particolare attenzione agli aspetti corporei ed esperienziali dell'apprendimento. In tale direzione, risulta di rilievo quel filone di studi che ha messo in evidenza la correlazione tra lo sviluppo delle abilità visuospatiali e i livelli di acquisizione delle competenze in ambito STEM (Junus *et alii*, 2024). Un ulteriore elemento di convergenza tra l'approccio (E)STEM e i principi delle neuroscienze educative riguarda la capacità di attivare processi di *problem solving* autentico, basati sull'integrazione di diversi *network* cognitivi, tra cui quelli legati alle funzioni esecutive e al pensiero divergente. La possibilità, attraverso l'insegnamento, di sollecitare la co-occorrenza di attivazioni neuronali diversificate – favorita dall'esposizione a situazioni non strutturate tipiche della risoluzione di problemi – risulta coerente con le evidenze neuroeducative secondo cui il consolidamento delle conoscenze si basa sull'elaborazione tra circuiti neuronali distinti, sia dal punto di vista funzionale che anatomico. Infine, non meno rilevanti, specialmente sul piano docimologico, sono le connessioni tra gli assunti della neurodidattica che attribuiscono al *feedback* un ruolo centrale nella promozione dei processi metacognitivi e autoregolativi degli studenti e il valore che tale dispositivo assume nell'insegnamento delle discipline (E)STEM, all'interno delle quali si configura quale risorsa didattica privilegiata per sostenere il monitoraggio dei processi cognitivi attivati, soprattutto in attività ad alta complessità quali la formulazione di ipotesi, l'analisi dei dati e la risoluzione di problemi (Park *et alii*, 2024).

2. Il corso di formazione «Le discipline STEM in percorsi di sostenibilità ambientale: laboratori sul campo»

Muovendo dal presupposto che la cornice teorica delineata, fondata sull'integrazione tra i principi della neurodidattica e l'approccio (E)STEM, possa costituire un riferimento concettuale e metodologico idoneo a innovare i processi di insegnamento e apprendimento nelle discipline scientifico-tecnologiche, l'analisi proposta intende mettere in evidenza come un percorso formativo rivolto agli insegnanti della scuola dell'infanzia, primaria e secondaria di primo grado - progettato in coerenza con i principi richiamati - possa incidere in maniera significativa sullo sviluppo delle competenze professionali dei docenti in servizio. Più precisamente, fine ultimo del presente contributo è di documentare e valutare la coerenza tra i contenuti e le finalità prefissate nell'implementazione del corso in oggetto e gli esiti conseguiti in termini di impatto sulle competenze didattiche e docimologiche del corpo docente coinvolto. Sulla scorta di tali premesse e finalità di ricerca è stato progettato e realizzato il percorso formativo «Le discipline STEM in percorsi di sostenibilità ambientale: laboratori sul campo», inserito nel Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR), Missione 4 – Istruzione e ricerca, e finanziato con fondi dell'Unione Europea – Next Generation EU nell'ambito del progetto «Costruiamo un futuro innovativo con il digitale». La durata del corso è stata di 26 ore, suddivise in nove incontri svolti nel periodo tra febbraio e aprile 2025, ciascuno della durata di quattro ore, ad eccezione dell'ultimo, di tre ore. Le attività si sono svolte principalmente in modalità *online*, attraverso la piattaforma *Google Classroom*, salvo per il primo e l'ultimo incontro che si sono tenuti in presenza.

2.1 I destinatari del corso

Il percorso ha coinvolto un gruppo di 23 docenti in servizio presso la scuola dell'infanzia, primaria e secondaria di primo grado dell'Istituto Comprensivo "Giuseppe Vasi" di Corleone in provincia di Palermo, con un'età media di 54,47 anni ($\pm 4,69$). La somministrazione di un questionario ad iniziale ha permesso la rilevazione di alcuni dati quali la distribuzione per ordine scolastico che, così come si evince dal Grafico 1, risultava abbastanza equilibrata tra i partecipanti.



Graf. 1 – Distribuzione dei partecipanti per grado scolastico di servizio

Dal punto di vista della composizione di genere, il gruppo era composto prevalentemente da docenti di genere femminile (76%), mentre relativamente all'anzianità di servizio la fascia più rappresentata era quella degli insegnanti con un'esperienza tra i 21 e i 30 anni, seguita da coloro che hanno maturato oltre 31 anni di servizio. Inoltre, dai dati raccolti emergeva che il 100% dei docenti non aveva seguito percorsi formativi sul *feedback*, il 71,1% non aveva mai ricevuto formazione sulla neurodidattica, il 55,6% sull'approccio del *Problem Based Learning* e il 61,1% sul rapporto tra STEM e sostenibilità.

2.2 Le metodologie utilizzate per la costruzione del percorso formativo

In riferimento al piano dell'insegnamento, ai docenti è stato proposto un assetto metodologico che coniuga il modello del *Problem-Based Learning* (PBL) con l'approccio E-STEM, quale configurazione progettuale efficace per la costruzione di percorsi didattici coerenti con i principi della neurodidattica. In tal senso, sulla base delle evidenze neuroscientifiche che indicano come l'apprendimento in contesti autentici rappresenti un catalizzatore dei processi cognitivi di acquisizione delle conoscenze e che il cervello apprenda in modo più efficace quando è coinvolto nella risoluzione di problemi autentici (Tokuhamma-Espinosa, Tracey, 2011), è stata proposta l'integrazione tra l'approccio (E) STEM e il *Problem-Based Learning* (PBL) quale cornice metodologica efficace per stimolare l'attivazione di *network* cognitivi differenziati, tra cui le funzioni esecutive e il pensiero divergente. Nel complesso, lo schema concettuale illustrato durante il percorso ha permesso di evidenziare come l'adozione del PBL nell'ambito dell'insegnamento delle discipline (E)STEM in una prospettiva neurodidattica, possa incidere sullo sviluppo di tre dimensioni dell'apprendimento:

la dimensione cognitiva, legata allo sviluppo del pensiero critico, e della creatività; la dimensione contenutistica, centrata sull'uso delle tecnologie e sulle connessioni concettuali; e infine la dimensione collaborativa che include le abilità di cooperazione e di autoregolazione (Smith *et alii*, 2022). Per quanto riguarda invece il piano della valutazione, il percorso si è fondato prevalentemente sulla tassonomia SOLO (*Structure of the Observed Learning Outcomes*) (Biggs e Collis, 1982) che classifica i risultati di apprendimento degli studenti in cinque stadi progressivi: prestrutturale, unistrutturale, multistrutturale, relazionale e astratto esteso. Questo modello, efficace in un'ottica neurodidattica poiché consente al docente di valutare non solo la quantità delle conoscenze acquisite, ma anche il livello di integrazione concettuale raggiunto dagli studenti, è stato inoltre presentato quale fondamento per l'elaborazione di un *feedback* mirato.

3. Esiti dell'analisi SWOT realizzata al termine del percorso formativo

Al termine del percorso formativo è stata condotta un'analisi SWOT nel corso di una sessione conclusiva in presenza, realizzata tramite la piattaforma online *Kahoot*, con l'obiettivo di raccogliere le percezioni dei docenti partecipanti in merito ai punti di forza, alle criticità, alle opportunità e ai potenziali rischi associati all'esperienza formativa. L'analisi SWOT (*Strengths, Weaknesses, Opportunities, Threats*) è uno strumento di analisi utilizzato in contesti educativi e organizzativi per riflettere sugli elementi interni (punti di forza e di debolezza) ed esterni (opportunità e minacce) che influenzano un progetto o un processo, in grado di offrire una visione d'insieme che non solo rileva la qualità percepita di un intervento, ma orienta anche l'individuazione di strategie di miglioramento (Leigh, 2009). Tra i punti di forza emersi dall'analisi, i docenti hanno riconosciuto la rilevanza dei contenuti proposti, un buon livello di trasferibilità delle pratiche e delle metodologie trattate, nonché un'effettiva utilità del percorso nell'arricchire la propria idea di insegnamento. Sul versante delle criticità, è emersa la percezione della modalità *online* come limitante, soprattutto rispetto alla possibilità di realizzare attività collaborative. In merito alle opportunità, i partecipanti hanno manifestato interesse ad applicare quanto appreso nella pratica didattica e una motivazione ad approfondire i contenuti affrontati. Infine, tra le minacce sono stati individuati due aspetti principali: da un lato, il tempo limitato a disposizione dei docenti per integrare le nuove pratiche nel proprio lavoro quotidiano, a causa del carico di lavoro ordinario; dall'altro, il rischio che gli apprendimenti acquisiti si disperdano nel tempo in assenza di ulteriori momenti di formazione dedicati.

Conclusioni

Come emerso dall'analisi SWOT condotta al termine del percorso formativo, l'integrazione tra il paradigma (E)STEM e i principi della neurodidattica ha offerto ai docenti l'opportunità di sperimentare metodologie didattiche e valutative innovative. Pur a fronte dei punti di forza rilevati, la segnalazione da parte dei partecipanti del rischio di dispersione dei saperi in mancanza di momenti successivi di approfondimento evidenzia una criticità strutturale insita nell'attuale sistema di formazione in servizio

dei docenti (Dordit, 2011). La mancanza di continuità formativa rischia, infatti, di compromettere l'impatto delle innovazioni introdotte, rendendo necessario progettare percorsi che prevedano fin dall'inizio strategie di *follow-up* e di aggiornamento nel tempo (Passalacqua *et alii*, 2025). Ancora, come rilevato dalla somministrazione del questionario iniziale, una parte significativa dei partecipanti ha dichiarato di non aver mai ricevuto una formazione orientata alla neurodidattica; dato che sottolinea la necessità di ampliare la diffusione dei saperi offerti dalle neuroscienze educative affinché esse possano realmente incidere sull'evoluzione delle pratiche didattiche nell'ambito dell'insegnamento delle discipline STEM.

Bibliografia

- Biggs J. B., Collis K. F. (1982). *Evaluating the Quality of Learning: The SOLO Taxonomy (Structure of the Observed Learning Outcome)*. New York: Academic Press.
- Dordit L., (2011). Verso l'insegnante professionista Standard di competenza, figure specialistiche e modelli di formazione iniziale, reclutamento, formazione in servizio, valutazione della performance. Un'analisi comparata a livello europeo. *Formazione & insegnamento*.
- Gola G. (2024) *Educational Neuroscience in the Classroom*. Cambridge Scholars Publishing.
- Gomez Paloma F., Ascione A., Tafuri D. (2017). Embodied Cognition: il ruolo del corpo nella didattica. *Formazione & Insegnamento*, 14(1 Suppl.), 75–88.
- Junus F. B., Bennett J. A., Green T., Morphey J., Wertz R. (2024). Visuospatial and Embodied Cognition in STEM Education: A Systematic Literature Review. In *ASEE Annual Conference & Exposition*.
- Leigh D. (2009). SWOT analysis. *Handbook of Improving Performance in the Workplace*, Volumes 1-3.
- Li X., Wang W. (2021). Exploring spatial cognitive process among STEM students and its role in STEM education: A cognitive neuroscience perspective. *Science & Education*, 30(1).
- Muhammad A. A. S., Saleh S. (2024). Linking Neuroscience and Education: A Systematic Review Of Brain-Based Approach In Stem. *Journal of Contemporary Social Science and Education Studies*, 133-144.
- Park L. E., Ward D. E., Moore-Russo D., Rickard B., Vessels V., Hundley J. (2024). Positive Feedback as a Lever to Boost Students' STEM Outcomes. *Personality and Social Psychology Bulletin*.
- Passalacqua F., Pintus A., Schenetti M., Pagani V., Pastori G., Bonaiuti G., Cardarello R. (2025). Valutare le "ricadute" della formazione in servizio degli insegnanti. Limiti e possibilità nel confronto con la letteratura internazionale. *Ricerca & Formazione*, 21-50.
- Smith K., Maynard N., Berry A., Stephenson T., Spiteri T., Corrigan D., Mansfield J., Ellerton P., Smith T. (2022). Principles of Problem-Based Learning (PBL) in STEM Education: Using Expert Wisdom and Research to Frame Educational Practice. *Education Sciences*.
- Tandrayen-Ragoobur V., Gokulsing D. (2022). Gender gap in STEM education and career choices: what matters? *Journal of Applied Research in Higher Education*, 14(3), 1021-1040
- Tokuhamma-Espinosa T. (2011). *Mind, Brain, and Education Science: A Comprehensive Guide to the New Brain-Based Teaching*. New York: W. W. Norton.

Sessioni Parallele
Qualità e ricerca nella scuola

La ricerca pedagogica come strumento di equità sociale: gli investimenti PNRR per il contrasto alla dispersione scolastica

Francesca Boscaini

Dottoranda

Università degli Studi di Padova – francesca.boscaini.1@phd.unipd.it

Introduzione

Il fenomeno della dispersione scolastica rappresenta da decenni una delle principali sfide per i sistemi educativi europei e, in particolare, per quello italiano. Con il termine si intendono sia l'abbandono precoce degli studi, che priva i giovani del conseguimento di un titolo di istruzione secondaria superiore, sia le forme più sottili di esclusione educativa, come le frequenze irregolari, i ritardi scolastici o i bassi livelli di competenza acquisita (MIUR, 2018). Tale fenomeno è strettamente legato a fattori socio-economici e territoriali, oltre che personali e scolastici, producendo disegualianze che tendono a riprodursi nel tempo e ad incidere sullo sviluppo individuale e collettivo (OECD, 2020).

L'Italia, pur avendo registrato progressi negli ultimi due decenni, continua a presentare dati preoccupanti: secondo Eurostat (2025), la percentuale di *Early leavers from education and training* si attesta al 9,8%, superiore all'obiettivo europeo del 9% fissato per il 2030 e con ampie differenze regionali. In alcune aree del Mezzogiorno i valori si collocano oltre il 15%, segnalando una forte correlazione tra dispersione e svantaggio socio-economico (ISTAT, 2023).

Per rispondere a tale criticità, l'Unione Europea ha elaborato negli anni una serie di indirizzi strategici che pongono la riduzione dell'abbandono scolastico al centro delle politiche educative. A partire dal Consiglio Europeo di Lisbona (2000), passando per la Strategia Europa 2020, fino all'agenda 2030, viene ribadita l'urgenza di garantire un'istruzione inclusiva e di qualità come condizione essenziale per la coesione sociale.

In questo quadro si colloca il Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR), approvato nel 2021, che rappresenta per l'Italia una leva senza precedenti per investire in istruzione e ricerca. La Missione 4 del Piano – intitolata *Istruzione e Ricerca* – assegna risorse significative per il rafforzamento del sistema educativo, con particolare attenzione all'Investimento 1.4, mirato alla riduzione della dispersione scolastica. Attraverso misure strutturali e programmatiche, il PNRR si propone non soltanto di affrontare un'emergenza sociale, ma di costruire un cambiamento duraturo, che connetta politiche pubbliche, ricerca pedagogica e pratiche inclusive nelle scuole: in questa prospettiva, la ricerca diventa un mezzo per tradurre gli indirizzi politici in pratiche educative concrete, capaci di incidere sulla vita degli studenti più vulnerabili e di favorire processi di equità sociale.

1. Quadro europeo: documenti e strategie di contrasto alla dispersione

Il tema della dispersione scolastica è entrato con forza nell'agenda politica europea a partire dagli inizi del nuovo millennio. Le Conclusioni del Consiglio Europeo di Lisbona del marzo 2000 hanno segnato un momento di svolta, fissando l'obiettivo strategico di rendere l'Unione *“l'economia basata sulla conoscenza più competitiva e dinamica del mondo entro il 2010, capace di una crescita economica sostenibile con nuovi e migliori posti di lavoro e una maggiore coesione sociale”* (Consiglio Europeo, 2000, p. 2). In questo quadro, istruzione e formazione venivano individuate come strumenti chiave per la modernizzazione dei sistemi educativi e per la prevenzione delle forme di esclusione, tra cui l'abbandono scolastico precoce.

Dieci anni più tardi, la Strategia Europa 2020, presentata dalla Commissione Europea, ha tradotto questa visione in un obiettivo misurabile, stabilendo che entro il 2020 la percentuale di giovani tra i 18 e i 24 anni che lasciavano prematuramente la scuola dovesse scendere al di sotto del 10%. Il documento sottolineava che *“la dispersione scolastica rimane troppo elevata in diversi Stati membri, riducendo le possibilità di occupazione e aumentando il rischio di esclusione sociale. Occorre agire con urgenza per offrire a tutti i giovani le competenze necessarie a partecipare pienamente alla società della conoscenza”* (Commissione Europea, 2010, p. 12).

A livello globale, questo percorso trova un ultimo importante punto di riferimento nell'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile, adottata dalle Nazioni Unite nel 2015. L'Obiettivo di sviluppo sostenibile n. 4 sottolinea la necessità di *“garantire un'istruzione di qualità, equa ed inclusiva, e opportunità di apprendimento permanente per tutti”* (ONU, 2015, p. 19). All'interno di tale cornice, la riduzione dei tassi di abbandono scolastico è vista non solo come una priorità educativa, ma come una condizione essenziale per la costruzione di società più eque e sostenibili.

2. La missione 4-Istruzione e Ricerca del PNRR

In questo contesto europeo si inserisce il Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR), approvato nel 2021, che ha segnato una discontinuità rispetto al passato, rappresentando una strategia organica e dotata di risorse straordinarie per affrontare il fenomeno; esso è strutturato in sei missioni, ognuna delle quali raccoglie linee di riforma e investimenti strategici (Presidenza del Consiglio dei Ministri, 2021).

Tra queste, la Missione 4-Istruzione e Ricerca ha un ruolo particolarmente rilevante perché mira a rafforzare in modo strutturale il capitale umano, migliorando l'offerta educativa e potenziando la ricerca come motore di sviluppo; si articola in due componenti principali.

La prima, M4C1-Potenziamento dell'offerta dei servizi di istruzione: dagli asili nido alle università, è dedicata all'intera filiera formativa. Si tratta di una linea di investimenti strutturali volta a ridurre le carenze sistemiche che da tempo caratterizzano il sistema scolastico e universitario italiano, garantendo un accesso più equo e di qualità a tutti i livelli dell'istruzione. La componente comprende quattro riforme e quattro investimenti, finalizzati ad ampliare l'offerta educativa, innalzare gli standard didattici e migliorare l'inclusione degli studenti.

La seconda, M4C2-Dalla ricerca all'impresa, si concentra invece sulla valorizza-

zione della ricerca e dell'innovazione. L'obiettivo è promuovere gli investimenti in ricerca e sviluppo, incentivare il trasferimento tecnologico e rafforzare le competenze necessarie a sostenere la competitività del Paese. Questa componente si articola in una riforma e sette investimenti.

La dispersione scolastica si trova nell'investimento 1.4. *“Intervento straordinario finalizzato alla riduzione dei divari territoriali nel I e II ciclo della scuola secondaria e alla lotta alla dispersione scolastica”*, per la cui attuazione si fa riferimento al DM n. 170 del 24 giugno 2022.

3. Il Decreto Ministeriale n. 170, 24 giugno 2022

Il decreto prevede lo stanziamento iniziale di 500 milioni di euro, ripartiti tra le scuole secondarie di primo e secondo grado sulla base di criteri oggettivi. Particolare rilievo è attribuito al tasso di abbandono scolastico precoce, ai risultati delle prove INVALSI, alla presenza di studenti con cittadinanza non italiana e alle condizioni socio-economiche delle famiglie. Non si tratta dunque di un finanziamento indistinto, ma di una distribuzione mirata, che privilegia i contesti territoriali più fragili; in questo senso, appare significativa la clausola secondo cui almeno il 40% delle risorse deve essere destinato alle scuole del Mezzogiorno, dove i tassi di dispersione risultavano più elevati.

Accanto all'aspetto finanziario, il DM 170/2022 individuava le tipologie di interventi che le scuole potevano realizzare: percorsi di mentoring e tutoraggio, laboratori didattici innovativi, attività di orientamento e sostegno personalizzato agli studenti più vulnerabili.

Un aspetto particolarmente rilevante riguarda inoltre la costruzione di reti di scuole e alleanze territoriali, considerate indispensabili per affrontare un fenomeno complesso come la dispersione. Il decreto valorizza infatti la collaborazione con enti locali, terzo settore e comunità educante, configurando una governance multilivello che richiama i modelli europei di contrasto all'abbandono scolastico. In questo quadro, la ricerca pedagogica assume un ruolo cruciale: da un lato contribuisce a progettare e valutare gli interventi attraverso metodologie fondate su evidenze scientifiche; dall'altro favorisce la diffusione di buone pratiche replicabili, capaci di produrre innovazione didattica e inclusione sociale.

4. Gli orientamenti per l'attuazione degli interventi nelle scuole

Accanto al decreto ministeriale che ha definito la cornice normativa e organizzativa dell'Investimento 1.4 e ai documenti per la ripartizione delle risorse, un ruolo fondamentale è svolto dagli *“Orientamenti per l'attuazione degli interventi nelle scuole”*, documento predisposto dal Ministero per guidare le istituzioni scolastiche nella fase progettuale e operativa.

Gli Orientamenti insistono su alcuni principi chiave: personalizzazione, inclusione, innovazione didattica e collaborazione territoriale. Si sottolinea che gli interventi devono rivolgersi soprattutto agli studenti in condizioni di fragilità, promuovendo percorsi di recupero delle competenze di base ma anche azioni di sostegno motivazionale, orientamento e accompagnamento alla scelta (MIM, 2022).

Tra le attività suggerite vi sono i percorsi di mentoring individualizzato, volti a rafforzare la relazione educativa e a sostenere gli studenti che presentano difficoltà persistenti; i laboratori didattici interdisciplinari, che favoriscono approcci pratici e motivanti all'apprendimento; le iniziative di coinvolgimento delle famiglie, riconosciute come partner imprescindibili del percorso educativo. Particolare attenzione viene riservata anche alla collaborazione con enti locali e terzo settore, nella prospettiva di costruire comunità educanti capaci di sostenere la scuola nella sua funzione inclusiva.

Dal punto di vista metodologico, gli Orientamenti invitano le scuole a sperimentare pratiche innovative, anche facendo ricorso alla ricerca come strumento di supporto e valutazione; in un paragrafo si sottolinea che gli interventi dovranno essere documentati e monitorati, al fine di produrre evidenze e buone pratiche trasferibili in altri (MIM, 2022). La ricerca assume così un duplice ruolo: da un lato orienta la progettazione, fornendo strumenti per identificare i bisogni e per definire interventi efficaci; dall'altro documenta e valuta gli esiti, contribuendo a costruire una base di conoscenze condivisa e scientificamente fondata.

Conclusioni

L'analisi dei documenti europei, nazionali e ministeriali consente di mettere in luce alcuni elementi di continuità e di innovazione nel modo in cui il problema della dispersione scolastica è stato affrontato negli ultimi due decenni.

L'Italia, recependo tali indicazioni, ha tradotto il contrasto alla dispersione in una priorità politica, culminata con l'adozione del PNRR e con l'Investimento 1.4 della Missione 4-Istruzione e Ricerca: esso ha segnato una discontinuità, garantendo una dotazione finanziaria senza precedenti e introducendo strumenti di governance più stringenti.

Il DM 170/2022 ha tradotto questa visione in un quadro normativo e operativo che, per la prima volta, lega la distribuzione dei fondi a indicatori oggettivi e che impone alle scuole forme di monitoraggio. Gli Orientamenti per l'attuazione degli interventi nelle scuole completano questo quadro, fornendo alle istituzioni scolastiche linee guida pedagogiche concrete: il richiamo a metodologie attive, al mentoring, ai laboratori e al coinvolgimento delle famiglie dimostra come la lotta alla dispersione non possa essere ridotta a una questione amministrativa, ma richieda innovazione didattica, attenzione alla relazione educativa e costruzione di comunità educanti.

Pertanto, gli investimenti del PNRR per l'istruzione e la ricerca, ed in particolare il DM 170/2022, rappresentano un dispositivo strategico che traduce il PNRR in una politica educativa concreta a contrasto della dispersione scolastica: grazie alle risorse allocate, alle innovazioni digitali introdotte e al richiamo costante alla valutazione e all'inclusione, esso si configura come uno strumento capace di favorire un cambiamento strutturale del sistema scolastico italiano.

In questo processo, la ricerca pedagogica assume un ruolo centrale; essa non è un elemento accessorio, ma una condizione imprescindibile affinché gli investimenti producano un reale cambiamento: consente di leggere i dati in maniera critica, individuando i fattori di rischio e le aree di maggiore fragilità e supporta le scuole nella progettazione di interventi basati su evidenze, nella valutazione di efficacia e nella diffusione di pratiche replicabili, assumendo il ruolo di ponte tra le intenzioni politiche

e la loro realizzazione quotidiana nelle scuole e che potrà davvero contribuire a ridurre i divari educativi e a rafforzare l'equità del sistema scolastico.

Bibliografia

- Biondi Dal Monte F., Frega S. (Eds.). (2024). *Contrastare la dispersione scolastica. Analisi multidisciplinare di un fenomeno complesso*. Bologna: Il Mulino.
- Commissione Europea. (2010). *Europa 2020: Strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva* (COM(2010) 2020 final). Bruxelles: Commissione Europea.
- Consiglio Europeo. (2000, 23–24 marzo). *Conclusioni della Presidenza – Consiglio Europeo di Lisbona*. Bruxelles: Consiglio dell'Unione Europea.
- Eurostat. (s.d.). *Early leavers from education and training by sex and labour status (edat_lfse_14) [dataset]*. Lussemburgo: Ufficio Statistico dell'Unione Europea.
- MIUR. (2014). *Decreto ministeriale 7 febbraio 2014, n. 87 – Promozione di politiche nazionali per la prevenzione e il contrasto della dispersione scolastica*. Roma: Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca.
- Ministero dell'Istruzione. (2022). *Decreto Ministeriale 24 giugno 2022, n. 170 – Intervento straordinario finalizzato alla riduzione dei divari territoriali (Investimento 1.4)*. Roma: Ministero dell'Istruzione.
- Ministero dell'Istruzione e del Merito. (2022). *Orientamenti per l'attuazione degli interventi nelle scuole (Investimento 1.4)*. Roma: Ministero dell'Istruzione e del Merito.
- Ministero dell'Istruzione e del Merito. (2024). *Decreto Ministeriale 2 febbraio 2024, n. 19 – Interventi di tutoraggio e formazione per la riduzione dei divari e il contrasto alla dispersione (Investimento 1.4)*. Roma: Ministero dell'Istruzione e del Merito.
- Ministero dell'Istruzione e del Merito – Unità di missione PNRR. (2024). *Istruzioni operative per l'attuazione del D.M. 19/2024 (Investimento 1.4)*. Roma: Ministero dell'Istruzione e del Merito.
- Organizzazione delle Nazioni Unite. (2015). *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile (A/RES/70/1)*. New York: Nazioni Unite.
- Presidenza del Consiglio dei Ministri. (2021). *Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR)*. Roma: Presidenza del Consiglio dei Ministri.

I bisogni formativi dei docenti all'inclusione: il caso di un percorso di Ricerca-Formazione con un gruppo di docenti di scuola primaria

Letizia Capelli

Dottoranda

Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia – letizia.capelli@unimore.it

Introduzione

Il cambiamento professionale può essere concepito come un processo di apprendimento che implica un accomodamento tra due componenti: da un lato abbiamo l'insieme di conoscenze, convinzioni ed esperienze e dall'altro le azioni professionali. La consapevolezza che per attuare un cambiamento professionale significativo sia necessaria un'azione di riflessione va a scontrarsi con l'effettiva capacità delle scuole di sviluppare "meccanismi riflessivi ed autoregolativi sulla propria azione, di interrogarsi e mettere in discussione le proprie modalità di funzionamento" (Castoldi, 2015, p. 26). La domanda fondamentale nel campo della ricerca è quindi come offrire occasioni di formazione significative, che sappiano portare una trasformazione della propria riflessione e della propria azione educativa: al fine di promuovere un reale cambiamento nell'ambiente scolastico "diventa necessario promuovere la partecipazione attiva di tutti i soggetti coinvolgendoli in un comune progetto, in cui si confrontino idee, azioni didattiche e teorie di riferimento, generando così a poco a poco modelli relazionali basati sulla messa in discussione delle proprie credenze e delle proprie pratiche" (Asquini, 2018, p. 31).

Per sostenere la partecipazione a scuola, un tassello fondamentale è la teoria dell'autodeterminazione (Deci, Ryan, 2012), che riconosce tre bisogni universali e imprescindibili degli esseri umani negli ambienti di apprendimento: il bisogno di relazione, ovvero il poter apprendere in un ambiente sociale supportivo favorevole, il bisogno di competenza, ovvero il percepirsi in grado di svolgere determinate attività, e il bisogno di autonomia, che implica il poter scegliere tempi, strumenti e modalità per intraprendere azioni significative per sé. E' dunque attraverso una dimensione partecipativa e riflessiva della formazione professionale (Schön, 1983) che possiamo auspicare alla trasformatività dell'esperienza docente.

1. La formazione dei docenti all'inclusione: cornice teorica

In linea con quanto appena evidenziato, abbracciando il concetto di inclusione come rimozione degli ostacoli per la partecipazione di tutti e ciascuno, l'*Index per l'inclusione* (Booth, Ainscow, 2002; Dovigo, 2014) propone una cornice teorica, strumenti e un percorso formativo trasformativo e situato nella pratica, da cui prende spunto il percorso di ricerca del presente elaborato. La formazione in oggetto segue la struttura *Index* nell'offrire un approccio per la promozione di qualità nello sviluppo inclusivo

che parte dal ripensare i contesti nei quali vengono utilizzati gli indicatori e il questionario attraverso la negoziazione di valori inclusivi, l'integrazione di interventi attraverso la costruzione di nuove alleanze e la rimozione di barriere congiunta alla mobilitazione delle risorse: attraverso la collaborazione tra adulti e minori è possibile sostenere riflessioni e azioni in linea con uno sviluppo inclusivo di qualità (Tab. 1).



Tab. 1 – Promozione dello sviluppo inclusivo
Adattamento dall'*Index per l'inclusione* (Dovigo, 2014)

In linea con il concetto di ambiente dell'*Embodied Cognition*, definito come ampio e contraddistinto da una triplice prospettiva (personale, fisico-materiale e pedagogico-didattica), il questionario di autovalutazione abbraccia le dimensioni inclusive promosse dal progetto europeo EXCIITE (Bertolini, *et alii*, 2022; Endr dy, Scipione, Bertolini, 2025). Esse compongono un costrutto di inclusione multidimensionale, formato da sette dimensioni: modificare gli spazi educativi; creare un clima accogliente; sostenere relazioni collaborative; promuovere un apprendimento basato sul coinvolgimento collettivo; potenziare l'agency degli studenti, ripensare gli aspetti organizzativi; creare un ambiente democratico in cui sia incoraggiata la partecipazione attiva degli studenti.

2. Il contesto della ricerca

La presente ricerca fa parte di un percorso dottorale ed ha coinvolto un gruppo educativo composto da una ricercatrice e sette insegnanti e un'educatrice di una classe quarta primaria di Reggio Emilia, composta da 18 alunni totali, di cui 5 con una certificazione per sostegno. L'analisi del contesto, effettuata seguendo le linee guida dello Strumento di Autovalutazione per la Ricerca-Formazione (SARF - Bondioli, 2025), ha permesso di constatare che, sia nella scuola che nell'Istituto, il tema inclusione viene attivamente portato avanti con diversi progetti. Nell'a.s. 2024-2025 dal Piano Triennale dell'Offerta Formativa (PTOF) si evince che la scuola ha attivato 5 progetti inclusivi, mentre all'interno dell'Istituto Comprensivo stesso ne sono stati attivati altri 9.

3. Il percorso: gli obiettivi e gli strumenti

L'obiettivo generale di questo percorso ha riguardato l'attivazione di un percorso che sostenesse la riflessione e la trasformatività dei docenti a livello di microsystema classe, circa il tema della qualità dell'educazione inclusiva. Per raggiungere ciò, è stato scelto il dispositivo formativo della Ricerca-Formazione (R-F) accompagnato dallo Strumento di Autovalutazione per la Ricerca-Formazione (SARF - Bondioli, 2025). La R-F (Asquini, 2018) prevede la collaborazione tra ricercatori e insegnanti e si dipana in 5 punti principali: una nitida esplicitazione degli obiettivi formativi e un riferimento alle ricadute professionali inerenti al percorso (1); la creazione di un gruppo collaborativo di ricercatori e insegnanti, con esplicitazione dei reciproci ruoli e metodologie da utilizzare in modo condiviso (2); l'analisi di vincoli e ricchezze del contesto, che risulta elemento imprescindibile per la ricerca (3); un confronto ricorsivo tra i vari partecipanti della ricerca, circa processi e risultati (4); un'attenzione alle ricadute nella scuola per sostenere la formazione docente e l'innovazione didattica (5). Il SARF è uno strumento creato a partire dai cinque punti descritti e costituisce un modello flessibile ed aperto a diverse declinazioni possibili: il suo utilizzo va nella direzione di un arricchimento della R-F, sostenendo una valutazione operativa dell'impianto formativo.

Al fine di incontrare i cinque punti sopra descritti, il percorso di R-F ha previsto:

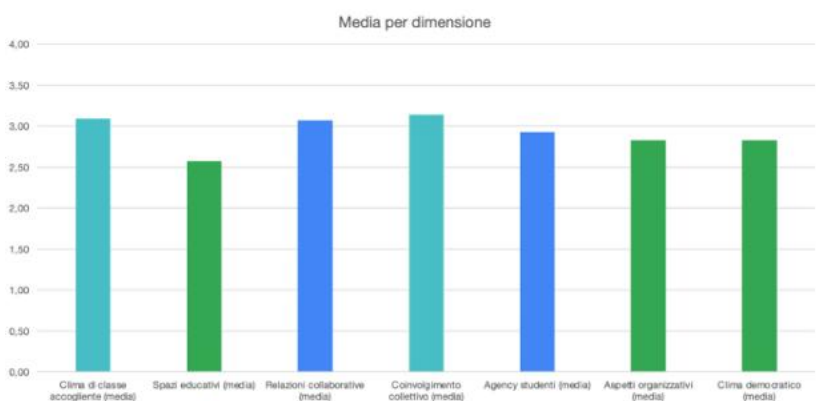
- un questionario iniziale di autovalutazione sulle dimensioni inclusive in classe, creato a partire dalla letteratura di riferimento e dall'analisi del progetto europeo EXCIITE (Capelli, Damiani, 2025);
- un focus group (FG) che ha seguito il questionario e ha permesso di creare riflessioni di gruppo sui punti di forza e i punti di miglioramento, nonché sui bisogni dei docenti coinvolti;
- una formazione al gruppo educativo sul tema scelto, ovvero gli spazi educativi inclusivi e la didattica attiva e collaborativa;
- un Lesson Study per mettere in pratica i cambiamenti attesi;
- la rilevazione del punto di vista degli studenti tramite autovalutazioni e FG;
- la somministrazione finale del questionario di autovalutazione sulle dimensioni inclusive in classe;
- un FG conclusivo al termine del percorso;
- l'intervista alla Dirigente Scolastica;
- la restituzione finale, del percorso svolto, all'intero collegio docenti dell'I.C.

La domanda di ricerca della R-F, individuata assieme ai docenti, ha riguardato la possibilità di modificare gli spazi in funzione di una didattica attiva e inclusiva per tutte e tutti gli alunni della classe. A seguito della breve formazione teorica sul tema, il Lesson Study (LS - Bartolini, Ramplood, 2018) è stato il dispositivo individuato come percorribile per creare nuove consapevolezze e sostenere nuove prassi. Esso ha previsto la progettazione collettiva di una lezione, la realizzazione della lezione da parte di uno o più membri del gruppo e la contemporanea osservazione e l'analisi e la revisione del progetto da parte del gruppo.

Il presente contributo si concentra in particolar modo su ciò che emerge dal questionario di autovalutazione dell'inclusione educativa in classe e dal conseguente FG:

se il primo strumento offre un canovaccio che permette di dirigere la riflessione dei docenti e degli educatori, focalizzandosi sulle dimensioni dell'inclusione in classe, il secondo permette un arricchimento in termini di forme di ragionamento, di confronto e di riflessioni a livello qualitativo, che sostengono i processi partecipativi gruppalì alla base delle formazioni di carattere trasformativo.

Il questionario adoperato presenta dei quesiti a risposta chiusa, con 4 possibilità di risposta, da 1 (poco) a 4 (molto) e rileva il grado di accordo dei docenti rispetto ad alcune affermazioni che riguardano la didattica in classe (Capelli, Damiani, 2025). I partecipanti coinvolti hanno avuto una media di risposta complessiva di 2,9 su 4, dimostrando di adottare già una base di azioni fondamentali per l'azione educativa inclusiva in classe. Nella Tab. 2 sono illustrate le medie delle risposte per ognuna delle 7 dimensioni: le docenti si sono valutate maggiormente competenti nelle aree legate alla creazione di un clima di classe accogliente e alla capacità di mantenere un coinvolgimento di tutti gli attori educativi; di contro, l'autovalutazione ha avuto i punteggi minori nelle aree attinenti al saper modificare gli spazi educativi, al saper ripensare gli aspetti organizzativi e al sostenere un clima democratico.



Tab. 2 – Media per dimensione alle risposte del questionario iniziale (N=8)

La valutazione e la discussione delle risposte è stato il punto di partenza per la strutturazione del FG, che ha seguito la struttura del *questioning route*, con domande stimolo che hanno guidato la conversazione. Inoltre, il FG ha avuto la finalità di far emergere i bisogni degli insegnanti, che si sono potuti suddividere in tre categorie: cambiamento degli spazi, modifica dei tempi e della collaborazione. Rispetto alla prima categoria, i docenti hanno riconosciuto il bisogno di «spazi più grandi e più aule per garantire l'efficacia del piccolo gruppo» (Ins.1), «spazi più larghi per modulare e differenziare il lavoro in classe» (Ins. 2) e «possibilità di sperimentare contesti diversi» (Ins.5). In merito ai tempi, le docenti hanno espresso il bisogno di tempi più distesi per un confronto più profondo e che permetta di rielaborare meglio informazioni ed esperienze acquisite (Ins. 3, 4, 6). Riguardo alla collaborazione, i docenti hanno espresso un'idea di collaborazione intesa come supporto reciproco, maggiore confronto, empatia e decisioni condivise. Se dunque le prime due categorie emerse sono in linea con quanto emerso nel questionario, la collaborazione emerge solo nel FG

come competenza da coltivare.: interrogate sulle possibili motivazioni di questa discrepanza, i docenti trovano una spiegazione nella complessità dell'organizzazione oraria scolastica, poiché la maggior parte dei docenti lavorano su più classi e hanno quindi una percentuale ridotta di tempo da dedicare sia allo scambio informale durante il cambio ora con i colleghi, che alla progettazione settimanale, perché suddivisa su più classi: «Abbiamo detto che il nostro punto di forza sono il confronto e la collaborazione ma anche che chiediamo più confronto. Un po' perché tutti abbiamo altre classi, per cui, secondo me, comunque è un'isola abbastanza felice il team, rispetto anche ad altre classi. Certo è che siamo sempre di corsa, comunque. Poi cerchiamo di far fruttare quei momenti che abbiamo, così, però sono tutti momenti un po' rubati» (Ins. 7). La possibilità di combinare lo strumento questionario con lo strumento qualitativo FG ha permesso al gruppo di creare una riflessione a partire dal proprio operato, potendo apprezzare differenze e affinità dei singoli, così come l'identità del gruppo. In aggiunta, a partire dal confronto tra il percepito, l'agito e il dichiarato, il FG ha portato il gruppo di ricerca verso la scelta di lavorare sul ruolo degli spazi educativi e come questi siano intrecciati alla possibilità di creare una didattica attiva e collaborativa. Il bisogno formativo si è dimostrato quindi un punto di partenza generativo, che permette di creare tragitti di senso per i partecipanti (Deci, Ryan, 2012). In aggiunta, l'inserimento del Lesson Study nel percorso ha permesso di creare nuovi momenti in cui i docenti hanno potuto collaborare attivamente per progettare e valutare un percorso: ciò ha permesso di offrire una, seppur limitata, risposta al bisogno di maggior collaborazione, linea con quanto espresso dalla letteratura di riferimento (Bartolini, Ramploud, 2018).

Bibliografia

- Asquini G. (Ed.) (2018). *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive*. Milano: FrancoAngeli.
- Bartolini M. G., Ramploud A. (2018). *Il lesson study per la formazione degli insegnanti*. Roma: Carocci.
- Bertolini C., Gentile A., Landi L., Scipione L. (2022). Formare i docenti all'inclusione: analisi di buone pratiche europee. *La ricerca educativa per la formazione degli insegnanti*. Book of abstracts (pp. 132-133). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Bondioli A., Savio D., Damiani V., Antonietti M., Girelli C., Gueli C., Losito B. (2025). Uno strumento per l'autovalutazione dei percorsi di Ricerca-Formazione (SARF). In M. Dodman, R. Cardarello, V. Damiani, A. Ciani (Eds.), *La Ricerca-Formazione: Impatti, strumenti, fattori* (Cap. 3). Milano: FrancoAngeli.
- Booth T., Ainscow M. (2002). *Index for inclusion: developing learning and participation in schools*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Capelli L., Damiani P. (2025). Professional Development Of Teachers And Inclusive Teaching: Development Of a Formative Self-Assessment Tool. In *Proceedings of the Third International Conference of the journal Scuola democratica. Education and/or Social Justice. Vol. 2: Cultures, Practices, and Change. Associazione Per Scuola Democratica*. (Vol. 2, pp. 102-108). Associazione Per Scuola Democratica.
- Castoldi M. (2015). *Didattica generale*. Milano: Mondadori.
- Deci E. L., Ryan R. M. (2012). Self-determination theory. *Handbook of theories of social psychology*, 1(20), 416-436.
- Dovigo F. (Ed) (2014). *Nuovo Index per l'inclusione: percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*. Roma: Carocci Faber.

- Endr dy O., Scipione L., Bertolini C. (2025). EXCIITE–A European Project for an Inclusive Teacher Practice. In *Proceedings of 1st Budapest International Conference on Education* (pp. 134-140). BME GTK M szaki Pedagógia Tanszék.
- Gomez Paloma F., Damiani P. (2021). L'Embodiment in Educazione: un collante scientifico tra complessità, semplicità e trasformatività. *Nuova Secondaria*, 38, 270-282.
- Schön D.A. (1983). *The reflective practitioner*. New York: Basic Book (trad. it. *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari, Dedalo, 1993).

L'evoluzione delle concezioni valutative: un ponte tra formazione iniziale e pratica professionale per la qualità del sistema educativo

Deborah Gragnaniello

Dottore di ricerca

Università degli Studi di Salerno – dgragnaniello@unisa.it

Introduzione

Negli ultimi anni, il dibattito in ambito educativo ha attribuito maggiore importanza alla qualità dei processi di insegnamento e apprendimento. In questo scenario, le concezioni e le attitudini dei docenti nei confronti della valutazione si rivelano fattori decisivi per la reale efficacia formativa. È ormai ampiamente riconosciuto che il passaggio dalla formazione iniziale alla pratica professionale metta spesso in luce una notevole distanza tra teoria e prassi, un divario che può influenzare e persino ridefinire in profondità tali concezioni (Baldacci, 2023). Nel contesto didattico contemporaneo, la valutazione occupa una posizione centrale all'interno del processo formativo. Infatti, non deve essere visto semplicemente come un meccanismo di controllo o il passo conclusivo in una sequenza, piuttosto come uno strumento per facilitare e promuovere la riflessione pedagogica per il miglioramento continuo sia a livello di apprendimento degli studenti che dell'insegnamento. La sua crescente importanza è evidente se consideriamo l'attenzione sempre maggiore alla qualità della ricerca educativa, una delle principali funzioni sociali dell'università. Fornisce un contributo specifico al progresso del sistema scolastico e, più in generale, al benessere della società (Viganò, 2017; Corsini, 2023).

1. Quadro teorico

Nel quadro di riferimento che valorizza la valutazione, l'efficacia dell'insegnante è diventata una pietra miliare dell'intero processo. Al di là degli approcci o strumenti utilizzati, ciò che determina la sua qualità sono essenzialmente le convinzioni profonde che gli insegnanti hanno riguardo agli scopi, alla natura e alle pratiche della valutazione. Queste comprensioni, che sono spesso conoscenze tacite basate sull'esperienza personale e professionale, influenzano il modo in cui gli insegnanti pianificano l'insegnamento e organizzano l'apprendimento degli studenti in classe, con effetti finali sull'efficacia del processo di insegnamento-apprendimento (Thompson, 1992).

La formazione iniziale e in servizio degli insegnanti è un fattore chiave per indurre tali concezioni. I curricula di formazione mirano a fornire una solida base negli aspetti teorici e metodologici della valutazione, supportando prospettive corrispondenti ai più recenti orientamenti pedagogici. Ma c'è un divario tra teoria e pratica: una discrasia tra ciò che la letteratura sostiene e ciò che può essere effettivamente realizzato in classe. Il passaggio dell'insegnante dalla posizione di studente solitamente richiede una nuova

elaborazione delle concezioni teoriche in considerazione delle difficoltà realistiche dell'insegnamento, con la possibilità che venga cercata una direzione più pragmatica in contrasto con ciò che è stato appreso (Rosa, Ciani, 2023; Scierri, 2024).

In questo contesto, la ricerca sulle concezioni della valutazione degli insegnanti (nella formazione pre-service e in-service) è cruciale poiché può contribuire a una migliore comprensione delle dinamiche secondo cui queste evolvono insieme all'esperienza professionale.

2. Metodologia della ricerca

L'oggetto di questo studio è investigare le concezioni che gli insegnanti (pre-service e in-service) hanno riguardo alla valutazione, con un focus sulle relazioni tra preparazione accademica e pratica professionale. L'obiettivo è contribuire a capire se e come queste visioni cambiano nei diversi stadi delle carriere degli insegnanti, al fine di analizzare quale ruolo possano avere le esperienze sul campo e il percorso formativo in tale trasformazione.

In linea con le evidenze emerse dalla letteratura, si ipotizza che le concezioni valutative dei due gruppi di docenti presentino differenze significative, influenzate in modo determinante dall'esperienza professionale e dal contesto di formazione. Per perseguire questi obiettivi, è stato adottato un approccio metodologico di ricerca-formazione condotto presso l'Università degli Studi di Salerno. L'indagine si è svolta nel corso di due anni accademici consecutivi (2023-24 e 2024-25) e ha previsto la selezione dei partecipanti tramite un campionamento non probabilistico per convenienza.

Il gruppo dei docenti in formazione era composto da 163 studenti iscritti al Corso di Laurea Magistrale in Scienze della Formazione Primaria (SFP), nell'ambito di un insegnamento dedicato al tema della valutazione. Il gruppo dei docenti in servizio, invece, comprendeva 387 professionisti impegnati nei percorsi abilitanti per il conseguimento dei 30/60 CFU e nei Tirocini Formativi Attivi per il Sostegno didattico (TFA SOS). Sebbene già inseriti nel mondo scolastico, questi docenti si trovavano in una fase di riflessione critica e aggiornamento professionale. Per rilevare le concezioni valutative è stato utilizzato il questionario Teachers' Conceptions of Assessment (TCoA-IIIa) (Brown *et alii*, 2019), tradotto e adattato al contesto educativo italiano. Lo strumento è stato sottoposto a una fase di validazione, comprendente la revisione da parte di un panel di esperti e una somministrazione pilota su un campione analogo. Il questionario indaga quattro macro-tipologie di concezioni valutative:

- *improvement*, la valutazione come strumento di miglioramento;
- *school accountability*, come forma di rendicontazione a livello scolastico;
- *student accountability*, come certificazione del profitto dello studente;
- *irrelevant*, come pratica percepita come priva di valore.

Il questionario comprende in totale 31 item, di cui 27 strutturati secondo una scala Likert a quattro punti. La raccolta dei dati è stata condotta in modalità online, con compilazione autonoma da parte dei partecipanti.

3. Risultati: le concezioni valutative dei docenti pre-service e in-service

Il campione in formazione iniziale, composto da 163 aspiranti docenti, presenta una netta prevalenza femminile (96,2%) e una forte concentrazione nella fascia d'età compresa tra i 20-29 anni (94,5%). Per quanto riguarda l'autopercezione delle proprie competenze valutative, una quota significativa (46%) si colloca sui livelli iniziali, mentre un ulteriore 24,5% dichiara di non possedere affatto tali competenze. Nessun partecipante, invece, si autovaluta a un livello avanzato.

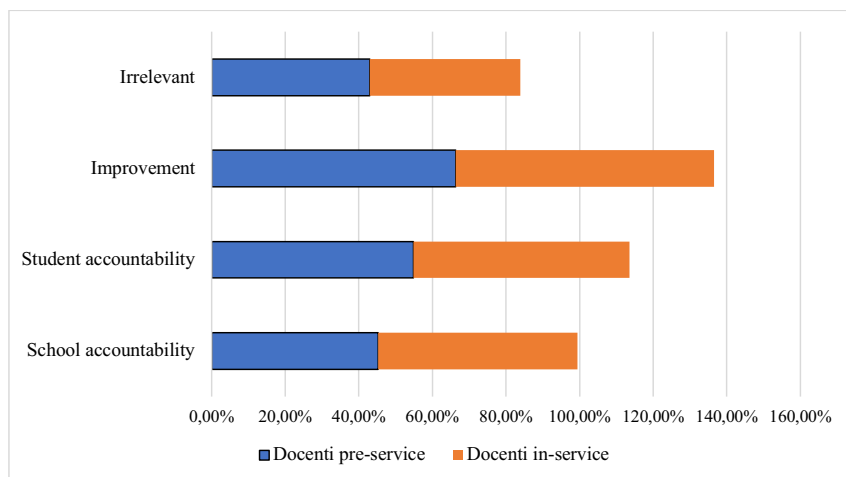
Tra le diverse concezioni analizzate, quella di *improvement* ha ottenuto il grado di consenso più elevato tra i futuri insegnanti. Il 90,8% dei partecipanti concorda sul fatto che la valutazione fornisca un feedback utile (item 14) (Trinchero, 2023), e il 71,2% ne riconosce il ruolo nel sostenere il processo di miglioramento (item 16). Anche la prospettiva legata al perfezionamento della didattica ha riscosso un ampio consenso: l'82,8% dei partecipanti riconosce infatti l'utilità della valutazione nel fornire dati utili per adattare e migliorare l'insegnamento (item 18).

Al contrario, la concezione della valutazione come *irrelevant* ha ricevuto un basso livello disaccordo. Tuttavia, è emersa una consapevolezza diffusa riguardo alle inefficienze del sistema, con il 58,2% che concorda sull'insufficiente utilizzo dei risultati valutativi (item 26).

Il campione dei docenti già in servizio, formato da 387 individui, mostra anch'esso una marcata predominanza femminile (86,6%). L'età dei partecipanti si concentra prevalentemente nella fascia tra i 40-49 anni (49,6%). In merito all'autopercezione delle competenze valutative, i risultati evidenziano una distribuzione più articolata: una parte significativa si colloca a un livello base (29,20%) o intermedio (39,53%), mentre solo il 4,65% si attribuisce competenze avanzate.

La concezione di *student accountability* rivela, per questo gruppo, una maggiore inclinazione verso una funzione sommativa e certificativa della valutazione. L'analisi mostra infatti che una quota rilevante di docenti (43,9%) aderisce a questa visione (item 9). Nonostante ciò, emerge anche un forte apprezzamento per la funzione formativa (*improvement*), con una larga maggioranza (82,4%) che riconosce l'importanza della valutazione come strumento di feedback continuo per gli studenti (Yan, Brown, 2017; Corsini, 2023). Le concezioni di *school accountability* mostrano invece un orientamento più moderato: molti docenti esprimono una certa cautela nel considerarla come l'unico o il più affidabile indicatore della qualità complessiva della scuola. Inoltre, emergono alcune criticità legate all'affidabilità dei dati, con oltre il 40% del campione che non manifesta un pieno accordo sulla loro credibilità (item 14).

Il calcolo delle medie dei tassi di accordo medio-alto relativi agli item che compongono le quattro concezioni indagate ha permesso di delineare un profilo concettuale complessivo per entrambi i campioni, illustrato nel Grafico 1.



Graf. 1 – Accordo sulle concezioni valutative tra docenti pre-service e in-service

4. Discussione e implicazioni pratiche

I risultati dell'indagine evidenziano una marcata differenza nelle concezioni valutative tra i due gruppi di docenti. Il campione in formazione mostra una chiara adesione alla visione della valutazione come strumento di miglioramento (*improvement*), suggerendo che i principi pedagogici più aggiornati – centrati sul feedback e sullo sviluppo continuo – siano stati assimilati in modo significativo all'interno dei percorsi di formazione iniziale.

Al contrario, i docenti già in servizio manifestano una maggiore propensione verso una concezione di tipo sommativo e certificativo (*student accountability*). Questo dato apre a riflessioni sulla trasferibilità delle conoscenze teoriche alla pratica quotidiana e sulle dinamiche che influenzano l'evoluzione delle concezioni valutative. Le evidenze raccolte sembrano suggerire che l'esperienza professionale possa condurre, nel tempo, a una progressiva concentrazione su aspetti specifici della valutazione, distanziandosi in parte dalle più recenti indicazioni pedagogiche apprese durante la formazione iniziale (Viganò, 2017). Le implicazioni di questi risultati per la pratica e per le politiche formative dei docenti sono profonde. Il divario tra teoria e prassi sottolinea la necessità di una revisione strutturale sia della formazione iniziale sia di quella continua. I percorsi formativi rivolti ai futuri docenti dovrebbero infatti andare oltre la trasmissione teorica, integrando le sfide operative e le dinamiche burocratiche che caratterizzano la valutazione scolastica. Ciò può essere realizzato attraverso un maggiore impiego di metodologie didattiche che simulino la complessità dei contesti reali, preparando così gli aspiranti insegnanti a gestire in maniera consapevole la tensione tra la funzione formativa e quella certificativa, evitando che una prevalga sull'altra (Tammaro, Gragnaniello, 2024). Per quanto riguarda i docenti in servizio, i dati mettono in luce l'urgenza di programmi di aggiornamento professionale che non si limitino a un approccio teorico, ma che favoriscano una riflessione critica supportata da evidenze empiriche. Questi percorsi dovrebbero aiutare gli insegnanti a riscoprire il valore formativo della valutazione, offrendo strumenti e strategie operative per implementare un feedback

efficace e superare le logiche puramente sommative (Pentucci, 2024). La formazione continua, in questa prospettiva, dovrebbe costituire un ponte tra la ricerca accademica e la pratica quotidiana, garantendo un miglioramento autentico delle pratiche didattiche in aula.

Conclusioni

Il confronto tra le concezioni valutative dei docenti in formazione e di quelli già in servizio ha offerto spunti di riflessione significativi sull'efficacia della preparazione iniziale e sulla necessità di costruire una collaborazione più strutturata tra università e scuola. Le implicazioni che emergono dall'indagine sono chiare: si evidenzia l'urgenza di un coordinamento più stretto tra la formazione iniziale e quella continua dei docenti. Una tale sinergia è fondamentale affinché gli insegnanti non solo acquisiscano le competenze legate alla valutazione, ma riescano anche a tradurle in pratiche efficaci nella loro quotidianità professionale, superando le logiche meramente certificative. Comprendere a fondo le dinamiche che intercorrono tra teoria e prassi in questo ambito si rivela, dunque, indispensabile per promuovere una ricerca pedagogica di qualità, in linea con gli obiettivi della cosiddetta "terza missione" universitaria: offrire strumenti concreti per rendere il sistema educativo più equo ed efficace (Zhang *et alii*, 2023). In definitiva, investire nella formazione di docenti che concepiscano la valutazione non come un semplice adempimento burocratico, ma come un autentico strumento di crescita e sviluppo, rappresenta un passaggio imprescindibile per il miglioramento complessivo del sistema scolastico.

Bibliografia

- Baldacci M. (2023). Appunti sulla formazione dei docenti. *LLL*, 19(42), 7-13.
- Brown G.T.L., Gebriel A., Michaelides M.P. (2019). Teachers' conceptions of assessment: A global phenomenon or a global localism. *Frontiers in Education*, 4(16), 1-13.
- Corsini C. (2023). *La valutazione che educa. Liberare insegnamento e apprendimento dalla tirannia del voto*. Milano: FrancoAngeli.
- Pentucci M. (2024). La percezione degli insegnanti sulle funzioni della valutazione e sul potenziale trasformativo e metacognitivo del feedback. *Annali Online della Didattica e della Formazione Docenti*, 16(28), 159-172.
- Rosa A., Ciani A. (2023). Esperienze valutativa e concezioni sulla valutazione: Una ricerca empirica con futuri insegnanti di scuola secondaria. *QTimes. Journal of Education, Technology and Social Studies*, XV(3), 278-293.
- Scierri I.D.M. (2024). Perché valuto? Costruzione e validazione della scala delle concezioni valutative degli insegnanti (CoVI). *Ricerche di Pedagogia e Didattica-Journal of Theories and Research in Education*, 19(1), 109-128.
- Tammaro R., Gragnaniello D. (2024). In-service teachers' assessment conceptions and implications for continuing education. *LLL*, 22(45), 353-369.
- Thompson A.G. (1992). Teachers' beliefs and conceptions: A synthesis of the research. In D.A. Grouws (Ed.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning* (pp. 127-146). New York: Macmillan.
- Trincherò R. (2023). Assessment as learning in università. Costruire le capacità autovalutative degli studenti. *Pedagogia Oggi*, 21(1), 108-117.

- Viganò R. (2017). Qualità e professione docente: La valutazione come risorsa. *Edetania: Estudios y propuestas socioeducativos*, 52, 269-285.
- Yan Z., Brown G.T.L. (2017). A cyclical self-assessment process: Towards a model of how students engage in self-assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(8), 1247-1262.
- Zhang Z., Li C., Sun W., Liu X., Min X., Zhai G. (2023). A perceptual quality assessment exploration for AIGC images. In *2023 IEEE International Conference on Multimedia and Expo Workshops (ICMEW)* (pp. 440-445). New York: IEEE.

L'educazione di genere nel sistema scolastico: una prospettiva pedagogica per la costruzione di una cittadinanza consapevole

Stella Rita Emmanuele

Assegnista di ricerca

Università degli Studi di Foggia – stellarita.emmanuele@unifg.it

Introduzione

Negli ultimi decenni, il concetto di *educazione di genere* ha acquisito crescente centralità nel dibattito pedagogico internazionale, configurandosi come una dimensione imprescindibile dell'agire educativo. In Italia, tale prospettiva incontra tuttavia resistenze culturali e istituzionali che ne rendono ancora discontinua l'applicazione nei contesti scolastici. Lungi dall'essere un'aggiunta accessoria ai programmi scolastici, l'educazione di genere deve essere riconosciuta come elemento strutturale della formazione integrale della persona e della costruzione di una cittadinanza attiva, critica e responsabile.

Come sottolinea Danieli (2020), essa non costituisce solo un dispositivo formativo, ma rappresenta anche uno strumento di socializzazione primaria e secondaria, capace di orientare gli individui verso una maggiore consapevolezza dei ruoli, delle relazioni e delle dinamiche di potere che attraversano la società contemporanea. In questa prospettiva, l'educazione di genere assume una funzione non solo preventiva nei confronti delle disuguaglianze, ma anche proattiva nella promozione di un modello democratico di convivenza civile.

Il presente contributo intende approfondire tre nodi fondamentali: 1) il rapporto tra educazione di genere e cittadinanza, 2) il quadro normativo e istituzionale di riferimento, 3) le potenzialità e le criticità di un inserimento sistematico nei curricula scolastici, con particolare attenzione al ruolo delle famiglie e alla formazione dei docenti.

1. Educazione di genere e cittadinanza attiva: oltre l'idea di “modulo aggiuntivo”

Educare al genere significa educare alla cittadinanza. Non si tratta esclusivamente di evitare discriminazioni o di promuovere l'uguaglianza formale tra maschi e femmine, ma di creare le condizioni per una cittadinanza sostanziale, fondata sul riconoscimento delle differenze come risorsa.

La pedagogia critica ha da tempo sottolineato la necessità di smontare l'illusione di neutralità che avvolge la scuola. Ogni contesto educativo, infatti, trasmette – accanto ai contenuti disciplinari – un insieme di norme implicite che orientano i soggetti verso determinati ruoli e comportamenti. Jackson (1968) definì questo fenomeno *curriculum nascosto*, mentre Ghigi (2023) ne ha messo in luce la specifica rilevanza sul piano delle questioni di genere: divisione dei compiti, gestione degli spazi, linguaggi e aspettative contribuiscono a costruire un ordine simbolico che naturalizza la disu-

uguaglianza. Lontano dall'essere un intervento opzionale o un laboratorio dedicato esclusivamente alle ragazze, essa costituisce un approccio educativo trasversale, volto a fornire a bambine/i e adolescenti strumenti per leggere criticamente il mondo e le relazioni di potere che lo abitano. La prospettiva pedagogica non si limita quindi alla trasmissione di contenuti informativi sulla parità, ma riguarda l'intero assetto simbolico e relazionale in cui i soggetti apprendono. Come ricorda Connell (2023), le identità di genere non sono dati naturali, ma processi di costruzione sociale che si articolano in pratiche quotidiane, linguaggi e aspettative ed è per tale ragione che la scuola, in quanto istituzione educativa primaria, è uno dei luoghi privilegiati in cui tali processi si sedimentano.

L'educazione di genere, in virtù della sua lente critica è in grado di rendere visibili i dispositivi di potere che agiscono nella quotidianità scolastica, mediante un atto di libertà in grado di decostruire le strutture che perpetuano oppressione ed esclusione (Gamberi, Maio, Selmi; 2010).

Sul piano normativo l'educazione di genere non si colloca in un contesto del tutto sprovvisto a riferimenti che ne orienterebbero l'agire. Ad esempio, La Convenzione di Istanbul del 2011 rappresenta il documento di maggiore rilevanza in materia, dato che riconosce esplicitamente l'educazione come leva strategica per la prevenzione della violenza di genere, sottolineando l'urgenza di introdurre percorsi strutturati che promuovano il rispetto reciproco, l'uguaglianza tra i sessi e la risoluzione non violenta dei conflitti. Tuttavia, l'educazione di genere fatica a trovare uno spazio stabile e strutturale nei curricula scolastici. Conseguenza di ciò è la frammentarietà delle esperienze concrete, dovuta a una tensione tra sollecitazioni istituzionali e resistenze culturali, che talvolta trasformano la questione in terreno di scontro ideologico.

A oggi la distanza tra principi normativi e prassi scolastiche resta notevole. In molte istituzioni scolastiche italiane, i progetti di educazione di genere rimangono marginali, episodici e spesso ostacolati da resistenze culturali e politiche. La diffusa retorica dell'"ideologia gender" ha contribuito a generare diffidenza, alimentando la percezione che tali percorsi siano tentativi di "confondere" le/i bambine/i. La sfida pedagogica, in questo quadro, è riaffermare la natura educativa – non ideologica – di tali interventi.

2. Resistenze culturali e conflitto simbolico

Uno degli ostacoli principali all'introduzione sistematica dell'educazione di genere è rappresentato dalle resistenze culturali. La parola "genere" è spesso percepita come minaccia identitaria, associata a un'ipotetica "ideologia" che metterebbe in discussione i modelli familiari tradizionali. Questa retorica, ampiamente diffusa nel dibattito pubblico italiano, alimenta diffidenza e ostilità nei confronti dei progetti educativi, contribuendo a marginalizzarli o a ridurli a iniziative episodiche (Cuccarese, Maurizi; 2017).

Tali resistenze, tuttavia, rivelano un punto cruciale: l'educazione di genere non si limita a trasmettere contenuti, ma incide sulle rappresentazioni simboliche e sui regimi di visibilità che strutturano la società. In questo senso, la conflittualità stessa è segno della portata trasformativa di questi percorsi, che mettono in discussione gerarchie sedimentate e modelli normativi di maschilità e femminilità (Ghigi, 2023).

Il rifiuto dell'educazione di genere si radica in un contesto culturale che associa al

termine “genere” una dimensione ideologica. Le famiglie esprimono timori legati alla perdita di riferimenti stabili per i propri figli. Per questa ragione, la costruzione di percorsi educativi efficaci richiede un dialogo costante con i genitori, basato su ascolto, trasparenza e corresponsabilità. Infatti, quando le famiglie vengono coinvolte in processi partecipativi, il terreno di scontro si trasforma in uno spazio di alleanza. Mostrare che l'educazione di genere non sottrae nulla ma aggiunge strumenti di rispetto, empatia e convivenza è condizione necessaria per superare i timori e favorire l'accoglienza dei percorsi.

Laddove viene introdotta in maniera strutturata, l'educazione di genere produce effetti tangibili: diminuzione dei conflitti, miglioramento del clima scolastico, maggiore partecipazione e motivazione degli studenti e delle studentesse. Non si tratta di introdurre contenuti “extra”, ma di assumere un diverso sguardo pedagogico capace di trasformare pratiche già esistenti – dalle letture scolastiche ai giochi cooperativi, fino alla gestione degli spazi e delle relazioni (Burgio, Lopez, 2023).

Questa trasformazione implica anche la formazione degli adulti. Docenti, dirigenti e personale scolastico necessitano di strumenti teorici e metodologici per riconoscere i dispositivi di genere che agiscono nella quotidianità scolastica. Senza un investimento formativo mirato, ogni progetto rischia di rimanere episodico e superficiale (Nardone, Crivellaro; 2020).

In Elisa Amico (2018), la scuola rappresenta il principale laboratorio in cui si costruiscono e si negoziano le identità di genere. Accanto al *curriculum esplicito* – i programmi, i contenuti disciplinari – opera il *curriculum nascosto* che veicola norme implicite: chi parla di più in classe, chi viene incoraggiato nelle materie scientifiche, chi assume i ruoli di leadership.

Riconoscere la funzione pedagogica di tali dinamiche è il primo passo per trasformarle. L'educazione di genere non si riduce a un insieme di lezioni frontali, ma implica un ripensamento complessivo delle pratiche scolastiche: dalla gestione degli spazi e dei linguaggi, alle modalità di valutazione, alla rappresentazione dei generi nei materiali didattici.

Un nodo cruciale riguarda la formazione degli adulti. Non si può educare al genere senza che docenti, dirigenti e personale scolastico sviluppino una consapevolezza critica delle proprie rappresentazioni e dei propri comportamenti. Docenti, dirigenti e personale scolastico necessitano di strumenti teorici e metodologici per riconoscere i dispositivi di genere che agiscono nella quotidianità scolastica. Senza un investimento formativo mirato, ogni progetto rischia di rimanere episodico e superficiale (Gamberi, Maio, Selmi, 2020). Investire nella formazione continua significa fornire strumenti teorici e pratici per riconoscere e decostruire stereotipi, promuovendo una cultura educativa fondata sulla parità e sul rispetto delle differenze.

Parallelamente, risulta essenziale coinvolgere le famiglie. I percorsi di educazione di genere non possono essere imposti dall'alto, né vissuti come interventi estranei alla comunità scolastica. È necessario costruire alleanze educative che rassicurino i genitori, mostrando come tali percorsi non tolgano nulla, ma aggiungano strumenti di convivenza civile, sicurezza relazionale e benessere per tutti.

3. Potenzialità trasformative e prospettive pedagogiche

Laddove viene introdotta in maniera strutturata, l'educazione di genere produce effetti tangibili: diminuzione dei conflitti, miglioramento del clima scolastico, maggiore partecipazione e motivazione degli studenti e delle studentesse. Non si tratta di introdurre contenuti "extra", ma di assumere un diverso sguardo pedagogico capace di trasformare pratiche già esistenti – dalle letture scolastiche ai giochi cooperativi, fino alla gestione degli spazi e delle relazioni.

Questa trasformazione implica anche la formazione degli adulti. Docenti, dirigenti e personale scolastico necessitano di strumenti teorici e metodologici per riconoscere i dispositivi di genere che agiscono nella quotidianità scolastica. Senza un investimento formativo mirato, ogni progetto rischia di rimanere episodico e superficiale.

Le esperienze già attuate in diverse scuole italiane dimostrano che l'educazione di genere quindi, se introdotta in modo strutturato, produce effetti significativi. In termini pedagogici, ciò significa valorizzare l'educazione di genere non come progetto episodico, ma come dimensione trasversale della pratica educativa. Si tratta di costruire un approccio trasformativo che, come afferma Kumashiro (2002), non si limiti a includere soggetti marginalizzati, ma interroghi le norme stesse che producono marginalità.

In conclusione, l'educazione di genere va intesa come responsabilità pedagogica. Essa rappresenta un campo di esercizio della cittadinanza, un dispositivo di giustizia educativa e un'occasione di trasformazione culturale.

Riconoscere il genere come dimensione sociale e pedagogica significa smontare l'illusione della neutralità scolastica e aprire lo spazio a una pluralità di esperienze e identità. La sfida non è più "se" portare l'educazione di genere nelle scuole, ma "come" farlo bene, in modo partecipato, critico e trasformativo.

Come ricorda bell hooks, l'educazione come pratica della libertà non si limita a includere chi è stato escluso, ma ridefinisce i parametri stessi di sapere, potere e relazione. In questo senso, educare al genere significa educare alla libertà, alla convivenza e alla possibilità di abitare un mondo più giusto (Buccini, 2020).

L'educazione di genere rappresenta oggi una sfida pedagogica non eludibile. Essa si configura come dimensione strutturale dell'agire educativo, orientata a promuovere cittadinanza attiva, giustizia sociale e convivenza democratica. Le resistenze culturali che ne ostacolano l'introduzione sistematica sono il segno della sua portata trasformativa: educare al genere significa infatti ripensare i dispositivi simbolici e relazionali che strutturano la vita sociale. In questa prospettiva, la scuola è chiamata ad assumere il proprio mandato educativo non solo sul piano del *curriculum esplicito*, ma anche su quello del *curriculum nascosto*, valorizzando la formazione degli adulti e il dialogo con le famiglie. Solo un'alleanza educativa ampia e consapevole potrà rendere l'educazione di genere un pilastro stabile del sistema formativo, contribuendo alla costruzione di una società più giusta, equa e inclusiva.

Bibliografia

- Amico E. (2018). Equità e curriculum implicito: le disuguaglianze nascoste in classe. *Formazione & Insegnamento*, XVI, 3.
- Biemmi I., Mapelli B. (2023). *Pedagogia di Genere Educare ed educarsi a vivere in un mondo sessuato*. Milano: Mondadori.
- Buccini F. (2020). L'educazione di genere tra teoria e prassi: itinerari di ricerca per l'infanzia. *Education Sciences & Society*, 2.
- Burgio G., Lopez A. G. (2023). *La pedagogia di genere percorsi di ricerca contemporanei*. Milano: Franco Angeli.
- Connell R. (2023). *Il genere preso sul serio. L'impatto dei corpi sessuati su lavoro, potere e percorsi di vita*. Milano: Feltrinelli.
- Cuccarese F., Maurizi E. (2017). Esperienza di educazione di genere nella scuola italiana. Il caso del Centro antiviolenza La Nara di Prato. *Comparative Cultural Studies: European and Latin America Perspectives*, 3, 97-112.
- Corbisiero F., Nocenzi M. (2022). *Manuale di educazione al genere e alla sessualità*. Milano: UTET.
- Danieli P. (2020). *Che genere di stereotipi? Pedagogia di genere a scuola: per una cultura della parità*. Milano: Ledizioni.
- Demozzi S., Ghigi R. (2024). *Insegnare genere e sessualità. Dal pregiudizio sessista alla prevenzione della violenza*. Milano: Mondadori.
- Gamberi C., Maio M.A., Selmi G. (2010). *Educare al genere. Riflessioni e strumenti per articolare la complessità*. Roma: Carocci.
- Ghigi R. (2023). *Fare la differenza. Educazione di genere dalla prima infanzia all'età adulta*. Bologna: Il Mulino.
- Kumashiro K. (2002). *Troubling education: "Queer" activism and anti-Oppressive pedagogy*. London-New York: Routledge.
- Nardone R., Crivellaro F. (2020). *Educazione e questioni di genere. Percorsi formativi e pratiche educative tra scuola e territorio*. Milano: FrancoAngeli.

Qualità della formazione e innovazione didattica nella scuola elementare del Ventennio: l'esperienza della rivista *La Voce della Scuola* (1929-1931)

Rossana Lacarbonara

Assegnista di ricerca

Università del Salento – rossana.lacarbonara@unisalento.it

Introduzione

Il presente contributo si propone di inserirsi nel tema del convegno “La qualità della formazione come responsabilità sociale”, attraverso la presentazione di una ricerca ancora in corso, condotta all'interno di alcuni archivi storici comunali dell'attuale provincia di Taranto. In particolare, il lavoro si concentra sull'Archivio Storico, non ancora catalogato, del Comune di Martina Franca. Si tratta di un comune che attualmente fa parte della provincia di Taranto, istituita con R.D. 2 settembre 1923, n. 1911 (G.U. n. 222 del 21-09-1923), ma che fino al 1923 faceva parte dell'antica provincia di Terra d'Otranto.

Durante l'esplorazione di questo archivio è emersa una fonte estremamente interessante: si tratta della rivista *La Voce della Scuola*, un periodico scolastico pubblicato a partire dal 1929 all'interno del Circolo Didattico di Noci, che coinvolgeva scuole situate nei territori che oggi appartengono alle province di Taranto e Bari.

Sebbene si tratti di una pubblicazione a diffusione locale, *La Voce della Scuola* rappresenta un vero e proprio unicum: una testimonianza diretta della realtà scolastica degli anni Trenta, e allo stesso tempo una finestra sul dibattito educativo e sulle pratiche didattiche del tempo. È una fonte che permette di osservare da vicino come si riflettesse concretamente, sul campo, il tentativo di dare qualità alla formazione, in un periodo profondamente segnato dalle trasformazioni imposte dal regime fascista, ma anche animato da forti tensioni pedagogiche interne al mondo della scuola.

1. *La Voce della Scuola*

La rivista *La Voce della Scuola* fu fondata nel 1928 da Michelangelo Semeraro (1900-1965), inizialmente come pubblicazione saltuaria, per poi diventare un periodico regolare a partire dal dicembre del 1929. Semeraro, educatore e storico originario di Martina Franca, ricoprì tra il 1932 e il 1944 il ruolo di direttore delle scuole rurali della Terra Ionica e si rese promotore di importanti iniziative culturali e educative: nel 1928 fondò una biblioteca popolare e, nel 1941, un archivio didattico che raccoglieva sussidi, ricerche ed esperienze psicopedagogiche.

Il suo impegno nella lotta all'analfabetismo fu costante, e proprio attraverso la direzione de *La Voce della Scuola*, “nata e sostenuta dall'entusiasmo e dalla fede di modesti uomini di Scuola” (*La Voce della Scuola*, n. 2, 1930, p. 17) volle offrire agli insegnanti uno strumento concreto, un nuovo “organo promotore e propulsore di

nuove e feconde energie, atte a rialzare ancora meglio la dignità della Scuola elementare, con una più salda e tenace nostra preparazione” (*La Voce della Scuola*, n. 2, 1930, p. 17).

L’obiettivo della rivista era quello di esaminare e valutare i risultati dell’esperienza reale della vita scolastica nei comuni del Circolo Didattico di Noci, mettendo al centro la collaborazione degli insegnanti stessi. Non a caso, nell’editoriale del secondo numero pubblicato nel gennaio del 1930, intitolato “Linee Programmatiche” si legge chiaramente che la rivista nasce “dai maestri per i maestri” (*La Voce della Scuola*, n. 2, 1930, p. 17). Un’espressione che ne sintetizza bene lo spirito: riflettere insieme, partendo dal lavoro quotidiano e concreto che si svolgeva nelle classi. L’obiettivo della rivista non era, quindi, quello di offrire un’immagine idealizzata o “perfetta” della scuola. Al contrario, l’intento era quello di restituire la realtà scolastica per com’era, con tutte le sue difficoltà, le sue incompletezze e persino i suoi fallimenti, attraverso articoli e sezioni che riportano con sincerità gli errori degli alunni, ma anche le incertezze e i dubbi dei maestri.

Attraverso le pagine della rivista prende forma un vero e proprio mosaico di esperienze didattiche: dai diari scolastici agli elaborati degli alunni, dalla corrispondenza tra scuole alle attività manuali e di osservazione diretta. Tutto questo materiale permette di interrogarsi in modo critico su come, in quel contesto storico, si cercasse di migliorare la qualità dell’istruzione primaria, sia nei contenuti sia negli approcci metodologici.

Un aspetto che emerge nelle parole del Direttore Semeraro che afferma nell’editoriale del terzo numero, datato febbraio 1930 e intitolato “Semplicità e Sincerità”:

Non intendiamo quindi presentare relazioni di lavori completi e perfetti, ma crediamo invece che proprio nella loro imperfezione ci sia il motivo principale della nostra pubblicazione, perché ad altri, ai difetti e lacune evidenti del nostro lavoro, possiamo suggerire e proporre i possibili e convenienti rimedi. Non intendiamo rendere definitive le conclusioni ai nostri scritti, ma desideriamo invece che altri, più esperti e volenterosi, ci dimostrino come la loro esperienza possa riuscire a modificare e migliorare le nostre convinzioni. [...] Esponiamo semplicemente e sinceramente ciò che abbiamo potuto attuare, in seguito all’indirizzo dato dai consigli e suggerimenti del Direttore Didattico e allo studio personale in ossequio ai nuovi principi educativi (*La Voce della Scuola*, n. 3, 1930, p. 33).

I “nuovi principi educativi” al centro dello studio personale e dei colleghi del Circolo Didattico di Noci, presumibilmente, comprendevano le opere e il pensiero di Giuseppe Lombardo Radice che sosteneva con forza che il vero rinnovamento della scuola dovesse nascere dal basso, dall’esperienza concreta dei maestri, anche – e forse soprattutto – di quelli che lavoravano in scuole lontane dai riflettori, in contesti difficili, con umili esperienze in “scuole sconosciute” (Colaci 2018; Borruso 2024), come le definiva lui stesso.

Per Lombardo Radice, la pedagogia non era un insieme di regole teoriche o astratte, ma una “critica dell’esperienza pedagogica” (Scaglia 2020): un lavoro costante di osservazione e riflessione sulle pratiche didattiche reali, a partire dai segni più autentici dell’apprendimento, come i quaderni, i diari, gli scritti degli alunni – le “scritture bambine” (Meda 2015).

Questi aspetti del pensiero pedagogico di Lombardo Radice emergono nella lettura

della “Voce della Scuola”. Il metodo didattico promosso era quello fondato sull’osservazione diretta e sulla sperimentazione, in contrasto con la lezione frontale tradizionale. Questo approccio ci restituisce un quadro molto concreto delle pratiche educative dell’epoca e delle difficoltà quotidiane affrontate dagli insegnanti. Un esempio significativo è rappresentato dall’insegnamento della lingua italiana: si cercava di superare la diffusione del dialetto attraverso esercizi specifici, volti a sostituire gradualmente i termini dialettali con quelli della lingua italiana, abituando i bambini a esprimersi in modo chiaro e corretto.

Anche questa attenzione al rapporto tra dialetto e lingua italiana richiama da vicino il pensiero pedagogico di Lombardo Radice che non considerava il dialetto una lingua “cattiva” o da reprimere, ma al contrario lo riconosceva come una lingua viva, autentica, espressione della coscienza popolare e dell’identità del bambino. Scrisse nelle Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale nel 1913

Ebbene, il vero maestro trasforma il preteso nemico dell’insegnamento in amico utilissimo. Fa buon viso a cattivo giuoco? Cioè, si rassegna al dialetto, intimamente spregiandolo? No, anzi! Egli sa che nel dialetto c’è un’anima che ha avuto ed ha atteggiamenti suoi, vivaci e originali, che il dialetto è ricco e plastico quanto ogni altra lingua e ha, come ogni lingua, la sua bella letteratura, popolare e d’arte; sa infine che gli scolari sanno dire mirabilmente in dialetto (perché pensano in dialetto) ciò che in italiano ripetono in maniera scolorita, schematica (Lombardo Radice 1913, pp. 209-210).

Queste caratteristiche del dialetto resero necessario proporre esercizi *speciali* “nella traduzione dal dialetto e della formazione delle regole comparative fra il dialetto e l’italiano (Lombardo Radice 1913, p. 210).

Anche *La Voce della Scuola* sembra muoversi in questa direzione, riconoscendo al dialetto un ruolo importante nell’avvio all’apprendimento della lingua italiana. Questo ci mostra come nonostante la spinta alla “fascistizzazione” della scuola e la successiva marginalizzazione di Lombardo Radice, il suo modello di “scuola serena” che valorizzava il dialetto e la cultura popolare, “penetrò profondamente nel costume della scuola elementare italiana” (Colaci 2028, p. 49). Anche se il regime, specialmente con i programmi Ercole del 1934 e gli interventi di Mussolini, promosse una “intransigenza italoфона” e un rifiuto del dialetto come visto come simbolo di “antimodernità” (Colaci, 2018).

Lombardo Radice sviluppò anche il concetto di critica didattica, ovvero un’analisi dei metodi educativi condotta a partire dall’osservazione diretta delle pratiche di insegnamento e apprendimento (Scaglia 2020; Morandi 2019). Questa analisi si basava, in particolare, sullo studio attento dei quaderni, dei diari e degli elaborati scritti dagli alunni, considerati fonti preziose per comprendere il processo educativo nella sua concretezza.

Anche *La Voce della Scuola* rifletteva questa impostazione. Nella sezione “Dalle pagine degli scolari”, ad esempio, venivano pubblicati estratti autentici dai quaderni degli studenti, riportati senza correzioni. L’obiettivo era quello di offrire ai maestri uno sguardo realistico sulle difficoltà degli alunni e, più in generale, sulle sfide quotidiane dell’insegnamento e riconoscere il valore pedagogico dell’errore. Si legge infatti nella sezione “Appunti di esperienza magistrale” del numero 5 dell’aprile 1930

Io non pretendo subito dal bambino che parli in lingua; egli sa e può esprimersi soltanto in dialetto: lascio quindi che si manifesti col suo frasario abituale; la versione in lingua verrà a poco a poco, a misura che dall'apprendimento dei suoni vocali passerà alle sillabe e quindi alla formazione delle parole e dei più semplici e facili pensieri (*La Voce della Scuola*, n. 5, 1930, p. 70).

2. Una scuola “viva”

Il miglioramento qualitativo della scuola era strettamente legato a una visione di “scuola viva”, che si proponeva di non rendere il bambino un “passivo ripetitore di parole, ma espositore di fatti vissuti e di esperienza” (*La Voce della Scuola*, n.3, 1930, p. 37). Questo approccio si traduceva in una didattica che promuoveva l'osservazione diretta, l'esperimento e l'attività pratica. Esempi includono l'osservazione delle oche nell'ambiente naturale, lo studio di un orto con compiti specifici per ogni alunno, la costruzione di un pollaio e la cura degli animali, e le “lezioni all'aperto”. L'educazione all'igiene, ad esempio, non era solo nozionistica ma implicava la “pratica osservanza di norme e precetti” attraverso la “pulizia e decorazione dell'aula” da parte degli stessi scolari.

Un altro esempio fondamentale di questo spirito di confronto e miglioramento continuo è l'uso della corrispondenza scolastica, che nella rivista non viene considerata soltanto una “vuota forma di esercitazione sentimentale intrecciata tra scuola e scuola” (*La Voce della Scuola*, n. 5, 1930, p. 65), ma piuttosto come uno strumento per portare la “vita” nella scuola e per aiutare la formazione del cittadino italiano; un approccio che ricorda la corrispondenza interscolastica proposta da Cèlestin Freinet (Bottero 2022; Maltoni, Lotti, Surian 2022).

Già a partire dalla terza, gli alunni cominciavano a scrivere lettere indirizzate ai Comuni vicini, alle classi parallele o ad alcune istituzioni locali, spesso per fare richieste specifiche o per scambiare esperienze.

In quarta classe, questo scambio si allargava gradualmente: si cominciava a scrivere anche a scuole e realtà di altre regioni italiane, ampliando così l'orizzonte geografico e culturale dei bambini.

Infine, in quinta classe, la corrispondenza poteva spingersi “oltre i confini dello Stato” (*La Voce della Scuola*, n. 5, p. 65), includendo anche le Colonie e altri Stati esteri, pur mantenendo uno sguardo attento anche sul territorio nazionale. L'obiettivo didattico, in questo caso, era di servire “agli scopi dell'insegnamento scientifico e geografico” (*La Voce della Scuola*, n. 5, p. 65) poiché, si legge

Gli insegnamenti della storia e della geografia ricevono un apprezzabile impulso dalla corrispondenza, quando non sono aride notizie di fatti. [...] La corrispondenza aiuta lo studio storico-geografico con richiesta di notizie relative al suolo, al clima, alla vita agricola e industriale, agli avvenimenti antichi e recenti, all'economia nei suoi rapporti con l'agricoltura. [...] gli scolari cercano di conoscere in altre Regioni, i paesi ove si svolsero avvenimenti di valore nazionale, si fissano particolari imprese, si valorizzano determinate ricchezze minerarie, si sviluppano commerci e industrie notevoli. In ogni Regione vi sono alcuni paesi che mettono in evidenza le particolarità regionali, a quei paesi viene diretta la corrispondenza (*La Voce della Scuola*, n. 5, pp. 65-66).

Conclusioni

In conclusione, *La Voce della Scuola* ci restituisce l'immagine di una comunità educativa che, pur operando in un contesto storico profondamente segnato dal controllo ideologico del regime fascista, non rinunciava alla riflessione critica, alla sperimentazione didattica e alla condivisione dell'esperienza evidenziando come la qualità della formazione non possa essere considerata un parametro neutro o meramente tecnico. Al contrario, essa si configura come esito di una precisa scelta etico-pedagogica, che pone al centro la responsabilità collettiva nei confronti dei processi educativi.

Bibliografia

- Borruso F. (2024). Tracce di scuola vissuta: i diari di esperienza magistrale dell'Archivio Didattico Lombardo-Radice. *History of Education and Children's Literature*. HECL, XIX, 2, 295-313.
- Bottero E. (2022). Pedagogia Freinet: le sfide della psicologia cognitiva e della pedagogia istituzionale. *Encyclopaideia*, 26(64), 107-113.
- Colaci A.M. (2018). *Bisogna fare i maestri. L'educazione del popolo da Giuseppe Lombardo Radice ai nostri giorni*. Lecce: Milella.
- Lombardo Radice G. (1913). *Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale*. Firenze: R. Sandron.
- Maltoni A., Lotti A., Surian A. (2022). L'attualità di Célestin Freinet nella scuola italiana: verso uno studio di caso. In P. Lucisano, A. Marzano (Eds.), *Quale scuola per i cittadini del mondo? A cento anni dalla fondazione della Ligue Internationale de l'Éducation Nouvelle*. Atti del Convegno internazionale SIRD, Roma, 25-26 novembre 2021, 519-532.
- Meda J. (2015). Scritture scolastiche. Contributo alla definizione d'una categoria storiografica. In G. Raimondi, H. Champvillair (Eds.), *Proposte metodologiche e didattiche di ricerca applicata* (pp. 25-41). Roma: Aracne.
- Morandi M. (2019). La questione del dialetto in Giuseppe Lombardo Radice. *Studi sulla formazione*, 22(1), 43-51.
- Scaglia E. (2020). La "pedagogia serena" di Giuseppe Lombardo Radice fra le pagine de «L'educatore della Svizzera Italiana»: dalle Lezioni di didattica a Pedagogia di apostoli e di operai (1913-1936). *CQILA Rivista*, 32, 45-83.

Fonti Archivistiche

Archivio Comunale Martina Franca. (1929-1930). *La Voce della Scuola*. Anno I. Stab. Tipografico M. d'Addiego. Turi-Bari.

Valutazione, autovalutazione e “documenti strategici” della scuola: tra qualità formale e qualità sostanziale

Renzo Stio

Dottorando

Università degli Studi di Salerno – rstio@unisa.it

Premessa

Il tema della valutazione degli studenti, e più recentemente del sistema di istruzione, ha accompagnato la storia della nostra scuola con riflessioni, dibattiti, ricerche che continuano ad essere alimentati con costante interesse. Al di là degli strumenti e degli approcci teorici e culturali, il punto fermo del problema resta quello definito chiaramente dalla nostra Carta Costituzionale, che agli articoli 33 e 34 sancisce la libertà dell'arte, della scienza e del loro apprendimento e insegnamento. Ciò significa che qualunque sia il sistema adottato per riconoscere la qualità dei risultati di apprendimento o di performance del sistema, esso non potrà mai tradire lo spirito dal quale ha origine, che lo mette al servizio dello studente titolare del fondamentale diritto ad apprendere in piena libertà e ad avere un'istruzione di qualità. In questo senso valutare vuol dire necessariamente dover considerare scenari complessi, che vanno ben oltre ciò che può stare solo nel rapporto prestazione docente/risultato discente, ma che investe risorse, background socioculturali, ambienti formativi, dinamiche dei processi didattici, valori dichiarati e taciuti.

1. Valutare e decidere senza pretese “olimpiche”

La valutazione nella scuola ha senso solo se permette di raccogliere informazioni e ottenere stime utili ad orientare le decisioni che si andranno ad assumere per l'incremento della qualità dei risultati da raggiungere. È un principio che, a ben vedere, sta dietro ogni esperienza valutativa, anche di quelle che riguardano le decisioni che assumiamo nella vita quotidiana. Esso ha spinto soprattutto gli economisti a chiedersi entro quali limiti il processo valutativo sia praticabile e come lo si possa rendere il più efficace possibile. Le ricerche sulla teoria della scelta hanno condotto Herbert Simon a parlare di “modello olimpico” di razionalità (1984, p. 69), che in ambito economico coincide col modello dell’“utilità soggettiva attesa”, per il quale il soggetto decisionale dovrebbe poter contemplare tutte le alternative che gli si pongono davanti e le relative conseguenze, in modo tale da poter compiere le scelte migliori in assoluto. Simon tuttavia dimostra che “la visione olimpica può servire, forse, come modello della mente di Dio, ma certamente non come modello della mente dell'uomo comune” (1984, p. 69). L'alternativa “ragionevole” che egli propone risiede nel modello della “razionalità procedurale” o “limitata” (1984, pp. 51-56), basata su quattro principi estremamente intuitivi: a) le decisioni dei singoli individui non riguardano grandi aree, bensì argomenti ristretti; b) quando si prende una qualsiasi decisione, anche importante, non si

riescono mai a valutare tutti i dettagli degli scenari futuri; c) le nostre valutazioni/decisioni riguardano alcuni aspetti sui quali riusciamo a focalizzarci, ma ne trascuriamo altri che potrebbero avere altrettanta, se non maggiore, importanza; d) per quante informazioni si possano raccogliere e fondere insieme, la decisione finale sarà questione di pochi minuti, una sintesi tendenzialmente poco “razionale”.

Assumere la prospettiva della “razionalità limitata” vuol dire accettare di fare i conti con quella complessità strutturale a cui si è fatto cenno, che qui si vuole rappresentare – nella consapevolezza dei limiti di un’eccessiva semplificazione – attraverso tre costrutti. Il primo riguarda il problema che nelle scienze sociali è chiamato “controfattuale” (Martini A., Trivellato U., 2011). Cosa sarebbe accaduto se al posto di una decisione ne avessimo preso un’altra? È una domanda che ha un notevole impatto sull’agire educativo, basti pensare a tutte le decisioni che vengono assunte nell’ambito individuale o collegiale dagli insegnanti e che attengono proprio all’area della valutazione. Ma è anche una domanda alla quale la pedagogia non può, e forse non potrà mai, rispondere. Esistono strumenti per la stima del controfattuale, ma è un percorso estremamente complesso, dispendioso e del tutto estraneo alla scuola, dove le decisioni riguardano i fatti che accadono, mentre accadono e per i quali sono necessarie risposte in tempo pressoché reale. Il secondo costrutto attiene a ciò che spesso identifichiamo come “curricolo nascosto” (Jackson, P. W., 1968). Cosa sappiamo realmente dei nostri alunni per poter valutare i loro apprendimenti e poter assumere le scelte didattiche conseguenti? Quanto conosciamo di ciò che essi apprendono a scuola e altrove in maniera non intenzionale? E dei valori ai quali si ispirano e che apprendono indirettamente dalla struttura organizzativa della scuola, così come dalle loro routine quotidiane e familiari? La risposta a queste domande è semplice: sappiamo e sapremo sempre troppo poco, e con quel poco che sappiamo dobbiamo elaborare le nostre proposte educative. Di più non possiamo. Il terzo costrutto ha a che fare con gli “strumenti” che utilizziamo sia per valutare gli apprendimenti che per valutare il sistema scolastico (Castoldi M., 2012). La metafora, per quanto possa apparire macabra, è quella del famigerato letto di Procuste: chi vi si stendeva sopra, doveva rientrare assolutamente nella lunghezza del giaciglio, altrimenti gli venivano tagliate le gambe o veniva sottoposto a trazione fino a raggiungere la lunghezza esatta del letto. Quando utilizziamo modelli, rubriche, liste di controllo costruite sulla base di indicatori attraverso i quali filtriamo le informazioni che raccogliamo, ne valorizziamo a monte soltanto quelle che riteniamo più significative. È il limite di ogni strumento di indagine: tutto quello che lo strumento non prevede, in fin dei conti, è tagliato fuori, non esiste.

2. Un’indagine sulle scuole

L’indagine, in parte presentata nel corso del convegno nazionale SIPED di Aosta-Pesugia-Siena del 22-23 febbraio 2024 (Izzo R., Stio R., 2025), ha inteso verificare se ci sia relazione di causalità tra la consapevolezza/conoscenza dei “documenti strategici” della scuola (in particolare PTOF, RAV, PDM) da parte dei docenti e la qualità dell’insegnamento erogato. Se, cioè, detti strumenti siano effettivamente utili a generare miglioramento nella destinazione di scopo della scuola, ossia il successo formativo di ogni studente. Per definire a monte un’idea generale e condivisibile di qualità dell’insegnamento, abbiamo adottato, come criterio, la rilevanza del “peso” che esso ha as-

sunto nelle scelte di vita, personali e professionali, degli studenti, la cui misura è stata fornita dalle dichiarazioni al riguardo rilasciate dagli stessi studenti. È importante sottolineare che lo scopo non è stato quello di individuare gli attributi che definiscono il “buon insegnante”, quanto di capire se il “buon insegnante” – cioè quello che avrebbe avuto un impatto significativo nella formazione della persona – sia più o meno al corrente tanto dei processi quanto delle procedure che riguardano l’elaborazione e l’implementazione delle scelte della propria scuola, così come definite nei documenti strategici. Per essere ancora più espliciti, si è voluto capire se il “buon insegnante” sia anche un buon conoscitore/utilizzatore di strumenti/documenti progettuali e di indirizzo, oggi considerati imprescindibili.

Nell’indagine, condotta nel 2023, sono state coinvolte sette scuole secondarie di secondo grado della provincia di Salerno, sono stati intervistati 231 studenti diplomatisi negli aa.ss. 2020-2021 e 2021-2022 e 100 docenti dei 194 segnalati dagli studenti.

Agli studenti è stata posta telefonicamente la seguente domanda: “Qual è stato l’insegnante che nei cinque anni della scuola secondaria di secondo grado ha segnato maggiormente, in positivo, la sua formazione personale, culturale e professionale, anche per quelle che possono essere state le sue scelte per il futuro?” Le risposte ci hanno consentito di individuare gli insegnanti che in ciascuna scuola venivano indicati come “significativi”, senza distinzione di aree disciplinari di afferenza. I cento che hanno ottenuto più preferenze da parte degli studenti sono stati intervistati telefonicamente utilizzando il questionario che segue (Tab. 1).

INTERVISTA AI DOCENTI	
Domanda	Risp. docente
1. Quale ritiene essere il suo livello di conoscenza del PTOF della sua scuola?	Essenziale Approfondito Da 1 a 5 Da 6 a 10 Più di 10 Non so
2. Quante “priorità” sono state inserite nel R.A.V. della sua scuola?	...
3. Può indicare una delle priorità del R.A.V. della sua scuola che ritiene più significativa?	Non so/non ricordo
4. Può indicare un “obiettivo di processo” del P.D.M. della sua scuola collegato alla priorità che ha scelto?	...
5. I risultati dei suoi studenti nelle prove I.N.Val.S.I. influenzano il suo modo di fare scuola?	Non so/non ricordo Per niente Poco Abbastanza Molto No Disciplina INVALSI Per niente
6. Quanto ritiene che incidano i documenti strategici della scuola (PTOF, RAV, PDM) sulla qualità del suo insegnamento?	Poco Abbastanza Molto Nessuno
7. Ha avuto un ruolo negli ultimi due anni nella sua scuola come figura di sistema?	F.S. Coll. D.S. Resp. Plesso Altro

Tab. 1

La sequenza delle domande e le relazioni tra di esse sono state pensate in modo da far emergere la reale consapevolezza dei docenti, cercando di controllare l'affidabilità delle loro risposte ed evitare che queste potessero essere condizionate dall'ansia di offrire una rappresentazione professionale di sé necessariamente informata e competente.

Alla domanda n. 1, 56 insegnanti su 100 hanno risposto di avere una conoscenza "approfondita" del PTOF, gli altri "essenziale". Considerato che il RAV (Rapporto di Auto Valutazione) rappresenta una sezione particolarmente rilevante del PTOF, al fine di verificare la veridicità della risposta n. 1 e il reale livello di consapevolezza dei docenti, abbiamo posto la domanda n. 2. A questa 35 insegnanti su 100 hanno dichiarato di non saper rispondere. Ai 65 insegnanti che invece hanno risposto, gli si è chiesto di indicare approssimativamente (da 1 a 5; da 6 a 10; più di 10) quante "priorità" fossero previste dal RAV della loro scuola. Di questi 65 insegnanti – nonostante l'approssimazione prevista – solo 28 hanno risposto correttamente. Per testare anche la veridicità della risposta alla domanda n. 2, è stata rivolta la terza domanda. Posto che le sette scuole, nei rispettivi RAV, avevano complessivamente previsto 27 priorità, i docenti che hanno risposto ne hanno indicate 56, più del doppio, delle quali soltanto 22 si avvicinavano approssimativamente a quelle effettivamente previste dai RAV delle scuole. Rispetto poi agli "obiettivi di processo" del PDM (Piano di Miglioramento), abbiamo posto la domanda n. 4. Nelle risposte solo 17 docenti su 100 hanno correttamente indicato gli obiettivi. Le due domande successive hanno riguardato l'opinione dei docenti rispetto alle prove dell'INValSI e rispetto alla rilevanza dei documenti strategici per il miglioramento del loro lavoro. Alla domanda n. 5, 23 docenti rispondono utilizzando le opzioni "per niente" (13) e "poco" (10); 30 docenti rispondono utilizzando le opzioni "abbastanza" (11) e "molto" (19). Alla domanda n. 6, 28 docenti rispondono utilizzando le opzioni "per niente" (7) e "poco" (21); 72 docenti rispondono utilizzando le opzioni "abbastanza" (55) e "molto" (17). L'ultima domanda, la n. 7, ci è servita per avere un quadro dei ruoli degli intervistati all'interno della scuola: 68 insegnanti su 100 hanno avuto nella propria scuola ruoli di "figure di sistema".

L'indagine si è conclusa con una domanda, posta attraverso un'applicazione digitale, a 40 dirigenti scolastici (Tab. 2), compresi dei dirigenti delle 7 scuole coinvolte nell'indagine. Di questi 35 hanno risposto che considerano abbastanza/molto importante che i docenti conoscano i documenti strategici della scuola per il miglioramento del loro insegnamento; 5 hanno risposto che ritengono poco rilevante questa conoscenza.

INTERVISTA AL DIRIGENTE SCOLASTICO

In che misura ritiene che le scelte strategiche della scuola e i relativi documenti (P.T.O.F., R.A.V., P.d.M., compresi gli esiti delle prove I.N.Val.S.I.) migliorino la qualità dell'insegnamento?

Per niente
Molto poco
Poco
Abbastanza
Molto

Tab. 2

Conclusioni

Abbiamo individuato 100 “buoni insegnanti”, definiti tali in quanto capaci di interpretare il senso della peculiare destinazione di scopo della scuola: assicurare il successo formativo della persona. Di questi, poco più della metà riferisce una conoscenza approfondita del PTOF della propria scuola, che si rivela però solo dichiarata, in quanto appena 22 docenti su 100 sono capaci di individuare alcune delle priorità contenute nel RAV del loro istituto. Solo 17 sono poi capaci di indicare correttamente gli obiettivi di processo previsti dal PDM. Nonostante tutto, 72 insegnanti su 100 ritengono importanti, per la qualità del loro insegnamento, i documenti strategici della scuola, dei quali però – come abbiamo appena riassunto – mostrano nessuna/scarsa conoscenza e consapevolezza. Infine, i dirigenti scolastici sono quasi tutti concordi nel ritenere che la conoscenza da parte degli insegnanti delle scelte strategiche della scuola e dei relativi documenti, migliori decisamente la qualità dell’insegnamento.

Contraddizioni ed elementi di incoerenza emergono palesemente dai dati raccolti che, alla fine, raccontano di una scuola che, a prescindere dalle procedure di controllo e valutazione, riesce a conferire valore e qualità alla sua mission, tanto da lasciare un segno riconosciuto in chi quotidianamente la frequenta intrecciando rapporti il cui senso, crediamo di poter affermare, trascende le dinamiche dei sistemi organizzativi per restare ancorato alla tessitura di una trama fragile, incompiuta, incoercibile e purtuttavia in grado di alimentare virtuose esperienze educative e formative.

Bibliografia

- Attinà M. (2020). L'autonomia scolastica tra incompiutezze e tradimenti. *Nuova Secondaria*, 10, 115-122.
- Baldacci M. (2019). *L'educazione al bivio*. Milano: FrancoAngeli.
- Castoldi M. (2012). *Valutare a scuola. Dagli apprendimenti alla valutazione di sistema*. Roma: Carocci.
- Izzo R., Srio R. (2025). Un'indagine sulla qualità dell'insegnamento: più relazione meno strategie. *Società Italiana di Pedagogia*, 16, 242-248.
- Jackson P. W. (1968). *Life in Classrooms*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- March J.G. (1988). *Decisions and organizations*. Oxford: Basil Blackwell Ltd. (trad. it. *Decisioni e organizzazioni*, Il Mulino, Bologna, 1993).
- Martini A., Trivellato U. (2011). *Sono soldi ben spesi?* Venezia: Marsilio.
- Ministero Istruzione (2022). *Sistema Nazionale di Valutazione (SNV) - indicazioni operative in merito ai documenti strategici delle istituzioni scolastiche per il triennio 2022-2025*.
- Simon H. A. (1983). *Reason in Human Affairs*. Stanford: Stanford University Press. (trad. it. *La ragione nelle vicende umane*, Il Mulino, Bologna, 1984).

Sessioni Parallele
Modelli di ricerca e responsabilità sociale

Storie di vita, storie di passaggi. L'approccio autobiografico-narrativo nello studio delle transizioni *lifelong*

Francesco Casotti

*Dottorando**

Università degli Studi di Firenze – francesco.casotti@unifi.it

1. Introduzione: Transizione, *Physis*, Essere e Divenire

Il presente contributo nasce dalla volontà di stabilire una connessione tra il tema delle transizioni di vita — con particolare attenzione a quelle che avvengono frequentemente o esclusivamente durante la tarda età adulta e l'anzianità — e l'approccio di ricerca autobiografico-narrativo, considerato come una via privilegiata per ricostruire e significare le esperienze di cambiamento vissute nel corso dell'esistenza.

Tracciare una riflessione pedagogica sulla categoria della transizione significa inevitabilmente addentrarsi in territori profondamente radicati nella dimensione costitutiva dell'essere umano: la sua *physis*, esplorandone opacità ed eccedenze, che la rendono al contempo soggetto e oggetto del processo di “presa di forma”. Un confronto preliminare, che forse pecca di semplicismo, contrappone un “essere” parmenideo, incorruttibile, eterno e immutabile, a una natura che, secondo la filosofia di Eraclito, è in continuo divenire e in continua trasformazione (Reale, Antiseri, Laeng, 1985).

La prospettiva del divenire, se proiettata nella ricerca filosofica dell’“essenza” umana, apre alla possibilità di parlare di formazione della persona (Bertagna, 2010), in quanto implica il cambiamento come costante della sua struttura, delineando così una natura che è molteplicità di potenziali “poter essere” e che può quindi farsi progetto di vita. Gli aspetti appena accennati si collegano alla teoria di Nancy Schlossberg (1981), una delle più eminenti studiose delle transizioni, la quale sostiene che esse comportino sempre un mutamento dovuto a un evento o a un “non evento” (ovvero anche all'assenza di un evento, soprattutto se particolarmente atteso e desiderato), influenzando il soggetto coinvolto nei suoi comportamenti, nelle proprie convinzioni e rappresentazioni di sé e del mondo, nonché nelle sue relazioni.

2. La categoria della transizione tra relazione, morte simbolica e continuità

A partire dalla visione della Schlossberg, è possibile riscontrare in letteratura alcuni elementi ricorrenti relativi alla categoria della transizione. Un primo aspetto riguarda il suo costituirsi non solo come processo individuale, ma anche relazionale e socialmente costruito, che si attua all'interno di contesti ed è profondamente influenzato

* Il tutor del percorso dottorale è il Prof. Fabio Togni, la co-tutor la Prof.ssa Vanna Boffo

da regolamenti e relazioni. Queste ultime rivestono un ruolo determinante, non solo perché possono modificarsi a seguito, e durante, un passaggio significativo, ma anche perché possono contribuire alla stessa costituzione e modellazione del transito (Walther, Stauber, Settersten, 2022). Si pensi, ad esempio, al pensionamento, oggetto di attenzione specifica del presente lavoro, e a come i contesti di vita e i legami significativi influenzino la sua traiettoria.

Un altro elemento significativo del processo transitorio è rappresentato dalla categoria esperienziale della perdita (Bridges, 1980), potendosi riferire sia a qualcosa o a qualcuno, ma anche al sé o a una sua parte. La perdita è sempre intrinseca alla transizione, anche quando quest'ultima è auspicata e comporta un guadagno socialmente e personalmente desiderabile. Emblematico, in tal senso, è il modello di William Bridges (1980), elaborato nell'ambito della consulenza organizzativa, il quale suddivide ogni processo transitorio in tre fasi: la "fine", la "zona neutra", che rappresenta un periodo di sospensione, e un "nuovo inizio". Ponendo il focus sulla prima fase, è possibile paragonarla all'esperienza del lutto, in quanto la persona che la attraversa affronta una "morte simbolica": la realtà conosciuta è ormai venuta meno e, seppur in modo disorientato e disincantato, si rende necessaria una dolorosa separazione. Il cambiamento legato alla transizione è, in questo caso, considerato un elemento di discontinuità nella storia di vita.

Al contrario, la *Continuity Theory* di Atchley (1989), una delle più note teorie della Gerontologia Sociale, propone una prospettiva di continuità, sostenendo che la persona, di fronte alle trasformazioni connesse allo scorrere del tempo, possa attingere da un'essenza che permane, al fine di mantenere un senso di coerenza della propria identità. La continuità si fonda su valori, esperienze passate, abitudini, attività, relazioni e ambienti familiari. Discontinuità e continuità emergono entrambe in diversi studi che si sono occupati delle transizioni tipiche della tarda adultità e dell'anzianità. Nel tentare di ricostruire una fenomenologia della transizione in questo periodo dell'esistenza – adottando un criterio "verticale", quindi correlato all'età – è possibile individuare alcune particolarmente ricorrenti e significative. Tra queste, si è scelto di focalizzare l'attenzione sulla transizione dal lavoro alla pensione, poiché, pur essendo determinata da fattori socio-economici, essa ha un forte impatto anche dal punto di vista identitario e formativo. È importante considerare, infatti, come l'agire lavorativo implichi spesso una dimensione etica e come tanto il suo svolgimento quanto la sua cessazione possano contribuire alla realizzazione della persona stessa (Togni, 2019).

Un caso esemplare è quello del ritiro pensionistico in ambito universitario. La letteratura che si è occupata di questo specifico passaggio descrive un ampio e magmatico spettro di possibili reazioni e sensazioni durante e dopo l'evento, che vanno dalla speranza all'angoscia, dallo smarrimento all'entusiasmo. I docenti sottolineano spesso, da una parte, la volontà di mantenere alcune attività lavorative già precedentemente in atto; dall'altra, una profonda paura di perdere parti costitutive della propria identità (Rowson, Phillipson, 2022). Si presentano, quindi, sia elementi di continuità che di discontinuità nel processo transitorio, che ne connotano le diverse possibili traiettorie. Il quadro che si delinea richiama l'importanza di una cura pedagogico-educativa della transizione, che possa focalizzarsi sullo sviluppo di una postura professionale e personale, nonché di competenze trasversali, in grado di supportare la persona a "decidersi" in tale momento e proiettarsi verso una longevità di qualità (Togni, Boffo, 2024).

3. L'approccio metodologico autobiografico-narrativo nello studio del pensionamento: il PRIN AGER

Alla luce degli aspetti appena esposti, è possibile individuare nell'approccio autobiografico-narrativo uno degli strumenti utili per studiare e, al contempo, educativamente promuovere transizioni che, per quanto drammatiche, appaiano sensate e di successo. La pedagogia ha ampiamente riconosciuto la centralità del racconto di sé nella vita umana: si possono citare alcuni Maestri del contesto pedagogico italiano che, con il loro lavoro, hanno messo in rilievo le funzioni educative, formative, di *cura sui* e di ricerca legate alla narrazione autobiografica, in particolare Duccio Demetrio e Franco Cambi. Demetrio (1996) parla della presenza di un "io spettatore" e di un "io tessitore" all'interno dei racconti autobiografici: il primo, attraverso un'azione di bilocazione, riesce ad assumere una prospettiva altra sul proprio passato; il secondo crea continui collegamenti biografici con gli altri "io narrativi". Entrambi sono coinvolti nella riscrittura della propria trama, rielaborando il passato e orientando il presente e il futuro. Anche Cambi (2002) pone attenzione sull'orientamento, riconoscendo nella narrazione autobiografica una bussola per quell'"io" che abita il disincanto e il postmoderno, che è multiplo, magmatico, diviso e minimo.

Nello stabilire e ristabilire le coordinate esistenziali, lo strumento narrativo si configura anche come una possibile prospettiva di ricerca, in quanto consente l'emersione di tutti quei significati intrinseci all'esperienza umana che, talvolta, rischiano di rimanere sommersi e sconosciuti.

In tale orizzonte, si possono comprendere le motivazioni che hanno portato l'approccio autobiografico ad essere un pilastro metodologico del progetto PRIN 2022 PNRR *Continuing Education and Prevention for Active Aging (AGER). Fostering success stories in the transition from work to retirement*. La ricerca rientra tra le attività promosse dal Dipartimento di Formazione, Lingue, Intercultura, Letterature e Psicologia dell'Università di Firenze sul tema dell'invecchiamento attivo, coordinate dalla Professoressa Vanna Boffo. Il progetto si articola in due "anime" disciplinari: una pedagogica, rappresentata dall'Università di Firenze e guidata dal *Principal Investigator*, Professor Fabio Togni; e una medica, guidata dalla Professoressa Alessandra Marengoni dell'Università di Brescia.

Attraverso un'ottica interdisciplinare, l'obiettivo generale del progetto è ricostruire la traiettoria biografica di ritiro professionale di 90 docenti (provenienti dalla scuola secondaria di secondo grado e dall'ambito universitario) che sono andati in pensione di recente o che vi andranno entro un tempo massimo di 5 anni. L'intento è quello di approfondire anche l'eventuale relazione tra competenze per la vita, *lifestyles* e fitness motoria, tentando di comprendere se la loro crocevia promuova invecchiamento attivo già a partire dal contesto professionale. Il disegno di ricerca si compone di due fasi distinte: in particolare, con riferimento alla tematica del presente contributo, si intende entrare nello specifico della seconda fase condotta dall'Unità di Ricerca di Firenze, nella quale la narrazione autobiografica diventa uno strumento per ritessere il processo di transizione di un sottogruppo composto da 30 partecipanti. Verranno svolte delle interviste attraverso una traccia semi-strutturata, costruita sulla base della letteratura sugli stili di vita e del *LifeComp Framework* (Sala, Punie, Garkov, Cabrera Giraldez, 2020), un modello teorico elaborato dalla Commissione Europea, che identifica nove

competenze suddivise in tre aree principali¹. Le domande sono state pensate come parte di quattro sezioni:

- “area Personale”: esplora la consapevolezza delle emozioni, dei valori, dei pensieri e dei comportamenti che hanno caratterizzato, o stanno caratterizzando, la fase di transizione alla pensione. Indaga inoltre le strategie adottate per affrontare cambiamenti e sfide nel corso della vita, la capacità di gestire questi aspetti, la progettualità futura e l’influenza dei fattori contestuali sul benessere fisico, mentale e sociale;
- “area Sociale”: pone il focus sulla comprensione e consapevolezza delle emozioni e delle esperienze altrui, sulle strategie comunicative sviluppate durante l’esperienza professionale e sulla capacità di costruire e mantenere relazioni efficaci nei diversi contesti di vita;
- “area dell’Imparare a Imparare”: approfondisce la fiducia nel proprio potenziale di apprendimento, le strategie utilizzate per gestirlo e la capacità di sviluppare soluzioni innovative;
- “area parametri *Lifestyles*”: mira a indagare gli stili di vita, con particolare attenzione ad alimentazione, attività fisica, consumo di alcol, fumo, uso di sostanze stupefacenti ed equilibrio psicofisico.

Le domande sono volte a studiare la transizione al pensionamento, tenendo conto delle molteplici sfaccettature della categoria in esame: dalla dimensione relazionale, al vissuto della perdita, dalla progettazione di un nuovo inizio, all’impatto che tale processo formativo ha sulla *physis* della persona.

Conclusioni: narrare le transizioni di vita

La decisione di adottare la narrazione autobiografica nello studio della transizione al pensionamento si fonda sulle sue potenziali ricadute positive. Un primo aspetto riguarda la possibilità di accedere a significati e vissuti che, altrimenti, rischierebbero di rimanere inespressi attraverso altri approcci di ricerca. Inoltre, narrativizzare la propria esperienza personale potrebbe attivare, auspicabilmente, processi volti all’autonomia, mostrando come la formazione della persona umana si declini in traiettorie di transizione. Vi è infine la speranza che tale approccio possa contribuire a rinnovare le rappresentazioni sociali e culturali della tarda età adulta e dell’età anziana, sostituendo quelle narrazioni dominanti ancora dipendenti da ageismo sociale. L’obiettivo è quello di promuovere una pedagogia della longevità capace di riconoscere e sostenere le risorse e le ricchezze proprie di ognuno, nella sua unicità e lungo tutto il corso della sua vita.

1 Le competenze e le aree di riferimento sono: Autoregolazione, Flessibilità, Benessere per l’area Personale; Empatia, Collaborazione, Comunicazione per l’area Sociale; Mentalità di Crescita, Pensiero Critico e Gestione dell’Apprendimento per l’area dell’Imparare a Imparare.

Bibliografia

- Atchley R.C. (1989). A continuity theory of normal aging. *The Gerontologist*, 29, 183-190.
- Bertagna G. 2010. *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*. Brescia: La Scuola.
- Bridges W. (1980). *Transitions: making sense of life's changes*. Boston: Reading, Mass., Addison-Wesley.
- Cambi F. (2002). *L'autobiografia come metodo formativo*. Roma-Bari: Laterza.
- Demetrio D. (1996). *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*. Milano: Cortina.
- Reale G., Antiseri D., Laeng M. (1985). *Filosofia e Pedagogia dalle origini ad oggi. Volume primo*. Brescia: La Scuola.
- Rowson T.S., Phillipson C. (2022). 'I never really left the university:' Continuity amongst male academics in the transition from work to retirement. *Journal of Aging Studies*, 53, 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.jaging.2020.100853>.
- Sala A., Punie Y., Garkov V., Cabrera Giraldez M. (2020). *LifeComp: The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <http://doi.org/10.2760/922681>.
- Schlossberg N.K. (1981). A model for analyzing human adaptation to transition. *The counseling psychologist*, 9(2), 2-18. <https://doi.org/10.1177/001100008100900202>.
- Togni F. (2019). *L'uomo, l'agire lavorativo e il volere. Intorno e oltre i progetti di secolarizzazione dell'Umanesimo del lavoro*. In F. Togni (Ed.), *Giovanni Gentile e l'Umanesimo del lavoro* (pp. 107-132). Roma: Studium.
- Togni F., Boffo V. (2024). Promoting Active Longevity: The Challenge of Continuing Education for Well-being, Beyond and Above the Emergency. *Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete*, 24(2), 149-160. <https://doi.org/10.36253/form-16036>.
- Walther A., Stauber B., Settersten R.A. (2022). "Doing Transitions": A New Research Perspective. In B. Stauber, A. Walther, R.A. Settersten (Eds.), *Doing Transitions in the Life Course. Processes and practices* (pp. 3-18). Cham: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-13512-5_1.

L'Inclusive Approach come orizzonte teorico-metodologico per una ricerca pedagogica di qualità

Guendalina Cucuzza

Contrattista di ricerca

Università degli Studi di Milano-Bicocca – guendalina.cucuzza@unimib.it

Introduzione

I processi educativi e formativi sono fenomeni altamente complessi frutto dell'intreccio di una molteplicità di dimensioni (individuali, sociali, materiali) che si connettono in modo dinamico e non standardizzabile (Ferrante, 2016). Qualunque evento educativo, infatti, sia esso intenzionale o informale, esprime un'originale interazione soggetto-mondo, attraverso la quale l'individuo si forma, apprende e si trasforma, relazionandosi con un'eterogeneità di fattori non definibili a priori, che si giocano in situazione. In questo senso, non è possibile tematizzare (e teorizzare) l'educazione in astratto senza rischiare di incorrere in interpretazioni semplificanti e parziali del fenomeno; per restituirne la densità, è necessario invece soffermarsi sulla specificità delle pratiche in cui essa concretamente si dà e si fa. Per queste ragioni la multiformità dell'educativo sfugge ad approcci di ricerca di tipo lineare e tecnocratico che tendono a cristallizzare il reale sulla base di modelli precostituiti, e invita ad avventurarsi lungo itinerari di pensiero inediti per individuare nuove categorie interpretative all'altezza dell'originalità delle esperienze.

Una ricerca pedagogica di qualità, dunque, non può prescindere dal confrontarsi con la complessità dell'accadere educativo, nella consapevolezza che "la mappa non è il territorio" (Bateson, 1979), abitando la tensione tra teoria e prassi, con l'intento di elaborare rappresentazioni il più fedeli possibile alle peculiarità dell'evento considerato.

In quest'ottica, qualità e responsabilità sociale della ricerca si declinano nel rispetto del carattere contestuale del fenomeno, attraverso il riconoscimento e il coinvolgimento di tutti gli attori che prendono parte a esso; l'ascolto e la problematizzazione delle differenti esperienze di cui questi sono portatori; l'elaborazione di interpretazioni che parlino ai contesti coinvolti, a partire dalle quali immaginare e costruire insieme pratiche trasformative.

Si tratta di una modalità di fare ricerca orientata a un paradigma inclusivo e trasformativo, in stretta connessione con le prassi, secondo una logica di ricorsività, in linea con il carattere teorico-pratico della pedagogia (Massa, 1975) volta non solo ad accrescere conoscenza sulle pratiche educative ma anche a prospettarne un ripensamento.

All'interno di questo quadro, in cui la complessità costituisce il tratto caratterizzante dell'accadere educativo, si possono delineare tre principali movimenti che la tematizzano e che caratterizzano una ricerca pedagogica di qualità:

- leggere la complessità;
- rappresentare la complessità;
- rielaborare la complessità per riprogettare l'esistente.

Rispetto ai primi due movimenti, l'*Inclusive Approach* di Jan Fook (2002) costituisce una prospettiva particolarmente promettente, come di seguito verrà approfondito.

1. Leggere e rappresentare la complessità con l'*Inclusive approach*

Teorizzato da Jan Fook in relazione al *social work*, l'*Inclusive approach* rappresenta un paradigma innovativo e particolarmente promettente per esplorare situazioni altamente variabili e incerte, come quelle che caratterizzano i contesti educativi e formativi. Esso, infatti, consente di individuare la complessità delle pratiche, superando la rigidità di singoli paradigmi nell'interpretazione delle stesse, in favore di una logica plurale, che valorizzi il contributo e i saperi di tutti gli attori in esse coinvolti.

Il carattere inclusivo di questo approccio interessa più livelli. Dal punto di vista teorico-epistemologico, esso si basa su una visione estensiva di chi può produrre valide teorie sulla pratica, riconoscendo la coesistenza di più prospettive, a diverso gradiente di formalizzazione, nella comprensione di un dato fenomeno, legittimando accanto al contributo dei ricercatori quello di operatori e utenti. Sul versante metodologico, l'approccio evidenzia l'opportunità di un accesso multimodale alle pratiche, attraverso l'individuazione e l'intreccio di più metodi e strumenti di indagine, al fine di esplorarle al meglio.

Per cogliere appieno il potenziale euristico dell'*Inclusive Approach* e meglio comprenderne il contributo a una ricerca pedagogica di qualità, è utile contestualizzarlo nei movimenti sopra citati legati all'esplorazione della complessità.

Rispetto al primo movimento, *leggere la complessità*, l'*Inclusive Approach* consente di superare l'asimmetria tra teorie formali e conoscenze "sul campo", evidenziando la legittimità di entrambe e dei diversi modi di conoscere degli attori in gioco (Fook, 2002). In questo modo restituisce una visione caleidoscopica delle pratiche, portando alla luce l'eterogeneità di teorie a queste connesse. È importante sottolineare come il termine teoria non identifichi qui una categoria univoca, corrispondente a una specifica forma di conoscenza, ma un insieme che comprende al suo interno differenti tipologie di pensieri e idee a più livelli di formalità, generalizzabilità e rilevanza. Così, accanto alle "grandi teorie", coesistono mappe concettuali, modelli interpretativi, o reti di relazioni non gerarchiche di concetti correlati tra loro (Ibidem). Non solo. L'aspetto innovativo è che queste teorie non sono mutualmente escludenti, ma coesistono andando a definire un *continuum*, a differente grado di complessità, in cui ciascuna fornisce una specifica forma di conoscenza sulla pratica.

Dal punto di vista del ricercatore, ciò comporta la necessità di riposizionare il processo di ricerca in un contesto di conoscenza più ampio, caratterizzato da una pluralità di teorie sul fenomeno, frutto di differenti modalità di esperire quest'ultimo a opera dei diversi attori coinvolti nel processo e, pertanto, non definibile a priori.

In sintesi, l'*Inclusive Approach* consente di riconoscere la complessità e multiprospettività della prassi, nella consapevolezza che nessun soggetto coinvolto nell'indagine – sia esso ricercatore, operatore, utente – possa averne una visione esaustiva. Le differenti competenze, sensibilità ed esperienze, infatti, influenzano il tipo di teorizzazione

che ciascuno può sviluppare. In quest'ottica, le metodologie di ricerca collaborativa e partecipativa sono quelle che meglio riflettono l'approccio inclusivo, in quanto amplificano il numero di prospettive sull'esperienza.

Quest'ultima considerazione introduce uno slittamento dal livello teorico-epistemologico a quello metodologico. Non basta, infatti, leggere la complessità, ma occorre capire *come* coglierla e rappresentarla. Si giunge così al secondo movimento, *rappresentare la complessità*. Anche rispetto a questo l'*Inclusive Approach* offre spunti interessanti. A fornire la cifra del posizionamento che esso richiede al ricercatore, è un'espressione della stessa Fook che sottolinea l'importanza di comprendere attraverso quali modalità è opportuno "accedere alla pratica" per esplorarla al meglio (Fook, 2002). L'utilizzo del termine accedere (*to access*) è interessante perché implica l'entrare a far parte di qualcosa che è pre-esistente – in questo caso la pratica – individuando gli strumenti adatti invece che stabilirli e imporli a priori, nella consapevolezza che il carattere multidimensionale dell'esperienza ne consente soltanto un accesso parziale e selettivo. Infatti, la presenza di dimensioni implicite – come fattori contestuali non sempre disponibili – e le diverse interpretazioni degli attori coinvolti, rendono impossibile una visione esaustiva.

In breve, l'adozione dell'*Inclusive approach* consente di rappresentare la complessità amplificando il numero di prospettive possibili e accedendo alle esperienze in modi diversi e da diverse angolazioni (Ibidem), massimizzando il rapporto tra il metodo di accesso all'esperienza e la pratica stessa.

Dal punto di vista del ricercatore ciò comporta l'abbandono di metodologie predefinite o standardizzate in favore di strategie di indagine adeguate alla specificità delle pratiche oggetto di analisi, non escludendo contaminazioni tra approcci diversi, purché funzionali ad accedere alle esperienze.

Infine, l'*Inclusive Approach* costituisce il presupposto e la condizione di possibilità del terzo movimento, di carattere propriamente trasformativo, inerente alla *rielaborazione della complessità per riprogettare l'esistente*. La restituzione di una visione plurale delle prassi e dei contesti osservati, che dia voce alla molteplicità di sguardi in essi presenti, è la premessa essenziale per progettare trasformazioni dell'esistente rispettose di tutti gli attori coinvolti e, dunque, sostenibili.

2. Note dal campo

In questo paragrafo verrà presentato a titolo esemplificativo l'utilizzo dell'*Inclusive Approach* come paradigma teorico-metodologico all'interno di un progetto di ricerca, al fine di mostrare una possibile pista operativa per dare maggior concretezza alle riflessioni sopra sviluppate.

Obiettivo del progetto è stato l'esplorazione del sapere esperienziale radicato nelle pratiche di gestione della cronicità¹. La scelta di adottare un approccio inclusivo è

1 La ricerca è stata condotta nell'ambito del percorso di dottorato svolto dall'autrice. La fase empirica ha coinvolto 11 soggetti con diabete di tipo 1 adulti e i diabetologi di riferimento. Sono state condotte interviste individuali in profondità e tre focus group con i pazienti; un focus group con i medici, al fine di condividere i risultati emersi dall'indagine. Per motivi di spazio non è possibile approfondire ulteriormente le caratteristiche dello studio. Per maggiori informazioni cfr. Cucuzza, 2025.

stata motivata dal carattere altamente complesso dell'oggetto di indagine, il sapere esperienziale, frutto dell'intreccio di dimensioni individuali, sociali e materiali, che si produce in azione e che tende a rimanere radicato nelle pratiche di gestione della malattia e, pertanto, invisibile. La complessità di questo genere di sapere straborda dalle categorie teoriche e unità di analisi di singoli approcci di ricerca, che ne permettono solo una visione parziale (orientata unicamente alle dinamiche individuali o sociali che lo connotano). Inoltre, il suo carattere composito, frutto di un costante meticciamiento tra teorie formali afferenti all'ambito medico-sanitario ed esperienza elaborata sul campo dai pazienti, rende necessario adottare una prospettiva plurale, che accanto alle "grandi teorie" riconosca e valorizzi quelle elaborate dagli *insiders* e le loro peculiari modalità di interpretare il fenomeno. A partire da queste considerazioni, l'impianto teorico-metodologico ha visto l'intreccio di tre prospettive: gli approcci riflessivi (Schön, 1983), che tengono conto dei processi di elaborazione cognitiva e di costruzione di significato del soggetto, la Clinica della formazione (Massa, 1992) in relazione alle dimensioni latenti dell'apprendimento, e gli studi sulle pratiche (Gherardi, Strati, 2012) che pongono il focus sulla dimensione socio-materiale dei processi di conoscenza.

Inoltre, per riconoscere, legittimare e massimizzare, accanto alle teorie formali, quelle elaborate sul campo, ridurne l'asimmetria, e porle in dialogo, è stata scelta una tipologia di ricerca collaborativa (Fabbri, Bianchi, 2018)

L'integrazione di più sguardi (medico, educativo ed esperienziale del paziente), categorie teoriche, unità di analisi e strumenti di indagine (coerenti con le prospettive sopra citate) ha consentito di accedere alla complessità dell'esperienza dell'autogestione, portando alla luce un grande patrimonio di saperi, formali e informali, espliciti e latenti, in essa radicati, che altrimenti sarebbero rimasti parzialmente nell'ombra. Ha inoltre aperto nuove prospettive circa la valorizzazione del sapere esperienziale dei pazienti nelle pratiche di cura.

3. Punti di forza, criticità e questioni aperte sull'utilizzo dell'approccio nella ricerca pedagogica

La sperimentazione dell'*Inclusive Approach* nella ricerca ha permesso di evidenziare punti di forza e criticità nell'adozione dello stesso.

Un primo punto di forza è la possibilità di cogliere la pluralità dei processi educativi e formativi attraverso una multimodalità di accesso alle pratiche. Questo aspetto porta con sé altri elementi di interesse quali, la flessibilità nell'utilizzo di prospettive teoriche e di strumenti di indagine che possono essere costruiti sulla base delle specificità dell'oggetto di ricerca, e la libertà di sperimentazione. Non vi sono, infatti, protocolli prestabiliti e procedure standardizzate ma, come afferma la stessa Fook, la legittimità del processo di indagine è data dalla validità e dalla trasparenza del metodo di teorizzazione, dalla comunicabilità della teoria ad altri, nonché dalle potenzialità trasformative dei risultati emergenti (2002).

Tuttavia, questi punti di forza rischiano di trasformarsi in criticità. È il caso in cui, in assenza di un posizionamento chiaro e motivato nell'indagine, la libertà di sperimentazione sconfigge nella discrezionalità. Oppure quando pluralismo e flessibilità entrano in tensione con le procedure convalidate dalla comunità scientifica di riferimento.

Il punto è sostenere sul faticoso crinale tra creatività della ricerca, che esperienze complesse quali le pratiche educative richiedono, e rigore necessario per una ricerca responsabile e di qualità, rinegoziando equilibri e mantenendo costantemente aperte le domande sulla validità, la trasparenza e il potenziale trasformativo di metodologie nuove e non convenzionali.

Solo attraverso costanti sperimentazioni e mantenendo vivo il dibattito su di esse, sarà possibile individuare strategie di ricerca rigorose e creative, in grado di rispettare la complessità dell'educativo ed innescare dinamiche trasformative a beneficio di individui e comunità.

Bibliografia

- Bateson G. (1979). *Mind and Nature: A Necessary Unit*. New York: Dutton (trad. it. *Mente e natura. Un'unità necessaria*, Adelphi, Milano, 1984).
- Cucuzza G. (2025). *Saperi sommersi: le dimensioni formative latenti nella cronicità. Il caso del diabete di tipo*. Unpublished doctoral dissertation, Università di Milano-Bicocca, Milano.
- Fabbri L., Bianchi, F. (2018). *Fare ricerca collaborativa: vita quotidiana, cura, lavoro*. Roma: Carocci.
- Ferrante A. (2016). *Materialità e azione educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Fook J. (2002). *Social work. Critical Theory and Practice*. London: SAGE publications Ltd.
- Gherardi S., Strati A. (2012). *Learning and Knowing in Practice-based Studies*. London: Edward Elgar Publishing.
- Massa R. (1975). *La scienza pedagogica. Epistemologia e metodo educativo*. Firenze: La Nuova Italia.
- Massa R. (Ed) (1992). *La clinica della formazione. Un'esperienza di ricerca*. Milano: FrancoAngeli.
- Schön D. A. (1983). *Reflective Practitioner*. New York: Basic Books (trad. it. *Il professionista riflessivo*, Dedalo, Bari, 1993).

Partecipare per appartenere: il ruolo della scuola secondaria di secondo grado nella promozione di una cittadinanza attiva

Maila Leoni

Dottoranda

Alma Mater Studiorum Università di Bologna – maila.leoni2@unibo.it

Introduzione

La formazione dell'essere umano coincide, in senso pieno, con la formazione del cittadino. Bertolini (2003), nell'introduzione a *Educazione e politica*, mette in rilievo la stretta relazione tra queste due dimensioni, evidenziandone l'interdipendenza e la capacità di orientarsi reciprocamente.

L'educazione e la politica non devono essere pensati come ambiti separati o estranei, ma si configurano come due poli di un medesimo processo: la costruzione di soggettività critiche e responsabili, capaci di partecipare attivamente alla vita della comunità. Già nella tradizione classica, l'esperienza educativa ricopriva un ruolo essenziale, «dal momento che l'esercizio della politica, inteso come un diritto e un dovere di tutti, non veniva considerato come l'espressione di una capacità già data all'individuo, ma come una capacità che doveva essere opportunamente appresa» (Bertolini, 2003, p. 3). L'esercizio della cittadinanza, dunque, non si riduce a un dato giuridico-amministrativo, bensì costituisce l'esito di un processo formativo che implica apprendimento, interiorizzazione di valori, costruzione di appartenenza e responsabilità collettiva.

Questo rapporto tra educazione e politica va letto nella sua intrinseca dinamicità, fatta di tensioni, conflitti, contraddizioni e aperture. È proprio lì che si gioca il compito dell'educazione e della riflessione pedagogica: aprire possibilità, stimolare domande, sollecitare lo sviluppo di capacità critiche in grado di misurarsi con l'incertezza del reale (Contini, 2009). La formazione del futuro cittadino, in questa prospettiva, non consiste nel trasmettere modelli precostituiti di cittadinanza, bensì nel creare le condizioni affinché ciascuno possa costruire un proprio rapporto con la comunità e la democrazia, imparando a collocarsi dentro i problemi, a interpretarli e ad assumersi la responsabilità di far valere istanze alternative.

Tuttavia, la storia evidenzia con chiarezza le ambiguità e le distorsioni insite in questo rapporto. Non di rado la politica ha tentato di piegare l'educazione a finalità di legittimazione e riproduzione del potere, imponendo modelli di cittadinanza conformi a un ordine precostituito e limitando gli spazi di cambiamento e libertà. Parallelamente, l'educazione, talvolta, ha accettato tale subordinazione in cambio di riconoscimento sociale o di privilegi istituzionali, rinunciando così alla propria funzione critica ed emancipativa (Bertolini, 2003). Viene meno, in questo modo, quella tensione dialettica che dovrebbe caratterizzare il rapporto tra educazione e politica, intesa da Bertolini come *duplice controllo e stimolo reciproco*, compromettendo l'efficacia del proprio compito formativo originario. Compito che consiste, in ultima ana-

lisi, nell'«aiutare soprattutto, ma non soltanto, le nuove generazioni a imparare a pensare in autonomia e dunque a esercitare un autentico spirito critico» (Bertolini, 2003, p. 13). Presupposti imprescindibili, questi, per l'esercizio di una cittadinanza attiva, consapevole e responsabile in una società che voglia dirsi autenticamente democratica.

In tale prospettiva, la democrazia si configura come un processo dinamico e quotidiano, che richiede il coinvolgimento attivo, costante e significativo delle persone nella vita collettiva. Essa si fonda sul riconoscimento di ogni individuo come soggetto di parole e di decisione, in grado di contribuire al destino della comunità.

La partecipazione non è, dunque, un accessorio della democrazia, bensì la sua condizione costitutiva: senza partecipazione consapevole, diffusa e inclusiva, la democrazia stessa si svuota di senso e rischia di ridursi a mera procedura formale. È quanto ribadito anche dal Consiglio d'Europa (2023), laddove si sottolinea che la partecipazione dei cittadini deve estendersi a tutte le sfere della società, garantendo a ogni persona la possibilità effettiva di incidere sui processi decisionali che riguardano la collettività, contribuendo così al funzionamento e al miglioramento del sistema democratico.

1. Il calo della partecipazione giovanile: un campanello d'allarme per le democrazie contemporanee

Dati questi presupposti, il progressivo calo della partecipazione politica giovanile registrato nel corso degli ultimi decenni costituisce un segnale allarmante. Non si tratta soltanto di un problema quantitativo – la diminuzione dei giovani che partecipano alle elezioni o ad altre forme di attivismo formale – ma di un problema qualitativo che attiene al senso stesso di appartenenza comunitaria (Biffi, 2023). La marginalizzazione delle nuove generazioni non si spiega unicamente con la disaffezione individuale, ma è alimentata da barriere strutturali di ordine sociale, economico e culturale che limitano l'accesso reale ai processi decisionali e ne minano la possibilità di contribuire attivamente alla vita politica (Cuconato, 2020). Questo scenario deve essere interrogato nella sua complessità: non basta constatare il ritiro dei giovani, occorre chiedersi come le istituzioni, i linguaggi e le pratiche politiche si rendano realmente accessibili o, al contrario, escludenti, e come l'educazione possa costituire un varco di trasformazione.

In risposta alle attuali criticità, l'Unione Europea ha rafforzato il proprio impegno nel promuovere iniziative e strategie volte a incentivare la cittadinanza attiva e a sollecitare gli Stati membri a predisporre condizioni favorevoli alla partecipazione giovanile. All'interno di questo scenario, le istituzioni educative – e in particolare la scuola – assumono un ruolo cruciale: non solo come spazi di trasmissione di conoscenze, ma soprattutto come luoghi di formazione trasversale, in grado di accompagnare studenti e studentesse nello sviluppo delle competenze necessarie per l'esercizio di una cittadinanza attiva, equa e consapevole (Van der Ploeg, 2016). In questo senso, la scuola si configura come uno spazio privilegiato di democrazia, in cui il confronto, la negoziazione e la responsabilità condivisa assumono un valore educativo primario.

Negli ultimi anni, infatti, si è registrato un crescente interesse a livello internazionale per la partecipazione degli studenti alla vita scolastica, tema che attraversa tanto le politiche educative quanto la ricerca e le pratiche didattiche. Tale attenzione trova un fondamento nell'agenda dei diritti dell'infanzia e, in particolare, nell'articolo 12

della Convenzione ONU sui diritti del fanciullo (1989), che sancisce il diritto dei bambini a esprimere le proprie opinioni nelle decisioni che li riguardano e a vederle riconosciute con la dovuta considerazione. In questa cornice si collocano anche alcune delle più recenti evoluzioni delle politiche educative, come l'apprendimento personalizzato e le pedagogie studente-centriche, mentre un'ampia base di evidenze empiriche mette in luce come la partecipazione scolastica contribuisca allo sviluppo di competenze di cittadinanza, all'accrescimento dell'autostima, al rafforzamento delle relazioni sociali, al senso di appartenenza e benessere (Anderson *et alii*, 2019).

Data la sua complessità, affrontare il tema della partecipazione richiede innanzitutto di chiarire i significati attribuiti a questo concetto. Il termine partecipazione rinvia infatti a un costrutto multidimensionale, che si presta a diversi modelli di concettualizzazione, che differiscono nella gerarchia attribuita ai suoi elementi, ma tendono a condividere un nucleo comune: i giovani hanno spazio per esprimersi, vengono accolti e ascoltati, influenzano attivamente le decisioni e collaborano in modo paritario con gli adulti, condividendo leadership e responsabilità (Anderson *et alii*, 2019). Accanto a questa prospettiva, il senso di appartenenza si configura come una dimensione complementare e strettamente intrecciata con la partecipazione, intesa come coinvolgimento attivo nelle attività scolastiche, relazioni autentiche e supportive con insegnanti e pari, e sentimenti di accettazione e inclusione, che rendono gli studenti membri apprezzati e significativi della comunità scolastica (Goodenow, Grady, 1993; Arslan, Duru, 2017). Le ricerche mostrano infatti che esperienze significative di partecipazione a scuola sono associate a una maggiore percezione di sentirsi parte di una comunità scolastica inclusiva e democratica (Vieno *et alii*, 2005). Allo stesso tempo, tale riconoscimento e il conseguente senso di appartenenza non solo rafforzano l'efficacia della partecipazione nel presente, ma costituiscono anche la base per un coinvolgimento futuro nella vita civica e democratica (Walther *et alii*, 2020).

2. La ricerca

Alla luce di queste considerazioni, è stata condotta una ricerca volta a esplorare come il concetto di partecipazione venga definito, promosso ed esperito all'interno di tre scuole secondarie di secondo grado, e in che misura tali pratiche incidano sul senso di appartenenza degli studenti alla propria scuola e alla comunità scolastica di riferimento. Il disegno di ricerca adottato si configura come studio di caso multiplo a finalità esplorativa, fondato sull'impiego di metodi misti (Trinchero, Robasto, 2019). Sono state combinate, da un lato, interviste semi-strutturate rivolte a dirigenti scolastici, docenti e studenti, e, dall'altro, la somministrazione di questionari quantitativi indirizzati agli studenti. Tale approccio ha permesso di mettere in dialogo prospettive diverse e di restituire una comprensione più articolata dei fenomeni indagati.

Il campione è stato selezionato con l'intento di garantire la varietà dei contesti scolastici, coinvolgendo un liceo, un istituto tecnico e un istituto professionale situati in aree differenti della Città metropolitana di Bologna. Sono stati inoltre inclusi insegnanti con ruoli, discipline, genere e anzianità di servizio differenti, al fine di cogliere la complessità delle pratiche di partecipazione nei diversi ambiti scolastici.

Conclusioni

Questa ricerca non pretende di esaurire un tema tanto articolato: rimangono numerose domande aperte e difficoltà quotidiane, riconosciute da studenti e insegnanti, nell'attuare forme di partecipazione autentica, anche quando vi siano intenzioni positive. L'indagine si propone dunque un duplice obiettivo: da un lato conoscitivo, per esplorare come la scuola definisce e realizza la partecipazione e come gli studenti la percepiscono, valutandone l'impatto sul senso di appartenenza e sull'identificazione con la comunità scolastica; dall'altro operativo, per individuare possibili interventi volti a rendere la partecipazione giovanile più inclusiva ed equa, rispettando le esigenze e le diversità degli alunni.

In definitiva, la partecipazione dei giovani non può essere considerata soltanto un principio formale o un obiettivo simbolico delle istituzioni scolastiche: essa costituisce il nucleo stesso di una pratica educativa e democratica autentica. Solo laddove gli studenti dispongano di una reale voce, abbiano la possibilità di incidere sulle decisioni e ricevano pieno riconoscimento all'interno della comunità scolastica, la partecipazione può diventare un potente strumento di sviluppo dell'appartenenza, della responsabilità e della cittadinanza attiva. Promuovere spazi di partecipazione significativi significa, quindi, non solo rispettare un diritto fondamentale, ma anche creare le condizioni per una democrazia solida, basata sulla collaborazione, sull'inclusione e sul reciproco riconoscimento di tutti i membri della comunità educativa.

Bibliografia

- Anderson D. L., Graham A. P., Thomas N. P. (2019). Assessing student participation at school: Developing a multidimensional scale. *International Journal of Student Voice*, 5(1).
- Arslan G., Duru E. (2017). Initial Development and Validation of the School Belongingness Scale. *Child Ind Res*, 10, 1043-1058. <https://doi.org/10.1007/s12187-016-9414-y>
- Bertolini P. (2003). *Educazione e politica*. Milano: Raffaello Cortina.
- Biffi E. (2023). Oltre la retorica della partecipazione: i giovani e le nuove forme dell'agire politico. *Encyclopeidia – Journal of Phenomenology and Education*, 27(1S), 55-63. <https://doi.org/10.6092/issn.1825-8670/16882>
- Contini M. (2009). *Elogio dello scarto e della resistenza. Pensieri ed emozioni di filosofia dell'educazione*. Bologna: CLUEB.
- Council of Europe. (2023). *Recommendation CM/Rec (2023)6 of the Committee of Ministers to member States on deliberative democracy*. Strasbourg: Council of Europe. <https://search.coe.int/cm?i=0900001680ac627a> (Ultima consultazione: 4 settembre 2025).
- Cuconato M. (2020). *Youth participation in Europe: The interplay between discourses and policies*. In *Working with Young People: A Social Pedagogy Perspective from Europe and Latin America*, 96-111. Oxford: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780190937768.-003.0007>
- Goodenow C., Grady K. E. (1993). The relationship of school belonging and friends' values to academic motivation among urban adolescent students. *The Journal of Experimental Education*, 62(1), 60-71.
- Trinchero R. Robasto D. (2019). *I Mixed Methods nella ricerca educativa*. Milano: Mondadori.
- Van der Ploeg P. (2016). Dewey versus 'Dewey' on democracy and education. *Education, Citizenship and Social Justice*, 11(2), 145-159.

- Vieno A., Perkins D. D., Smith T. M. et al. (2005). Democratic School Climate and Sense of Community in School: a Multilevel Analysis. *American Journal of Community Psychology*, 36, 327-341.
- Walther A., Batsleer J., Loncle P., Pohl A. (Eds.) (2020). *Young People and the Struggle for Participation*. Routledge.

Educare alla scienza. Verso una ricerca di qualità, aperta, inclusiva

Serena Mazzoli

Assegnista di ricerca

Università Cattolica del Sacro Cuore – serena.mazzoli@unicatt.it

Introduzione

L'intreccio tra sfide ambientali, sociali ed economiche evidenzia la necessità di ridefinire il ruolo della scienza nella società, promuovendone una maggiore trasparenza, inclusività e fruibilità. La qualità della ricerca si manifesta non solo attraverso l'adozione di rigorosi *standard* metodologici, ma anche quando i suoi risultati sono condivisibili e aperti a tutti, contribuendo così a un impatto sociale ampio e significativo. In questo scenario, il concetto di *open science* si delinea come un paradigma innovativo della ricerca scientifica, fondato sulla trasparenza in tutte le sue fasi, sull'uso avanzato delle tecnologie digitali e sulla fruibilità dei risultati da parte di una vasta gamma di attori (UNESCO, 2021; OECD, 2024).

Muovendo da queste premesse concettuali, la ricerca interfacoltà promossa dall'Università Cattolica del Sacro Cuore, "One Health"¹, si prefigge di indagare come le conoscenze scientifiche intorno ad alcuni macro-temi di rilevanza globale vengano percepite al di fuori del mondo accademico. In numerosi casi, concetti scientifici apparentemente neutri, sui quali la comunità accademica esprime un sostanziale accordo trasversale alle discipline, assumono connotazioni controverse o polarizzanti quando si confrontano con i sistemi di credenze, valori e rappresentazioni propri della società civile. Al fine di predisporre interventi formativi orientati alla co-costruzione di soluzioni socialmente condivise ed efficaci, il presente contributo intende presentare i risultati della *survey* somministrata a un campione rappresentativo della popolazione italiana. L'indagine ha rilevato il grado di fiducia nei confronti delle affermazioni provenienti dalla comunità scientifica, la percezione dell'efficacia nella comunicazione delle scoperte e la rappresentazione prevalente della scienza come dominio aperto e accessibile, oppure come sistema elitario ed esclusivo, con riferimento a quattro ambiti specifici: antibiotico-resistenza, Plastisfera, fitofarmaci e tecnologie alimentari innovative.

In linea con le attuali raccomandazioni internazionali in materia di *scienza aperta*, l'approccio "One Health" si configura come strumento conoscitivo e operativo volto a rafforzare il legame tra produzione scientifica e istanze sociali, inserendosi in un modello di *governance* della conoscenza più inclusivo e accessibile, in cui la ricerca pedagogica assume una funzione strategica nell'orientare pratiche formative capaci di

1 La ricerca "Verso una salute globale (One Health). Impatto della conoscenza scientifica in credenze e culture collettive" è finanziata dall'Università Cattolica del Sacro Cuore attraverso la Linea di Interesse di Ricerca dell'Università e diretta dal professor Andrea Urbani.

promuovere l'alfabetizzazione scientifica, la partecipazione responsabile e la costruzione condivisa del sapere (Malavasi, 2020).

1. Verso una salute globale. L'indagine

Nel contesto delle trasformazioni globali che riguardano il mondo della ricerca scientifica, la Raccomandazione UNESCO sulla *scienza aperta* (2021) configura un punto di svolta normativo e culturale. Essa definisce un quadro di riferimento condiviso a livello internazionale, utile al fine di promuovere pratiche scientifiche più trasparenti, inclusive e collaborative mediante le quali democratizzare l'accesso alla conoscenza e favorire una partecipazione responsabile alla costruzione del sapere. In questo senso, la raccomandazione non si limita alla mera condivisione dei risultati della ricerca, ma implica un ripensamento profondo del processo scientifico stesso, promuovendo un modello orientato al bene comune, capace di rispondere in modo più efficace alle complesse sfide globali che connotano il nostro tempo. Tra gli obiettivi strategici delineati, si evidenzia la necessità di promuovere adeguati programmi di formazione e alfabetizzazione scientifica, rivolti sia agli attori della ricerca che alla cittadinanza.

A partire da questa cornice teorica di riferimento, la ricerca interfaccoltà "One Health", promossa dall'Università Cattolica del Sacro Cuore, si propone di esplorare le modalità attraverso cui le conoscenze scientifiche relative ad alcuni temi di rilevanza globale vengono recepite, interpretate e rielaborate al di fuori dei contesti accademici. Il rapporto tra il divenire delle conoscenze scientifiche e la necessità di politiche sanitarie essenziali per la salvaguardia della salute delle persone ha dato vita a un forte dibattito culturale, spesso guidato da una non corretta interpretazione delle evidenze scientifiche. La finalità generale del progetto è comprendere come l'evoluzione e la diffusione delle conoscenze scientifiche e delle nuove tecnologie in alcuni ambiti chiave siano in grado di modulare l'opinione pubblica e incidere sui meccanismi di individuazione delle priorità nelle politiche di sviluppo. La proposta si focalizza su quattro grandi temi: impiego degli antibiotici e resistenze acquisite; Plastisfera, ovvero l'ecosistema dei materiali plastici; impatto di pesticidi ed erbicidi; sviluppo di tecnologie per la produzione di "carne coltivata". Lo studio è stato articolato in quattro Work Packages (WP) all'interno dei quali sono stati perseguiti obiettivi specifici. Il WP3, unità di ricerca afferente all'Alta Scuola per l'Ambiente (ASA) dell'Università Cattolica, ha voluto approfondire come le conoscenze scientifiche esistenti sui quattro macrotemi d'interesse siano percepite dalla più vasta società civile. Al fine di meglio individuare quali possano essere le percezioni e le attese dei diversi attori coinvolti per giungere ad un approccio "One Health", all'interno di una complessa cornice di azioni previste in corrispondenza del WP3, di seguito si dà conto, senza pretesa di esaustività, della diffusione di una *survey* somministrata ad un campione rappresentativo della popolazione italiana. Lo strumento di raccolta dei dati impiegato nell'indagine è stato un questionario strutturato, composto da 49 *items* e somministrato in forma anonima, libera e volontaria nel dicembre 2024. Il questionario, suddiviso in 4 sezioni corrispondenti ai 4 macro-temi summenzionati, è stato somministrato attraverso diversi canali: piattaforma online e interviste telefoniche per garantire la massima accessibilità a tutti. L'analisi delle risposte e le correlazioni effettuate hanno messo in luce alcune interessanti significatività statistiche che costituiranno la base per la progettazione di interventi formativi strutturati *ad hoc*.

2. Impatto della conoscenza scientifica in credenze e culture collettive. Alcuni risultati

Il campione, rappresentativo della popolazione italiana (1003 partecipanti), è stato suddiviso considerando la distribuzione territoriale (Nord-Ovest, Nord-Est, Centro, Sud e Isole), il genere (M-F) e le fasce d'età (18-34, 35-44, 45-64, 65 o più). L'utilizzo di ulteriori variabili socio-demografiche come "condizione occupazionale" e "titolo di studio" è stato particolarmente utile al fine di contestualizzare le risposte e condurre analisi di correlazione. Inoltre, alcuni quesiti specifici hanno contribuito a fornire una fotografia più dettagliata del campione. A questo proposito, la maggioranza del campione utilizza i *social*, confermando altresì l'esistenza di un forte nesso tra tipologia di piattaforma utilizzata ed età. L'utilizzo riguarda tutte le aree geografiche considerate, con percentuali superiori alla media nel Sud e nelle isole, nei mediamente istruiti e in chi è occupato. La maggior parte del campione ritiene che le opinioni espresse dalla comunità scientifica abbiano maggiore valore rispetto alle opinioni dei non esperti (85,3%); anche il livello di fiducia generale nei confronti della stessa si attesta su valori alti. Tuttavia, il campione non è così concorde nel definire la comunità scientifica aperta/accessibile: il 46,7% dei rispondenti la ritiene elitaria nella fascia 35-44 anni, mentre sono soprattutto i più giovani (18-34 anni) a ritenerla aperta. Il campione non prende una posizione netta circa la capacità della comunità scientifica di diffondere adeguatamente le proprie scoperte in quanto le risposte si distribuiscono piuttosto equamente tra chi crede che lo faccia e chi crede che non lo faccia, con una lieve prevalenza dei "no" (53,4%). Viceversa (46,6%), hanno una percezione più positiva gli appartenenti al genere maschile, i giovani (18-34 anni), l'ambito territoriale del Centro Italia. L'indagine ha inoltre evidenziato un quadro articolato di conoscenze e percezioni nei diversi *cluster* tematici. L'antibiotico-resistenza risulta relativamente nota al campione di riferimento, soprattutto nella fascia 35-44 anni e nei soggetti con più alto livello di istruzione, sebbene nei giovani permangano alcune confusioni concettuali. La consapevolezza sull'impatto delle plastiche e delle microplastiche è invece molto diffusa, con i giovani che tendono a enfatizzare le ricadute sulla salute e sull'ambiente; la conoscenza della Plasticsfera rimane però marginale e confinata a nicchie più informate. Sul tema della carne coltivata si osserva una discreta familiarità, trainata soprattutto dagli uomini, dai soggetti con maggiore istruzione e da fonti digitali, ma le opinioni restano polarizzate: prevalgono scetticismo e diffidenza, soprattutto tra gli adulti e gli *over 65* anni, mentre i più giovani mostrano atteggiamenti relativamente aperti. Infine, i prodotti fitosanitari sono complessivamente poco conosciuti: il termine risulta estraneo a molti, ma la percezione dei rischi per la salute in relazione a un loro uso eccessivo in agricoltura è ampiamente condivisa. In tutti i *cluster*, i principali canali informativi restano televisione, giornali e *social media*, mentre la fiducia nella comunità scientifica si mantiene su valori mediamente elevati, con punte più alte nelle giovani generazioni.

3. Formazione, alfabetizzazione scientifica, partecipazione attiva. Orizzonti futuri

Alla luce dei risultati summenzionati, emergono alcune aree di vulnerabilità che suggeriscono la necessità di interventi di formazione mirati. Nei giovani, ad esempio, si osserva una buona esposizione ai temi trattati ma, in alcuni casi, anche una maggiore fragilità sul piano della comprensione, soprattutto quando l'informazione proviene

dai *social*. In questo senso, l'alta fiducia espressa nei confronti della comunità scientifica costituisce un'opportunità da valorizzare, sperimentando linguaggi e canali comunicativi più vicini alle nuove generazioni e rafforzando percorsi di alfabetizzazione scientifica. Negli adulti e negli anziani, invece, la conoscenza tende a essere più solida in alcuni ambiti tematici, ma ancorata a canali tradizionali, il che pone la sfida di garantire continuità e aggiornamento informativo rispetto a fenomeni scientifici in rapida evoluzione. In questo complesso quadro di risultati preliminari, diventa importante promuovere strategie educative che coniughino comprensione dei contenuti, utilizzo dei media più adatti alle diverse fasce di età, sperimentazione di competenze sul campo, favorendo una più ampia partecipazione attiva, in linea con i principi di *scienza aperta* promossi dall'UNESCO.

Per esplorare meglio questi aspetti, allo stato attuale sono in fase di attivazione alcuni *focus group* con giovani partecipanti, utili al fine di creare spazi di ascolto e confronto, che successivamente verranno estesi anche alle altre fasce d'età del campione. La finalità è di approfondire le motivazioni che stanno alla base di errori interpretativi ricorrenti, le fonti percepite come più affidabili, le dinamiche di discussione tra pari e i canali più efficaci per veicolare messaggi scientifici. I risultati che emergeranno da questa fase qualitativa costituiranno il presupposto per la progettazione di interventi formativi innovativi, in grado di colmare le lacune emerse e di rafforzare, attraverso una adeguata alfabetizzazione scientifica, la capacità critica dei cittadini nell'affrontare temi chiave legati alla salute, all'ambiente e all'alimentazione. Per aumentare l'efficacia formativa di tali percorsi, un'accortezza metodologica è mettere in connessione i dati scientifici generali sui temi indagati con quelli di contesto, ovvero con i fenomeni direttamente osservati e osservabili dai cittadini. La comprensione e l'interpretazione dei fenomeni in atto devono infatti gravitare sulla coscienza nutrita di osservazioni della comunità e su motivazioni intrinseche della popolazione per facilitare una composizione conciliativa delle priorità e orientare con coerenza i processi decisionali verso un futuro più sostenibile (Malavasi, 2022).

La sfida della sostenibilità dello sviluppo procede, dunque, attraverso la rigenerazione dei saperi, delle percezioni e dei comportamenti di cittadini che sono chiamati a divenire protagonisti attivi del futuro, a beneficio individuale e collettivo.

Bibliografia

- Hunter P. (2014). A chasm of misunderstanding: The widening gap between public perception and scientific consensus. *EMBO Reports*, 15(7), 754-757.
- Malavasi P. (2020). *Insegnare l'umano*. Milano: Vita e Pensiero.
- Malavasi P. (2022). *PNRR e formazione. La via della transizione ecologica*. Milano: Vita e Pensiero.
- Musaio M. (2021). L' "emergenza dell'umano" nella cura della persona. In F. Anelli, A. Cesario, M. D'Oria, C. Giuliodori, G. Scambia (Ed.), *Persona e medicina. Sinergie sistemiche per la medicina personalizzata* (pp. 31-44). Milano: FrancoAngeli.
- OECD. (2024). Declaration on transformative science, technology and innovation policies for a sustainable and inclusive future. (OECD/LEGAL/0501). Retrieved September 6, 2025, from <https://legalinstruments.oecd.org/en/instruments/OECD-LEGAL-0501>
- UNESCO (2021). Recommendation on open science. UNESCO. Retrieved September 6, 2025, from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379949>

Valutare nei servizi socio-educativi tra istanze di qualità, impegno formativo e responsabilità sociale. Evidenze dal campo

Enrico Orizio

Assegnista di ricerca

Università Cattolica del Sacro Cuore – enrico.orizio1@unicatt.it

Introduzione¹

In letteratura (Stufflebeam *et alii*, 2012; Montalbetti, 2024; Zaggia, 2019; Pandolfi, Palomba, 2025) vi è convergenza nel riconoscere alla valutazione una funzione strategica all'interno dei servizi socio-educativi non solo per ricercare, mostrare e attestare la qualità dei servizi stessi, ma anche per promuoverla e accrescerla in ragione dei processi trasformativi da essa innescati. Coerentemente con il carattere multidimensionale di tale pratica (Stame, 2016; Tessaro, 1997; Bezzi, 2010; Palumbo, 2002; Hadji, 1995), la valutazione può servire per: produrre conoscenze, migliorare i contesti, dare conto dei traguardi raggiunti, prendere decisioni, mettere alla prova strategie e convalidare o smentire ipotesi. Oltre a ricoprire diverse funzioni, la valutazione nei servizi socio-educativi può assumere a oggetto molteplici aspetti, riconducibili sia al polo dei risultati (gradimento, apprendimento, cambiamento dei comportamenti e dei contesti...), sia a quello dei processi (meccanismi generativi, fattori contribuenti...) (Nevo, 1983; Pawson, Tilley, 1997; Weiss, 2007). Tali dimensioni, possono essere rilevate empiricamente con tempistiche differenziate – *ex ante*, *in itinere* o *ex post* – e con molteplici strumenti, tra i quali questionari, interviste, focus group, griglie osservative (e molti altri).

1. La ricerca

Oggetti, tempistiche, metodi e strategie di valutazione sinteticamente richiamati nell'introduzione appartengono al dominio della “teoria della valutazione” e costituiscono lo sfondo entro il quale si posiziona la presente indagine che mira a esplorare come questi si manifestino empiricamente nei servizi socio-educativi gestiti da enti del terzo settore del territorio bresciano. Più nel dettaglio l'indagine è orientata dai seguenti interrogativi:

- Con quale frequenza si valuta?
- Perché si sceglie (o meno) di valutare?
- Cosa si valuta?

1 Nel presente articolo, per ragioni di fluidità espositiva, si fa uso perlopiù del maschile sovraesteso, intendendolo come genere neutro e inclusivo.

- Chi si occupa della valutazione?
- Quando si valuta?
- Quali metodi e strategie sono impiegati?
- Come sono utilizzati i risultati?

La ricerca, di tipo osservativo, è stata condotta nel periodo compreso tra giugno e dicembre 2024, coinvolgendo i coordinatori dei servizi socio-educativi gestiti da cooperative sociali della provincia di Brescia, i quali sono stati identificati attraverso il portale della Confederazione Cooperative Italiane. In totale, all'interno della sezione "le nostre cooperative", sono stati rintracciati 87 servizi socio-educativi, ai cui coordinatori è stato somministrato mediante Google Form un questionario strutturato elaborato ad hoc (box 1).

Area 1 - Profilo del rispondente

- Genere (M, F, Non specifica)
- Età (18-65)
- Titolo di studio (diploma, LT, LM, post laurea)
- Anzianità di servizio nel ruolo di coordinatore (1-50)
- Anzianità di servizio come coordinatore nella struttura in cui attualmente lavora (1-50)

Area 2 - Caratteristiche del servizio

- Tipologia di servizio (residenziale, semiresidenziale)
- Area di intervento (minori, anziani, disabili, salute mentale, tossicodipendenti)
- Sede del servizio (BS, valle Camonica-Iseo, bassa bresciana, val Sabbia-Garda, Val Trompia-basso Iseo)
- Anzianità del servizio (1-50+)
- Numero di operatori (meno di 10, 10-20, 20+)
- Formazione sul tema della valutazione ultimi 5 anni (sì, no)

Area 3 - Culture e pratiche di valutazione adottate nel servizio

- Frequenza con cui è praticata la valutazione (regolarmente, occasionalmente, mai)
- Ragioni che spingono a non valutare (mancanza di bisogno, altre priorità, mancanza risorse economiche, mancanza competenze, mancanza interesse, mancanza tempo, non richiesto)
- Aspetti valutati (gradimento, efficacia, impatti, bisogni, efficienza, processi, performance, qualità)
- Ragioni che spingono a valutare (funzioni: conoscitiva, progettuale, decisionale, formativa, certificativa, innovativa)
- Attori che si occupano di valutazione (interni, esterni, entrambi)
- Tempistiche con cui viene svolta la valutazione (ex-ante, in itinere, ex-post breve ter., ex-post lungo ter.)
- Metodi e strategie di valutazione (bilancio sociale, monitoraggio, pubblicazione dati, carta servizi, questionari-interviste-griglie, studi di impatto, autovalutazione qualità organizzativa)
- Modalità di impiego dei risultati (conoscere efficacia interventi, conoscere processi interventi, migliorare interventi in itinere, migliorare futuri interventi simili, comunicare esterno risultati, prendere decisioni informate da dati)

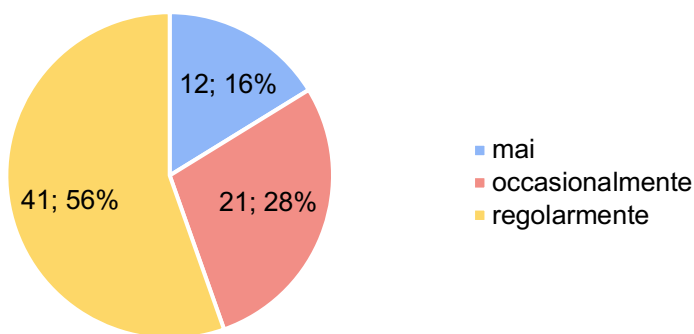
Box 1 – Struttura del questionario (aree di indagine e variabili)

2. Dati

I dati sono stati analizzati mediante Microsoft Excel, che ha consentito il calcolo delle principali statistiche descrittive e, ove opportuno, la costruzione di tabelle di contingenza e grafici. Nell'esposizione dei dati, inizialmente si fornisce un sintetico profilo dei rispondenti, poi si entra nel merito delle risposte accorpate per le seguenti macroaree tematiche: frequenza con cui la valutazione è praticata e variazioni contingenti, funzioni attribuite alla valutazione, attori coinvolti, dimensioni oggetto di rilevazione, tempistiche, strategie di raccolta dei dati e modalità di utilizzo dei risultati.

Profilo delle figure di coordinamento e caratteristiche dei servizi. Al questionario hanno risposto in totale 74 persone (tasso di risposta 85%) con un'età media di 42 anni e con un livello moderato di istruzione universitaria di secondo e terzo ciclo. Sul piano dell'esperienza si tratta di figure che da tempo ricoprono ruoli di coordinamento (media=9,4 anni) all'interno sia di servizi residenziali (59%), sia semiresidenziali (41%). Più nel dettaglio i rispondenti coordinano servizi rivolti a persone con disabilità (31%), con dipendenze (20%), minori (19%), con disturbi di salute mentale (18%) e anziane (12%). Un po' più della metà dei servizi (61%) ha meno di 10 operatori, il 28% ha tra i 10-20 operatori, mentre solamente l'11% ha più di 20 operatori. La metà dei rispondenti (37; 50%) afferma che nei servizi coordinati negli ultimi 5 anni sono state attivate formazioni su aspetti connessi al tema della valutazione.

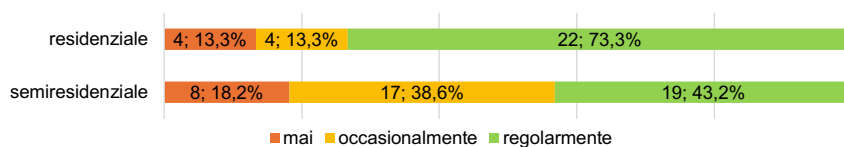
Frequenza delle pratiche valutative e variazioni contingenti. Nel complesso, poco più della metà dei coordinatori dichiara che nel proprio servizio la valutazione è svolta "regolarmente" (55%), circa 1/4 (28%) afferma che è condotta "occasionalmente", mentre è contenuta (16%) la quota di coloro che dichiarano che nel servizio non si valuta "mai" (graf. 1).



Graf. 1 – Frequenza pratica valutativa (v.a.; % - n=74)

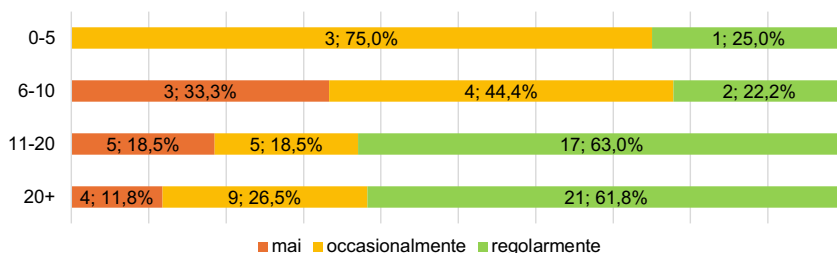
Per comprendere se la pratica della valutazione fosse influenzata da talune variabili indipendenti incluse nel questionario, la variabile risposta "frequenza della valutazione" (mai; occasionalmente; regolarmente) è stata incrociata di volta in volta con le seguenti variabili esplicative: tipologia di assistenza (residenziale vs. semiresidenziale); anzianità del servizio (0-5; 6-10; 11-20; oltre 20 anni); numero di operatori (1-9; 10-20; oltre 20); formazione sulla valutazione negli ultimi cinque anni (sì; no).

Muovendosi nella direzione avanzata, un primo elemento rilevante riguarda le diverse frequenze con cui è praticata la valutazione nei servizi che offrono un'assistenza residenziale oppure semiresidenziale. Come si evince dal grafico 2 nei servizi residenziali la valutazione è svolta con maggiore regolarità (73,3%) rispetto a quanto accada in quelli a carattere semiresidenziale (43,2%).



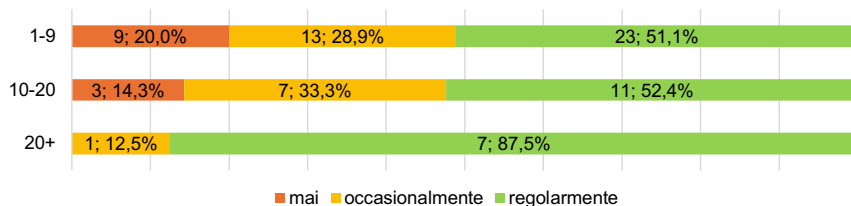
Graf. 2 – Frequenza pratica valutativa per Tipologia assistenza offerta (v.a.; % - n=74)

Anche l'anzianità dei servizi sembra avere un certo influsso sulla frequenza con cui si valuta. A tal proposito, come emerge dal grafico 3, nei servizi presenti da più tempo sul territorio si riscontra una frequenza più regolare di tale pratica.



Graf. 3 – Frequenza pratica valutativa per Anzianità servizio (v.a.; % - n=74)

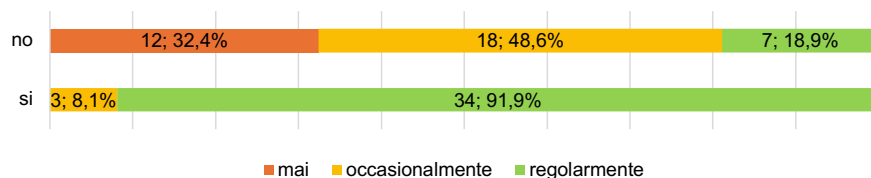
Da ultimo, anche l'ampiezza del servizio è connessa a una variazione contingente nella frequenza della valutazione. In tal senso, osservando il grafico 4 emerge come nei servizi più grandi, in particolar modo in quelli con più di 20 operatori, la valutazione risulti praticata con maggiore regolarità rispetto agli altri.



Graf. 4 – Frequenza pratica valutativa per Ampiezza (n. operatori) servizio (v.a.; % - n=74)

Un ultimo aspetto meritevole di attenzione concerne il ruolo che la formazione alla valutazione esercita sulla frequenza di tale pratica. A tal proposito, i rispondenti si distribuiscono in 2 gruppi numericamente uguali tra coloro che dichiarano che negli ultimi 5 anni nel proprio servizio sono state attuate formazioni sul tema della valutazione (37; 50%) e coloro che affermano di non averne svolte (37; 50%). Osservando i dati (graf. 5) emerge con forza come nel sottogruppo in cui sono state attivate iniziative formative la valutazione sia praticata nella quasi totalità dei casi con regolarità

(91,9%), mentre tale valore scende al 18,9% quando si considera il sottogruppo in cui non sono state attivate formazioni sul tema.



Graf. 5 – Frequenza pratica valutativa per Partecipazione a interventi formativi sul tema della valutazione negli ultimi 5 anni (v.a.; % - n=74).

Funzioni attribuite alla valutazione. I coordinatori dei servizi in cui la valutazione è condotta con regolarità o occasionalmente (62; 83% sul totale dei servizi), su una scala da 1 (per nulla) a 10 (molto), affermano che tale pratica è svolta principalmente per “sapere come stanno andando le cose” (media=7,9), per “promuovere apprendimento e miglioramento” (media=7,8) e per “rendere conto dei risultati raggiunti” (media=7,6). Con valori medi elevati, ma leggermente inferiori rispetto ai precedenti, i rispondenti dichiarano che nei loro servizi si fa valutazione per “prendere decisioni orientate da dati” (media=7,4), per “sperimentare soluzioni nuove” (media=7,4) e per “convalidare o smentire ipotesi di progetti operativi” (media=7,3) (tab. 1).

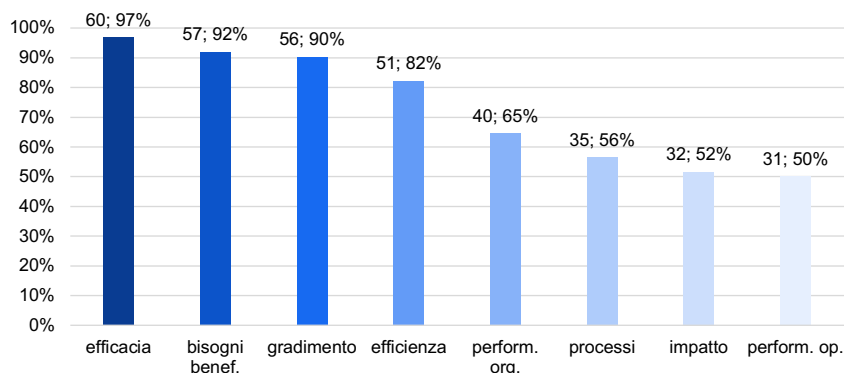
	media	DS
Conoscere come stanno andando le cose (funzione conoscitiva)	7,9	2,1
Promuovere apprendimento e miglioramento (funzione formativa)	7,8	2,0
Rendere conto dei risultati raggiunti (funzione certificativa)	7,6	2,1
Prendere decisioni orientate da dati (funzione decisionale)	7,4	2,3
Per sperimentare soluzioni nuove (funzione innovativa)	7,4	2,3
Convalidare o smentire ipotesi di progetti operativi (funzione progettuale)	7,3	2,5

Tab. 1 – Funzioni attribuite alla valutazione (scala 1=per nulla - 10=molto - medie e DS - n=62)

Attori coinvolti nella valutazione e dimensioni rilevate. Nei 62 servizi in cui è praticata, la valutazione è condotta nella maggior parte dei casi (56%) congiuntamente da figure interne ed esterne al servizio, nel 37% è praticata esclusivamente da soggetti interni, mentre è in campo ad attori esterni in una quota decisamente ridotta di realtà (6%).

Come si evince dal grafico 6, gli aspetti maggiormente considerati nelle valutazioni sono: l'efficacia dei servizi (97%), i bisogni dei beneficiari (92%), il gradimento percepito verso l'offerta (90%) e l'efficienza (82%). Meno attenzionate risultano le performance organizzative (65%), i processi di funzionamento dei servizi (56%), gli impatti di lungo temine (52%) e le performance degli operatori (50%)².

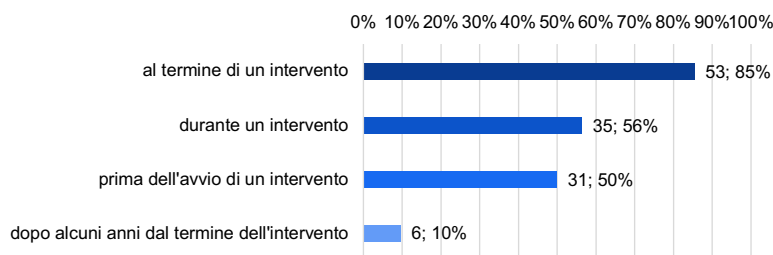
2 Per ogni aspetto si è chiesto di indicare se fosse sottoposto o meno a valutazione all'interno del servizio.



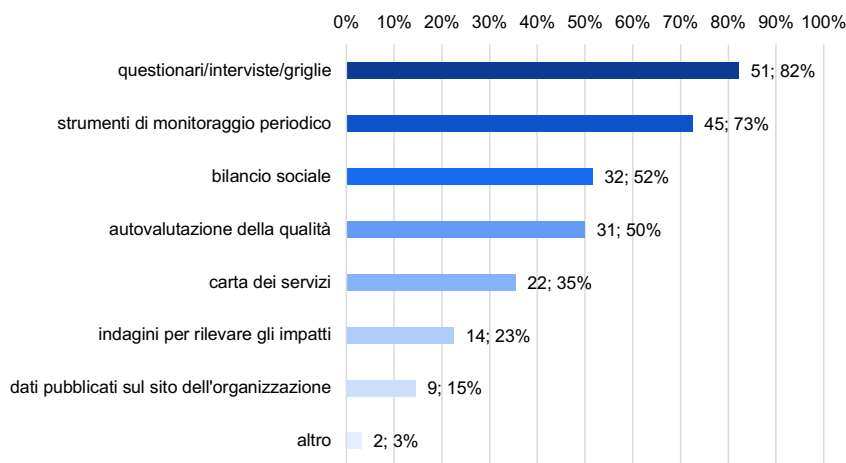
Graf. 6 – Aspetti valutati (v.a.; % - n=62)

Tempi e strategie di valutazione. Dal punto di vista delle tempistiche (graf. 7), nella quasi totalità dei casi (85%) la valutazione è svolta al termine degli interventi; altresì sono adottate con una discreta frequenza anche le pratiche di valutazione in itinere (56%) ed ex-ante (50%). Decisamente poco diffuse (10%) sono invece le valutazioni ex post condotte dopo alcuni anni dal termine dell'intervento.

Per quanto concerne le strategie di raccolta dei dati (graf. 8), risultano largamente impiegati i classici strumenti derivati dalla ricerca empirica (questionari, interviste...) (85%) e gli strumenti di monitoraggio periodico (73%).

Graf. 7 – Tempistiche di valutazione (distribuzioni assolute e percentuali - n=62³)

3 La somma dei valori percentuali è superiore a 100 poiché per questo item erano possibili più risposte; le percentuali sono state calcolate utilizzando come base il sottogruppo di coloro che dichiarano di valutare "occasionalmente" e "regolarmente" (62).

Graf. 8 – Metodi e strategie di valutazione (distribuzioni assolute e percentuali - n=62⁶)

Modalità di utilizzo dei risultati. In termini di utilizzo dei risultati valutativi a cui si è giunti, appare prioritario l'uso che se ne fa per migliorare futuri interventi simili (media=8,2) e in corso d'opera (media=8). Un'altra modalità di utilizzo dei risultati ampiamente richiamata si connette direttamente all'esigenza di conoscere se quanto proposto è stato efficace (media=7,9), ossia se ha funzionato e se gli obiettivi sono stati raggiunti. Buono appare anche l'impiego dei risultati per prendere decisioni informate da dati (media=7,4) e per conoscere in modo più accurato i processi sottesi agli interventi (media=7,3). Meno diffuso appare invece l'uso dei risultati per comunicare all'esterno gli esiti raggiunti (media=6,6) (tab. 2).

	<i>media</i>	<i>DS</i>
Per migliorare futuri interventi simili	8,2	1,91
Per migliorare gli interventi in corso d'opera	8,0	1,71
Per sapere se gli interventi sono stati efficaci	7,9	1,91
Per prendere decisioni informate dai dati	7,4	2,05
Per conoscere i processi sottesi agli interventi	7,3	1,84
Per comunicare all'esterno i risultati raggiunti	6,6	2,57

Tab. 2 – Utilizzo dei risultati (scala 1=per nulla - 10=molto - medie e DS - n=62)

Conclusioni

Dai dati raccolti emerge come i coordinatori riconoscano l'ampio ventaglio di funzioni che la letteratura attribuisce alla valutazione. Tra queste, particolare importanza ricoprono le funzioni conoscitive e formative, a cui seguono quelle certificative. Nei servizi socio-educativi oggetto d'indagine la valutazione riveste dunque il ruolo di leva strategica per promuovere apprendimento, miglioramento e crescita organizzativa, senza esaurirsi in una mera pratica rendicontativa. I rispondenti distinguono inoltre la plu-

ralità di aspetti a cui la valutazione si può riferire. In particolare, affermano di considerare in modo prioritario l'efficacia degli interventi, i bisogni e il gradimento dei beneficiari, mentre risultano meno esplorate le dimensioni processuali e gli impatti di lungo periodo. Tale tendenza, se da un lato testimonia la volontà di porre in risalto in modo immediato i risultati conseguiti, dall'altro mostra una minore attenzione ai processi generativi e alle dimensioni più complesse e diacroniche, quali gli impatti. Quanto all'utilizzo dei risultati, essi sono impiegati soprattutto per migliorare interventi in corso o futuri, mentre assume minore rilievo la funzione comunicativa verso l'esterno. Ne deriva che, almeno nel contesto bresciano, la valutazione sia percepita prevalentemente come occasione di apprendimento organizzativo interno, piuttosto che come pratica di accountability.

In ragione del ruolo strategico ricoperto dalla valutazione per rendere visibile e promuovere la qualità dei servizi socio-educativi, merita da ultimo evidenziare alcuni fattori che possono favorirne la diffusione. A tal proposito, la base informativa mostra come la valutazione sia svolta con maggiore regolarità nei servizi residenziali, in quelli più ampi e in quelli con maggiore anzianità, verosimilmente grazie alla presenza di risorse economiche, umane e organizzative più solide. Tuttavia, il fattore che incide maggiormente nelle realtà indagate sull'incremento della frequenza della valutazione è la formazione svolta negli ultimi 5 anni. Si tratta di un elemento strategico che non solo abilita i professionisti alla gestione dei processi valutativi, ma contribuisce a rafforzarne la qualità metodologica, costituendo un prerequisito per la diffusione di una solida cultura della valutazione. In tale prospettiva, anche l'Università è chiamata ad assumere il proprio impegno formativo e la propria responsabilità sociale, promuovendo un approccio alla valutazione scientificamente fondato e orientato al bene comune.

Bibliografia

- Bezzi C. (2010). *Il nuovo disegno della ricerca valutativa* (3^aed). Milano: FrancoAngeli.
- Hadji C. (1995). *La valutazione delle azioni educative*. Brescia: La Scuola.
- Montalbetti K. (2024). *La valutazione in campo educativo e formativo: logiche, scenari, esperienze*. Milano: Vita e Pensiero.
- Nevo D. (1983). The Conceptualization of Educational Evaluation: An Analytical Review of the Literature. *Review of Educational Research*, 53(1), 117-128.
- Palumbo M. (2002). *Il processo di valutazione. Decidere, programmare, valutare* (2^aed). Milano: FrancoAngeli.
- Pandolfi L., Palomba F. (2025). *Qualità educativa delle comunità per minori. Un percorso di valutazione sul campo*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Pawson R., Tilley N. (1997). *Realistic Evaluation*. Thousand Oaks and London: Sage.
- Stame N. (2016). *Valutazione pluralista*. Milano: FrancoAngeli.
- Stufflebeam D. L., Madaus G. F., Kellaghan T. (2012). *Evaluation models: Viewpoints on educational and human services evaluation* (2^aed.). Bostonon, Dordrecht, London: Kluwer Academic Publishers.
- Tessaro F. (1997). *La valutazione dei processi formativi*. Roma: Armando.
- Weiss C. H. (2007). La valutazione basata sulla teoria: passato, presente e futuro (trad. it.). In N. Stame (Ed.), *Classici della valutazione* (pp. 353-370). Milano: FrancoAngeli. (Originariamente pubblicato nel 1997).
- Zaggia C. (2019). *La valutazione dei servizi educativi. Verso un modello integrato di qualità gestionale, sociale e ambientale*. Lecce: Pensa MultiMedia.

Sessioni Parallele
Raccontare il patrimonio, natura e futuro

Azioni narrative e educazione al patrimonio culturale: un'esperienza nel centro storico di Napoli

Ilaria Curci

Assegnista di ricerca

Università degli Studi di Napoli Federico II - ilaria.curci@unina.it

Introduzione

“Le nostre vite sono incessantemente intrecciate alle narrazioni, alle storie che raccontiamo o che ci vengono raccontate, a quelle che sogniamo o immaginiamo o vorremmo poter narrare [...]. Noi viviamo immersi nelle narrazioni [...]” (Brooks, 1995, p. 3). Con queste parole, il critico letterario statunitense Peter Brooks, in *Trame. Intenzionalità e progetto nel discorso narrativo*, introduce una riflessione sulla predisposizione umana alle storie e al racconto, sia sul piano della ricezione sia su quello della produzione.

La narrazione, nella sua naturalezza, rappresenta un potente strumento di mediazione culturale e di costruzione di significati condivisi, e si configura come elemento essenziale nei processi di formazione identitaria e di appartenenza comunitaria. Come sostenuto da Jerome Bruner, essa costituisce un modello primario di organizzazione dell'esperienza umana e di costruzione di significati, attraverso cui gli individui interpretano il mondo e organizzano la propria esperienza. D'altronde i racconti “noi li ascoltiamo in continuazione, li raccontiamo con la stessa facilità con cui li comprendiamo – racconti veri o falsi, reali o immaginari [...]” (Bruner, 2002, p. 3). La mente narrativa, secondo la prospettiva bruneriana, consente di elaborare rappresentazioni della realtà significative e coerenti, facilitando processi di apprendimento e socializzazione. La narrazione si configura così come un dispositivo pedagogico ed epistemologico che trascende la mera funzione comunicativa, partecipando attivamente alla costruzione identitaria e alla legittimazione dell'esperienza soggettiva di bambine/i e giovani. Attraverso il narrare, i soggetti in formazione acquisiscono visibilità e riconoscimento, abitando spazi espressivi in cui pensieri, emozioni e visioni contribuiscono alla costruzione della vita educativa e sociale.

In questa prospettiva, le narrazioni, incluse quelle specificamente rivolte all'infanzia, assumono un valore formativo fondamentale: non solo favoriscono lo sviluppo cognitivo e linguistico, ma contribuiscono alla costruzione di un'identità culturale condivisa e alla comprensione della propria appartenenza a specifici contesti territoriali, rispondendo a un'esigenza di appartenenza e orientamento. La fruizione di una storia coinvolge infatti un intreccio di competenze interpretative, mnemoniche e associative che rendono l'esperienza narrativa un'attività intellettivamente sofisticata e multidimensionale (Campagnaro, 2014).

1. Il progetto

Il presente contributo illustra un'esperienza di ricerca-azione sviluppata nell'ambito del "Progetto di conoscenza e diffusione del valore universale del Sito UNESCO Centro storico di Napoli attraverso attività di formazione e istruzione da svolgersi nelle scuole di Napoli" finalizzato alla scoperta delle radici e dell'evoluzione del Centro Storico di Napoli, del suo ricchissimo patrimonio storico artistico e culturale, e alla diffusione della relativa conoscenza. L'attività si inserisce nella Terza Missione dell'Università degli Studi di Napoli Federico II, promuovendo processi di scambio e collaborazione con le comunità e il territorio per la valorizzazione delle conoscenze in tema di gestione dei beni artistici e culturali e di public engagement con l'obiettivo di contribuire alla co-creazione di valore.

I soggetti coinvolti - il Comune di Napoli, tre istituti comprensivi che insistono nel centro storico (l'I.C. Confalonieri, l'I.C. Foscolo – Oberdan e l'I.C. Ristori), l'OGEP3 Unina (Osservatorio sulla Governance per l'Educazione al Patrimonio Culturale, Artistico e Paesaggistico) dell'Università degli Studi di Napoli Federico II e GRETA s.r.l. (Games and Research in Education with Telling Arts) - hanno operato secondo un modello collaborativo-dialogico per co-costruire una soluzione progettuale condivisa. L'OGEP3 Unina, attivo dal 2020 presso il Dipartimento di Studi Umanistici (DSU), promuove il dialogo interdisciplinare sull'educazione al patrimonio culturale attraverso processi di condivisione delle conoscenze che integrano ricerca accademica e pratiche professionali in un modello di governance collaborativa pubblico-privata. GRETA, nato come spin-off del DSU della Federico II, mira a diffondere la conoscenza del patrimonio culturale e la sua funzione socio-educativa attraverso una piattaforma multicanale di linee dedicate in prospettiva cross e transmediale. Il framework di riferimento entro cui la proposta si colloca considera la cultura un fattore trasversale dello sviluppo sostenibile che promuove al contempo inclusione e diversità, fungendo da motore per il miglioramento della qualità della vita (Cfr. Agenda 2030, Convenzione di Faro, Piano Nazionale per l'Educazione al Patrimonio Culturale). Il fulcro su cui si sono fondate le azioni è rappresentato dal cultural heritage (CH), nelle sue dimensioni materiali e immateriali. Gli obiettivi sono stati duplici: da un lato sviluppare nuove forme di riappropriazione culturale in un'ottica ecosistemica, dall'altro stimolare e supportare l'impegno di una comunità affinché si assuma il compito di conservare, proteggere e promuovere i beni del patrimonio culturale e artistico, rappresentati dal sito UNESCO della città di Napoli (cfr. Convenzione di Faro).

Il patrimonio di un territorio assume la valenza di bene comune che trascende la semplice proprietà fisica per diventare elemento costitutivo dell'identità collettiva, definendo i caratteri distintivi dei paesaggi non solo attraverso le sue manifestazioni materiali – architetture, monumenti, siti naturali – ma anche mediante la dimensione percettiva e culturale che le comunità sviluppano nel rapporto con il proprio territorio. La stratificazione di memorie, tradizioni e significati simbolici conferisce a questi luoghi un valore identitario che si rinnova costantemente attraverso l'interazione sociale. Il patrimonio culturale non è dunque solo un insieme di beni da preservare, ma rappresenta anche un potente mezzo di comunicazione simbolica. Inoltre, costituisce "una forma di mediazione a forte caratura formativa e, dunque, trasformativa in quanto permette di dare spazio al sentire degli individui, facilitando il ripensamento identitario e il legame con la comunità e il territorio di riferimento tramite la condi-

visione di una dimensione estetica ed etica insieme” (Marone, 2023, p.113). Ancora “le molteplici implicazioni che intrattiene con ogni aspetto della vita sociale, culturale, formativa, economica” rendono il CH particolarmente prezioso nel contesto educativo della società attuale (Mancaniello et al., 2023, p.10). Attraverso esso è infatti possibile sviluppare programmi educativi che aiutino le persone a comprendere e gestire le molteplici differenze - culturali, sociali, economiche e linguistiche - che contraddistinguono il mondo contemporaneo (Muscarà et al., 2024). I luoghi della cultura rappresentano spazi fondamentali per la crescita individuale e collettiva, configurandosi come veri e propri laboratori di sviluppo personale e comunitario. Questi “ambienti” favoriscono processi formativi che vanno oltre la trasmissione di conoscenze, promuovendo percorsi di maturazione critica e consapevolezza civica. D'altronde già a partire dall'atto istitutivo dell'UNESCO viene riconosciuto al patrimonio culturale un ruolo cruciale nella promozione di processi di pace e di integrazione sociale.

È indubbio che il primo passo consista nel promuovere nella comunità una coscienza e una capacità di conoscere i beni culturali; tuttavia, sotto il profilo pedagogico, risulta altrettanto fondamentale alimentare “il potere di trovare, mediante il personale incontro con le opere dell'ingegno umano, spunti, suggerimenti, indicazioni per produrre altre, nuove ed originali” (Laneve, et al., 2000, p.38).

2. Il percorso

All'interno del quadro sopra delineato, il progetto ha inteso sostenere gli istituti scolastici coinvolti nella strutturazione di percorsi formativi calibrati su delle specificità territoriali precedentemente individuate, coinvolgendo attivamente il personale docente nella co-progettazione degli interventi a cura dell'OGE3 dell'Università degli Studi di Napoli Federico II, sotto la direzione scientifica della prof.ssa Francesca Marone. L'architettura progettuale si è articolata secondo una duplice strategia di intervento: da un lato, percorsi formativi dedicati al corpo docente; dall'altro, attività didattiche rivolte alle studentesse e agli studenti delle classi della scuola Primaria e Secondaria di I Grado dei tre istituti comprensivi partner.

Le attività formative destinate ai docenti sono state strutturate in 30 ore di incontri teorico-pratici, in presenza e online, realizzati da marzo a maggio 2024. Il percorso ha integrato la dimensione teorico-normativa della pedagogia del patrimonio culturale con approcci metodologici innovativi, esplorando strategie didattiche per la valorizzazione dei beni culturali – con particolare riferimento ai siti UNESCO e al centro storico di Napoli – attraverso l'utilizzo di strumenti digitali e mobile, digital storytelling, gamification e ambienti immersivi, al fine di potenziare le competenze dei docenti nella trasmissione e diffusione del CH alle nuove generazioni.

Le attività rivolte alle/agli alunni si sono concretizzate in sessioni laboratoriali in aula e sul territorio, caratterizzate dall'integrazione di strumenti multimediali e metodologie mutuata dalla didattica dell'arte, secondo un approccio che ha privilegiato una visione inclusiva del patrimonio culturale (Marone, Curci, 2024), considerandone tanto la dimensione materiale quanto quella immateriale, facendo ricorso a metodologie attive e partecipative coerenti con i principi della European Heritage Strategy for the 21st Century.

Gli interventi sono stati progettati per promuovere nelle/negli studenti lo sviluppo

di competenze multiple e interconnesse, con particolare attenzione a quelle indicate dalla “Raccomandazione relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente” (Consiglio dell'Unione Europea, 2018): la competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali, la competenza digitale e la competenza sociale e civica in materia di cittadinanza. Oltre alle competenze ermeneutiche e narrative specifiche del cultural heritage, il progetto ha mirato a potenziare le competenze trasversali, favorendo al contempo la maturazione di atteggiamenti di rispetto, conoscenza approfondita e cura responsabile verso il patrimonio culturale della propria città, con particolare riguardo alla storia e alla memoria dei luoghi e dei beni del Centro Storico di Napoli. Le attività ideate – linguistico-poetiche, di storytelling, grafico-pittoriche e musicali – sono state frutto di una proposta educativa che ha integrato gli obiettivi di apprendimento curricolari con lo sviluppo personale degli studenti, promuovendo competenze in tema di inclusività e valorizzazione delle differenze individuali. Il metodo adottato ha mirato a:

- promuovere l'autoriflessione;
- incoraggiare la rielaborazione delle esperienze;
- sviluppare la capacità di autovalutazione;
- potenziare la metacognizione (la consapevolezza dei propri processi di apprendimento);
- gestire le emozioni.

L'intervento, educando e narrando (Demetrio, 2013), ha prodotto come outcome principale il cofanetto bilingue italiano-inglese intitolato *Alla scoperta del centro storico di Napoli* Sito UNESCO, prodotto e edito da GRETA s.r.l., che raccoglie tre albi illustrati concepiti come guide turistiche didattiche interattive. I volumi, realizzati "da bambine/i per bambine/i", narrano in forma creativa gli aspetti peculiari del territorio, le tradizioni e la cultura locale, arricchiti da attività ludico-didattiche, giochi e proposte manipolative.

Ciascun albo, frutto dei percorsi laboratoriali condotti dal team dell'OGEP3 dell'Università degli Studi di Napoli Federico II in collaborazione con tre istituti comprensivi del territorio, sviluppa una tematica specifica: *Su e giù per l'Annunziata*, realizzato con l'I.C. Ristori, esplora la storia le leggende e l'architettura della Real Casa dell'Annunziata; *In piazza del Gesù con il naso all'insù*, prodotto con l'I.C. Foscolo - Oberdan, approfondisce due luoghi iconici della città quali piazza del Gesù e la chiesa di Santa Chiara; *Serenate e tarantelle*, sviluppato con l'I.C. Confalonieri, valorizza la canzone classica napoletana quale patrimonio culturale immateriale napoletano.

Conclusioni

L'esperienza ha sperimentato modalità operative volte alla costruzione di un modello efficace di riappropriazione culturale da parte delle comunità nei confronti dei luoghi abitati, incentrato sul patrimonio culturale nelle sue dimensioni materiali e immateriali. Il modello si fonda su una profonda cross-disciplinarietà e sul dialogo con il territorio, secondo un approccio partecipativo inserito in un paradigma di governance ampliata.

Il percorso ha dimostrato come la narrazione possa costituire un ponte tra identità

locale e dimensione globale, in una prospettiva educativa aperta, dialogica e cosmopolita (Beck, 2005). conducendo i partecipanti – secondo il principio deweyano dell’imparare mediante l’esperienza – a “riscoprirsi eredi del passato e costruttori originali e responsabili dell’avvenire” (Laneve, et al., 2000, p. 40). Tale processo è stato reso possibile attraverso la conoscenza diretta di luoghi e opere, forme e repertori, legami e connessioni relativi al sito UNESCO del centro storico di Napoli, nella consapevolezza che un elemento determinante per l’efficacia dei processi formativi risiede nel loro radicamento nella dimensione esperienziale e nella realtà vissuta delle/degli studenti.

Bibliografia

- Beck U. (2005). *Lo sguardo cosmopolita*. Roma: Carocci.
- Brooks P. (1995). *Frame. Intenzionalità e progetto nel discorso narrativo*. Torino: Einaudi.
- Bruner J. (2002). *La fabbrica delle storie. Diritto, letteratura, vita*. Roma-Bari: Laterza.
- Campagnaro M. (Ed). (2014). *Le terre della fantasia. Leggere la letteratura per l’infanzia e l’adolescenza*. Roma: Donzelli editore.
- Demetrio D. (2013). *Educare è narrare. Le teorie, le pratiche, la cura*. Milano: Mimesis Edizioni.
- Laneve C., Nardelli D., Pagano R., Perla L. (2000). *Pedagogia e didattica dei beni culturali*. Brescia: Editrice La Scuola.
- Mancaniello M. R., Marone F., & Musaio M. (2023). *Patrimonio culturale e comunità educante: Per la promozione di un nuovo welfare urbano*. Milano: Mimesis Edizioni.
- Marone F. (2023). Patrimonio culturale e territorio: L’intreccio tra ricerca e formazione. In Mancaniello M. R., Marone F., & Musaio M. (Eds.), *Patrimonio culturale e comunità educante per la promozione di un nuovo welfare urbano* (pp. 105–156). Milano: Mimesis Edizioni.
- Marone F. & Curci I. (2024). Heritage education, intelligenza artificiale e welfare culturale: modelli e pratiche per l’inclusione. In Muscarà M., Romano A. & Giaconi C. (Eds.), *Abitare l’inclusione tra logos ed ergon: contesti, storie, persone* (pp. 40-48). Pisa: Edizioni ETS
- Muscarà M., Poce A., Re M.R., & Romano A. (Eds.). (2024). *Heritage Education. Cittadinanza e inclusione I*. Pisa: Edizioni ETS.

Documentare le esplorazioni all'aperto: bambine e bambini protagonisti delle proprie ricerche

Letizia Luini

Assegnista di ricerca

Università degli Studi di Milano-Bicocca – letizia.luini@unimib.it

Introduzione

La documentazione delle esperienze all'aperto si configura come una pratica pedagogica essenziale per restituire significato e valore a processi di apprendimento che emergono dall'incontro diretto con il mondo naturale: essa consente di rendere visibili scoperte, interrogativi e ipotesi che, nella loro complessità ed eterogeneità, rischierebbero altrimenti di restare inosservati. In questa prospettiva, documentare non equivale a registrare unicamente esiti, ma intende soprattutto valorizzare la natura processuale delle esperienze, sostenendo percorsi di ricerca, processi di pensiero e la co-costruzione condivisa di saperi.

Il presente contributo presenta alcune prime riflessioni tratte da una ricerca sul campo condotta in una scuola primaria del Comune di Milano, che ha previsto l'impiego dei taccuini quali strumenti di ricerca e di documentazione partecipata delle esperienze all'aperto di bambine e bambini, documentatori attivi delle proprie piste di indagine.

1. Alcune riflessioni di cornice sul ruolo della documentazione nelle esperienze all'aperto

La documentazione delle esperienze all'aperto rappresenta una pratica pedagogica preziosa, capace di restituire valore a ciò che succede, sostenendo in chi esplora il desiderio di continuare a fare ricerca (Guerra, 2020). Infatti, la registrazione di quanto accade fuori in modo serendipico e imprevedibile, permette non solo di tenere traccia di elementi di interesse e di interrogativi personali, ma anche di attribuirvi nuovi significati, risignificando le esperienze attraversate e ipotizzando ciò che potrà accadere (ivi). Tenere traccia degli incontri tra bambine, bambini e contesti diventa così un esercizio intenzionale e riflessivo, che rende visibili processi di apprendimento, scoperte e domande (Dahlberg *et alii*, 1999), evidenziando la natura processuale delle esperienze e attivando un approccio fondato su ascolto sensibile e osservazione profonda, a favore di una co-costruzione di saperi (Fleet, Patterson, Robertson, 2012). La documentazione è infatti strettamente connessa all'atto osservativo, ed è capace di favorire la comprensione dei fenomeni e la costruzione di legami con luoghi ed elementi, consentendo al contempo di fissare e rielaborare ipotesi provvisorie e di aprire nuove piste di indagine (Guerra, 2020; McClain *et alii*, 2024). Essa, in questo senso, si configura come uno strumento dinamico e mai concluso, che restituisce processi di ricerca in continua evoluzione, coinvolgendo nella pratica sia adulti che bambini (Gottardo, Restigian,

2024). Bambine e bambini, infatti, protagonisti indiscussi delle proprie esplorazioni, possono assumere un ruolo attivo nel processo documentativo, diventando coautori delle proprie traiettorie di ricerca attraverso l'implementazione di linguaggi e strumenti di documentazione molteplici (Merewether, 2018; Johnson, 2014): la letteratura in questo senso mette in luce come anche i più piccoli, se messi nelle condizioni di poter tracciare e condividere le proprie conoscenze, si rivelano soggetti competenti, dotati di agency e capaci di documentare le esperienze in qualità di co-autori delle proprie piste di indagine (ivi). La documentazione diventa così anche occasione di dialogo e riflessione corale, poiché le ricerche individuali si trasformano in patrimonio di gruppo e concorrono alla costruzione partecipata dei saperi.

2. L'approccio metodologico

Alla luce di queste premesse, nell'ambito di NBFC (*National Biodiversity Future Centre*)¹, il gruppo di ricerca interdisciplinare BEAT (*Biodiversity Education and Awareness Team*) ha progettato e sperimentato un approccio metodologico per accompagnare bambine, bambini, giovani e adulti nell'esplorazione di diversi contesti all'aperto, attraverso la promozione di esperienze immersive, continuative e *place-based* (Persico, Guerra, Galimberti, 2024) che invitano chi attraversa l'esperienza esplorativa ad assecondare i propri interessi, a porsi domande e a elaborare ipotesi sia individualmente che in gruppo, a partire dal contatto diretto e prolungato con i contesti all'aperto più prossimi e facilmente accessibili (ivi). In particolare, la proposta metodologica invita i partecipanti a documentare su taccuini naturalistici (Leslie, Roth, 2000; Tsevreñi, 2021; McClain *et alii*, 2025) le esperienze esplorative di ognuno, annotando scoperte, domande e prime ipotesi. Ciascun partecipante, alla fine o nel corso dell'esplorazione, ha infatti modo di tenere traccia dei propri processi di apprendimento, attraverso l'implementazione di una documentazione multimodale (Guerra, Luini, 2024) tracciata sul proprio taccuino personale, che si avvale di più codici e linguaggi simultaneamente, a scelta di ciascun bambino. Ogni soggetto è invitato a documentare nella modalità che preferisce, sfruttando codici e linguaggi differenti, che intercettano i 100 linguaggi di ciascuno. Tra questi, rappresentazioni grafiche, mappe, narrazioni, fotografie, raccolte, ecc., consentono di rappresentare aspetti peculiari dell'esperienza e degli elementi osservati, notando dettagli che altrimenti rischiano di passare inosservati, consolidano il legame con la natura (Cormell, Ivey, 2012) e attivano capacità osservative raffinate (Johnson, 2014), nella consapevolezza che ciascuno strumento permette di attivare processi di pensiero differenti, incrementando le attitudini riflessive di ognuno.

1 Funder: Project funded under the National Recovery and Resilience Plan (NRRP), Mission 4 Component 2 Investment 1.4 - Call for tender No. 3138 of 16 December 2021, rectified by Decree n.3175 of 18 December 2021 of Italian Ministry of University and Research funded by the European Union – NextGenerationEU; Award Number: Project code CN_00000033, Concession Decree No. 1034 of 17 June 2022 adopted by the Italian Ministry of University and Research, CUP H43C22000530001 Project title "National Biodiversity Future Center – NBFC".

3. Il contesto di ricerca e i partecipanti

In questo senso, è stata condotta un'esperienza di ricerca partecipata che ha coinvolto due classi quarte (n=35 bambine e bambini) della scuola primaria I.C. Pertini del Comune di Milano, ubicata nei pressi dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca. Questa struttura statale è stata scelta proprio per garantire la maggiore prossimità e al tempo stesso connessione con contesti all'aperto attigui tanto alla scuola quanto all'università stessa, favorendo un lavoro continuativo e sinergico tra servizio educativo e istituzione accademica. Tra questi, il Vivaio Bicocca, ma anche il Parco Nord e la Collina dei Ciliegi, esplorati dai bambini e dalle bambine per un periodo continuativo di otto mesi, a cadenza settimanale.

4. Primi risultati

La sperimentazione, alla luce delle osservazioni raccolte nel corso del processo di ricerca sul campo, avviato nel mese di ottobre 2024 e concluso nel maggio 2025, sta mettendo in luce alcune significative possibilità, in particolare in merito alla potenzialità metodologiche del taccuino quale strumento di documentazione per bambine e bambini, che può consentire loro di assumere un ruolo attivo e protagonista nelle loro esperienze di ricerca all'aperto. Nello specifico, la possibilità di documentare scegliendo liberamente quale strumento utilizzare, accresce il desiderio di tenere traccia delle proprie scoperte e supporta apprendimenti differenti: infatti, documentare attraverso narrazioni, parole-chiave, immagini, mappe, o altre modalità personali, che spesso prevedono una combinazione spontanea tra più codici comunicativi, capaci di completarsi vicendevolmente, permette a ciascun bambino di rendere visibili i propri percorsi di apprendimento e le domande che nascono nell'incontro con il mondo. Tale processo si rivela particolarmente inclusivo infatti ciascun soggetto ha modo di esprimere se stesso e di registrare eventi naturalistici, fermando nel tempo ciò che cattura la propria attenzione, mitigando aspettative performative in merito, per esempio, alla correttezza ortografica dei propri testi o alla gradevolezza estetica delle proprie rappresentazioni, a favore invece di un processo di ricerca più libero ed espressivo, in cui ciò che conta è registrare le proprie ricerche per poi attivare nuovi percorsi di indagine.

Inoltre, avvalersi di linguaggi differenti permette di attivare processi di pensiero che consentono di osservare dettagli altrimenti invisibili della realtà, sostenendo un'attitudine osservativa raffinata, che porta i più piccoli a interrogarsi in modo profondo sugli elementi naturali intorno a loro e sulle loro relazioni esistenti tra questi, diminuendo nel tempo rappresentazioni, e quindi comprensioni, standardizzate della natura, progressivamente più fedeli alla realtà osservata.

Infine tale documentazione, che nel corso del processo o al termine della ricerca può essere condivisa anche con i pari e con gli adulti di riferimento, come educatori ed insegnanti, può diventare un terreno fertile per proseguire la ricerca scientifica, a partire da scoperte individuali e fortemente radicate nel contesto specifico in cui sono sorte. La condivisione della documentazione con un gruppo di co-apprendenti rappresenta pertanto un momento particolarmente significativo, poiché consente non solo di cogliere e riconoscere i reali interessi e i bisogni emergenti dei bambini e delle bambine, ma anche di accompagnarli in un processo di rilettura critica delle esperienze

vissute: in tal modo, ciò che è stato osservato e registrato può essere riattraversato e ri-significato, diventando occasione di dialogo e riflessione collettiva. Questo approccio favorisce dunque l'attivazione di percorsi di apprendimento autentici, profondamente radicati nei contesti locali e lontani da modelli standardizzati e prescrittivi di insegnamento-apprendimento, aprendo spazi di ricerca condivisa e di crescita reciproca.

Riflessioni conclusive

Per concludere, la sperimentazione condotta ha messo in evidenza come la documentazione all'aperto, e in particolare l'uso dei taccuini naturalistici, possa costituire uno strumento pedagogico di grande valore, capace di sostenere processi di apprendimento inclusivi, riflessivi e profondamente radicati nei contesti esplorati. La possibilità di adottare linguaggi eterogenei consente a bambine e bambini di esprimere la propria voce, rendendo visibili prospettive e domande personali, al contempo condivisibili con i pari e con gli adulti di riferimento: ciò rafforza non solo l'osservazione e l'attenzione al dettaglio, ma anche la capacità di generare nuove piste di ricerca, evitando rappresentazioni standardizzate della natura e promuovendo un approccio più critico e consapevole. In questo senso, la documentazione si configura come un dispositivo aperto, che si definisce in progress e che non si limita solamente a restituire quanto osservato ma che, attraverso la riflessione collettiva, alimenta il desiderio di continuare a indagare e a interrogarsi. I risultati preliminari di questo lavoro evidenziano dunque il potenziale dei taccuini naturalistici quali strumenti formativi e di ricerca, capaci di coniugare dimensione individuale e collettiva, esperienza e riflessione, in una prospettiva pedagogica che valorizza l'agentività dei soggetti coinvolti e la co-costruzione partecipata di saperi.

Bibliografia

- Cormell J., Ivey T. (2012). Nature journaling: Enhancing students' connections to the environment through writing. *Science Scope*, 35, 5-38.
- Dahlberg G., Moss P., Pence A.R. (1999). *Beyond quality in early childhood education and care: Postmodern perspectives*. London: Falmer Press.
- Fleet A., Patterson C., Robertson, J. (Eds.) (2012). *Conversations: Behind early childhood pedagogical documentation*. Mt Victoria, NSW: Pademelon Press.
- Gottardo M., Restigian E. (2024). Outdoor and documentation in early childhood. *International journal of education humanities and social science*, 7, 330-347.
- Guerra M. (2020). *Nel mondo. Pagine per un'educazione aperta e all'aperto*. Milano: FrancoAngeli.
- Guerra M., Luini L. (2024). Documentare le esperienze all'aperto. Significati, possibilità, linguaggi e strumenti. *BAMBINI*, XL(6), 28-32.
- Johnson K. (2014). Creative connecting: Early childhood nature journaling sparks wonder and develops ecological literacy, *International Journal of Early Childhood Environmental Education*, 2(1), 126-139.
- Leslie C.W., Roth C.E. (2000). Keeping a nature journal: Discover a whole new way of seeing the world around You. *Storey Books, 210 MASS MoCA Way*, North Adams, MA 01247.
- McClain L.R., Powell A.E., Bettwy K.A. (2025). Community nature journaling: wellbeing

- and learning outcomes for adult and youth participants. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 25(1), 282-300.
- Merewether J. (2018). Listening to young children outdoors with pedagogical documentation. *International Journal of Early Years Education*, 26 (3), 259-277.
- Persico G., Guerra M., Galimberti A. (2024). *Educare la per la biodiversità: approcci, ricerche e proposte*. Milano: FrancoAngeli.
- Tsevreni I. (2021). Nature journaling as a holistic pedagogical experience with the more-than-human world. *The Journal of Environmental Education*, 52(1), 14-24.

“Botanica, armonia della natura”: un caso di eco-narrazioni di metà Novecento

Rossella Mortellaro

Dottoranda

Università degli Studi Roma Tre – rossella.mortellaro@uniroma3.it

Introduzione

Negli anni Cinquanta del Novecento, la casa editrice Paravia di Torino rieditò nella collana “*Natura*”: *introduzione dilettevole al gran mondo della scienza* alcune opere letterarie destinate ai giovani allo scopo di rinnovarle “nelle parti sensibili allo scorrer degli anni” (Roda, Broccati, 1954, p. IX). Tra i titoli, che spaziano tra astronomia, chimica, geologia, fisica, biologia, *Botanica, armonia della natura* (1954) è la riedizione, curata da Angiola Broccati Stradella¹, del volume del 1895 di Giuseppe Roda²: *La botanica ricreativa, o Le meraviglie della vegetazione esposte alla gioventù*. I racconti di *Botanica, armonia della natura*, resoconti delle passeggiate del sig. Dora (anagramma di Roda) con i figli Guido (1892-1971) e Mario (1890-1933), contribuiscono all’iniziazione dei piccoli lettori alle meraviglie sconosciute del regno vegetale, stimolando la loro curiosità e l’attitudine all’osservazione e all’indagine e rendendo così lo studio delle scienze della natura un’esperienza, appunto, dilettevole (cfr. Roda, 1895).

Tali narrazioni, che potremmo considerare delle eco-narrazioni secondo la definizione di Demetrio (2013), saranno esaminate per capire come possano essere comprese ed applicate oggi, in un’epoca in cui i temi ecologici sono così urgenti e indissolubilmente legati al senso di appartenenza ad un territorio, al contesto socioculturale e alle diverse identità che lo abitano. Inoltre, la conoscenza di diversi soggetti biodiversi in uno stesso ecosistema locale, come può essere il prato, il bosco ecc. ci invita a riflettere sui temi dell’identità e sulle strategie che possiamo utilizzare per creare nuovi equilibri (Ferrari, 2024). Imparare a vedere il mondo che ci circonda in tutte le sue componenti può aiutare a modificare, infatti, le nostre costruzioni teoriche e le nostre gerarchie di valori (cfr. Iovino, 2020).

1. La terra ci racconta: l’eco-narrazione

Il termine eco-narrazione, o ecologia narrativa, fu utilizzato la prima volta da Duccio Demetrio nel primo convegno di ecologia narrativa che si tenne ad Anghiari il 18 maggio 2013 (cfr. Demetrio, 2013, p. 206, nota 4). Il filosofo sottolinea come l’eco-narrazione “intende [...] confrontarsi con ogni forma narrativa in grado di rappresen-

1 Angiola Broccati Stradella fu scrittrice, critica e traduttrice piemontese.

2 Giuseppe Roda junior (1866-1951), architetto del paesaggio.

tare la vita, la natura, la terra con altri linguaggi [...]: siano essi descrittivi, interpretativi o espressivi” (p. 208). Inoltre, lo studioso ci sprona a conoscere l’ambiente circostante considerato che:

[...] camminiamo tra i viali, tra i prati, [...] saper almeno come un albero si chiami, intuire la simbologia delle presenze naturali che si affollano in un tratto anche breve di campagna è un ulteriore dovere civile cui la religiosità della terra ci chiama (p. 199).

Per il non credente Demetrio la religiosità della terra è una fede civile ad ispirazione fortemente laica che ci invita alla “ricerca virtuosa della giustizia, della solidarietà, della *pietas*” per assumerci responsabilità personali e collettive (p. 30).

In questa ottica, imparare a vedere il mondo permette di essere consapevoli della complessità propria degli ecosistemi naturali e sociali (cfr. Birbes, 2019) e, come scrive Guerra, di:

cercare, distinguere, scegliere, scoprire qualcosa precedentemente celato. In mezzo, uno sforzo intimo, personale, diverso per ciascuno, ma che indica una tensione verso, il desiderio che nasce nel procedere, fondato su una motivazione intrinseca che si costruisce nel contatto diretto con gli elementi della natura, con la natura stessa nella sua interezza (Guerra, 2015, p. 47).

2. “Ad magis cognoscendum”: *Botanica, armonia della natura* di G. Roda e A. Broccati

La collana “Natura” della casa editrice Paravia annovera riscritture di testi per “ragazzi e adolescenti” e per “giovannetti, giovani e adulti”. La *mission* dell’editore fu quella di recuperare testi già pubblicati e aggiornarli nella veste e, in alcuni casi, nel contenuto, “ad magis cognoscendum: per conoscere molto di più” (Roda, Broccati, 1954, p. IX, prefazione dell’editore).

Come evidenziato da Chiosso (2020), la linea editoriale della Paravia negli anni dopo la guerra fu caratterizzata, oltre che dalla defascistizzazione del catalogo e dalla promozione di una nuova generazione di autori, proprio dalla riedizione rinnovata dei testi di maggior successo. L’iniziativa della Paravia fu apprezzata anche nel settore scientifico, come è riportato nella recensione del naturalista e divulgatore Pietro Zangheri (1889-1983):

Si deve salutare con sincero piacere la comparsa in Italia di opere intese a «far conoscere ed amare la natura al fanciullo». Di tali opere si sente veramente il bisogno da noi, che dobbiamo oramai riconoscere l’assoluta urgenza del problema di riprendere da capo, dopo anni ed anni di trascuratezza, di noncuranza ecc., tutto un insegnamento che i giovani debbono ricevere per la loro educazione, per il rispetto della natura, per una consapevole concezione della stessa nostra vita.

[la] collezione “‘Natura’: introduzione dilettevole al gran mondo della scienza”, alla quale è da augurare la migliore fortuna. Un sincero plauso merita l’editore per la bella iniziativa (Zangheri, 1952, p. 124).

L'editore, lodando la “vera cultura scientifica” della *Botanica Ricreativa* e la “vivacità e chiarezza necessarie ad avvincere il giovane” (Roda, Broccati, 1954, p. IX, prefazione dell'editore) decise di inserire il libro di Roda nella collana “Natura” affidandone la riscrittura ad Angiola Broccati Stradella.

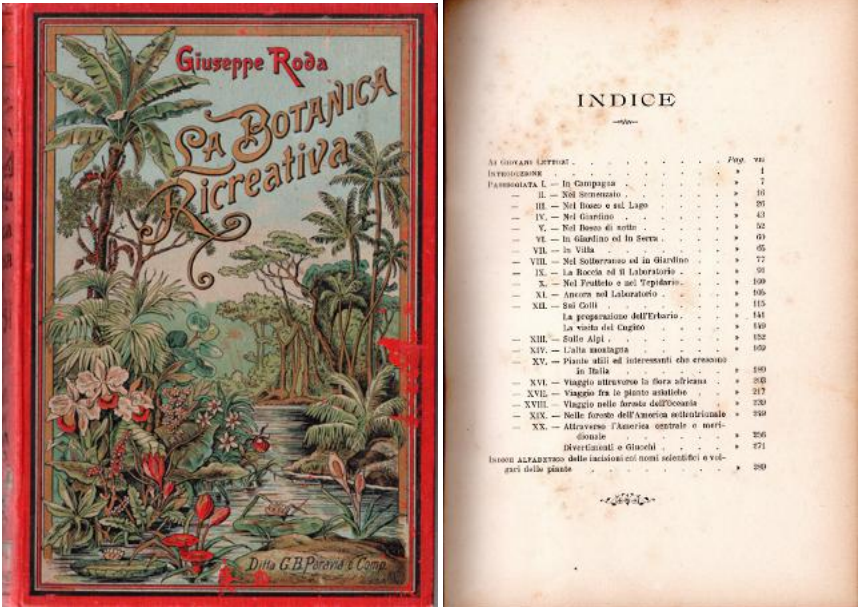


Fig. 1 – Copertina e indice di Botanica Ricreativa di Giuseppe Roda (1895)



Fig. 2 – Copertina e indice di Botanica, armonia della natura di Giuseppe Roda e Angiola Broccati Stradella (1954)

Botanica, armonia della natura, con tavole a colori di Tosco, copertina e illustrazioni in nero di Franco Tempesta (che sostituiscono le illustrazioni in bianco e nero di Giuseppe Roda), nonostante l'impostazione romantica (nella prefazione, l'editore esprime riconoscenza alla Natura come "Madre benefica le cui leggi provvidenziali regolano armoniosamente la vita degli esseri", Roda, Broccati, 1954, p. IX), mantiene intatta la struttura narrativa con il signor Dora accompagnatore dei figli Mario e Guido alla scoperta del mondo vegetale. Il signor Dora, in questo modo, renderà curiosi e partecipi i propri figli, senza "cadere nella superficialità e nel diletterismo propri dei libri di scienza divulgata per il popolo" (p. IX, prefazione dell'editore), come si può evincere ad esempio nel brano seguente:

Il sole allungava i suoi raggi d'oro nel cielo, carezzava fiori, brillava sui vetri della villa e delle serre quando Mario e Guido, appena levati, corsero a vedere le campane³. [...] Era meraviglioso a vedersi: la pianticella che il giorno prima correva sul terreno in cerca di sostegno era voltata verso il palo piantato lì presso e già tendeva ad avvolgersi ed arrampicarsi.

L'altra che, superato il primo sostegno, il giorno precedente dondolava nel vuoto la sua cima, quasi avesse davvero scorto il palo infitto dai fanciulli, si era volta anch'essa da quella parte e l'aveva raggiunto.

Le campane si aprivano al sole e i loro petali viola sembravano pupille sgranate.

I fanciulli si precipitarono dal Babbo: avevano intuito dalle sue parole il risultato dell'esperienza, ma l'accaduto gli colmava ugualmente di meraviglia (p. 15)

3. Eco-narrando con gli Erbari

Osservare il mondo che ci circonda permette di essere consapevoli della complessità propria degli ecosistemi naturali e sociali (cfr. Birbes, 2019). Le passeggiate conoscitive del territorio, allo scopo di censire la flora ed allestire degli erbari di quartiere, sono state alla base di alcuni progetti legati ad esperienze di eco-narrazione con bambini e bambine, ragazzi e ragazze di scuola primaria e secondaria di primo e secondo grado a Roma. Le eco-narrazioni sono state veicolate da strumenti diversi, come la scrittura, il foglio d'erbario, la fotografia e hanno consentito agli studenti e alle studentesse dei vari gradi scolastici di entrare in contatto con le tematiche ambientali, storiche, sociali ed ecologiche del proprio territorio. Se ne forniscono alcuni esempi:

– Classe IV scuola primaria, Istituto Comprensivo Simonetta Salacone, Centocelle (Roma), progetto di allestimento dell'Erbario di Centocelle

G., "Quando siamo andati al parco vicino scuola ho scoperto nuove piante"

M., "Ho imparato che anche le "erbacce" hanno una funzione nel mondo"

S., "Adesso guardo più attentamente la strada, la cosa più bella è stato l'Erbario"

V., "Guardo con più attenzione le piante che mi stanno attorno"

E., "Sono felice di notare meglio le specie spontanee"

3 Nome comune del *Convolvulus purpureus*.

– PCTO, varie classi dalla III alla V, Liceo Scientifico Francesco d’Assisi, Centocelle (Roma), progetto sulla conoscenza del territorio di Centocelle attraverso l’odonomastica botanica e l’allestimento dell’Erbario del Parco Archeologico di Centocelle

T., classe V, a seguito della visita al Museo Erbario della Università La Sapienza scrive: “La cosa che mi ha sbalordito di più è stata l’età di alcune raccolte, alcune erano vecchie anche di tre secoli ma, nonostante ciò, ancora perfettamente sfogliabili e presentavano i campioni d’erbario in buonissime condizioni. Pensare che ho avuto modo di leggere qualcosa che trecento anni fa era stata scritta su quegli stessi fogli è ancora incredibile”.

A., classe IV, fotografa le erbe che trova lungo la passeggiata dalla sede centrale alla sede succursale del Liceo. Nel percorso conoscitivo, le “erbacce” diventano “specie vegetali spontanee” e riflette sulla discriminazione di ciò (e di chi) vive ai margini, che non si conforma, e che, quindi, viene discriminato.

Erbacce? No, erbe spontanee!

PCTO 2023-2024, Liceo Scientifico Centocelle



Fig. 3 – Composizione a cura di A., Liceo Scientifico Francesco d’Assisi, Roma

Conclusioni

Le passeggiate del sig. Dora rappresentano gli strumenti per promuovere differenti modi di approcciarsi al proprio territorio in modo intimo e personale: i racconti, narrati o fotografati, gli erbari, ecc. diventano “mediatori pedagogici estremamente efficaci al fine di promuovere un’alfabetizzazione ecologica” (D’Aprile, Bufalino, 2024, p. 135).

Le passeggiate nel quartiere possono considerarsi non solo, quindi:

avventura dei piedi, ma avventura della mente, mossa alla ricerca [...] di un sapere che si genera attraverso l’esercizio di una attenta riflessione sulle sensazioni, sulle intuizioni e sulle conoscenze che emergono quando si mantiene un’attenzione raccolta sull’esperienza nel mentre del suo accadere (Mortari, 2020, p. 47)

Le eco-narrazioni possono a tutti gli effetti figurarsi come un dispositivo che permette di veicolare e condividere:

valori fondamentali, come la cura per la Terra [...], favorendo nei giovani lettori lo sviluppo di una profonda consapevolezza sulle questioni ambientali e la costruzione di un senso di appartenenza e di responsabilità nei confronti dell'ambiente [...] (D'Aprile, Bufalino, 2024, p. 134).

Bibliografia

- Birbes C. (2019). Educare all'alleanza tra umanità e ambiente: la sfida di un mondo sostenibile. In C. Giuliadori, P. Malavasi (Ed.), *Ecologia integrale. Laudato si'* (3^aed., pp. 135-142). Milano: Vita e Pensiero.
- Chiosso C. (2020). *Vigliardi Paravia*. In Dizionario Biografico degli Italiani (Vol. 99). Roma: Istituto della Enciclopedia Italiana. Retrieved September 23, 2025, from [https://www.treccani.it/enciclopedia/vigliardi-paravia_\(Dizionario-Biografico\)/](https://www.treccani.it/enciclopedia/vigliardi-paravia_(Dizionario-Biografico)/)
- D'Aprile G., Bufalino G. (2024). Storie tra i banchi. In G. D'Aprile, G. Bufalino (Eds.) (pp. 133-136), *Eco-narrazioni. Atelier formativi per la cura educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Demetrio D. (2013). *La religiosità della terra. Una fede civile per la cura del mondo*. Milano: Raffaello Cortina.
- Ferrari M. (2024). *Noi siamo erbacce. Cos'è la botanica sociale*. Milano: Altra Economia.
- Guerra M. (2015). *Fuori. Suggestioni nell'incontro tra educazione e natura*. Milano: FrancoAngeli.
- Iovino S. (2020). *Ecologia letteraria. Una strategia di sopravvivenza* (2^aed.). Milano: Ambiente.
- Mortari L. (2020). *Educazione ecologica*. Roma-Bari: Laterza.
- Roda G. (1895). *La Botanica Ricreativa o le meraviglie della vegetazione esposte alla Gioventù*. Torino: Stamperia Reale di G. B. Paravia e C.
- Roda G., Broccati A. (1954). *Botanica, armonia della natura*. Torino: Stamperia Reale di G. B. Paravia e C.
- Zangheri P. (1952), Recensione a 318 - Boranga P., La natura e il fanciullo. Guida agli educatori per far conoscere ed amare la natura al fanciullo. *Archivio Botanico*, XII, p. 124.

Sessioni Parallele
Storie di scuola e democrazia

Elvira Mancuso: *la maestra che lottò per i diritti delle bambine*

Rita Baldi

Dottoranda

Università degli Studi di Palermo – rita.baldi01@unipa.it

Introduzione

In una Sicilia che si trova a far parte del neonato Regno d'Italia, ancora forti erano gli squilibri tra le promesse del nuovo Stato e le disuguaglianze tra le realtà culturali, sociali, economiche e scolastiche con il resto d'Italia. Anche l'applicazione della Legge Casati del 1859, che prevedeva l'obbligo scolastico nei primi due anni di scuola primaria, era lenta e non sempre facile. I motivi di tale difficoltà sono rintracciabili nell'alta percentuale di analfabetismo, nella mancanza di scuole pubbliche, di una adeguata formazione di maestri e di maestre e nella ritrosia da parte delle famiglie contadine nel mandare i propri figli a scuola, privandosi di forza lavoro nei campi. Tutto questo era certamente amplificato nei territori di campagna e montagna, al contrario qualche segnale positivo arrivava dalle città principali come Palermo, Catania e Messina, dove nascevano anche scuole tecniche e istituti di istruzione secondaria. "Si diffonde e si generalizza la convinzione che per essere "civili" le persone devono essere almeno un minimo istruite" (Chiosso, 2011, p. 12). Per ciò che concerne l'istruzione femminile, a Caltanissetta, provincia nell'entroterra siciliano, l'istruzione delle bambine restava limitata a coloro che provenivano da classi elitarie e borghesi, confinata alle scuole elementari e agli istituti femminili privati. Solo in rare eccezioni alcune di esse riuscivano a conseguire un'istruzione superiore. Nella stessa Caltanissetta, nonostante ciò, soprattutto tra la borghesia più attenta e aperta alle questioni culturali, possiamo rintracciare la figura di Elvira Mancuso.

1. Elvira Mancuso e le condizioni della donna.

Elvira Mancuso nasce nel 1867 a Pietraperzia, un paese tra Caltanissetta ed Enna, in un contesto socioculturale profondamente segnato dalla povertà, dalla marginalità rurale e da una rigida struttura patriarcale e conservatrice, in cui le donne erano spesso escluse da qualsiasi percorso di istruzione superiore. In questo scenario difficile, il suo percorso umano e professionale assume un valore emblematico nella storia dell'istruzione e dell'emancipazione femminile in Sicilia. Con grande tenacia, ottiene l'abilitazione all'insegnamento elementare, conquista che segna l'inizio di un cammino che Elvira Mancuso percorrerà con passione: quello dell'insegnamento e della scrittura come forme di lotta civile. Questa determinazione ad accedere al sapere e all'autonomia intellettuale e l'appoggio della sua famiglia d'origine, saranno il tratto distintivo della sua vita e della sua opera.

Elvira Mancuso (1867-1958) es un raro ejemplo de siciliana militante de la cultura e intelectual comprometida en el campo de la educación de la mujer, único medio para lograr la emancipación y para superar ciertos comportamientos y valores, vigentes aún en la isla, que le impedían ser consciente de su inferioridad y de su sumisión al hombre-dueño (Valencia Miròn, 2021, p. 125).

Nel corso della sua vita, Elvira Mancuso è prima maestra elementare sino al 1935 e poi professoressa delle scuole tecniche superiori. Vive a stretto contatto con le difficoltà del mondo rurale siciliano, toccando con mano la povertà, l'analfabetismo e, soprattutto, la discriminazione di genere. Attraverso questa esperienza matura una coscienza critica profonda, trasformando la sua attività didattica in una vera e propria missione civile. La scuola per lei non è soltanto un luogo di trasmissione del sapere, ma uno spazio di resistenza sociale e di crescita individuale, soprattutto per le bambine, tradizionalmente escluse o relegate ai margini del processo educativo. La scuola, per la Mancuso, deve essere il luogo dove le bambine imparano non solo a leggere e scrivere, ma soprattutto, il luogo dove imparano a riconoscere il proprio valore, scoprendo il senso di dignità e di giustizia. In un passo emblematico, la Mancuso scrive che l'istruzione deve servire a far emergere nelle fanciulle "il senso di dignità e di giustizia che non creerà giammai – come si teme, o si finge di temere – delle ribelli dissennate, delle disertatrici del focolare domestico, ma piuttosto delle vere Donne, signore di sé stesse, renitenti a divenire il cane domestico di un qualsiasi padrone" (Mancuso, 1907, p. 12). Convinta che l'istruzione non debba limitarsi a creare buone mogli e madri, come spesso era l'intento educativo dell'epoca, ma donne libere, consapevoli, capaci di pensare e scegliere autonomamente. La Mancuso non manca, anche, di esprimere la sua critica su quelle che erano allora le scuole in Sicilia, scrive infatti:

Nell'interno dell'isola, infatti, quando una fanciulla ha conquistato il Corso Elementare (e Dio sa che razza di Scuole primarie abbiamo ancora!) è ritenuta già istruita quanto basta per divenir- secondo l'espressione consacrata dall'uso- *una buona madre di famiglia*: come se la carriera di madre di famiglia non fosse la più ardua, e non esigesse un intelletto sveglio, lucido, profondamente coltivato, e una coscienziosa preparazione pratica (Mancuso, 1907, p. 4).

La scrittrice esprime apertamente il suo pensiero criticando la condizione della donna in Sicilia, sottolineando quanto questa fosse "rimasta intellettualmente, assai inferiore all'uomo" (Mancuso, 1907, p. 3) e che questo stato di inferiorità la rendesse esposta a un sacrificio continuo rispetto alla sua personalità e alla sua ricerca di autonomia. Sottolinea anche come le Scuole Normali fossero destinate solo a quelle donne che avevano bisogno di *guadagnarsi il pane*, decidendo quindi di dedicarsi interamente all'insegnamento, facendo quasi di questo un paradosso per l'epoca... "le giovani più povere sono, in generale, le più istruite" (Mancuso, 1907, p. 5). Attraverso le sue collaborazioni con la rivista *Cordelia*, una rivista pionieristica dell'epoca dedicata all'educazione delle fanciulle, "*giornale per le giovinette*", ha portato avanti riflessioni sull'istruzione femminile, sulla pedagogia, e sul ruolo della donna nella società. Esordì sulla rivista, nel 1898 con la novella *Storia vera* e poi con *Sacrificio*, firmandosi con lo pseudonimo di *Lucia Vermanos* e con la firma di *Ruggero Torres* pubblicò *Una serata in provincia*, *Spigolature* e *Sogno*. La Mancuso propone un'idea nuova di donna: consapevole, colta, autonoma, promuove una visione moderna e progressista dell'educazione femminile, volta alla costruzione di un'identità di donne consapevoli.

Lucia Vermanos es el pseudónimo que la autora utiliza para reivindicar el valor que cada artista –en esto caso escritora– otorga a sus obras y cómo la crítica literaria,

sobre todo en el caso de la literatura firmada por mujeres, representa uno de los mayores obstáculos para su labor intelectual, puesto que no les permite poder progresar dentro del ámbito literario (Giacobbe; González de Sande, 2021, p. 383).

2. *Annuzza la maestrina*

Annuzza la maestrina, romanzo pubblicato nel 1906 a spese dell'autrice, racconta la storia di una giovane donna siciliana determinata a sfuggire al destino di sottomissione imposto dalla società del suo tempo. Il romanzo si colloca nell'ambito del realismo sociale, aderisce, infatti, alla corrente letteraria del verismo per stile, contenuti e narrazione asciutta, concreta e ricca di dettagli. Il romanzo restituisce con lucidità la durezza della vita rurale siciliana e le profonde difficoltà che le donne dovevano affrontare per affermare la propria identità e conquistare la libertà personale. Non si può definire quest'opera come autobiografica, come spesso viene ritenuta; Renato Mancuso, propinquo della nostra, ha avuto modo di sottolinearlo raccontandomi la vita di Elvira Mancuso. La scrittrice apparteneva a una famiglia alto borghese di larghe vedute, che la sostenne nella decisione di proseguire gli studi universitari. Dopo il conseguimento dell'abilitazione per l'insegnamento, conseguì la laurea in Lettere alla Regia Università di Palermo, [...] pare sia stata la prima donna laureata a Caltanissetta e la prima, o tra le prime, a insegnare negli istituti tecnici (Mosca, 2021, p. 3). Il romanzo è scritto con uno stile sobrio e diretto, capace di restituire con forza la realtà quotidiana, le fatiche e le ingiustizie di chi nasce donna, povera e lontano dai grandi centri. Ma *Annuzza* non si lascia piegare, la scuola diventa il suo strumento di riscatto, la chiave per costruirsi un futuro libero. Ed è proprio qui che si coglie il messaggio profondo della Mancuso: la cultura come unica possibilità di liberazione, come scelta necessaria per chi vuole cambiare il proprio destino. *Annuzza* ci prova davvero a cambiare il suo, ma si scontra con una cultura patriarcale così radicata e violenta da non lasciarle scampo. Sarà uccisa dal fidanzato, Pasquale, incapace di accettare la fine della promessa di matrimonio e, soprattutto, di tollerare il gesto con cui lei, con il primo stipendio da maestra, tenta di restituirgli il denaro che aveva contribuito a farla studiare. Quel gesto, simbolo di indipendenza, è per lui un affronto intollerabile. *Annuzza la maestrina* conobbe una nuova attenzione nel 1981, quando suscitò l'ammirazione di Italo Calvino, il quale propose a Leonardo Sciascia di scrivere una prefazione all'opera e a Salvatore Silvano Nigro di curare una ricostruzione critica dell'autrice. Tuttavia, a causa di problemi legati alla collana editoriale alla quale il volume era destinato, il progetto non si concretizzò e il romanzo non venne pubblicato in quell'occasione. Solo nel 1990 l'opera tornò finalmente in stampa, con il titolo *Vecchia storia ... inverosimile*, grazie all'impegno di Salvatore Silvano Nigro e alla casa editrice Sellerio, che ne curò l'edizione definitiva, restituendo alla Mancuso un posto significativo nella letteratura del Novecento italiano. L'opera e il pensiero di Elvira Mancuso si fondano sulla convinzione che l'istruzione rappresenti l'unica vera via di emancipazione per le donne, l'unico mezzo in grado di sottrarle a un destino segnato da silenzio, subordinazione e marginalità.

Tenendosi stretto il certificato di quella Patente, ch'era tanto costata a lei, a sua madre e a Pasquale, raggianti di gioia nel suo vestito divenuto corto e consunto dall'uso, sotto il cappello di paglia ingiallita, le cui rose si erano accartocciate, con la sua

personcina diventata più alta, ma un po' sfiorita dalle privazioni, Annuzza fé ritorno al suo paese (Mancuso, 1990, p. 110).

Bibliografia

- Chiosso G. (2011). *Alfabeti d' Italia. La lotta contro l'ignoranza nell'Italia unita*. Torino: Società Editrice Internazionale.
- Giacobbe G.A., González de Sande M. (2021). Elvira Mancuso que narraron realidad de la sociedad siciliana. *De Falsa et Vera Historia 4. Estudios sobre pseudoepìgrafos y falsificaciones textuales antiguas. Studies on pseudigrapha and ancient text forgerues*. Madrid: Ediciones Clàsicas.
- La Monaca D. (2003). *Il marchese e la maestrina: Luigi Capuana e altri studi*. Caltanissetta: Salvatore Sciascia.
- Madella L. (2025). Le maestre di "Cordelia". Storie e rappresentazioni in un periodico femminile di fine Ottocento. *Gli Argonauti. Rivista di Studi storico- educativi e pedagogici*, 5-1.
- Mancuso E. (1907). *Sulla condizione della Donna Borghese in Sicilia. Appunti e riflessioni*. Caltanissetta: Tip. Dell'Omnibus-Flli Arnone.
- Mancuso E. (1990). *Vecchia storia... inverosimile*. Palermo: Sellerio.
- Mosca V. (2021). Elvira Mancuso. Annuzza la maestrina: serpicina, volpicina, gioia di figlia? Un femminismo ante litteram nella Caltanissetta dell'Ottocento. *Archivio nisseno. Rassegna semestrale di storia, lettere, arte e società*. Caltanissetta: Lussografica.
- Valencia Miròn M. D. (2021). Traducción al español de Sulla condizione della donna borghese in Sicilia. appunti e riflessioni de Elvira Mancuso. *Transfer*, XVI, 1-2.

Pace, equità, cittadinanza: Antonio Banfi e la scuola democratica

Samir Galal Mohamed

Dottorando

Alma Mater Studiorum Università di Bologna – samir.galalmohamed@unibo.it

Introduzione

Nell'ambito della storia della pedagogia, la ricerca intorno alla figura e all'opera di Antonio Banfi ha mostrato un costante interesse, registrando un incremento di contributi fin dall'anno della sua scomparsa, nel 1957¹. Un'estensione e una densità di contributi determinate anche e soprattutto dall'impegno dei protagonisti della cultura accademica italiana che furono suoi eredi diretti: studenti, amici e colleghi. Una forte attenzione e una vasta produzione scientifica si riscontrano altresì nel presente². Tuttavia, se il segmento degli studi storico-educativi relativi alla pedagogia normativa e alla filosofia dell'educazione risulta ampiamente sondato, l'ambito concernente l'attività di Banfi in Senato, in difesa della scuola pubblica, resta ancora in parte da indagare e approfondire. Sarebbe inoltre necessario ricostruire criticamente, all'interno di una storia delle idee, le circostanze che hanno contribuito all'insorgenza di tale incompletezza. Infatti, la dimensione oggetto di questa indagine inerisce, da una parte, al patrimonio documentale conservato presso gli archivi del Senato della Repubblica; dall'altra, all'insieme della produzione banfiana tuttora inedita, oppure edita ma mai raccolta e studiata in modo sistematico (custodita anzitutto nella Biblioteca Panizzi di Reggio Emilia). Tale *corpus* testuale testimonia l'impegno politico e pedagogico che il filosofo vimercatese dedicò all'elaborazione della sua piattaforma democratica per la scuola, nel contesto dell'immediato Secondo dopoguerra, dalla I legislatura repubblicana (1948-1953) fino alla successiva stagione parlamentare (1953-1957).

1. Pace, equità, cittadinanza: il contributo di Banfi

Il contributo banfiano in materia di pace, equità e cittadinanza, relativo alla cornice che inquadra questo intervento, passa attraverso il riconoscimento e l'attivazione della

- 1 A titolo esemplificativo, citiamo il numero monografico della rivista *Aut-Aut* del 1958 dedicato a Banfi; la prima edizione del saggio di storia della scuola firmato da Bertoni Jovine D. (1958). *La scuola italiana dal 1870 ai giorni nostri*. Roma: Editori Riuniti; i fondamentali studi di Bertin G. M. (1961). *L'idea pedagogica e il principio di ragione in A. Banfi*. Roma: Armando-Avio, e di Papi F. (1961). *Il pensiero di Antonio Banfi*. Parenti: Firenze.
- 2 Per il triennio 2025-2027, il *Centro Italiano per la Ricerca Storico-Educativa (CIRSE)* ha attivato, tra gli undici complessivi, un gruppo di lavoro coordinato da F. De Giorgi, A. Mariuzzo e S. Salustri intitolato: *Il pensiero pedagogico ed educativo di Antonio Banfi*. Tra i membri del gruppo di ricerca risulta anche lo scrivente.

dimensione partecipativa della scuola; dalla capacità del sistema educativo di raccogliere le sfide poste dalla società civile e dalla politica; dalle potenzialità critico-razionaliste delle sue soggettività impegnate nel processo di costruzione di un sapere libero, aperto e condiviso; da una scuola nella quale progettare, in maniera inclusiva e consapevole, un orizzonte di cooperazione e di pace. La complessità e l'ampiezza della proposta pedagogica banfiana, e della contestuale attività politica, rendono possibile l'apertura di inesplorate linee di indagine che percorrono criticamente i materiali, dalle trascrizioni dei dibattiti parlamentari alle proposte di legge, dagli atti di congressi in materia di scuola fino alla pubblicistica di settore. Le fonti documentali alle quali qui si fa riferimento e che – all'interno del percorso dottorale dello scrivente³ – costituiscono il repertorio da misurare, selezionare ed analizzare, possono essere suddivise in due macrocategorie. In primo luogo, occorre citare le fonti edite: si tratta di tutta la letteratura primaria e secondaria intorno ai temi di scuola e società pubblicata a partire dal 1948; articoli e interventi inclusi nel *Volume XIII – Scritti e discorsi politici. I. Scuola e società* delle *Opere complete* (curato da Alberto Burgio per l'Istituto Antonio Banfi di Reggio Emilia nel 1987). Questo tomo rappresenta la struttura portante per chiunque si appresti allo studio della riflessione banfiana sulla scuola e la società italiane dell'epoca. In seconda battuta, individuare eventuali fonti inedite attraversando, da un lato, i resoconti stenografici dei dibattiti in Senato e, dall'altro, indagando la grande varietà di documenti custoditi nella Biblioteca Panizzi di Reggio Emilia, nell'*Archivio Antonio Banfi e Daria Malaguzzi Valeri*. L'indagine sulle carte di questo patrimonio costituisce, a oggi, un segmento imprescindibile per lo studio e la comprensione dell'opera banfiana. A tal proposito, sarà essenziale segnalare l'utilizzo, fin dal principio della ricerca, della *Bibliografia* redatta da Roselina Salemi come irrinunciabile riferimento, al quale, ove possibile, si rinvierà premettendo alla notizia sul singolo testo il numero a esso corrispondente⁴. Lo strumento di lavoro salemiano si rivela indispensabile per una più efficace (e condivisa) consultazione e citazione dei testi; quindi, consente di orientarsi con maggiore cognizione all'interno della mole di scritti di e su Banfi per procedere, con coerenza, a un'analisi sistematica o, come nel nostro caso, tematica.

2. “La scuola come guida nella lotta per la pace”

Il 25 e il 26 aprile del 1951, per iniziativa dell'*Associazione per la Difesa della Scuola Nazionale*⁵, si tenne a Firenze il convegno *Scuola e guerra*. Gli atti del convegno furono

3 2024-in corso: l'autore sta attualmente svolgendo il suo dottorato di ricerca (40° ciclo) in *Scienze Pedagogiche* sotto alla supervisione della Prof.ssa Tiziana Pironi e del Prof. Maurizio Fabbri. La tesi inedita del candidato in *Storia della pedagogia e dell'educazione* risulta in fase di lavorazione: Galal Mohamed S. (2025). *Antonio Banfi e l'attività parlamentare in difesa della scuola pubblica (1948-1957)*. [Unpublished doctoral dissertation]. Alma Mater Studiorum – Università di Bologna.

4 Per ragioni temporali, la *Bibliografia banfiana* pubblicata da Salemi nel 1982, a cura dell'Istituto Antonio Banfi, giunge fino al 1981. Negli anni successivi, il lavoro di compilazione bibliografica, redatto secondo il modello salemiano, è stato condotto dall'Istituto Banfi attraverso la pubblicazione degli *Annali*: (1988). *Annali 1986-1987: vol. 1*; (1990). *Annali 1988: vol. 2*; (1992). *Annali 1989-1990: vol. 3*; (1998). *Annali 1997: vol. 4*.

5 La carta di fondazione dell'ADSN risale al 26 ottobre 1946 e reca, nello spirito della Resistenza,

raccolti e pubblicati nel volume omonimo, nel maggio del 1952. I relatori, nell'ordine riportato sulla copertina, erano: Bruno Zevi, Gino Frontali, Nicola Perrotti e, appunto, Antonio Banfi (è inoltre presente una breve premessa di Gabriele Pepe). La relazione a firma di Banfi, intitolata "La guerra e gli studi", venne successivamente pubblicata sulla rivista *Rinascita* (a. VIII, n. 5, maggio 1951), con il titolo "La scuola come guida nella lotta per la pace". Postumo, nel volume del 1957 *Scuola e società* di Editori Riuniti, il contributo compare invece con il titolo "Le conseguenze della guerra sugli studi e la cultura". Infine, la relazione venne collocata nel *Volume XIII – I* delle *Opere complete* banfiane (Reggio Emilia 1987, pp. 164-176)⁶. Le ragioni per le quali si è scelto di analizzare questo brano non rispondono soltanto a stimolanti quesiti di carattere filologico, i cui responsi appaiono conseguibili in virtù di una rinnovata attenzione per le fonti banfiane (e il cui stato dell'arte attuale presenta una prospettiva più strutturata che in passato). La scelta, e la presentazione del brano in oggetto, prendono le mosse dalla scottante attualità dei suoi contenuti, sia per ciò che concerne l'esame di quella che Banfi individua come "atmosfera bellicista e mentalità di guerra" (Banfi, 1987, pp. 168-169), sia per quanto riguarda la critica alla scuola di ieri e di oggi, intesa come luogo d'avanguardia dove lottare per l'avanzamento e il progresso sociale (Banfi, 1987). Nel corso dell'intervento, Banfi registra una crisi della scuola per effetto della guerra in tre momenti distinti: 1) crisi della funzione sociale della scuola; 2) crisi dell'istruzione scolastica; 3) crisi dell'eticità stessa della scuola. In tal senso, l'Autore afferma che "[...] l'atmosfera di guerra restringe e falsa l'esperienza umana, spezza i suoi rapporti, oscura i suoi valori, irrigidisce e toglie elasticità al giudizio" (Banfi, 1987, p. 168). E, più in profondità, denuncia i pericoli di una visione bellicista del mondo che, con le sue parole:

[...] annebbia e deforma la realtà delle cose, le interpreta secondo grossolani, incontrollati giudizi di valore, abitua alla falsificazione cosciente dei fatti, alla retorica superficiale, disvia dall'analisi e [...] svaluta la pazienza, onesta, severa opera di approfondimento ed estensione intellettuale, ne rinnega i metodi [...] a vantaggio di una visione irrazionale senza coerenza e senza responsabilità (Banfi, 1987, pp. 168-169).

le firme di pedagogisti, insegnanti e scrittori. Per una ricognizione storica delle associazioni sindacali degli insegnanti italiani nel contesto della Seconda guerra mondiale e relativo dopoguerra, si vedano: Bini G. (1966). *La scuola italiana tra il vecchio e il nuovo. Critica marxista*, 4 (5-6) e, in particolare, le pp. 273-274; Tomasi T. (1976). *La scuola italiana dalla dittatura alla repubblica*. Roma: Editori Riuniti, il paragrafo *La dimensione educativa della resistenza*, alle pp. 47-61.

- 6 Con il titolo attuale: "La scuola come guida nella lotta per la pace". Alle pp. 560-562 della sezione *Fonti e notizie*, Alberto Burgio, curatore del *Volume XIII*, ricostruisce le vicende del testo banfiano in oggetto. La presa visione del volume originale *Scuola e guerra* presso l'Archivio Banfi ha permesso di correggere parzialmente tale ricostruzione. All'indice del volume, la relazione banfiana è intitolata "La guerra e gli studi", e viene indicata erroneamente tra le pp. 31-45. In realtà, il testo è collocato alle pp. 39-55, e con un titolo diverso, poi riportato da Burgio, "Gli studi e la cultura". L'indicazione corretta va quindi fatta risalire a Salemi 5104 e 5206. Tuttavia, né Salemi né Burgio menzionano il cambio di titolo all'interno dello stesso volume. Si tratta, come spesso accade, di un testo banfiano che ebbe molteplici vite editoriali e, dunque, altrettante traversie. Per la consultazione del documento originale presso l'Archivio Banfi, si veda: SERIE II, Sottoserie 3: Scritti diversi; f. 18, sf. 6 – Busta 42: "Scuola e società" (cfr. pp. 147-148 dell'*Inventario*).

L'analisi banfiana mira a rivelare come la mentalità di guerra, proprio a causa della sua irrazionalità e violenza distruttrice, corrisponda all'antitesi della saggezza e della costruttività, della riflessione cooperativa e della comprensione, e cioè a quelle virtù sociali fondamentali per la vita civile per cui "la scuola intende e deve preparare" (Banfi, 1987, p. 170). La proposta pedagogica e scolastica banfiana degli anni '50 muove anch'essa dall'analisi razionale, umanista e progressiva, e non da un'attestazione formale e retorica, per giungere ad affermare che:

Voler la pace è voler insieme libertà e giustizia per il lavoro, operante concordia costruttrice tra gli uomini, cultura aperta alla realtà illuminata della ragione, è compiere il voto della tradizione rinascimentale, è realizzare l'uomo moderno, fabbro del suo destino. Perciò, la scuola deve innanzi a tutto guidare, con la lotta per la pace, la lotta per un rinnovamento sociale che apra all'umanità tutte le vie infinite del lavoro, della solidarietà, della cultura e della serena felicità (Banfi, 1987, pp. 175-176).

Conclusioni

Avvalendosi di una categoria che il vocabolario pedagogico contemporaneo ha ereditato per mezzo della tradizione del pensiero critico di sinistra, si può affermare che il senatore Banfi personificò, a pieno titolo, l'intellettuale e cittadino "multidimensionale" (oggi diremmo globale): filosofo e militante, fine teorico e scrittore impegnato, accademico illustre e rappresentante di partito, uomo di potere e, insieme, schierato con gli ultimi. Scienziato del pensiero, marxista. Oggi, collocare una personalità epocale come quella di Banfi all'interno di una prospettiva diacronica, consente di analizzare e rilanciare non soltanto i presupposti teorici, ma anche limiti e contraddizioni di una stagione politica che ha trasmesso in eredità un insieme di idee di scuola tuttora meritevoli di discussione, sia per ciò che hanno prodotto sia per quanto hanno mancato di realizzare. La scuola teorizzata da Banfi – quella per la quale egli si è battuto dentro e fuori dall'Aula del Senato, lottando per un mondo di uguaglianza, pace, libertà e giustizia sociale da ottenere attraverso il diritto all'istruzione – resta da illuminare integralmente e, secondo le sue indicazioni, da attivare come una vera e propria "officina del progresso" (Banfi, 1987, p. 151)⁷.

Bibliografia

- Banfi A. [Special issue]. (1958). *Aut-Aut*, 7, 43-44.
 Associazione per la Difesa della Scuola Nazionale. (1952). *Scuola e guerra. Atti del Convegno "Scuola e guerra", Firenze, 25-26 aprile 1951*. Roma: S.I.G.I. [SALEMI 5104; 5113; 5206]
 Banfi A. (1987). *Opere (Vol. XIII): Scritti e discorsi politici. I. Scuola e società* (A. Burgio, Ed.). Reggio Emilia: Istituto Antonio Banfi.

7 Cfr. Salemi 5002. Nel dettaglio, si tratta di un passaggio del celebre discorso tenuto al Senato il 27 aprile 1950, dal titolo: "La scuola italiana nello spirito della Resistenza", ora in Banfi A. (1987), pp. 120-156.

- Bertin G. M. (1961). *L'idea pedagogica e il principio di ragione in A. Banfi*. Roma: Armando-Avio. [SALEMI 6102]
- Bertoni Jovine D. (1975). *La scuola italiana dal 1870 ai giorni nostri* (4^aed.). Roma: Editori Riuniti.
- Bini G. (1966). La scuola italiana tra il vecchio e il nuovo. *Critica marxista*, 4 (5-6), 269-293.
- Galal Mohamed S. (2025). *Antonio Banfi e l'attività parlamentare in difesa della scuola pubblica (1948-1957)*. [Unpublished doctoral dissertation]. Bologna: Alma Mater Studiorum Università di Bologna.
- Papi F. (1961). *Il pensiero di Antonio Banfi*. Parenti: Firenze. [SALEMI 6101]
- Pruneri F. (1999). *La politica scolastica del Partito Comunista Italiano dalle origini al 1955*. Brescia: La Scuola.
- Pulini C., Rosa F. (Eds.) (2015). *Inventario 1892-1957*. Reggio Emilia: Biblioteca Panizzi/Istituto Antonio Banfi.
- Salemi R. (1982). *Bibliografia banfiana* (Ed. Istituto Antonio Banfi). Parma: Pratiche.
- Tomasi T. (1976). *La scuola italiana dalla dittatura alla repubblica*. Roma: Editori Riuniti.

Sessioni Parallele

IA e scuola

Autocorrezione e IA: un'analisi inferenziale su un campione di docenti in formazione

Arianna Beri¹

Dottoranda

Università degli Studi di Bergamo – arianna.beri@unibg.it

Introduzione

L'intelligenza artificiale (IA) è ormai parte integrante della vita quotidiana in tutto il mondo, influenzando non solo la società in generale, ma anche l'ambiente scolastico e i bambini. Nonostante la sua diffusione pervasiva, molte persone non sono consapevoli della presenza dell'IA nelle tecnologie di uso quotidiano, né delle potenziali implicazioni etiche connesse al suo impiego (Long *et alii*, 2021). La persistenza di idee sbagliate e la mancanza di una comprensione adeguata dell'IA possono infatti limitare la capacità degli individui di utilizzare efficacemente questi sistemi e di collaborare con essi (Long, Magerko, 2020).

Negli ultimi anni, l'interesse verso l'IA si è esteso anche al settore educativo, dove ha assunto diverse forme, tra cui sistemi di tutoraggio intelligenti, piattaforme di apprendimento online e chatbot. Queste tecnologie non solo hanno migliorato la presentazione dei contenuti didattici, ma hanno anche mostrato un grande potenziale in ambiti quali la valutazione degli studenti e la personalizzazione delle risorse, contribuendo ad aumentare l'efficienza e la flessibilità dell'istruzione superiore (Liu, 2025).

Parallelamente, ricerche recenti hanno evidenziato come fattori quali l'educazione all'IA, l'alfabetizzazione digitale e il background socio-economico incidano in maniera significativa sulla percezione e sulla comprensione dell'IA da parte degli individui (Long *et alii*, 2021). È stato inoltre dimostrato che interventi educativi mirati possono migliorare tale comprensione e influenzare positivamente l'accettazione e l'utilizzo delle tecnologie basate sull'IA (Lee *et alii*, 2021; Schiavo *et alii*, 2024).

In questo contesto, particolare attenzione è stata rivolta agli insegnanti, il cui atteggiamento nei confronti dell'IA non solo orienta le proprie pratiche didattiche, ma condiziona anche quelle degli studenti (Lai, 2015). Quando gli insegnanti adottano un approccio consapevole all'uso delle tecnologie, ne mostrano le applicazioni concrete, favorendo lo sviluppo di curiosità, pensiero critico e senso di responsabilità tra i loro alunni. In quanto modelli di riferimento, essi trasmettono conoscenze e contribuiscono a rafforzare la fiducia e la motivazione degli studenti, facilitando un'interazione più consapevole con le tecnologie emergenti, tra cui l'IA (Felix, 2020).

Ne deriva un crescente interesse per lo studio delle percezioni degli insegnanti della scuola primaria e secondaria riguardo all'IA e del modo in cui queste influenzano le

1 Dottoranda al secondo anno in Scienze della persona e Nuovo Welfare. Il suo progetto di ricerca, intitolato 'La dispersione scolastica e la dispersione sui dati della dispersione', è supervisionato dal Prof. Marco Lazzari (Università di Bergamo) e dalla Prof.ssa Laura Sara Agrati (Università Telematica Pegaso).

loro pratiche didattiche. Ciò appare particolarmente rilevante se si considera che, come segnalato da studi recenti, molti docenti apprendono in maniera autonoma cosa sia l'IA, spesso attraverso fonti informali. Questa modalità espone al rischio di sviluppare misconcezioni che possono condizionare l'adozione o il rifiuto degli strumenti di IA sulla base di opinioni non evidence-based, sottolineando così la necessità di percorsi formativi più strutturati (Konecki, 2024).

Ulteriori ricerche hanno inoltre rilevato come emozioni quali paura e ansia possano portare gli insegnanti a resistere all'introduzione di strumenti basati sull'IA, mentre atteggiamenti più aperti ne favoriscono l'accettazione. Tuttavia, la letteratura disponibile presenta risultati non sempre coerenti, evidenziando la necessità di ulteriori studi per comprendere quali fattori influenzino effettivamente le decisioni degli insegnanti in merito all'adozione dell'IA nelle scuole. È in questa prospettiva che si colloca il presente studio.

1. La ricerca esplorativa

Il presente studio si basa su una ricerca esplorativa condotta tra gennaio e febbraio 2025, che ha coinvolto 549 docenti iscritti ai corsi di abilitazione all'insegnamento nella scuola secondaria di secondo grado presso l'Università Telematica Pegaso (Art. 23 D.M. 4 agosto 2023). L'indagine aveva come obiettivo principale l'analisi del potenziale degli strumenti di scrittura assistita dall'intelligenza artificiale nelle pratiche di valutazione scolastica, con particolare attenzione alle percezioni dei docenti e alle modalità di utilizzo da essi adottate. L'analisi si è concentrata sia sulla valutazione degli apprendimenti degli studenti, sia sull'autocorrezione dei loro processi di apprendimento.

Lo studio si pone in continuità con una precedente ricerca (Agrati, Beri, 2025), incentrata sull'analisi descrittiva dei dati raccolti. In questa sede, invece, l'indagine si focalizza su un'analisi inferenziale delle relazioni tra le variabili socio-professionali (età, titolo di studio, grado scolastico di insegnamento, tipologia di contratto, genere, anni di insegnamento) e i cinque item del questionario.

La principale domanda di ricerca è:

Esiste una relazione tra le variabili socio-professionali e la percezione dell'utilità degli strumenti AI-assisted?

È stato adottato un approccio a metodo misto (Creswell, 2013), che ha consentito la raccolta simultanea di dati quantitativi e qualitativi, favorendo l'individuazione di evidenze significative. In questa fase, tuttavia, il contributo si concentra esclusivamente sull'analisi quantitativa dei dati, raccolti tramite GModuli ed elaborati con il software SPSS.

Il questionario era suddiviso in quattro sezioni: dati socio-professionali; conoscenze generali sugli strumenti AI-assisted; uso degli strumenti AI-assisted nella pratica didattica; percezioni e pratiche relative all'impiego degli strumenti AI-assisted nell'autovalutazione delle competenze di scrittura da parte degli studenti.

Gli item oggetto della presente ricerca riguardano specificamente (Tab. 1):

Quesito	Domanda	Risposte
Q1	Ripensi agli esempi di autocorrezione degli errori presentati a lezione, quale strumento ritiene più utile?	ChatGPT, CoPilot, DeepLWrite
Q2	Quanto ritiene utile ricorrere a strumenti GenAI per l'auto-correzione degli apprendimenti da parte di studenti?	Scala Likert a 5 punti
Q3	Quanto ritiene utile ricorrere a strumenti GenAI per l'autocorrezione delle competenze di scrittura da parte di studenti?	Scala Likert a 5 punti
Q4	Per quale specifica competenza di scrittura riterrrebbe utile ricorrere a strumenti GenAI per l'autocorrezione da parte di studenti?	competenza grafo motoria, capacità di espressione scritta, competenza ortografica, nessuna delle precedenti
Q5	Nella sua pratica didattica, ha mai fatto ricorso a strumenti GenAI per esercizi di auto-correzione da parte di studenti?	Sì, No, Non ricordo

Tab. 1 – Item del questionario

Il campione era composto da 549 insegnanti, in prevalenza donne (n=428; 78%), per lo più di età superiore ai 36 anni (n=459; 83%) e in possesso di laurea magistrale (n=272; 49%). Una quota pari al 35% (n=192) dichiarava di aver conseguito una specializzazione post-laurea. Inoltre, il 52% (n=286) risultava titolare di un contratto a tempo determinato e il 77% (n=423) insegnava nella scuola secondaria di primo o secondo grado, in coerenza con le classi di concorso previste dai corsi di abilitazione. La maggior parte dei partecipanti (73%) presentava un'esperienza professionale inferiore a 10 anni.

Caratteristiche	Risposte	N. (Tot. 549)	% (Tot. 100%)
Genere	F	428	78 %
	M	121	22 %
Anni	18-25	1	0,2 %
	26-35	89	16,2 %
	36-45	200	36,4 %
	46-55	212	38,6 %
	55-70	47	8,6 %
Titolo di studio	Laurea magistrale	272	49,5 %
	Specializzazione post laurea	192	35 %
	Dottorato	20	3,6 %
Posizione lavorativa	Non insegnante	37	6,7 %
	Insegnante a tempo determinato	286	52,1 %
	Insegnante a tempo indeterminato	213	38,8 %
Grado scolastico di insegnamento	Scuola dell'infanzia	16	2,9 %
	Scuola primaria	77	14,0 %
	Scuola secondaria di I grado	193	35,2 %
	Scuola secondaria di II grado	230	41,9 %

Tab. 2 – Caratteristiche dei partecipanti

2. Risultati

Per rispondere alla domanda di ricerca è stata effettuata un'analisi inferenziale utilizzando il software SPSS (versione 19) tra le caratteristiche socio-professionali (genere, età, tipologia di contratto, grado scolastico, anni di insegnamento) e specifici item (Q1–Q5) del questionario. Sono stati utilizzati diversi indici e statistiche di correlazione sulla base delle caratteristiche delle variabili coinvolte (Lattin *et alii*, 2003; Tab. 3).

L'analisi delle relazioni tra variabili socio-professionali e le domande Q1–Q5 evidenzia che la posizione lavorativa è significativamente associata alle risposte a Q1 (strumento utilizzato) e Q4 (competenza di scrittura), mentre non emergono associazioni rilevanti con Q2, Q3 e Q5. Il grado scolastico risulta invece significativamente correlato a Q1, ma non mostra legami con Q2, Q3, Q4 e Q5. Infine, età, anni di insegnamento, titolo di studio e genere non presentano associazioni significative con nessuna delle cinque variabili analizzate.

Variabile Dipendente	Tipo di Analisi	p-value
Età		
Q1	Chi-quadro	0,685
Q2	Pearson	0,188
Q3	Pearson	0,240
Q4	Chi-quadro	0,154
Q5	Chi-quadro	0,789
Genere		
Q1	Chi-quadro	> 0,05
Q2	t-test	0,712
Q3	t-test	0,848
Q4	Chi-quadro	> 0,05
Q5	Chi-quadro	> 0,05
Titolo di studio		
Q1	Chi-quadro	0,584
Q2	t-test	0,899
Q3	t-test	0,376
Q4	Chi-quadro	0,722
Q5	Chi-quadro	0,228
Posizione lavorativa		
Q1	Chi-quadro	< 0,001
Q2	ANOVA	0,365
Q3	ANOVA	0,192
Q4	Chi-quadro	0,033
Q5	Chi-quadro	0,091
Grado scolastico		
Q1	Chi-quadro	0,046
Q2	ANOVA	> 0,05
Q3	ANOVA	> 0,05
Q4	Chi-quadro	> 0,05
Q5	Chi-quadro	> 0,05
Anni di insegnamento		
Q1	Chi-quadro / ANOVA	> 0,05
Q2	Pearson / ANOVA	> 0,05
Q3	Pearson / ANOVA	> 0,05
Q4	Chi-quadro	> 0,05
Q5	Chi-quadro	> 0,05

Tab. 3 – Analisi inferenziale

3. Discussione

I risultati di questa ricerca mostrano che, nel contesto dell'uso della GenAI per la scrittura assistita in ambito educativo, le percezioni e le scelte dei partecipanti sono influenzate principalmente da fattori legati al ruolo professionale e al grado scolastico, mentre le variabili demografiche individuali (età, genere, titolo di studio, anni di insegnamento) non risultano significativamente associate alle risposte. Questo dato sottolinea come l'accettazione e l'uso delle tecnologie educative dipendano più dalle condizioni professionali e dal contesto d'uso che dalle caratteristiche personali degli utenti.

In particolare, la tipologia di contratto appare un fattore discriminante sia nella scelta degli strumenti sia nella percezione delle abilità influenzate dall'IA. I non insegnanti mostrano una preferenza quasi esclusiva per ChatGPT, mentre i docenti a tempo determinato distribuiscono le loro risposte in maniera più eterogenea, includendo anche l'opzione "Nessuno dei precedenti". Gli insegnanti a tempo indeterminato, invece, tendono a privilegiare ChatGPT e Copilot, mostrando un minore utilizzo di DeepLWrite. Questo suggerisce che la stabilità lavorativa e le responsabilità professionali possano orientare le preferenze verso strumenti ritenuti più affidabili e consolidati.

Anche le percezioni relative alle abilità risultano differenziate: i docenti a tempo determinato associano l'uso della GenAI soprattutto allo sviluppo della capacità di espressione scritta e della competenza ortografica, mentre i non insegnanti distribuiscono le risposte tra più categorie. Gli insegnanti a tempo indeterminato, invece, valorizzano soprattutto la competenza ortografica, senza trascurare la capacità di espressione scritta. Queste differenze potrebbero riflettere esigenze operative e pedagogiche diverse: da un lato, la necessità dei docenti precari di esplorare una gamma più ampia di strumenti e funzioni; dall'altro, l'orientamento dei docenti di ruolo verso obiettivi più specifici, legati alla correzione e alla valutazione.

Il grado scolastico, pur mostrando una relazione significativa con la sola Q1 (strumento utilizzato), non sembra influenzare altre variabili legate alla percezione dell'utilità della GenAI. Questo risultato suggerisce che le scelte pratiche possano essere legate alle esigenze didattiche specifiche di ciascun livello scolastico, mentre le opinioni sull'efficacia educativa dell'IA tendono a essere relativamente condivise, indipendentemente dall'ordine di insegnamento.

Nel complesso, i dati indicano una percezione abbastanza omogenea del potenziale educativo della GenAI, ma differenziata nelle pratiche e nelle scelte operative. Ciò evidenzia come la diffusione della GenAI in ambito educativo non dipenda solo da fattori personali o culturali, ma anche da condizioni professionali e dal contesto scolastico di riferimento.

Infine, è importante sottolineare che la posizione lavorativa non è risultata significativa rispetto alla Q5 (uso della GenAI nella pratica didattica). Questo dato potrebbe indicare che l'effettiva integrazione della tecnologia nelle pratiche di insegnamento dipende da fattori ulteriori (come la formazione specifica, il supporto istituzionale o la disponibilità di linee guida) che esulano dal semplice ruolo ricoperto dai docenti.

Conclusione

I risultati di questa ricerca mostrano che la percezione e l'uso della GenAI da parte dei docenti dipendono soprattutto da fattori professionali, come la tipologia di contratto e il grado scolastico, mentre variabili individuali quali età, genere, titolo di studio e anni di insegnamento non risultano significative.

Questi dati evidenziano come il contesto lavorativo influenzi le preferenze per gli strumenti e le abilità considerate più rilevanti, suggerendo la necessità di percorsi formativi mirati che supportino gli insegnanti nell'adozione consapevole e evidence-based della GenAI.

La ricerca presenta alcuni limiti, legati al campione circoscritto e alla sola analisi quantitativa. Studi futuri potranno approfondire, anche con approcci qualitativi, le motivazioni alla base delle scelte dei docenti e indagare ulteriori variabili. In sintesi, si evidenzia un riconoscimento del potenziale educativo della GenAI, tuttavia la sua integrazione effettiva nelle pratiche didattiche richiede una formazione professionale specifica sull'IA che possa supportare gli insegnanti nell'adozione di un approccio critico verso queste tecnologie, al fine di garantirne un utilizzo corretto e privo di misconcezioni.

Bibliografia

- Agrati L.S., Beri A. (2025). Intelligenza artificiale e prassi didattica: Indagine esplorativa sugli atteggiamenti degli insegnanti. *Research Trends in Humanities Education & Philosophy*, 12(1), 43-54.
- Creswell J.W. (2013). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. Sage.
- Felix C.V. (2020). The role of the teacher and ai in education. In *International Perspectives on the Role of Technology in Humanizing Higher Education*. Emerald Publishing Limited, 33-48.
- Konecki M., Baksa T., Konecki M. (2024). Teachers' perception of ai and their attitudes towards ai. *CSEDU* (1), 564–568.
- Lai C. (2015). Modeling teachers' influence on learners' self-directed use of technology for language learning outside the classroom. *Comput Educ.*, 11, 74-83.
- Lattin J.M., Carroll J.D., Green P.E. (2003). *Analyzing Multivariate Data (03)*. DuxburyPr: Hardcover.
- Lee I., Ali S., Zhang H., DiPaola D., Breazeal C. (2021). Developing middle school students' ai literacy. *Proceedings of the 52nd ACM Technical Symposium on Computer Science Education*, 3, 191-197.
- Liu N. (2025). Exploring the factors influencing the adoption of artificial technology by university teachers: the mediating role of confidence and AI readiness, *BCM Psychology*.
- Long D., Blunt T., Magerko B. (2021). Co-designing ai literacy exhibits for informal learning spaces. *Proc ACM Human-Comput Inter.*, 5(CSCW2), 1-35.
- Long D., Magerko B. (2020). What is ai literacy? competencies and design considerations. *Proceedings of the 2020 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems*, 1–16.
- Schiavo G., Businaro S., Zancanaro M. (2024). Comprehension, apprehension, and acceptance: Understanding the influence of literacy and anxiety on acceptance of artificial intelligence. *SSRN*, 4668256.

Costruire regolamenti scolastici per l'uso dell'Intelligenza Artificiale Generativa (IAG): un approccio partecipato e inclusivo

Chiara Carletti

Docente a contratto

Università degli Studi di Siena – chiara.carletti@unisi.it

Francesco Lavanga

Dottorando

Università degli Studi di Firenze – francesco.lavanga@unifi.it

Introduzione

Viviamo, oggi, all'interno di un contesto profondamente trasformato dalla pervasività dell'Intelligenza Artificiale Generativa (IAG), che richiede da parte delle istituzioni educative una ridefinizione dei loro riferimenti epistemologici, normativi e pedagogici. L'irruzione dell'IAG nella quotidianità scolastica non è soltanto una questione tecnica o strumentale, ma investe l'intera architettura educativa, sollecitando una riflessione critica sul senso stesso dell'educare nell'*epoca degli algoritmi* (Chen, 2020). L'intelligenza artificiale non è, infatti, un semplice strumento da integrare nelle pratiche didattiche, ma si configura come un dispositivo che ridefinisce il rapporto tra conoscenza, soggettività e potere, costringendoci a riflettere sul grado di autonomia degli esseri umani, sul valore della creatività, sulla trasparenza dei processi decisionali e sull'equità della conoscenza.

La scuola, come istituzione formativa e democratica (Dewey, 1916), non può pertanto limitarsi a recepire passivamente i cambiamenti in corso. Al contrario, è chiamata ad assumere una postura critica, capace di trasformare l'incertezza in opportunità educativa. In assenza di una cornice legislativa univoca e definitiva – come attualmente accade nel panorama italiano ed europeo, nonostante l'approvazione dell'AI Act – le istituzioni scolastiche sono chiamate a prendere decisioni critiche e consapevoli. Questo vuoto normativo va, infatti, interpretato come uno spazio pedagogico aperto, in cui la comunità scolastica può co-costruire significati, regole e pratiche a partire da valori condivisi. È in questo senso che la regolamentazione partecipata può configurarsi come un vero e proprio *dispositivo formativo*, in quanto genera un processo dialogico e deliberativo, attraverso cui studentesse e studenti, docenti, dirigenti e genitori si esercitano alla cittadinanza critica, usando responsabilmente le nuove tecnologie (Foucault, 1975). Nel passaggio dalla *scuola dell'informatica* alla *scuola dell'algoritmo* (Panciroli; Rivoltella, 2023), si richiede non soltanto un aggiornamento delle competenze digitali (come indicato dai framework DigComp e DigCompEdu), ma anche una riformulazione dei presupposti stessi della relazione educativa: chi decide? Con quali criteri? Su quali basi epistemiche? In un tale quadro, la questione della normazione non può essere affrontata unicamente sul piano tecnico o giuridico, ma esige una let-

tura filosofico-pedagogica, attenta tanto all'etica degli algoritmi, quanto alla costruzione democratica delle regole. Da qui l'urgenza – educativa, prima ancora che normativa – di pensare i regolamenti scolastici sull'uso dell'IAG come occasioni di apprendimento civico e luoghi di esercizio dialogico. In un tempo in cui la velocità dell'innovazione supera la capacità delle istituzioni di regolamentare, la scuola può e deve assumere un ruolo anticipatore, in grado di orientare criticamente le sue promesse e prevenire i suoi rischi. È in questa prospettiva che la regolamentazione partecipata dell'uso scolastico dell'Intelligenza Artificiale può contribuire a fondare una cultura digitale autenticamente democratica.

1. L'assenza di una governance prescrittiva: sfida o opportunità?

La mancanza di una normativa cogente sull'uso dell'IAG nella scuola italiana potrebbe apparire come un vuoto che genera disorientamento e disomogeneità. Tuttavia, proprio questa assenza di cornici rigide può e deve essere letta come un'opportunità per attivare percorsi di innovazione pedagogica e di partecipazione democratica. Tutto ciò apre, infatti, a un campo di possibilità in cui le comunità scolastiche possono esercitare il proprio potere decisionale e generativo, nella forma di un'autonomia deliberativa e responsabile, fondata sulla co-costruzione delle regole a partire dal basso. In questa prospettiva, l'autonomia scolastica si configura come una leva pedagogica per sperimentare modelli decisionali inclusivi, generativi di cittadinanza e corresponsabilità. Le recenti Linee guida per l'Intelligenza Artificiale nella scuola (MIM, 2025) ribadiscono l'importanza di un approccio comunitario all'introduzione dell'IAG, in cui sia coinvolta l'intera comunità educante. Lungi dal fornire un decalogo prescrittivo, il documento invita le istituzioni scolastiche a riflettere criticamente sull'adozione di tali tecnologie, stimolando un processo dialogico e situato, capace di tenere conto della specificità dei contesti. Da un punto di vista pedagogico, questa apertura normativa sollecita un ripensamento della governance educativa: chi decide sull'introduzione di un sistema generativo nella pratica didattica? Con quali strumenti valutativi? Con quali garanzie di trasparenza, equità e inclusione? In assenza di vincoli esterni, diventa fondamentale attivare dispositivi interni alla scuola che favoriscano processi decisionali consapevoli, intesi come vere e proprie esperienze educative. La scuola, così concepita, si costituisce come soggetto politico-pedagogico, capace di interrogare le tecnologie e di definirne usi, limiti e finalità sulla base dei propri valori. In questa logica, l'assenza di prescrizioni rigide consente di riconoscere la pluralità delle culture scolastiche e la necessità di strumenti normativi flessibili, contestuali e coerenti con i principi dell'educazione democratica. Ogni scuola è chiamata a interrogarsi sul proprio *ethos*, a tradurlo in regole condivise e a rendere visibili – e quindi discutibili – le proprie scelte tecnologiche. La regolazione non è più eterodiretta, ma riflessiva in quanto stimola la produzione di significati normativi attraverso un confronto educativo continuo (Biesta, 2011). Questo approccio si inserisce in una visione complessa della scuola, intesa come ambiente di apprendimento e di democrazia deliberativa. L'invito a co-progettare regolamenti sull'IAG rappresenta, in tal senso, una possibilità concreta di formare al pensiero critico e alla responsabilità collettiva. L'educazione non è mai neutra di fronte alla tecnologia: scegliere come regolare l'intelligenza artificiale in ambito scolastico significa anche prendere posizione sul tipo di cittadinanza che si intende promuovere, sul rapporto tra umanità e macchina, tra autonomia e “delega”. Tutto

ciò ci spinge pertanto a considerare il vuoto normativo come un'occasione per la scuola di orientare il cambiamento con una rinnovata consapevolezza pedagogica. È, dunque, nell'orizzonte della formazione, che si gioca oggi la sfida della governance dell'IAG.

2. Regolamentare come educare: la funzione formativa delle regole

In un tempo in cui l'innovazione tecnologica è talmente rapida da precedere qualunque riflessione educativa, la scuola è chiamata a ri-attribuire al regolamento la sua funzione pedagogica originaria. Regolare non significa reprimere, ma orientare, accompagnare e, soprattutto, costruire senso condiviso. Il regolamento, in questa prospettiva, si configura come uno spazio educativo deliberativo, una grammatica per la convivenza che – se co-costruita e co-partecipata – può diventare esperienza trasformativa. In altre parole, scrivere le regole è già un modo di educare.

Vanno in questa direzione anche le recenti Linee guida sull'intelligenza artificiale nelle scuole (MIM, 2025), le quali invitano le istituzioni scolastiche a promuovere percorsi di regolamentazione condivisa, prevedendo momenti di confronto strutturato tra studenti, docenti, dirigenti e famiglie. Tali processi non si limitano a discutere l'opportunità o meno di utilizzare l'IAG nelle attività didattiche, ma interrogano più profondamente il modo in cui si intende vivere la scuola come comunità educante. Il regolamento diventa così un dispositivo riflessivo, che sollecita competenze dialogiche, etiche e critiche, e consente di affrontare i dilemmi emergenti attraverso il confronto di valori, visioni, timori e nuove aspirazioni (Holmes *et alii*, 2019). In questo contesto, la costruzione del regolamento assume la forma di un laboratorio civico, in cui l'educazione alla cittadinanza digitale si intreccia con lo sviluppo del pensiero critico e dell'etica della responsabilità. Il confronto sui rischi dell'uso improprio dell'IAG, diventa così occasione per interrogarsi collettivamente su che cosa significhi essere *uomini e donne, cittadini e cittadine*, nell'era degli algoritmi. Analogamente, la discussione sulle potenzialità dell'IAG – supporto alla scrittura, creatività aumentata, personalizzazione dell'apprendimento – non si riduce a un elenco, più o meno fondato, di vantaggi, ma apre uno spazio in cui chiedersi come queste tecnologie possano potenziare l'autonomia, la cooperazione e la creatività degli studenti.

Le competenze di cittadinanza digitale delineate dal quadro europeo DigComp 2.2 (Sala *et alii*, 2020) e le *life skills* educative promosse da LifeComp (Redecker, Punie, 2017) offrono qui una cornice preziosa, in quanto non forniscono solo una visione più chiara e consapevole di come funziona un sistema di IAG, ma aiutano a coltivare la capacità di decidere quando, perché e a quali condizioni utilizzarlo. La regolamentazione partecipata diventa un'esperienza integrale di educazione alla complessità, in cui la scuola accompagna gli studenti a diventare soggetti competenti e consapevoli nel loro rapporto con l'IA (Morin, 2020).

Questa visione si fonda, dunque, su una pedagogia della corresponsabilità, in cui il regolamento diviene un vero e proprio processo dialogico e co-costruttivo. Si riscopre, in tal senso, la dimensione maieutica della norma in cui le regole non calano dall'alto, ma emergono dal confronto tra i bisogni e le prospettive di chi vive la scuola. La discussione sulla IAG diventa così occasione per riattivare la dimensione democratica dell'agire scolastico, per esercitare forme di dissenso, per imparare a formulare proposte, negoziare decisioni e prendersi cura del bene comune (Fung, 2006). Nel fare regolamento, si fa dunque educazione. E nel fare educazione, si prepara il terreno

per un'etica dell'innovazione che non separa *technè* e *humanitas*, ma le intreccia in un progetto formativo condiviso. È in questo spazio maieutico, che la scuola può ritrovare il proprio ruolo generativo: non come semplice fruitrice di strumenti, ma come fucina di senso, in grado di governare il futuro.

3. Conclusione: il regolamento come azione educativa e trasformativa

Abbiamo visto come la costruzione partecipata di regolamenti scolastici per l'uso dell'Intelligenza Artificiale Generativa non sia soltanto una misura organizzativa, ma una scelta pedagogica strategica. In un'epoca in cui la rapidità dell'innovazione tecnologica supera la capacità normativa delle istituzioni, la scuola può e deve farsi laboratorio etico, palestra formativa e spazio pubblico deliberativo, in cui il regolamento si configura come un esercizio necessario per coltivare uno spirito critico e una maggiore consapevolezza digitale. In questo senso, le nuove Linee guida del MIM (2025) ribadiscono che l'introduzione dell'IAG nella scuola richiede un coinvolgimento attivo e continuo di tutta la comunità scolastica. Questo processo, se interpretato nella sua portata educativa, può per queste ragioni diventare una straordinaria occasione per riaffermare la dimensione deliberativa della democrazia scolastica: una democrazia che non si esaurisce nel rispetto delle regole, ma si rinnova nella capacità di discuterle, trasformarle e riscriverle insieme. In tale prospettiva, la scuola si trasforma da luogo di applicazione normativa a luogo generativo della norma, dove il *fare regola* coincide con il *fare educazione*. Il regolamento scolastico non è il punto d'arrivo di un dibattito, ma il suo punto di partenza trasformato in dispositivo di senso condiviso. Un dispositivo capace di orientare, mediare e responsabilizzare; che non chiude, ma apre interrogativi; che non reprime, ma emancipa.

Alla luce delle cornici proposte da DigComp 2.2 e LifeComp, questa operazione appare oggi ancora più urgente. L'educazione alla cittadinanza digitale e alle competenze personali non può, infatti, prescindere da un lavoro continuo di riflessione sui valori che orientano l'agire educativo nella società digitale. Regolamentare l'IAG significa allora educare alla consapevolezza critica, all'autodeterminazione e alla cura del bene comune, tutte dimensioni essenziali per una formazione umana dell'uomo (Fadda, 2016). In questo orizzonte, la regolazione partecipata dell'IAG può diventare il paradigma di un nuovo modo di pensare la scuola: come soggetto autorevole e riflessivo, costruttrice di senso, capace di generare pratiche normative coerenti con la propria missione formativa. Una scuola che fa della partecipazione l'essenza della propria azione pedagogica. È in questa tensione tra norma e libertà, tra tecnica e umanità, tra algoritmo e creatività, che si gioca il futuro democratico dell'educazione.

Bibliografia

- Biesta G. (2011). *Learning democracy in school and society: Education, lifelong learning, and the politics of citizenship*. Sense Publishers.
- Chen J. (2020). Educational equity in the algorithmic era: Gender equality and algorithmic bias. *Computational Education and Futures*, 3(4). <https://doi.org/10.18063/cef.v3i4.1038>
- Dewey J. (1916). *Democracy and Education*. New York: Macmillan.

- Fadda R. (2016). *Promessi a una forma. Vita, esistenza, tempo e cura: lo sfondo ontologico della formazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Floridi L. (2022). *Etica dell'intelligenza artificiale. Sviluppi, opportunità, sfide*. Milano: Raffaello Cortina.
- Fung A. (2006). Varieties of participation in complex governance. *Public Administration Review*, 66, 66-75.
- Holmes W., Bialik M., Fadel C. (2019). *Artificial Intelligence in Education: Promises and Implications for Teaching and Learning*. Boston, MA: Center for Curriculum Redesign.
- Ministero dell'Istruzione e del Merito (MIM), (2025). *Linee guida per l'introduzione dell'intelligenza artificiale nelle istituzioni scolastiche*: <https://www.mim.gov.it/-/pubblicate-le-linee-guida-per-l-introduzione-dell-intelligenza-artificiale-nelle-istituzioni-scolastiche-allegato-al-dm-n-166-del-09-08-2025>
- Morin E. (2000). *La testa ben fatta: Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina.
- Panciroli C., Rivoltella P. (2023). *Pedagogia algoritmica. Per una riflessione educativa sull'Intelligenza Artificiale*. Brescia: Morcelliana.
- Punie Y., Redecker C. (Eds.). *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*, EUR 28775 EN, Publications Office of the European Union, Luxembourg, 2017, ISBN 978-92-79-73718-3 (print), 978-92-79-73494-6 (pdf), doi:10.2760/178382 (print), 10.2760/159770 (online), JRC107466.
- Sala A., Punie Y., Garkov V., Cabrera Giraldez M. *LifeComp: The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence*, EUR 30246 EN, Publications Office of the European Union, Luxembourg, 2020, ISBN 978-92-76-19418-7, doi:10.2760/302967, JRC120911.

Meta-AI skills nella formazione dei futuri insegnanti: un percorso didattico tra innovazione e riflessione

Ylenia Falzone

Dottore di Ricerca

Università degli Studi di Palermo – ylenia.falzone@unipa.it

Introduzione

Negli ultimi anni, il dibattito sulla qualità della formazione degli insegnanti si è progressivamente intrecciato con le sfide poste dall'intelligenza artificiale (IA) nei contesti educativi. La rapida diffusione di strumenti basati su algoritmi generativi e ambienti di apprendimento adattivi ha sollevato interrogativi cruciali sul come garantire un uso dell'IA che sia eticamente sostenibile, pedagogicamente fondato e rispettoso delle specificità dei contesti educativi. In questo scenario, la formazione iniziale dei docenti è chiamata a svolgere un ruolo decisivo, non soltanto per trasmettere conoscenze tecnologiche, ma soprattutto per sviluppare competenze metacognitive e riflessive che consentano un uso critico e responsabile dell'IA.

Il presente contributo descrive un percorso didattico volto a promuovere le cosiddette *meta-AI skills* nei futuri insegnanti. L'obiettivo è duplice: da un lato, contribuire alla riflessione teorica sull'impatto dell'IA nei processi di insegnamento-apprendimento; dall'altro, proporre un modello didattico replicabile che coniughi innovazione, metacognizione e responsabilità sociale.

1. Quadro teorico

Le competenze metacognitive, intese come la capacità di monitorare, controllare e regolare i propri processi cognitivi, sono da tempo riconosciute come fondamentali nella formazione e nello sviluppo del pensiero critico (La Marca, Cappuccio, 2020). Esse assumono un valore ancora più strategico nell'era dell'IA, in cui gli studenti rischiano di delegare alle macchine non soltanto compiti esecutivi, ma anche attività cognitive complesse.

Recenti studi hanno sottolineato il duplice potenziale dell'IA in ambito educativo: da un lato, essa può fungere da *cognitive partner*, capace di potenziare la riflessione, favorire il problem solving e stimolare l'auto-regolazione (De Mutiis, 2024); dall'altro, un uso acritico e dipendente rischia di generare fenomeni di *cognitive offloading* e *metacognitive laziness*, con una riduzione della capacità di pensiero indipendente e critico (Buccini, 2024; Gulbay *et alii*, 2024; Goyal, 2025).

Come evidenziano Levin, Marom e Kojukhov (2025), la vera sfida pedagogica consiste nell'integrare l'IA senza sostituire i processi cognitivi umani, ma piuttosto rafforzandoli attraverso pratiche didattiche riflessive. In questa prospettiva, lo sviluppo delle meta-AI skills si configura come un traguardo imprescindibile per la formazione

dei futuri insegnanti, affinché siano in grado di utilizzare l'IA come strumento di empowerment piuttosto che di sostituzione. Il concetto di meta-AI skills (Levin *et alii*, 2025; Sidorkin, 2025) identifica un insieme di competenze metacognitive specificamente orientate all'interazione critica e consapevole con i sistemi di Intelligenza Artificiale. Queste competenze promuovono flessibilità metacognitiva, autoconsapevolezza digitale e co-costruzione della conoscenza.

Le meta-AI skills rappresentano un prerequisito fondamentale nella formazione dei futuri docenti, consentendo loro di superare approcci meramente strumentali alla tecnologia educativa. Attraverso lo sviluppo di competenze metacognitive specifiche, gli insegnanti in formazione acquisiscono la capacità di riflettere criticamente sull'impatto dell'IA sui processi di insegnamento e apprendimento, trasformando la tecnologia da semplice strumento a partner pedagogico.

2. Il percorso didattico implementato

A partire dal bisogno di sviluppare negli studenti, futuri insegnanti, competenze metacognitive e di cittadinanza digitale, è stato realizzato un percorso didattico centrato sul concetto delle meta-AI skills e dell'uso dell'IA come strumento di supporto dell'attività docente. L'intervento didattico realizzato è stato progettato secondo i principi della pedagogia attiva e partecipativa, adottando un framework teorico basato sul modello MLTV (Making Learning and Thinking Visible) per promuovere lo sviluppo di competenze metacognitive nell'utilizzo dell'intelligenza artificiale in contesti educativi. La progettazione ha integrato i contributi teorici della metacognizione secondo Flavell (1976) e Brown (1987) e i più recenti sviluppi della pedagogia digitale critica (Selwyn, 2016; Pangrazio, Sefton-Green, 2021) per promuovere lo sviluppo sistematico di competenze metacognitive specifiche nell'utilizzo dell'IA generativa in contesti educativo-didattici.

Il percorso proposto si è articolato in più fasi, seguendo una logica di integrazione tra teoria, pratica e riflessione. Sono stati coinvolti circa 380 studenti, futuri insegnanti, del Corso di Laurea Magistrale in Scienze della Formazione Primaria dell'Università di Palermo. Questi hanno partecipato ad attività didattiche e formative progettate per stimolare la consapevolezza metacognitiva nell'uso dell'IA.

Gli obiettivi formativi si sono focalizzati sullo sviluppo sistematico di abilità metacognitive di ordine superiore per la progettazione, implementazione e valutazione critica di attività didattiche innovative integrate con strumenti di IA generativa, sulla comprensione approfondita dei propri processi cognitivi e delle strategie di problem-solving nell'interazione tecnologia-mediata, e sulla capacità di osservare, monitorare e valutare criticamente l'impatto dell'integrazione dell'IA sulla qualità dell'esperienza di apprendimento e sui processi di costruzione della conoscenza. L'intervento ha inoltre promosso lo sviluppo di competenze digitali avanzate secondo il framework DigCompEdu (Redecker, 2017), con particolare enfasi sulle dimensioni della cittadinanza digitale critica, dell'etica computazionale e della responsabilità sociale nell'uso di tecnologie emergenti.

L'assetto metodologico dell'intervento ha seguito una struttura processuale articolata in quattro fasi caratterizzate da crescente complessità cognitiva e autonomia operativa:

1. attivazione e mappatura delle conoscenze pregresse attraverso strategie di brainstorming strutturato e analisi delle preconcezioni relative all'IA educativa;
2. esplorazione guidata e pratica diretta con diversi strumenti di intelligenza artificiale generativa, mediante task autentici di progettazione didattica;
3. co-progettazione collaborativa di unità di apprendimento integrate con tecnologie IA, secondo metodologie di peer learning e cooperative learning;
4. riflessione metacognitiva strutturata attraverso protocolli di auto-osservazione e valutazione critica dei processi di apprendimento attivati.

L'approccio metodologico adottato ha privilegiato strategie didattiche di tipo esperienziale e riflessivo incoraggiando la sperimentazione attiva, l'indagine collaborativa e la condivisione critica di esperienze attraverso comunità di pratica digitali e analogiche. Tale impianto pedagogico è stato orientato alla promozione di meta-AI skills specifiche, intese come competenze metacognitive di secondo livello per la gestione consapevole e strategica delle interazioni con sistemi di intelligenza artificiale, e allo sviluppo di una cittadinanza digitale matura e responsabile, fondata sui principi di integrazione valorizzante, equa, inclusiva e eticamente orientata delle tecnologie emergenti nel campo dell'educazione e della formazione continua.

2.1 Strumenti di valutazione adottati

L'efficacia del percorso formativo è stata sostenuta dall'impiego di strumenti specificamente progettati per stimolare nei futuri insegnanti processi di autoriflessione e di monitoraggio consapevole delle interazioni con l'intelligenza artificiale. In particolare, sono stati costruiti due strumenti, una scheda di auto-osservazione metacognitiva e una rubrica di valutazione delle meta-AI skills.

La scheda di auto-osservazione è stata strutturata sulla base delle tre fasi classiche della didattica metacognitiva, pianificazione, monitoraggio e valutazione, e ha guidato gli studenti a esplicitare i propri processi cognitivi prima, durante e dopo l'uso dell'IA. Tale strumento ha favorito la consapevolezza delle strategie adottate nell'interazione con l'IA, stimolato il riconoscimento dei punti di forza e debolezza per il miglioramento della progettazione didattica attraverso la riflessione strutturata e, infine, ha permesso di valutare costantemente l'affidabilità e la pertinenza dei contenuti generati dall'IA. In tal senso, la scheda non ha avuto un mero valore descrittivo, ma si è configurata come strumento formativo, capace di promuovere una postura riflessiva stabile e trasferibile anche in altri contesti disciplinari.

La rubrica di valutazione, invece, è stata elaborata con l'obiettivo di valutare non soltanto i prodotti finali delle attività, ma anche e soprattutto i processi di apprendimento e riflessione attivati dagli studenti. La rubrica è composta da otto dimensioni volti a promuovere la riflessione critica sui propri processi di utilizzo dell'IA, sviluppando consapevolezza su come interagire con questi strumenti e quali competenze metacognitive vengono effettivamente supportate o trascurate:

1. Supporto alla pianificazione metacognitiva (valuta come l'IA aiuta nella definizione di strategie e obiettivi);
2. Monitoraggio dell'apprendimento (esamina i meccanismi di verifica della comprensione);

3. Qualità del feedback metacognitivo (analizza come il feedback stimola la riflessione sui processi di pensiero);
4. Supporto all'autoregolazione (valuta la promozione dell'adattamento delle strategie);
5. Trasparenza algoritmica (esamina la comprensibilità del funzionamento dell'IA);
6. Equilibrio supporto-autonomia (analizza il bilanciamento tra scaffolding e indipendenza);
7. Accessibilità e inclusività (valuta l'adattabilità a diversi stili cognitivi);
8. Considerazioni etiche e privacy (esamina la gestione dei dati).

La rubrica ha inoltre svolto una funzione di feedback formativo, restituendo agli studenti indicazioni puntuali e orientative per il miglioramento progressivo delle proprie competenze riflessive e critiche.

Nel loro insieme, tali strumenti hanno permesso di trasformare l'esperienza con l'IA da attività meramente operativa a occasione di apprendimento metacognitivo, supportando gli studenti nello sviluppo di meta-AI skills intese come competenze di consapevolezza, responsabilità e riflessione critica sull'uso delle tecnologie.

3. Discussione e conclusione

I primi dati raccolti evidenziano che l'attività ha favorito lo sviluppo di consapevolezza e capacità riflessive in modo graduale e accessibile. Gli studenti hanno sottolineato come il percorso abbia reso più chiaro il loro modo di apprendere, aiutandoli a riconoscere le strategie utilizzate e a sviluppare un atteggiamento più critico nei confronti delle risposte fornite dall'IA. Questo conferma quanto emerso dalla letteratura: l'IA può rappresentare un potente alleato nei processi di apprendimento, a patto che il suo uso sia accompagnato da pratiche riflessive e metacognitive. Il rischio, come segnalano Goyal (2025) e altri studi, è che un'eccessiva dipendenza dall'IA riduca la capacità di problem solving e il pensiero critico.

Particolarmente apprezzata è stata la replicabilità delle attività in diversi contesti e discipline, nonché la possibilità di integrare la dimensione socio-emotiva con le competenze digitali. Alcuni studenti hanno espresso l'intenzione di continuare a utilizzare strategie metacognitive trasversalmente, trasformando l'autovalutazione in un'abitudine regolare.

L'esperienza descritta suggerisce che lo sviluppo delle meta-AI skills rappresenti una condizione imprescindibile per la formazione dei futuri insegnanti. Solo educatori dotati di consapevolezza critica, riflessività e responsabilità etica saranno infatti in grado di utilizzare l'IA come strumento di empowerment, anziché come scorciatoia cognitiva. L'attenzione alla riflessione consapevole, alla valutazione critica e alla responsabilità etica consente di integrare l'IA in modo valorizzante, senza sostituire le funzioni cognitive umane. In tal senso, le *meta-AI skills* si configurano non soltanto come un insieme di abilità tecniche, ma come una vera e propria postura pedagogica, capace di orientare l'insegnante verso un uso equilibrato e responsabile della tecnologia.

Il modello proposto, basato su integrazione tra teoria e pratica, riflessione metacognitiva sistematica, approccio inclusivo e valutazione continua, può essere esteso ad

altri contesti e livelli educativi, mantenendo come punto fermo la centralità della metacognizione. La sfida che la formazione degli insegnanti si trova oggi ad affrontare non è soltanto tecnologica, ma eminentemente pedagogica e sociale: preparare professionisti capaci di abitare l'era dell'IA con autonomia intellettuale, spirito critico e senso di responsabilità verso le nuove generazioni.

Bibliografia

- Brown A. L. (1987). Metacognition, executive control, selfregulation and other more mysterious mechanisms. In F. E. Weinert, R. H. Kluwe (Eds.), *Metacognition, Motivation, and Understanding* (pp. 65–116). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Buccini F. (2024). Come l'intelligenza artificiale sta cambiando l'educazione: uno studio esplorativo. *Research trends in humanities education & philosophy*, 11, 75-89.
- De Mutiis E. (2024). Educare all'Intelligenza Artificiale.: Lo strumento del prompt tra pratiche didattiche e tecnologie generative. *Medical Humanities & Medicina Narrativa-MHMN*, 9(2), 201-214.
- Flavell J. H. (1976). Metacognitive Aspects of Problem Solving. In L. Resnick (Ed.), *The Nature of Intelligence* (pp. 231-236). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Goyal A. (2025). AI as a Cognitive Partner: A Systematic Review of the Influence of AI on Metacognition and Self-Reflection in Critical Thinking. *International Journal of Innovative Science and Research Technology*, 10(3), 1231-1238.
- GülbayE., Falzone Y., La Marca A. (2024). *Intelligenza Artificiale e formazione dei futuri insegnanti*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- La Marca, A., Cappuccio G. (2020). *Didattica metacognitiva e apprendimento cooperativo*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Levin I., Marom M., Kojukhov A. (2025). Rethinking AI in Education: Highlighting the Metacognitive Challenge. *BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*, 16(1 Sup1), 250-263
- Pangrazio L., Sefton-Green J. (2021). Digital rights, digital citizenship and digital literacy: What's the difference? *Journal of New Approaches in Educational Research*, 10(1), 15-27. <https://doi.org/10.7821/naer.2021.1.616>
- Redecker C. (2017). DigCompEdu. *Beurteilung der Digitalen Kompetenz Lehrende*. Online verfügbar unter https://joint-research-centre.ec.europa.eu/system/files/2018-09/digcompedu_lea-flet_de_2018-01.pdf (abgerufen am: 20.11. 2020).
- Selwyn N. (2016). *Is technology good for education?*. Cambridge: Polity Press.
- Sidorkin A. M. (2025). *AI integration blueprint: Transforming higher education for the age of intelligence*. AI-EDU

Sessioni Parallele
Competenze per la formazione docenti

La Teacher Self-Efficacy e i neo-abilitati del percorso universitario di formazione iniziale: un'indagine esplorativa

Rosaria Capobianco

Assegnista di ricerca

Università degli Studi di Napoli Federico II – rosaria.capobianco@unina.it

Introduzione

La *Teacher Self-Efficacy* è la convinzione del docente di poter fare affidamento sulle proprie capacità per riuscire a realizzare con “efficacia” un determinato compito (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy, Hoy, 1998, p. 233). Le ricercatrici statunitensi Anita Woolfolk Hoy e Megan Tschannen-Moran, due delle maggiori studiose della *Teacher Self-Efficacy*, hanno sviluppato uno strumento per misurare l’autoefficacia dei docenti studiando la relazione tra la *self-efficacy*, la motivazione degli studenti e delle studentesse, la gestione della classe e il successo scolastico (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy, 2001). Per Sherri Gibson e Myron Dumbo (1984) l’autoefficacia è “the belief of one’s capabilities can bring about desirable changes in students’ behaviors and achievements” (p. 569), infatti la scarsa autoefficacia dei docenti influisce in modo rovinoso sui risultati scolastici degli studenti e sulla loro motivazione ad apprendere.

Diversi studiosi hanno sottolineato come il costrutto della *Teacher Self-Efficacy* sia connesso alla persistenza, alla determinazione, alla tenacia, alla costanza e all’impegno del docente, ma anche come esso abbia un valore predittivo sui risultati e sulla motivazione degli studenti negli apprendimenti, nonché sul loro senso di autoefficacia (Biasi, Domenici, Capobianco, Patrizi, 2014, p. 7). È chiaro come docenti con un basso livello di autoefficacia abbiano un effetto negativo sul rendimento dei loro studenti (Kilday, Lenser, Miller, 2016), mentre i docenti con un alto livello li influenzino positivamente (Mojavezi, Tamiz, 2012), ne consegue che un’elevata *Teacher Self-Efficacy* aumenta la motivazione degli studenti ad apprendere (Del Greco, Bernadowski, Parker, 2018).

1. Il Questionario sull’Autoefficacia degli Insegnanti (QAI) e i neoabilitati

Per comprendere il livello di autoefficacia dei docenti in “formazione iniziale” è stato somministrato un questionario agli abilitati dei percorsi universitari (PF60 cfu, allegato 1 del D.P.C.M.; PF30 cfu, allegato 2 del D.P.C.M. e PF30 cfu ai sensi dell’ex art. 13 del D.P.C.M., cioè le “secondo abilitazioni”), che nell’anno accademico 2023/2024, hanno conseguito l’abilitazione presso il CIFI, il Centro Interuniversitario per la Formazione degli Insegnanti, che raggruppa tre atenei campani: l’Università di Napoli Federico II (istituzione capofila), l’Università Suor Orsola Benincasa di Napoli e l’Università del Sannio.

A distanza di cinque mesi dalla conclusione del percorso universitario è stato chie-

sto a tutti gli abilitati di rispondere in piena autonomia e in totale anonimato alle domande di un questionario di valutazione dell'intero percorso. Nella sezione finale del questionario sono stati inseriti anche dieci *item* per valutare il livello della *Teacher Self-Efficacy*.

La compilazione del *Questionario per la raccolta delle opinioni degli abilitati ai percorsi 60 cfu e 30 cfu* non è stata obbligatoria ed è stata richiesta tramite una mail inviata dalla casella di posta istituzionale dei tutor coordinatori di tirocinio, nel mese di giugno 2025. Nella premessa del questionario è stato spiegato che il Centro Interuniversitario per la Formazioni degli Insegnanti avrebbe utilizzato le informazioni raccolte al fine di migliorare la didattica e l'organizzazione dei percorsi formativi di abilitazione all'insegnamento per il successivo anno accademico e che i dati forniti sarebbero stati utilizzati unicamente in forma aggregata.

La compilazione del questionario, progettato con Microsoft Forms, è avvenuta direttamente online: cliccando sul link si accedeva alla piattaforma e tramite le credenziali *cifi@unina.it* si poteva compilare il questionario una sola volta e in modo anonimo.

Sono stati 394 gli abilitati che hanno risposto agli item del *Questionario*, così divisi 296 iscritti all'Università degli Studi di Napoli Federico II (il 75%); 16 all'Università del Sannio (il 4%) e 82 all'Università Suor Orsola Benincasa di Napoli (il 21%). La maggior parte, il 44% dei compilatori, aveva seguito il percorso preordinato all'acquisizione dei 30 CFU dell'allegato 2 del D.P.C.M., denominato *PF30 cfu riservatiari*, ossia quei docenti già abilitati o specializzati su altre classi di concorso o sul sostegno oppure coloro che avevano maturato almeno tre anni di servizio scolastico nelle scuole statali o paritarie. Il 41% aveva seguito, invece, il percorso PF60 CFU; mentre il 15% aveva seguito il percorso preordinato all'acquisizione di 30 CFU ex-art. 13 (secondo abilitazioni).

Per poter valutare tutti gli aspetti del percorso di formazione, il questionario è stato strutturato in cinque sezioni:

- le didattiche delle discipline;
- l'Area trasversale;
- il tirocinio diretto;
- il tirocinio indiretto;
- le strutture, i servizi e le informazioni.

Oltre ai 44 item a risposta chiusa, il questionario ha previsto 4 item a risposta aperta e 10 item del *Questionario sull'Autoefficacia degli Insegnanti* (QAI) (La Marca, Di Martino, 2021).

Il Questionario sull'Autoefficacia degli Insegnanti (QAI), composto da 25 item, è stato costruito da Alessandra La Marca e Valeria Di Martino a partire dagli strumenti già esistenti in lingua italiana per la misurazione del costrutto della *Teacher Self-Efficacy*, ossia la *Scala sull'Auto-Efficacia dei Docenti* (SAED) (Biasi, Domenici, Capobianco, Patrizi, 2014) e la *Teacher Self-Efficacy for Inclusive Practice Scale* (TEIP) (Sharma, Loreman, Forlin, 2012).

La *Teacher Self-Efficacy Scale* (TSES) elaborata da Megan Tschannen-Moran e Anita Woolfolk Hoy nel 2001, e dotata di buon valore predittivo per tutto ciò che interessa i livelli di apprendimento degli studenti e delle studentesse, è stata tradotta, adattata,

validata in italiano da Biasi e colleghi (2013; 2014) e pubblicata con la denominazione *Scala sull'auto-efficacia del Docente* (SAED).

Nel *Questionario sull'Autoefficacia degli Insegnanti* (QAI), oltre agli item della SAED (la traduzione italiana della TSES), sono presenti alcuni item della *Scala TEIP* (*Teacher Self-Efficacy for Inclusive Practice Scale*), uno strumento molto diffuso a livello internazionale e progettato da Umesh Sharma, Tim Loreman e Chris Forlin (2012) «per misurare l'autoefficacia degli insegnanti nell'attuare pratiche inclusive in classe» (Sharma, Loreman, Forlin, 2012, p.16). La scala TEIP, oltre a valutare la *Teacher Self-Efficacy*, analizza le strategie di insegnamento, la gestione della classe, l'*engagement* e la collaborazione con la famiglia.

Dei 25 item che compongono il *Questionario sull'Autoefficacia degli Insegnanti* (QAI) sono stati scelti per l'indagine CIFI solo 10 item: la scelta è stata fatta in considerazione del campione "rispondente", in quanto il 40% di coloro che hanno risposto alle domande, appartenendo al percorso PF60 cfu, poteva essere ancora uno studente universitario e non essere mai entrato da docente in un'aula scolastica.

Riprendendo la stessa scala Likert a 6 punti del questionario QAI (con range compreso tra 1 e 6)¹, agli abilitati è stato chiesto di esprimere il loro grado di accordo rispetto alle dieci affermazioni scelte; gli item sono stati numerati secondo l'ordine in cui compaiono nel QAI:

9. *Sono fiducioso/a nelle mie capacità di riuscire ad ottenere il massimo dagli studenti più difficili.*
11. *Sono in grado di portare gli studenti a credere di poter riuscire a svolgere bene il lavoro scolastico.*
12. *Sono fiducioso/a nel progettare compiti di apprendimento in modo da soddisfare le esigenze individuali di ciascun studente.*
13. *Sono fiducioso/a nella mia capacità di far lavorare gli studenti in coppia o in piccoli gruppi.*
14. *Sono fiducioso/a nella mia capacità di prevenire comportamenti dirompenti in classe prima che si verifichino.*
16. *Sono fiducioso/a nella mia capacità di progettare lezioni adeguate per i diversi livelli di abilità degli studenti presenti in classe.*
21. *Sono fiducioso/a nella mia capacità di fornire agli studenti adeguate opportunità di apprendimento che consentano loro di imparare gli uni dagli altri.*
22. *Penso di essere in grado di utilizzare diverse metodologie di apprendimento attivo*
23. *Sono in grado di cogliere l'opportunità di esaminare e possibilmente modificare la consegna di un compito in cui alte percentuali di studenti falliscono.*
25. *Sono fiducioso/a della mia capacità di raccogliere periodicamente dei feedback su come gli studenti stanno apprendendo.*

1 La scala del questionario QAI prevede i seguenti valori: *Totalmente in disaccordo* (TD); *In disaccordo* (D); *Parzialmente in disaccordo* (PD); *Parzialmente d'accordo* (PA); *D'accordo* (A); *Totalmente d'accordo* (TA).

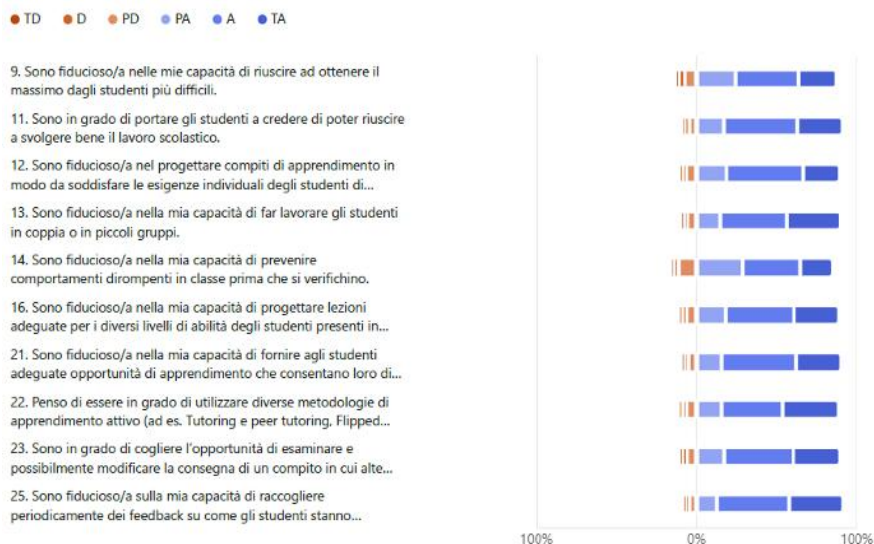


Fig. 1 – 10 item del *Questionario sull'Autoefficacia degli Insegnanti*.

Dalla Fig. 1 è chiara l'elevata percezione di autoefficacia degli abilitati CIFI: i punteggi più alti della scala (*PA*, *A* e *TA*), indicati nella figura con le tre gradazioni di colore blu, individuano un'elevata percezione di autoefficacia da parte dei neoabilitati.

Tra tutte le dieci affermazioni è l'item 25, riguardante la fiducia nel saper raccogliere i feedback degli studenti in merito al loro processo di apprendimento, ad aver totalizzato un'altissima percentuale positiva a dimostrazione della buona percezione da parte dei neoabilitati di ritenere di saper osservare e ascoltare i propri studenti al fine di migliorare il loro processo di apprendimento; infatti, sommando i punteggi *A* (D'accordo) con i punteggi *TA* (Totalmente d'accordo) si raggiunge una percentuale del 78,9%, altissima rispetto alla percentuale del 4,1% che raccoglie i valori *D* (In disaccordo) e *TD* (Totalmente in disaccordo).

Invece l'item 9, riguardante la fiducia nella capacità di riuscire ad ottenere il massimo dagli studenti più difficili, ha totalizzato la percentuale "positiva" più bassa rispetto agli altri item, anche se è pur sempre un valore molto positivo; infatti, il 62,9% ha espresso il suo "d'accordo" e il suo "totalmente d'accordo" nel ritenersi fiducioso rispetto alla propria capacità di motivare e di incoraggiare nello studio gli studenti più difficili. Un valore ugualmente alto se si aggiunge la percentuale del 24,4% dei "parzialmente d'accordo" (Figura 2).

9. Sono fiducioso/a nelle mie capacità di riuscire ad ottenere il massimo...



Fig. 2

Conclusioni

Confrontando le risposte degli abilitati dei tre percorsi (PF 60 cfu, PF 30 cfu e PF 30 cfu ex-art.13) è stato interessante notare come i valori più alti, ossia i “*Totalmente d'accordo*”, siano stati registrati per i due percorsi di abilitazione per il conseguimento dei 30 cfu, rispetto al PF60 cfu (Figura 3). Tale dato conferma quanto affermato da Wolters e da Daugherty (2007) che utilizzando la TSES hanno scoperto che i docenti nel loro primo anno di servizio a scuola hanno fatto registrare un'autoefficacia significativamente inferiore per tutto ciò che riguarda le pratiche didattiche e nella gestione della classe rispetto agli insegnanti con una maggiore esperienza rispetto agli anni di servizio.

Interessante è anche la ricerca di Pendergast, Garvis e Keogh (2011) che ha evidenziato come le convinzioni sull'autoefficacia degli insegnanti siano più modificabili nei primi anni di servizio e diventino più stabili in seguito. Per questo motivo, è importante che la formazione iniziale degli insegnanti si concentri fin da subito sul rafforzamento di queste convinzioni. Il confronto degli “abilitati senza esperienza” con gli “abilitati con esperienza” è stato interessante e ha offerto spunti utili per comprendere meglio le loro percezioni rispetto all'autoefficacia, ma anche per migliorare i programmi di formazione iniziale.

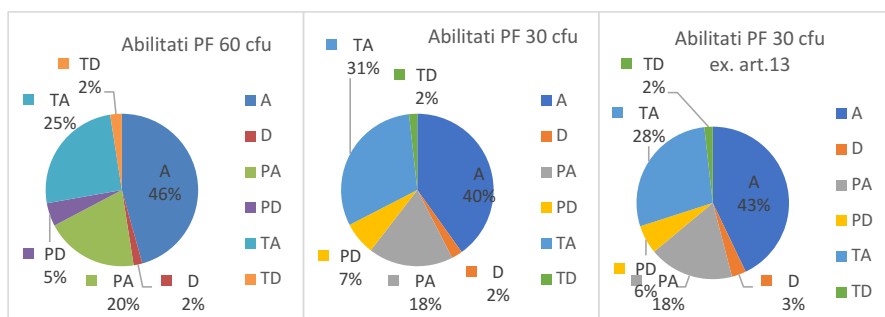


Fig. 3 – Risposte degli abilitati PF 60 cfu (riquadro di sinistra), degli abilitati PF 30 cfu (riquadro centrale) e degli abilitati PF 30 cfu ex. art.13 (riquadro di destra)

È pertanto importante comprendere il livello di autoefficacia di un docente già a partire dalla *formazione iniziale* per riuscire a mettere in atto una serie di strategie formative e di attività per incrementarne il livello: tutto ciò è basilare sia per migliorare la gestione dei processi formativi, sia per riuscire ad allontanare il pericoloso fenomeno del *burnout*. Alcuni studiosi hanno sottolineato come docenti con un alto senso di autoefficacia siano capaci di intervenire efficacemente nella gestione della classe e riescano ad interagire bene con i ragazzi difficili. Di contro i docenti con un basso livello di autoefficacia risultano essere più stressati e con una scarsa fiducia nel progresso della classe, per questo utilizzano spesso strategie punitive per riuscire ad ottenere l'ordine e, non preoccupandosi di verificare l'effettivo apprendimento della classe, "elargiscono" un elevato numero di conoscenze (Mojavezi, Tamiz, 2012).

Bibliografia

- Biasi V., Domenici G. (2013). *Scala sull'Auto-Efficacia dei Docenti (S.A.E.D.). Traduzione della Teacher Efficacy Scale di Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy (2001)*. Roma: Laboratorio di Didattica e Valutazione dell'Università Roma Tre.
- Biasi V., Domenici G., Patrizi N., Capobianco R. (2014). Teacher Self-Efficacy Scale (Scala sull'auto-efficacia del Docente-SAED): adattamento e validazione in Italia. *ECPS Journal*, 10, 485–509.
- Del Greco R., Bernadowski C., Parker S. (2018). Using Illustrations to Depict Preservice Science Teachers' Self-Efficacy: A Case Study. *International Journal of Instruction*, 11(2), 75-88.
- Gibson S., Dembo M.H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76 (4), 569–582.
- La Marca A., Di Martino V., (2021). Validazione del Questionario sull'Autoefficacia degli Insegnanti (QAI). Validation of Teacher Self-efficacy (QAI) Questionnaire. *Italian Journal of Educational Research*, 26, 57-66.
- Kilday J.E., Lenser M.L., Miller, A.D. (2016). Considering students in teachers' self-efficacy: Examination of a scale for student-oriented teaching. *Teaching and Teacher Education*, 56, 61-71.
- Mojavezi A., Tamiz, M.P. (2012). The impact of teacher self-efficacy on the students' motivation and achievement. *Theory & Practice in Language Studies*, 2(3), 325-330.
- Pendergast D., Garvis S., Keogh J. (2011). Pre-service student-teacher self-efficacy beliefs: An insight into the making of teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(12), 46-57.
- Sharma U., Loreman T., Forlin C. (2012). Measuring Teacher Efficacy to Implement Inclusive Practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(1), 12–21.
- Tschannen-Moran M., Woolfolk Hoy A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.
- Tschannen-Moran M., Woolfolk Hoy A., Hoy W.K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68 (2), 202-248.
- Wolters C.A., Daugherty S.G. (2007). Goal structures and teachers' sense of efficacy: Their relation and association to teaching experience and academic level. *Journal of Educational Psychology*, 99(1), 181-193.

La figura del docente tra vecchie e nuove prospettive epistemologiche*

Katiuscia Vitagliano

Dottoranda

Università degli Studi di Napoli Suor Orsola Benincasa

katiuscia.vitagliano@studenti.unisob.na.it

Roberta Marsicano

Dottoranda

Università degli Studi di Napoli Suor Orsola Benincasa

roberta.marsicano@studenti.unisob.na.it

Introduzione

Il contributo ha l'obiettivo di produrre una riflessione rispetto all'evoluzione che, nel tempo, ha subito la professione del docente. Si tenterà di fornire un quadro, quanto più esaustivo possibile, delle sfide attuali e future che questi si trova ad affrontare. Si evidenzierà, inoltre, come – nonostante i profondi mutamenti subiti – l'esercizio di tale professione non possa prescindere da principi fondamentali quali la centralità dell'individuo, l'importanza della relazione educativa e la trasmissione di valori morali e civici. Un'altra parte del lavoro si concentrerà, infine, sulla funzione cruciale che il docente riveste nella formazione delle nuove generazioni, nella promozione dell'inclusione e nello sviluppo di competenze fondamentali per la cittadinanza attiva. Il tutto nella consapevolezza che l'innovazione, in particolare quella tecnologica, non debba essere considerata solo un come un insieme di strumenti tecnici, ma anche come l'opportunità di promuovere un reale cambio di paradigma, volto a favorire ambienti di apprendimento più flessibili, personalizzati e inclusivi.

1. Il docente tra vecchie e nuove epistemologie

Nel contesto della riflessione pedagogica contemporanea, l'analisi delle epistemologie che sottendono le pratiche didattiche riveste un ruolo centrale nel delineare le trasformazioni del ruolo del docente e le modalità di approccio all'apprendimento. È indubbio, infatti, che la figura del docente, seppur nell'immaginario collettivo apparentemente stabile ed immutata, ha subito, nel corso degli anni, notevoli cambiamenti. Essere docente oggi è, infatti, molto diverso rispetto al passato e tale mutamento riflette i cambiamenti sociali, culturali e pedagogici verificatisi nel corso della storia

* Il lavoro è stato elaborato, discusso e articolato insieme dalle autrici. Tuttavia, la stesura dei paragrafi è individuale. Pertanto, è da attribuire a Vitagliano K. il II e IV paragrafo, a Marsicano R. il I e il III paragrafo.

dell’Umanità. Si è passati, perciò, dalla figura del peripatetico – che teneva le sue lezioni passeggiando, appunto, nel «Peripato» del Liceo di aristotelica memoria e che aveva la funzione di stimolare i giovani alla riflessione filosofica – a quella dei sacerdoti, che avevano principalmente il ruolo di custodia e di trasmissione del sapere tradizionale (tramandato soprattutto oralmente o tramite testi sacri), spesso legato a contesti religiosi o aristocratici. Successivamente, con l’affermarsi della scrittura e della stampa, il docente ha acquisito un ruolo più definito, legato alla trasmissione del sapere codificato, della cultura classica ed umanistica ed alla formazione delle *élite*. È solo in età moderna, con la diffusione dell’istruzione di massa e con la nascita della scuola pubblica, che il docente diventa un professionista, con una formazione specifica e un ruolo sociale più ampio, ed inizia ad affermarsi l’importanza della didattica e delle metodologie di insegnamento. Con l’avvento dell’istruzione di massa, dunque, il docente perde gradualmente il ruolo di autorità indiscutibile ed il suo compito prevalentemente di trasmettitore di conoscenze, comincia a cedere il passo a quello di facilitatore dell’apprendimento, con un approccio più partecipativo e attento alle esigenze degli studenti (Jonassen, 1995). A partire dagli anni Settanta dello scorso secolo si sono, pertanto, progressivamente affermate epistemologie alternative che hanno messo in discussione la visione dell’insegnante come unico depositario del sapere, dando origine a paradigmi più costruttivisti e dialogici. In particolare, le teorie costruttiviste di Piaget (1972) e Vygotskij (1978) hanno sottolineato il ruolo attivo dell’apprendente nel processo di costruzione della conoscenza, evidenziando come l’apprendimento sia il risultato di un’interazione dinamica tra l’individuo e il contesto socio-culturale. La didattica si è, perciò, orientata verso metodologie più partecipative, collaborative e orientate alla problematizzazione, come l’apprendimento basato su problemi (PBL) e le attività di *peer-learning*, che riconoscono l’importanza dell’interazione sociale e dell’esperienza diretta nel processo di acquisizione delle competenze (Barrows, Tamblyn, 1980). In epoca contemporanea, infine, il docente si confronta con le sfide della società complessa, con una crescente diversità culturale e bisogni educativi sempre più differenziati. Di fatto il suo ruolo è radicalmente cambiato: oggi al docente è richiesto di promuovere l’autonomia e la partecipazione degli studenti, utilizzando tecnologie e metodologie innovative attraverso un approccio inclusivo. L’avvento delle tecnologie digitali e delle reti di informazione ha ulteriormente rivoluzionato le epistemologie pedagogiche, portando alla nascita di approcci più aperti, flessibili e decentralizzati. È, dunque, a partire da questa analisi diacronica della figura del docente che è sorta la necessità di riflettere su una professionalità ad alta complessità: nell’insegnamento si devono intrecciare, oggi più che mai, distinte competenze che non si limitano a quella culturale, seppur imprescindibile e necessaria. Ad essa devono affiancarsi competenze che spaziano da quella didattica a quella relazionale, da quella comunicativa a quella psicologica e che, tuttavia, restano differenziate. In conclusione, il passaggio da un’epistemologia tradizionale - centrata sulla trasmissione e sulla memorizzazione - a una più moderna, che riconosce la centralità dell’attiva partecipazione, della costruzione condivisa di conoscenza e dell’uso delle tecnologie, ha comportato un cambiamento profondo nel ruolo del docente. La figura del docente si configura oggi come un professionista riflessivo (Schon, 1993), che deve saper integrare le diverse prospettive epistemologiche adottando un approccio più flessibile, critico e orientato all’apprendimento continuo, in grado di rispondere alle sfide di un mondo in rapida evoluzione e sempre più complesso (Biesta, 2022). La sfida pedagogica consiste, perciò, nel favorire ambienti di apprendimento che siano coerenti con queste

nuove epistemologie, promuovendo competenze trasversali, autonomia e senso critico, elementi essenziali per lo sviluppo di cittadini consapevoli e capaci di affrontare le sfide del XXI secolo.

2. Farsi ponte etico per lo sviluppo di competenze per la vita

La necessità di una riflessione sulla figura del docente e sull'innovazione che ha ribaltato le tradizioni, apparentemente fin ora consolidate nel tempo, nasce dalla responsabilità pedagogica di interrogarsi rispetto alle attuali emergenze educative. Non si può pensare, infatti, di poter accogliere un'innovazione replicando gli stessi approcci ormai evidentemente obsoleti ed inefficaci. Le novità introdotte all'interno del panorama dei processi educativi e formativi richiedono un approccio complesso perché complessa è la struttura che si è venuta a creare. Occorre, innanzitutto, domandarsi cosa voglia dire essere docente oggi e soprattutto individuare quali sono le principali sfide che esso affronta, per giungere ad una definizione comune, condivisa e riconosciuta. La qualità della formazione come responsabilità sociale è una tematica verso la quale nutrire forte entusiasmo, particolarmente in riferimento ad una società complessa nell'era della complessità, in un mondo in cui il sapere ha perso la sua struttura organica e definita configurandosi secondo un modello reticolare, quindi privo di un centro irradiatore, di riferimenti certi (Sirignano, 2019). Nella figura del docente si ritiene sia possibile rintracciare un punto di riferimento che trasmette sapere, ma che sia anche aperto all'ascolto, al dialogo e che sia capace di stimolare una curiosità partecipativa e attiva dello studente, consentendogli di sperimentarsi per crescere emotivamente vivendo con sicurezza l'ambiente di apprendimento. Le peculiarità della formazione, che oggi prepara al lavoro dematerializzato e digitalizzato, mutano nel seguire il passo delle trasformazioni della società, ma quale impatto si ha sulla formazione stessa? Come dev'essere ripensata e riprogettata? La prospettiva educativa deve farsi ponte tra le competenze professionali e competenze per la vita e per una cittadinanza attiva, al fine di contrastare l'eccessiva meccanizzazione della persona e dei suoi tempi di produzione. Un'ulteriore sfida è rappresentata, quindi, dall'equilibrio tra performance umana e performance artificiale, siccome l'utilizzo delle intelligenze artificiali non deve esser visto come mezzo per poter lavorare meno ed in modo affrettato, ma come risorsa per poter effettuare una qualsiasi operazione beneficiando di un confronto rapido ad ampio raggio; tuttavia, essendo in prima persona supervisore pensante e decisione riflessivo. Permane la necessità di orientare alla centralità del pensiero umano e all'importanza di porsi domande alle quali rispondere criticamente e secondo principi etici. Il *cogito ergo sum* cartesiano viene esposto ad un serio rischio: se la formula "penso dunque sono" è ritenuta un concetto valido, allora bisogna chiedersi se si delegasse all'AI il compito di pensiero ed elaborazione di questo, in quale dinamica si potrebbe inciampare. Cosa resterebbe dell'umano se l'uomo stesso diventasse estraneo al suo processo di riflessione e discernimento? La formazione della persona e lo sviluppo di competenze umane, relazionali, civiche ed etiche dev'essere un impegno pedagogico irrimovibile e non negoziabile, un obiettivo caratterizzato da propedeuticità rispetto ad altre competenze tecniche, le quali saranno poi governate da menti critiche e consapevoli.

3. I docenti e la tecnologia: un approccio integrato tra tradizione e innovazione

L'integrazione delle tecnologie digitali nel contesto educativo rappresenta oggi una delle principali sfide per i docenti che intendono mantenere un equilibrio tra tradizione pedagogica e innovazione. Come già sostenuto, il docente si trova, attualmente, a dover ripensare il proprio ruolo in un contesto caratterizzato da rapidi cambiamenti tecnologici. Tutto ciò non deve e non può implicare la rinuncia agli aspetti fondamentali della didattica tradizionale quali la percezione dell'importanza della relazione interpersonale, la capacità di gestione della classe, la consapevolezza della necessità della trasmissione di saperi consolidati ed, infine, la coscienza dell'appartenenza ad una comunità educante. La sfida, pertanto, consiste nel trovare un approccio pedagogico integrato, capace di valorizzare sia le metodologie tradizionali sia le potenzialità offerte dalle nuove tecnologie², affinché l'apprendimento diventi un processo più significativo, motivante ed adattivo alle esigenze individuali degli studenti.

L'uso consapevole delle tecnologie può sicuramente favorire l'inclusione educativa, la personalizzazione dei percorsi e l'interattività in classe (Bates, 2015). Tuttavia, l'adozione di strumenti digitali non può essere considerata un fine in sé, ma un mezzo per arricchire le pratiche didattiche e rafforzare le competenze critiche e operative degli studenti. La sfida pedagogica consiste, perciò, nel mettere al centro l'apprendimento come processo, valorizzando le pratiche didattiche che favoriscono l'autonomia ed il pensiero critico, piuttosto che unicamente la memorizzazione di contenuti. L'obiettivo del presente lavoro è, dunque, quello di stimolare posture pedagogiche che facilitino un approccio critico all'integrazione tra intelligenza artificiale e pratica educativa. Tutto ciò, a nostro avviso, implica necessariamente una adeguata formazione dei docenti. Tale formazione deve essere orientata alla progettazione di ambienti di apprendimento integrati che prevedano l'utilizzo di risorse digitali in modo coerente e strategico, favorendo la collaborazione tra pari e l'interazione con risorse esterne. Non è un caso, infatti, come da sempre la letteratura pedagogica sottolinei l'importanza di una formazione continua e riflessiva dei docenti, che, nello specifico, li renda capaci di integrare in modo efficace le tecnologie nel loro insegnamento senza perdere di vista gli aspetti relazionali e metodologici fondamentali (Ertmer, Ottenbreit-Leftwich, 2010). Un approccio integrato tra tradizione ed innovazione rappresenta, perciò, una via promettente per rispondere alle sfide dell'educazione contemporanea, valorizzando le competenze pedagogiche fondamentali e le potenzialità delle tecnologie digitali – e nello specifico dell'Intelligenza Artificiale – per creare ambienti di apprendimento più inclusivi, motivanti ed efficaci.

4. Orientarsi nell'iperstoria preservando il contatto umano

La nostra generazione sta vivendo una svolta profonda, uno di quei cambiamenti trasversali destinati a rimodellare ogni aspetto della nostra vita, aprendo nuove grandi prospettive ma anche ponendo qualche inquietante interrogativo (Quintarelli, 2020). La complessità della professione docente è proprio quella di farsi anche guida in quella

2 L'ultima recente sfida vede i docenti impegnati a riflettere su come e quanto sia possibile un uso critico e consapevole delle Intelligenze Artificiali in ambito didattico.

che Cambi e Minerva (2023) hanno denominato come età della tecnica per indicare la necessità di adeguare le competenze gestionali agli sviluppi tecnologici, ma una formazione esclusivamente tecnica non è sufficiente. Come per ogni grande innovazione, ciò di cui si discute comporta anche notevoli responsabilità e consistenti rischi. Nel caso delle AI generative si apprezza particolarmente il supporto che esse rappresentano ed il loro versatile potere inclusivo, ma la preoccupazione essenziale resta il totale affidamento a queste per svolgere compiti di natura cognitiva, alla quale si affiancano pericoli come l'alienazione e la dipendenza. Si apre così una nuova e ancora sconosciuta era dell'umanità che vede in essa radicata l'innovazione delle AI e che Floridi (2022) denomina come iperistoria, individuando questa come era della digitalizzazione del documento scritto che diviene condizione essenziale di vita lavorativa e privata, così come indispensabile per lo sviluppo economico e sociale. Punto nevralgico della questione è anche la relazione che si crea tra AI - di uso comune e sempre più radicata nella nostra quotidianità, oltre che nelle nostre app su smartphone - ed umano: interazione chiaramente priva di corrispondenza etica ed intelligenza emotiva, ma apparentemente stabile, dotata di termini umanizzanti e perennemente responsiva. Questa chiave di lettura ha l'obiettivo di valorizzare le opportunità rappresentate dall'AI nei processi formativi, ma volge un severo sguardo alla solitudine emotiva dell'uomo e alla facilità con cui si può abusare dell'utilizzo di questo strumento; pertanto, emerge la necessità di educare dapprima teoricamente all'uso consapevole e solo successivamente approcciarsi all'uso pratico. La responsabilità educativa in merito alle tematiche affrontate non vede esonerato il nucleo familiare dello studente, bensì amplifica l'importanza dell'alleanza tra scuola e famiglie; nonché tra politiche educative e comunità educante.

Bibliografia

- Barrows H.S., Tamblyn R.M. (1980). *Problem-Based Learning. An approach to medical education*. New York: Springer. Series on Medical Education.
- Bates A. W. (2019). Teaching in a Digital Age. *Journal of Linguistics and Literature*, 3, 1, 11-18.
- Biesta G.J.J. (2022). *Riscoprire l'insegnamento*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Cambi F, Pinto Minerva F. (2023). *Governare l'età della tecnica. Il ruolo chiave della formazione*, Milano: Mimesis Edizioni.
- Ertmer P. A., Ottenbreit-Leftwich A. T. (2010). Teacher Technology Change: How Knowledge, Confidence, Beliefs, and Culture Intersect. *Journal of Research on Technology in Education*, 42(3), 255-284.
- Floridi L. (2022). *Etica dell'intelligenza artificiale*. Milano: Raffaello Cortina.
- Jonassen D. (1995). *Computers in the Classroom: Mindtools for Critical Thinking*. Merrill.
- Piaget J. (1972). *Lo sviluppo mentale del bambino e altri studi di psicologia*. Torino: Einaudi.
- Quintarelli S. (2020). *Intelligenza artificiale. Cos'è davvero, come funziona, che effetti avrà?* Torino: Bollati Boringhieri.
- Schon D. (1993). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo.
- Sirignano F. M. (2019). *La formazione pedagogica. Modelli e percorsi*. Napoli: Liguori.
- Vygotskij L. S. (1978). *Psicologia e pedagogia*. Roma: Editori Riuniti.

Sessioni Parallele
Professioni nei contesti culturali e valoriali

***Soft skill* nella formazione universitaria: un percorso per lo sviluppo dell'identità professionale degli educatori professionali**

Chiara Bottaro

Dottoranda

Università di Padova – chiara.bottaro.3@phd.unipd.it

Giulia Elardo

Dottoranda

Università di Padova – giulia.elardo@phd.unipd.it

Introduzione

Che la complessità sia un tratto essenziale della società attuale è un'asserzione condivisa dalla comunità scientifica, dai *policy maker* e dalla società intera. Le trasformazioni culturali cui siamo soggetti quotidianamente condizionano inevitabilmente l'esistenza di ciascun cittadino, delle istituzioni e richiedono un continuo aggiornamento delle proprie conoscenze, abilità e competenze. In tale contesto non può che inserirsi l'Università che è chiamata, in quanto luogo di ricerca, produzione e trasmissione dei saperi, a fornire le conoscenze necessarie affinché ciascuno studente possa rispondere adeguatamente alle sfide della società e alle richieste del mercato del lavoro. Un "cantier aperto" che fornisce "competenze mobili e capillari" (Cambi, 2004, p.47) e che equipaggia con efficacia i suoi studenti fornendo loro conoscenze teoriche, procedurali e competenze pratiche. L'istituzione universitaria, infatti, ricopre un ruolo privilegiato nell'accompagnamento all'elaborazione dell'identità professionale; pertanto, essa non può essere riducibile a bacino di competenze tecnico-disciplinari ma al contrario essa ambisce ad affiancare i suoi studenti nella progettazione coerente e significativa del proprio progetto di vita personale e professionale (Arnett, 2023; Pellerey, 2021). Nonostante questo, i giovani neolaureati si trovano spesso spaesati nel momento in cui provano a spendere le conoscenze acquisite nel mondo del lavoro.

Tale riflessione assume ancor più significato se trasposta nella formazione degli educatori professionali (socio-pedagogici o socio-sanitari), figure professionali la cui identità rimane "incerta" e "in continua evoluzione" (Tramma, 2003). La loro formazione richiede una particolare attenzione allo sviluppo di competenze specifiche, come il pensiero divergente, la gestione dello stress, l'autocontrollo, le abilità relazionali e decisionali, tutte riconducibili alla categoria di quelle che sono definite dalla letteratura *soft skill* (Marin-Zapata *et alii*, 2019) o ancora, competenze trasversali. Se questo bisogno formativo viene spesso delegato ai percorsi di tirocinio (se previsti dai CdL) in quanto capaci di offrire l'opportunità di applicare la teoria alla pratica oltre che di acquisire competenze tecnico-professionali, trasversali e promuovere l'agire professionale, d'altra parte, tali esperienze sembrano non essere sufficienti.

Il presente contributo propone una nuova chiave di lettura del sentimento di di-

sorientamento identitario vissuto da molti giovani educatori, cui seguirà la proposta di alcuni workshop orientati alla valorizzazione delle *soft skill* all'interno dei curricula universitari rivolti agli educatori professionali di domani. Tali attività potranno consentire agli studenti di sperimentarsi nell'espressione di capacità metacognitive e riflessive, offrendo loro la possibilità di prendere consapevolezza delle proprie competenze e limiti. In assenza di questo supporto, il rischio che si corre è quello di formare professionisti con buoni voti sul libretto ma incapaci di affrontare le sfide che lavoro e vita propongono.

1. L'educatore professionale: un crocevia

Nel contesto italiano, la figura dell'Educatore Professionale è da decenni attraversata da una complessa ambiguità identitaria che si riflette nel doppio binario formativo su cui si è storicamente strutturata la professione. Da un lato, il Decreto Ministeriale 520/1998 definisce la figura dell'Educatore Professionale come rientrante nelle professioni sanitarie, riconoscendone la doppia valenza, sociale e sanitaria. Il ruolo di tale professionista si concretizza nella progettazione e realizzazione di interventi educativi e riabilitativi in ambito sanitario, attraverso una formazione universitaria incardinata in area medica con un importante contributo delle scienze pedagogiche, psicologiche e sociali (SNT/2).

Dall'altro, sin dai primi anni Duemila, si è consolidata la figura dell'Educatore Professionale socio-pedagogico, la cui formazione universitaria è riconosciuta nella classe L-19 in Scienze dell'Educazione. Tuttavia, il riconoscimento giuridico, a lungo incerto, ha conosciuto solo recentemente una prima formalizzazione attraverso la Legge 55/2024, che ne definisce la natura abilitante. Nonostante i diversi interventi legislativi volti a regolamentare le rispettive aree di intervento, tra cui si ricorda la Legge 205/2017, permane l'assenza di una definizione puntuale delle competenze, funzioni e ambiti di responsabilità dell'educatore professionale socio-pedagogico (Cornacchia, 2020), che è necessario raggiungere per rendere più netto il confine tra le due figure. Tale indeterminatezza favorisce una zona grigia professionale, nella quale le competenze spesso si sovrappongono e le funzioni risultano difficili da distinguere nei contesti applicativi. Se questa duplicazione ha generato una doppia identità professionale, essa ha anche contribuito a un clima di incertezza che ostacola la piena valorizzazione e il riconoscimento di entrambe le figure e alimenta confusione istituzionale, ambiguità operativa e fragilità rappresentativa. Come osservava Tramma (2003) agli inizi del nuovo Millennio, l'Educatore Professionale continua a muoversi in un territorio instabile, in cui le luci del riconoscimento formale convivono con le ombre di una definizione ancora incompiuta. In questo scenario, appare oggi quanto mai necessario che ogni aspirante educatore, fin dal percorso universitario, inizi ad acquisire una propria identità professionale specifica, avendo ben chiare le differenze sottostanti i due profili, maturando quelle competenze trasversali che, integrandosi in una visione condivisa, possano rafforzare l'efficacia degli interventi educativi e la legittimazione sociale della professione.

2. Una proposta di lavoro: le *soft skill*

Considerata la magmaticità del mondo contemporaneo e osservata una fatica da parte dei giovani neolaureati – specialmente per gli Educatori Professionali (EP) – nell'affrontare le sfide che si stagliano loro davanti nel momento in cui sperimentano le prime esperienze lavorative, pensiamo che stimolare la loro capacità metacognitiva e metariflessiva possa essere una valida strategia. Per questo abbiamo proposto due differenti workshop da realizzare durante e/o dopo l'esperienza di tirocinio, miranti all'allenamento delle *soft skill* dei professionisti dell'educazione, intendendo per *soft skill* le competenze intrapersonali e interpersonali che si sviluppano attraverso le interazioni nei contesti relazionali, e che spesso sono generate da processi metacognitivi e riflessivi (Marin-Zapata et al, 2023; Dolev *et alii*, 2021). In questa sede diamo spazio all'illustrazione di due laboratori proposti uno alla classe degli Educatori professionali socio-sanitari e uno alla classe degli Educatori socio-pedagogici. Entrambe le attività possono essere utilizzate per sviluppare competenze trasversali caratterizzanti ambedue le professionalità.

Alla classe degli educatori socio-sanitari è stato proposto, al termine del tirocinio, un workshop volto a stimolare una riflessione consapevole sui vissuti emotivi emersi durante l'esperienza sul campo. La scelta di collocare l'attività nella fase conclusiva del percorso ha risposto all'esigenza pedagogica di promuovere, al termine dell'esperienza immersiva, una rielaborazione più razionale e consapevole delle emozioni vissute, così da trasformare l'esperienza in un apprendimento di tipo metacognitivo e metariflessivo. L'obiettivo dell'attività consisteva nel favorire l'acquisizione e lo sviluppo di alcune *soft skill* essenziali nella relazione educativa, quali l'intelligenza emotiva, l'empatia e la capacità di riconoscere e accogliere le emozioni proprie e altrui. Mediante l'uso della metodologia del photovoice (Wang, Burris, 1997), il workshop è stato articolato in due fasi: in un primo momento gli studenti, individualmente, sono stati invitati a scegliere un'immagine che rappresentasse l'emozione prevalente del loro percorso di tirocinio. A questa prima fase riflessiva è seguita una seconda parte, svolta in plenaria, durante la quale ciascuno ha inviato la propria fotografia, che è stata successivamente proiettata e condivisa con l'intero gruppo classe. A questo punto gli altri studenti sono stati invitati a formulare delle interpretazioni delle immagini, cercando di riconoscere le emozioni altrui. Questo esercizio immaginativo circa l'emozione vissuta dagli altri si è rivelato fondamentale nello stimolare i processi empatici. Solo dopo una prima fase di condivisione, gli studenti che avevano proposto le foto più discusse hanno esplicitato anche ai compagni il proprio vissuto emotivo e le intenzioni espressive legate alla scelta dell'immagine. Questo momento di condivisione, che si è aperto a partire dal racconto individuale, ha favorito l'attivazione di un dialogo collettivo attraverso il quale ciascun partecipante è stato invitato a interrogarsi su eventuali esperienze emotive simili o dissimili vissute durante il tirocinio; è proprio nel confronto tra pari che si è generata una riflessione autentica, capace di esplorare in profondità la dimensione emotiva dell'esperienza. Ne è derivato un processo formativo che ha contribuito a sviluppare una maggiore consapevolezza della propria identità personale e professionale, tanto sul piano relazionale quanto su quello emotivo.

Per quanto riguarda le classi degli educatori socio-pedagogici, si è proposto l'uso del *critical incident*, un'attività concernente lo sviluppo di alcune competenze trasversali, quali la gestione della complessità, il pensiero critico, creativo e divergente e la capacità di problem solving. Gli studenti, riuniti in piccoli gruppi di massimo 8 per-

sone, sono invitati a ripensare ad un evento vissuto durante il periodo di tirocinio che sia stato per loro altamente sfidante o significativo. Dopo aver scelto il fatto principale attorno a cui riflettere, gli studenti hanno a disposizione circa 40 minuti di tempo per fornire una rapida descrizione di ciò che hanno osservato e guidati, mediante una serie di domande scritte, sono invitati a riflettere e ad immaginare un insieme di azioni, strategie, reazioni possibili e alternative che avrebbero potuto mettere in campo *in situ*. Attivare questi processi cognitivi metariflessivi stimola a sua volta la capacità metacognitiva. Grazie al confronto stesso con i colleghi che partecipano all'incontro e in virtù dell'osservazione dei comportamenti altrui effettuata durante il tirocinio, gli studenti tentano una elaborazione di nuove strategie per far fronte alla complessità e alle future sfide professionali che li possono attendere. Accanto a questo, sono accompagnati alla rielaborazione degli stati emotivi vissuti nel corso dell'esperienza su cui riflettono, al fine di elaborare una metacoscienza sulla propria risposta emotiva di fronte all'emergenza e alla complessità, e acquisire così una maggiore consapevolezza di sé, del proprio universo emotivo e dei comportamenti possibili da attuare.

3. La “prima missione” dell'università

L'università ha insite in sé tre missioni: la didattica, la ricerca e la terza missione. Con questo contributo abbiamo voluto conferire particolare attenzione alla didattica declinata in una riflessione sulla qualità della formazione dei futuri professionisti dell'educazione.

Sappiamo come l'università, fatta propria una concezione di formazione come produttrice di capitali umani, focalizzati sulla competizione e la performatività, corra sempre più facilmente il rischio di conferire priorità ad attività di insegnamento che assumono un approccio meramente accademico, teorico o, talvolta, che manifestano una natura pratico-procedurale fondata sul praticantato e sull'assimilazione quasi meccanica di tecniche e procedure (caratteristica dei percorsi professionalizzanti quali, ad esempio, i CdL delle professioni sanitarie). Una formazione così nettamente strutturata, sbilanciata sulla logica empirica piuttosto che sulla logica accademica (Baldacci, 2010), garantisce di certo l'efficacia del sistema economico, ma apre a numerose difficoltà e sfide per gli studenti di oggi, racchiudibili in un senso di disorientamento rispetto alla spendibilità delle conoscenze acquisite nel percorso universitario, nella capacità di prefigurazione professionale futura (Cornacchia, 2020) e nella costruzione di identità professionali coerenti e significative.

Da qui nasce l'importanza di portare in evidenza quella che è oggi la prima missione dell'università e che, spesso e volentieri, viene messa in ombra dalla sua vocazione imprenditoriale: il proprio ruolo nell'accompagnamento all'elaborazione dell'identità professionale e personale dei suoi studenti (Arnett, 2023; Pellerey, 2021), intesa anche come acquisizione di un sentimento di responsabilità sociale oltre ad un pensiero libero e critico. Una missione prestigiosa, che richiama alla necessità di proporre percorsi formativi orientati allo sviluppo di competenze trasversali, “mobili e capillari” (Cambi, 2004, p.47), che sappiano mettere i giovani laureati nella condizione di imparare a muoversi nella complessità contemporanea, senza temere le sfide e le trasformazioni, cifre della nostra epoca.

Bibliografia

- Arnett J. J. (2023). *Emerging adulthood: The winding road from the late teens through the twenties*. Oxford University Press.
- Baldacci M. (2010). *Curricolo e competenze*. Milano: Mondadori.
- Cambi F. (2004). *Saperi e competenze*. Bari: Laterza.
- Cornacchia M. (2020). Formare le competenze trasversali degli educatori socio-pedagogici: il ruolo dell'università. *Ricerche Pedagogiche*, LIV(214), 69-84.
- Dolev N., Itzkovich Y. (2021). Incorporating the development of social-emotional skill into the ethos of teachers and schools – Practical and theoretical aspects. *The international handbook of teacher ethos: Strengthening teachers, supporting learners* (pp. 261-278). Cham: Springer.
- Marin-Zapata S. I., Román-Calderón J. P., Robledo-Ardila C., Jaramillo-Serna, M. A. (2022). Soft skills, do we know what we are talking about? *Review of Managerial Science*, 16(4), 969-1000.
- Pellerey M. (2021). *L'identità professionale oggi: Natura e costruzione*. Milano: FrancoAngeli.
- Tramma S. (2003). *L'educatore imperfetto: senso e complessità del lavoro educativo*. Roma: Carrocci.
- Wang C., Burris M. A. (1997). Photovoice: Concept, methodology, and use for participatory needs assessment. *Health education & behavior*, 24(3), 369-387.

Determinanti personali della valutazione formativa: un'analisi su *self-efficacy*, *literacy*, concezioni e valori personali degli insegnanti

Alessandro Oro

Dottorando

Alma Mater Studiorum Università di Bologna – alessandro.oro2@unibo.it

1. Il ruolo dei fattori personali nell'implementazione delle strategie di valutazione formativa

Nel dibattito della ricerca educativa a tema valutativo, la prospettiva degli studi sul *formative assessment* (FA, Black, Wiliam, 1998) pone l'accento sull'efficacia delle strategie di valutazione in ottica diagnostico-formativa, intesa come supporto al processo di apprendimento tramite un continuo rimando alle evidenze sullo stato delle acquisizioni degli alunni. Il FA, usato intenzionalmente e sistematicamente, promuove un innalzamento complessivo dei livelli di apprendimento (Hattie, 2009). Nonostante le evidenze sulla loro efficacia, l'implementazione delle strategie di FA risulta difficile e complessa per la maggioranza degli insegnanti, aspetto particolarmente rilevante nel contesto italiano, dove pratiche di valutazione in senso formativo raramente riescono ad entrare in modo concreto nelle programmazioni didattiche e nelle prassi degli insegnanti. Appare necessario soffermarsi su quali sono i fattori coinvolti nell'effettivo utilizzo di pratiche di FA, che Yan e colleghi (2021), tramite una rassegna sistematica, suddividono in due macrocategorie: fattori personali e contestuali. Soffermandoci sui fattori personali degli insegnanti, particolare rilievo assumono le credenze degli insegnanti, intese come costrutti cognitivi che guidano la comprensione e l'azione (Buhel, Back, 2014). Tali credenze agiscono da filtro nell'interpretazione delle richieste educative e influenzano l'intenzione di usare strategie formative. Altro aspetto cruciale è la *literacy* valutativa, definita come la competenza nell'elaborare, attuare e interpretare valutazioni significative per l'apprendimento (Popham, 2009). Altro fattore, la percezione di autoefficacia degli insegnanti, ossia la fiducia nelle proprie capacità educative, è correlata positivamente all'uso delle strategie di FA (Schütze *et alii*, 2017). Insegnanti con alta autoefficacia mostrano maggiore apertura all'innovazione e migliori risultati didattici. Anche i valori personali, sebbene meno indagati, giocano un ruolo rilevante. Secondo la teoria di Schwartz (2012), i valori influenzano stabilmente il comportamento e possono facilitare o ostacolare l'adozione della FA, in quanto legati a visioni del mondo e priorità personali che guidano implicitamente le scelte didattiche.

2. La presente ricerca

Gli obiettivi dello studio sono stati i seguenti:

- verificare l’influenza potenziale di alcune variabili personali – in particolare, le concezioni relative alla FA, il livello di alfabetizzazione in ambito valutativo (*Assessment Literacy*) e l’autoefficacia percepita – sulla frequenza di implementazione delle strategie di FA da parte degli insegnanti di scuola secondaria;
- esplorare il ruolo dei valori personali degli insegnanti nell’influencare l’adozione delle pratiche di FA, focalizzandosi in particolare su due poli valoriali lungo il continuum “Apertura al cambiamento” e “Conservatorismo”;
- analizzare il possibile ruolo moderatore dei valori personali – Apertura al cambiamento e Conservatorismo – nella relazione tra i fattori personali studiati e la frequenza di attuazione delle strategie formative.

La popolazione target selezionata per la ricerca era composta da insegnanti di scuola secondaria di secondo grado e hanno preso parte 167 insegnanti di scuola secondaria della regione Emilia-Romagna, selezionati tramite campionamento di convenienza dunque non rappresentativo. Il campione analizzato è composto in prevalenza da donne (66%), mentre gli uomini rappresentano il 33% e l’1% si identifica in un altro genere. L’età media dei partecipanti è di circa 49 anni ($M = 49,10$; $DS = 9,95$). Per quanto riguarda l’esperienza di insegnamento, il 12,6% dei docenti ha meno di quattro anni di servizio, il 46,8% ha un’esperienza compresa tra cinque e ventuno anni, mentre il 40,7% insegna da oltre ventidue anni. In termini di contesto scolastico, il 53,3% opera in licei, mentre il restante 46,7% lavora presso istituti tecnici e/o professionali.

Per indagare le concezioni, le competenze e le pratiche dei docenti in merito alla valutazione formativa è stato utilizzato un questionario online composto da misure *self-report* validate. Le concezioni sono state rilevate tramite la scala VALFOR (Ciani, Vannini, 2017), composta da 9 item che esplorano il ruolo formativo o non formativo attribuito alla valutazione nella pratica didattica, con una moderata affidabilità interna ($\alpha = 0,61$). Il livello di competenza percepita è stato misurato attraverso una scala ad hoc ispirata al framework di *assessment literacy* proposto da Xu e Brown (2016) composta da 9 item su competenze operative nella valutazione formativa, con buona affidabilità ($\alpha = 0,80$). Le strategie formative messe in atto dai docenti sono state indagate con una scala tradotta e adattata da Young e Jackman (2014), che misura la frequenza di utilizzo di 12 strategie formative, riportando una buona consistenza interna ($\alpha = 0,76$). Il senso di autoefficacia dei docenti è stato rilevato mediante la versione breve della *Teachers’ Sense of Efficacy Scale* (versione italiana di Biasci *et alii*, 2014), con 12 item valutati su scala a 9 punti ($\alpha = 0,81$). Infine, i valori personali sono stati rilevati tramite il *Portrait Value Questionnaire*, utilizzando le sottoscale “Apertura al cambiamento” (11 item, $\alpha = 0,79$) e “Conservatorismo” (8 item, $\alpha = 0,78$) della versione italiana (Capanna *et alii*, 2005).

Come analisi preliminari, le variabili sono state descritte attraverso medie, deviazioni standard e intervalli di variazione. Le associazioni tra le variabili sono state esplorate mediante correlazioni bivariate di Pearson. Successivamente, sono stati sviluppati due modelli di regressione lineare multipla, articolati in due blocchi. Nel primo blocco, entrambi i modelli hanno utilizzato come variabile dipendente la frequenza di utilizzo delle strategie di valutazione formativa, mentre le variabili indipendenti includevano

il senso di autoefficacia percepita, la competenza nella valutazione formativa e le concezioni sulla valutazione. La differenza tra i due modelli risiede nell'inclusione, rispettivamente, dell'indice di apertura al cambiamento e di quello di conservatorismo, derivati dalla scala dei valori personali. Nel secondo blocco, è stata condotta un'analisi di regressione moderata attraverso l'inserimento di termini di interazione, per esaminare il ruolo moderatore dei valori personali nei due modelli. Tutte le analisi sono state condotte mediante il software *jamovi* (versione 2.5, 2024).

3. Risultati

I risultati riportati nella Tabella 1 mostrano le medie, le deviazioni standard, gli intervalli di variazione e le correlazioni tra le variabili considerate. Le correlazioni osservate, pur essendo in generale di bassa intensità, risultano altamente significative. La relazione più forte emerge tra il livello di conoscenza delle pratiche di valutazione formativa e la frequenza con cui queste vengono adottate ($r = 0,53, p < 0,001$), seguita dalla correlazione tra autoefficacia percepita e frequenza di utilizzo delle strategie formative ($r = 0,34, p < 0,001$). Si osservano inoltre correlazioni positive e significative tra l'apertura al cambiamento e le altre variabili principali (autoefficacia, competenza e concezioni sulla valutazione formativa). L'unica variabile priva di correlazioni statisticamente significative è l'indice di conservatorismo, relativo ai valori personali.

Variabili	M	DS	Range	1	2	3	4	5	6
Frequenza strategie FA (1)	2,59	0,47	1,45-4,00	1					
Autoefficacia (2)	6,95	1,09	2,67-9,00	0,394***	1				
Apertura al cambiamento (3)	4,17	0,77	2,57-6,00	0,321***	0,252**	1			
Conservatorismo (4)	3,93	0,83	1,33-6,00	-0,019	0,018	-0,126	1		
Literacy valutativa (5)	3,72	0,64	1,56-5,00	0,526***	0,251**	0,236**	0,091	1	
Concezioni su FA (6)	3,22	0,37	2,33-4,00	0,335***	0,263***	-0,023	0,041	0,258***	1

Nota: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

Tab. 1 – Medie, Deviazioni Standard, Range e correlazioni di Pearson tra le variabili dello studio

I risultati dei modelli di regressione lineare multipla e moderata nella Tabella 2 indicano che entrambi i modelli sono statisticamente significativi (Modello 1: $F(7, 159) = 18,1, p < 0,001$; Modello 2: $F(7, 159) = 14,1, p < 0,001$), spiegando una quota sostanziale della varianza nella frequenza di utilizzo delle strategie di valutazione formativa (Modello 1: R^2 aggiustato = 0,442; Modello 2: R^2 aggiustato = 0,367). L'autoefficacia percepita, le concezioni e la competenza rispetto alla valutazione formativa si confermano fattori significativi in entrambi i modelli. Inoltre, l'indice di apertura al cambiamento risulta anch'esso un fattore significativo, mentre il valore

personale di conservatorismo non mostra effetti significativi. L'analisi delle interazioni evidenzia che l'apertura al cambiamento modera in modo significativo sia la relazione tra autoefficacia e frequenza di uso delle strategie ($p < 0,05$), sia quella tra concezioni e frequenza delle strategie formative ($p < 0,05$). Queste relazioni di moderazione indicano che l'effetto dell'autoefficacia e delle concezioni sulla frequenza di utilizzo delle strategie di valutazione formativa è più forte negli insegnanti con alti livelli di apertura al cambiamento. Tale valore personale potenzia l'influenza delle convinzioni professionali sulle pratiche effettivamente adottate. Nessun altro effetto di moderazione risulta statisticamente significativo.

<i>Variabili</i>	Modello 1			<i>Variabili</i>	Modello 2		
<i>Step 1</i>	β	t	AdjR ²	<i>Step 1</i>	β	t	AdjR ²
			0,391***				0,361***
Autoefficacia	0,177**	2,709		Autoefficacia	0,245***	3,567	
Concezioni su FA	0,203**	3,195		Concezioni su FA	0,163*	2,476	
Literacy valutativa	0,367***	5,175		Literacy valutativa	0,428***	6,543	
Apertura al cambiamento (AC)	0,196**	3,059		Conservatorismo (CN)	-0,069	-1,125	
	β	t	Δ AdjR ²		β	t	Δ AdjR ²
<i>Step 2</i>			0,051***	<i>Step 2</i>			0,005***
Autoefficacia x AC	0,128*	1,191		Autoefficacia x CN	-0,064	-1,106	
Concezioni su FA x AC	0,141*	2,223		Concezioni su FA x CN	0,02	0,209	
Literacy valutativa x AC	-0,012	-0,145		Literacy valutativa x CN	-0,024	-0,365	

Nota: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$.

Tab. 2 – Modelli di regressione multipla moderata

Conclusioni

I risultati del presente studio, pur essendo di natura esplorativa, evidenziamo come i fattori personali degli insegnanti siano ancora una componente ineliminabile di influenza sulle strategie valutative, soprattutto di tipo formativo. Nello specifico, uno dei fattori che risaltano maggiormente nell'effettiva messa in pratica di strategie di FA risulta essere la literacy valutativa, a sottolineare il fondamentale legame tra competenza e pratica. Inoltre, emerge l'influenza del valore personale dell'apertura al cambiamento, in grado di influenzare linearmente le relazioni tra autoefficacia, convinzioni sulla valutazione e frequenza di messa in atto di strategie formative, aspetto ancora poco studiato in letteratura. Alla luce di tali evidenze, risulta fondamentale riconoscere

i fattori personali (competenze, convinzioni, valori) come leve cruciali nello sviluppo della professionalità docente, sia nella formazione iniziale che in quella in servizio. Non è sufficiente fornire esclusivamente un supporto tecnico-didattico, ma occorre integrare anche dimensioni motivazionali, come l'autoefficacia, e considerare attentamente il profilo valoriale degli insegnanti, soprattutto in relazione alle resistenze al cambiamento. Di conseguenza, si rende necessario pensare a un modello formativo differenziato, capace di adattarsi alle caratteristiche individuali dei docenti e di integrare in modo coerente le dimensioni cognitive, affettive e valoriali della professionalità insegnante.

Bibliografia

- Biasci V., Domenici G., Patrizi N., Capobianco, R. (2014). Teacher Self-Efficacy Scale (Scala sull'Auto-Efficacia del Docente – SAED): Adattamento e validazione in Italia. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 1(10), 485-509.
- Black P., Wiliam D. (1998). Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7-74.
- Buehl M. M., Beck J. S. (2015). The Relationship between Teachers' Beliefs and Teachers' Practices. In H. Fives, M.G. Gill (Eds.), *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs* (pp. 66-84). London, UK: Routledge.
- Capanna C., Vecchione M., Schwartz S. H. (2005). La misura dei valori. Un contributo alla validazione del Portrait Values Questionnaire su un campione italiano. *Giunti Organizzazioni Speciali*, 246, 29-41.
- Ciani A., Vannini Ira. (2017). Equità e didattica: Validazione di scale sulle convinzioni di insegnamento democratico. *Cadmo Giornale Italiano di Pedagogia Sperimentale*, 2, 5-23.
- Hattie J. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London, UK: Routledge.
- Popham W. J. (2009). Assessment Literacy for Teachers: Faddish or Fundamental? *Theory Into Practice*, 48(1), 4-11.
- Schütze B., Rakoczy K., Klieme E., Besser M., Leiss, D. (2017). Training effects on teachers' feedback practice: The mediating function of feedback knowledge and the moderating role of self-efficacy. *ZDM*, 49(3), 475-489.
- Schwartz S. H. (2012). An Overview of the Schwartz Theory of Basic Values. *Online Readings in Psychology and Culture*, 2(1), 13-21.
- Xu Y., Brown G. T. L. (2016). Teacher assessment literacy in practice: A reconceptualization. *Teaching and Teacher Education*, 58, 149-162.
- Yan Z., Li Z., Panadero E., Yang M., Yang L., Lao H. (2021). A systematic review on factors influencing teachers' intentions and implementations regarding formative assessment. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 28(3), 228-260.
- Young J.E.J., Jackman M.G.A. (2014). Formative assessment in the Grenadian lower secondary school: Teachers' perceptions, attitudes and practices. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 21(4), 398-411.

Educare alla pace e alla cittadinanza nella diversità: prospettive teoriche e pratiche emancipative per una società inclusiva

Valentina Pagliai

Dottoranda di ricerca

Università Cattolica del Sacro Cuore – valentina.pagliai@unicatt.it

Introduzione

La pedagogia è chiamata ad interrogarsi su nuove pratiche e metodologie che possano aiutare la gestione dei conflitti in maniera autenticamente trasformativa, ponendo lo studente al centro del processo formativo per costruire ambienti scolastici inclusivi basati sul riconoscimento delle differenze. Affinché l'educazione alla pace, alla convivenza, al multiculturalismo, la lotta contro gli stereotipi di genere e la promozione del pensiero critico non rimangano solo vuote parole su carta, soprattutto in un periodo come quello attuale, fortemente connotato da guerre e conflitti su larga scala, è necessario andare oltre l'approccio trasmissivo e costruire uno spazio di cura ed emancipazione in cui tutte e tutti si possano sentire a proprio agio. La pedagogia della cura (Mortari, 2015) e la pedagogia interculturale (Gobbo, 2019) promuovono pratiche atte al superamento di stereotipi, il riconoscimento di sé e delle proprie istanze anche in relazione agli altri e non possono quindi prescindere dal superamento di pregiudizi basati su genere, sesso, etnia, religione ed orientamento sessuale.

In tale prospettiva, approcciare la gestione dei conflitti, inevitabile in contesti complessi, non solo in funzione della loro risoluzione, può rappresentare una valida opportunità formativa: le pratiche di mediazione, la comunicazione non-violenta (Rosenberg, 2003) e i percorsi di giustizia riparativa (Wachtel, 2016) possono trovare un terreno fertile negli ambienti scolastici ed essere utilizzati per attività laboratoriali tese allo sviluppo dell'empatia, dell'equità e della giustizia.

Il dialogo costante tra teorie – pedagogia della cura, pedagogia critica, approccio intersezionale e giustizia riparativa – e pratiche contribuisce alla costruzione di un paradigma educativo fondato sui diritti umani, sulla sostenibilità e sull'accettazione dell'altro da sé. Solo così l'educazione alla pace e alla cittadinanza attiva non rimarranno vuoti contenuti da aggiungere ai *curricula*, ma assurgeranno a orizzonte valoriale che attraversa tutte le dimensioni educative. Il presente contributo, dopo una disamina delle teorie di riferimento, esplora alcune prassi educative basate sull'apprendimento in situazione utilizzate nell'ambito dell'educazione civica per promuovere i valori di pace, equità e giustizia.

1. Oltre gli stereotipi

La pedagogia critica basata sul dialogo che si rifà alle teorie di P. Freire (1970) suggerisce che l'educazione alla cittadinanza debba contribuire a generare consapevolezza

di sé e della propria condizione e assumere la forma di uno spazio emancipativo e trasformativo. Lo studente è riconosciuto come soggetto attivo, dotato di *agency*, che, attraverso la gestione dei propri affetti e delle proprie emozioni, sia negative che positive, e la conseguente responsabilità emotiva (Mortari, 2017), è in grado di coltivare un dialogo interculturale inteso come incontro tra istanze diverse, riconoscimento del sé nell'altro e sviluppare quindi capacità di mediazione (Malavasi, 2020) che lo portino a un'autentica responsabilità verso sé stesso, la comunità e il mondo. È così, allora, che si costruiscono comunità inclusive e democratiche, dove ognuno è predisposto all'ascolto autentico dell'altro in una prospettiva di giustizia sociale da perseguire attraverso la pratica della cittadinanza attiva.

Per superare i pregiudizi e gli stereotipi è però necessaria un'analisi approfondita delle strutture sottese alle diverse forme di potere, che spaziano dalle dimensioni di genere a quelle etniche, religiose e di orientamento sessuale. Questo approccio all'educazione alla cittadinanza attiva diventa così uno spazio di resistenza collettiva (hooks, 1994), in cui l'ambiente scolastico si configura come un laboratorio attivo di convivenze e di democrazia e non solo come luogo di mera trasmissione del sapere. L'educazione assurge alla più alta forma di coesione sociale, da contrapporre alla spinta verso estremismi professionalizzanti che vedono come orizzonte formativo l'efficienza e non il benessere e la cura (Mortari, 2025), in stretta connessione coi diritti umani e gli obiettivi di sostenibilità, contribuendo a formare cittadini consapevoli e responsabili verso sé stessi, la comunità, il futuro del pianeta. Tale pulsione è strettamente connessa all'educazione alla pace, da non intendere come mera risoluzione dei conflitti, bensì come co-costruzione di relazioni di valore, giuste, tese al bene comune e non-violente (Galtung, 1996). Promuovere la cittadinanza attiva e la pace ci interroga su nuove forme di decostruzione degli stereotipi che alimentano le disuguaglianze economiche e sociali, affrontandole in chiave generativa e trasformativa per il bene e la cura della comunità. Pace e cittadinanza sono in quest'ottica ambiti interconnessi, che attingono forza e linfa dalle medesime fonti valoriali e aspirano, insieme, alla costruzione di comunità democratiche, eque, inclusive.

2. Pedagogia e riflessione sociale

Le sfide della contemporaneità impongono all'educazione di adottare posture incentrate sul riconoscimento reciproco di istanze diverse, in cui il concetto di "interculturalità" travalica il significato originario di conoscenza e scambio di culture diverse per assumere quello di conoscenza di altri lessici famigliari, di altri orizzonti valoriali, di diverse prospettive culturali. In tale approccio l'educazione si fa mediatrice di rapporti nuovi, mette in dialogo istanze, saperi e valori: la pedagogia interculturale, infatti, non si limita a riconoscere le diverse istanze, ma si fa dispositivo pratico per abbattere le tensioni assimilazionistiche e quelle omologanti.

Contestualmente, il contributo delle pedagogie femministe ha evidenziato come l'educazione non possa esimersi da un'attenta analisi delle diverse forme di potere e disuguaglianza ben radicate nelle strutture sociali. hooks (1994) insiste sull'importanza del ruolo trasformativo dell'educazione come principio di libertà: l'insegnamento deve superare i confini imposti dalla retorica di dominio e aiutare a riconoscere il razzismo, il sessismo e il classismo tendendo a una trasformazione sia individuale, che collettiva. Sempre nel solco della pedagogia femminista, Cavarero (2003) insiste sul-

l'importanza del dare la parola alle diversità, del vedere nelle differenze un coro armonioso di voci diverse, ognuna col suo timbro, la sua intonazione e tutte, insieme, armoniche.

La gestione di classi complesse richiede quindi l'adozione di strategie didattiche che aiutino a superare la paura del diverso attraverso il dialogo. Tra queste il *cooperative learning* (Gobbo, 2019) risulta particolarmente efficace in quanto prevede la creazione di spazi educativi inclusivi, dove ogni istanza ha un suo spazio di parola e tutte concorrono alla crescita sia individuale, che collettiva attraverso la corresponsabilità e la cooperazione. Corresponsabilità e cooperazione concorrono dunque a una presa in carico in chiave intersezionale delle questioni sociali, economiche, di genere, etniche, religiose e di orientamento sessuale per giungere a una riflessione collettiva e a un dialogo trasformativo e generativo. Ecco che la scuola si trasforma in un laboratorio di democrazia (Dewey, 1916), in cui generare nuove forme di cittadinanza (Malavasi, 2020) anche attraverso la prospettiva offerta dall'Agenda 2030 delle Nazioni Unite che, attraverso i suoi 17 obiettivi e 169 sotto obiettivi, collega le diverse istanze sociali, economiche, ambientali e di genere.

3. *Case Study*: esperienze pratiche di cittadinanza attiva

I conflitti, intesi come incompatibilità di valori e vedute tra persone o gruppi di persone, rappresenta una delle sfide più urgenti da affrontare nella gestione di classi complesse al fine di rendere la scuola un ambiente idoneo alla formazione di una cittadinanza autenticamente democratica, attiva e rispettosa dei diritti di tutti e di ciascuno.

Tuttavia, occorre tenere presente che i conflitti non devono essere considerati come elementi disfunzionali da evitare o cancellare con metodi punitivi o inibitori, ma, tenendo presente l'ineluttabilità del loro manifestarsi all'interno di gruppi eterogenei per cultura, religione, etnia, orientamento sessuale, condizioni sociali ed economiche, possono rappresentare valide occasioni per ripensarsi all'interno del gruppo e per sviluppare competenze sociali ed emotive, capacità dialogiche, empatia e senso di responsabilità (Rosenberg, 2003).

Nell'anno scolastico 2024/2025, l'associazione *no profit* Robert F. Kennedy Human Rights Italia ha promosso dei percorsi di educazione civica nelle scuole di ogni ordine e grado della provincia di Napoli e di quella di Chieti. Le classi che hanno aderito hanno lavorato su diverse tematiche suggerite dai discorsi più iconici del Senatore Robert Francis Kennedy del quale, nel 2025, ricorre il centenario della nascita, tra cui ambiente, diritti civili, parità di genere e accesso alle risorse. La progettualità ha evidenziato il ruolo centrale della comunicazione non-violenta e della giustizia riparativa nel percorso che ha portato all'elaborazione di un prodotto finale presentato dalle scuole in occasione di due eventi pubblici svoltisi nel maggio 2025, configurandosi come esempio di quella pedagogia trasformativa sollecitata dalle posizioni di P. Freire (1970).

Tra gli obiettivi formativi dichiarati dal soggetto proponente vi erano la stimolazione delle competenze di gestione dei conflitti in maniera trasformativa e non-violenta; la promozione del dialogo interculturale e interreligioso; il riconoscimento e la valorizzazione delle differenze; l'incoraggiamento alla costruzione del pensiero critico su tematiche quali la giustizia sociale ed economica e in generale i diritti umani.

In visione delle giornate di restituzione finale, le metodologie scelte hanno privilegiato le attività partecipative, i *role play*, i *circle discussions*. Le studentesse e gli studenti sono stati accompagnati nel riconoscimento dei bisogni e delle emozioni altrui, anche riflettendo sullo sfruttamento delle risorse e su come tali pratiche concorrano ad alimentare fenomeni come le migrazioni di massa. La gestione dei conflitti è stata affrontata attraverso i *restorative circles*¹ (Wachtel, 2016), che hanno aiutato a elaborare percorsi di responsabilità condivisa e a ricostruire legami comunitari.

I docenti che hanno partecipato ai progetti hanno effettuato una valutazione qualitativa attraverso l'osservazione partecipante e la raccolta di storie, che ha messo in luce i progressivi cambiamenti di atteggiamenti e posture e a un generale miglioramento del clima di classe e della gestione delle dinamiche di gruppo.

A Napoli i partecipanti hanno lavorato sul valore delle differenze e sull'importanza di dare voce a chi non ne ha, anche attraverso storie di attivisti e attiviste per i diritti umani, realizzando canzoni, spettacoli teatrali e videoclip. Nella provincia di Chieti, invece, le scuole hanno scelto di concentrarsi su pratiche di *compassionate leadership* (Tramuto, 2023), puntando sull'empatia e la comprensione dei bisogni altrui unita all'azione pratica per risolverne le cause. Le classi hanno quindi elaborato nuove strategie di gestione dei conflitti basate sul dialogo, sul riconoscimento dei punti in comune con l'altro anziché sulle differenze, nonché attività informative sulle cause delle ingiustizie nel mondo e su piccole azioni quotidiane da intraprendere per prevenirle.

In entrambi i contesti, gli elaborati finali hanno messo in luce come la mediazione, l'ascolto attivo, la comunicazione non-violenta, la conoscenza delle cause delle ingiustizie sociali ed economiche che spesso hanno una logica intersezionale, siano elementi imprescindibili per costruire comunità giuste e inclusive (Malavasi, 2020), a partire dalla propria classe.

Conclusioni

Il lavoro di restituzione presentato nelle giornate di Napoli e Lanciano raccontano in maniera concreta come la pedagogia trasformativa, la pedagogia di genere e la pedagogia interculturale, lungi dal rimanere teorie confinate ai libri o relegate all'interno di aule accademiche, siano invece le basi di partenza per trasformazioni reali a partire dal gruppo classe che, inteso come microcosmo in cui si riflettono tensioni e conflitti, può approdare a cambiamenti e miglioramenti significativi. Le esperienze offerte dalla Robert F. Kennedy Human Rights Italia evidenziano la necessità di mettere a disposizione delle scuole strumenti concreti per affrontare le sfide del presente a partire dalle aule scolastiche dove la teoria si trasforma in pratica e dove la pratica viene esercitata quotidianamente per allargare la prospettiva di pace, giustizia, equità e difesa

1 I *restorative circles* sono spazi strutturati di dialogo partecipativo che mirano a costruire, mantenere e riparare le relazioni all'interno di una comunità. In particolare, Wachtel (2016) colloca i *restorative circles* all'interno del cosiddetto "Social Discipline Window", che articola quattro approcci educativi in base al livello di sostegno (*support*) e di controllo (*control*). I cerchi riparativi si situano nell'area del "with" (*con*), dove si lavora insieme agli studenti per affrontare le difficoltà e i conflitti, evitando sia il paternalismo (fare *per*) sia la coercizione (fare *contro*), sia l'abbandono (non fare *nulla*).

dei diritti dall'aula alla scuola, dalla scuola alla comunità di appartenenza ambendo ad avere un ruolo nel vedere tali valori effettivamente riconosciuti nella quotidianità.

Bibliografia

- Associazione Robert F. Kennedy Foundation of Italy Onlus. www.rfkitalia.org
- Cavarero A. (2003). *A più voci. Filosofia dell'espressione vocale*. Milano: Feltrinelli.
- Dewey J. (1916). *Democracy and Education*. New York: Macmillan.
- Freire P. (2022). *Pedagogia degli oppressi*. Torino: EGA (Ed. Or. 1970).
- Galtung J. (1996). *Peace by peaceful means. Peace and conflict, development and civilization*. London: SAGE.
- Gobbo F. (2019). *Pedagogia interculturale*. Roma-Bari: Laterza.
- hooks b. (1994). *Teaching to Transgress. Education as the Practice of Freedom*. New York: Routledge.
- Malavasi P. (2020). *Insegnare l'umano*. Milano: Vita e Pensiero.
- Mortari L. (2015). *Filosofia della cura*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mortari L. (2017). *La sapienza del cuore. Pensare le emozioni, sentire i pensieri*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mortari L. (2025). *A scuola. L'arte di educare*. Milano: Mimesis.
- Rosenberg M. B. (2003). *Non Violent Communication: a Language of Life*. Encinitas, CA: PuddleDancer Press
- Tramuto D. J. (2023). *Leadership compassionevole. Come i leader empatici conquistano I cuori e raggiungono gli obiettivi*. Milano: BUR.
- Wachtel T. (2016). *Defining restorative*. International Institute for Restorative Practices. <https://www.iirp.edu>

Linguaggi visuali e artistici nei processi formativi: strumenti riflessivi per il professionista educativo

Maria Ratotti

Dottoranda

Università degli Studi di Milano-Bicocca – maria.ratotti@unimib.it

Lucia Carriera

Assegnista di ricerca

Università degli Studi di Milano-Bicocca – lucia.carriera@unimib.it

Introduzione: perché i linguaggi visuali e artistici?

In un'epoca segnata da trasformazioni rapide, interconnesse e spesso disorientanti, le professioni educative si confrontano con una sempre crescente complessità. In questo scenario, emerge l'urgenza di ripensare i dispositivi formativi, andando oltre i paradigmi trasmissivi e integrando metodologie capaci di sostenere una professionalità riflessiva, critica e creativa. Il presente contributo intende esplorare il ruolo assunto dai linguaggi visuali e artistici nei percorsi di formazione e ricerca rivolti ai professionisti dell'educazione, con particolare attenzione alla loro funzione generativa nei processi di riflessione e trasformazione.

Negli ultimi decenni, la letteratura pedagogica e le scienze sociali hanno evidenziato il valore degli approcci visuali nella comprensione dei fenomeni educativi (Harper, 2012). Tali linguaggi permettono di accedere a dimensioni dell'esperienza che sfuggono a una lettura esclusivamente logico-discorsiva, valorizzando aspetti emotivi, corporei e simbolici dei vissuti formativi. All'interno di questa cornice, particolarmente rilevante è il pensiero di John Dewey, che in *Art as Experience* (1934) consegna una visione dell'arte come parte integrante della vita quotidiana. Lungi dall'essere confinata in un "regno separato", l'arte rappresenta infatti il compimento di un'esperienza vissuta: un processo in cui tensioni, interazioni, mutamenti si organizzano in un tutto significativo, unitario e ritmato. Prevedere la presenza di linguaggi artistici nei percorsi formativi significa, dunque, riconoscere che la professionalità si costruisce anche attraverso forme sensibili e relazionali di pensiero, che integrino il sapere e il sentire.

Questa riflessione si lega a una visione dell'esperienza educativa come fenomeno complesso e situato (Dahlberg, Dahlberg, Nyström, 2008), parte del "mondo della vita" in cui si riflettono le caratteristiche mutevoli dell'esistenza (Merriam, Grenier, 2019). In altre parole, si potrebbe affermare che la complessità non è in posa e questo dovrebbe invitare a ricercare lenti, attrezzature e posizionamenti, non standardizzabili e che possano avvicinarsi e seguirne il costante movimento.

In tal senso diviene indispensabile il richiamo ai linguaggi artistici: citando Graeme Sullivan (2010), questa precaria era contemporanea richiede metodi più aperti ed esplorativi, meglio adatti ad accedere ai continui sviluppi del pensiero e dell'azione umana. Le arti visive svolgono un ruolo chiave: «Le arti possono educare, ispirare, il-

luminare, resistere, curare e persuadere in modo unico» (Leavy, 2020, pag. IX). L'arte diviene dispositivo di pensiero in cui guardare, sentire e interrogare l'agire educativo da prospettive plurali, sviluppando posture di riflessività (Schön, 1983).

Poste queste necessarie premesse, i prossimi paragrafi saranno dedicati alla presentazione di alcuni linguaggi visuali e artistici utilizzati all'interno di dispositivi formativi, rivolti sia a professionisti di primo livello – educatori, insegnanti – sia a figure di secondo livello, come coordinatori, supervisori e ricercatori nei contesti educativi e formativi. Tra di esse rientrano l'utilizzo della fotografia in chiave partecipativa, l'utilizzo di mappe vissute e delle boards.

1. Mappe e fotografie per esplorare lo spazio educativo vissuto

Tra gli strumenti visuali impiegati nei contesti formativi e di ricerca educativa, la mappa vissuta rappresenta una modalità particolarmente interessante per avvicinarsi allo spazio educativo non come contenitore neutro, ma come luogo vissuto, percepito, narrato. Il riferimento concettuale principale è quello elaborato all'interno della geografia della percezione, in particolare da Armand Frémont (1974), secondo cui lo spazio non è mai oggettivo né uniforme, ma viene modellato dagli individui attraverso esperienze, affetti, memorie e relazioni. Lo spazio vissuto si struttura e si trasforma nel tempo, ed è connesso tanto a componenti simboliche e relazionali, quanto alla materialità dei luoghi. Tra le possibilità di utilizzo in ambito educativo, ritroviamo l'impiego di planimetrie architettoniche, che, pur nella loro natura "geometrica", possono essere reinterpretate e annotate per restituire funzioni, relazioni e pratiche quotidiane, o la costruzione creativa di mappe attraverso il disegno, fotografie, ritagli di giornale o altri materiali di diversa natura, che consente di far emergere immagini interiori, sensazioni, elementi latenti. Tali strumenti si fondano su un'esigenza epistemica: quella di trovare modi per rappresentare e interrogare la complessità dello spazio vissuto, senza ricadere in schemi dicotomici e polarizzanti, rischiando di ridurre la natura porosa e multisfaccettata dello spazio (Massey, 1994). In letteratura, soprattutto in ambito geografico e sociologico, la cartografia è stata usata anche in chiave qualitativa per indagare la dimensione affettiva ed esperienziale del luogo. Nello specifico educativo, esempi significativi sono il lavoro di Jacqui Gabb (2008) e la ricerca di Chiara Sità, *et alii* (2018) su famiglie omogenitoriali e spazi scolastici, dove mappe e fotografie diventano strumenti di narrazione e negoziazione dello spazio vissuto, anche oltre il contesto educativo. In questo solco si colloca poi l'esperienza Incontrare i luoghi (2025), in cui la costruzione di mappe e l'uso della fotografia hanno stimolato educatori e docenti a riflettere criticamente su come gli spazi scolastici siano abitati, percepiti e organizzati. La mappa, così, si rivela dispositivo riflessivo capace di far emergere impliciti, abitudini sedimentate e saperi taciti della vita educativa.

Anche la fotografia, soprattutto nella sua forma partecipativa, è uno strumento dal forte potenziale narrativo e trasformativo (Clover, 2006), poiché invita i partecipanti a documentare i propri paesaggi sociali e a discuterne collettivamente. Come osserva Allen (2012), può dare voce a soggettività marginalizzate e redistribuire i rapporti di potere nella costruzione della conoscenza (Clark-Ibáñez, 2004), tanto che alcuni autori preferiscono parlare di produzione fotografica per sottolineare la dimensione processuale dell'atto e il valore conoscitivo del contesto e delle condizioni

di scatto (Holm, 2014). Le immagini agiscono dunque come dispositivi generativi, capaci di attivare memorie, emozioni e significati taciti difficilmente emergenti in un'intervista verbale (Clark-Ibáñez, 2004; Collier, Collier, 1986).

Dal punto di vista metodologico, è cruciale interrogarsi su chi scatta, con quale scopo e in che contesti, oltre a come le immagini siano condivise o analizzate. Il lavoro con materiali visuali, soprattutto in contesti sensibili, richiede infatti una postura etica vigile e continuamente negoziata: a partire da una riflessione sul consenso informato, sul concetto di privacy, la rappresentazione e il rischio di esposizione simbolica (Wang, Redwood-Jones, 2001; Brigham, Kharbach, 2020).

2. Usare le boards: un approfondimento metodologico

Letteralmente le boards sono lavagne o tavole di lavoro, che appartengono ai linguaggi visuali e che la letteratura ha suddiviso in differenti tipologie: visual boards, mood boards, concept boards (Munk *et alii*, 2020).

In questo contributo, si intende approfondire in particolare il ruolo e le specificità delle mood boards, intese come strumenti creativi capaci di stimolare l'espressività del soggetto – in questa sede le figure educative di primo e di secondo livello – e di attivare interrogativi significativi, a partire da una domanda stimolo iniziale (Cassidy, 2008). Secondo Bagnoli (2009), infatti, le mood boards permettono di rappresentare e comunicare concetti talvolta complessi attraverso la combinazione di immagini, testi e altri media, facilitando così una riflessione visiva e una condivisione di significati che si estende oltre il linguaggio verbale. Tra gli obiettivi principali delle mood boards si annovera, in primo luogo, la delimitazione del compito progettuale. Attraverso la selezione e la composizione di materiali visivi e testuali, esse contribuiscono a definire i confini del problema, individuando tanto il contesto di riferimento quanto le possibili traiettorie di intervento per favorire un inquadramento chiaro e condiviso della sfida progettuale. Un ulteriore contributo delle mood boards risiede nella loro funzione ispirativa. In quanto spazi di esplorazione visiva, esse permettono di mettere in relazione idee, suggestioni e riferimenti eterogenei, alimentando la creatività e stimolando l'innovazione. Le mood boards si rivelano anche strumenti preziosi per l'astrazione concettuale. La possibilità di accostare elementi visivi concreti a rappresentazioni più simboliche o metaforiche consente a chi le crea di transitare dalle prime intuizioni progettuali verso formulazioni più articolate, contribuendo alla progressiva raffinazione delle idee. Come una guida, si va ad delineare progressivamente una traiettoria visiva e concettuale capace di orientare le fasi successive del lavoro. In tal senso, le mood boards garantiscono coerenza e continuità all'interno del processo di creazione, sostenendo la realizzazione di un prodotto finale armonico e in linea con le intenzioni iniziali (Velasquez-Posada, 2019).

Sebbene l'uso delle mood boards nella ricerca qualitativa sia ancora poco comune, la loro applicazione può essere inquadrata sia come un metodo visivo creativo sia come una forma di elicitation (sollecitazione) delle immagini, quando combinate con metodi basati sulla parola, i cosiddetti talked-approach (Spawforth-Jones, 2021). Come metodo creativo, le mood boards presentano il vantaggio di non richiedere competenze o esperienze pregresse, permettendo ai chi le crea di interagire con il processo stesso attraverso attività concrete di ritaglio e composizione, senza inibizioni. Quando impiegate come strumento di elicitation, le mood boards permettono di esplicitare in-

interpretazioni e riflessioni sui materiali visivi prodotti, facilitando una comunicazione non verbale attraverso un linguaggio iconico condiviso, particolarmente utile in contesti multidisciplinari e interprofessionali, dove i linguaggi tecnico-disciplinari possono divergere. Da ultimo, non per importanza, se viene prevista una composizione della board in più fasi, essa permette a chi la crea di visualizzare la dimensione sempre più complessa e globale del fenomeno educativo stesso, integrando diverse prospettive e fonti di informazioni che vanno progressivamente a comporre il quadro generale in una cornice temporale di senso e di relazioni, anche in ottica documentativa.

Conclusioni

In conclusione, si desidera fare riferimento ad alcune riflessioni metodologiche ed etiche che emergono trasversalmente da quanto presentato. Anzitutto, l'uso dei linguaggi visuali e artistici richiede l'adozione di una postura vigile, critica e consapevole. Si tratta di strumenti dal grande potenziale, ma non neutri o privi di rischi. Tra questi si ritrova ad esempio lo scivolare in una rappresentazione superficiale dell'esperienza o in forme di "racconto" semplificanti. Proprio per questo, diventa centrale assumere un atteggiamento riflessivo e non strumentale. Al tempo stesso però, abbiamo visto che i linguaggi visuali mostrano un forte valore generativo (Biasi, 2025): permettono di attivare pensiero, emozione e memoria, e di costruire nuove narrazioni a partire da ciò che spesso resta implicito o taciuto nei contesti educativi, configurandosi come dispositivi potenzialmente trasformativi. Sul piano etico, il lavoro con le immagini richiede una cura particolare: parliamo di rappresentazioni che possono esporre, risignificare, rendere visibile ciò che fino a quel momento era invisibile. Chi produce le immagini? In che contesto? Come vengono condivise, lette, interpretate? Queste sono solo alcune delle domande che dovrebbero accompagnare ogni formatore, soprattutto pensando a quei contesti contrassegnati da profonde vulnerabilità.

Un'ultima dimensione ha a che fare con la rappresentazione del dato visuale. Gli scienziati sociali che utilizzano immagini dovrebbero avere cura dell'interpretazione del pubblico e rispettare una prospettiva di verità più ampia di quella che un'immagine potrebbe rappresentare a prima vista. Il modo in cui il pubblico legge eticamente un'immagine potrebbe non avere alcuna relazione con l'obiettivo iniziale del creatore. Citando altre considerazioni etiche emerse in letteratura, si ritrovano poi il tema dell'autorappresentazione – che rispecchia la rappresentazione egemonica dominante (Joanou, 2009) – così come la fotografia intesa quale potenziale strumento di sorveglianza (Prins, 2010).

In sintesi, posta la ricchezza insita nella potenzialità dei linguaggi visuali, è evidente che tale scelta metodologica sia colma di dimensioni che non possono in alcun modo essere sottovalutate. Ciò si traduce nell'importanza di interrogare ogni scelta metodologica, al fine di renderla trasparente e comunicabile, e nel mantenimento di una postura riflessiva.

Bibliografia

- Biasi V. (2025). Per lo sviluppo del pensiero creativo e la formazione dei talenti attraverso l'educazione all'immagine e ai linguaggi artistici. *Formazione & Insegnamento*, 16(2), 1–XX.
- Dahlberg K., Dahlberg H., Nystrom M. (2008). *Reflective Lifeworld Research*. Hungary: Student Litteratur.
- Goffi F., Giambetti A. (2023). Educare alla riflessività. Il contributo dell'arte e della filosofia. *Educational Reflective Practices-Open Access*, (2), 181–186.
- Frémont A. (1974). Recherches sur l'espace vécu. *Espace géographique*, 3(3), 231–237.
- Sullivan, G. (Ed.) (2010). *Art practice as research: Inquiry in visual arts*. Sage.
- Warr D., Guillemin M., Cox S., Waycott J. (2016). *Ethics and visual research methods*. New York: Palgrave Macmillan.
- Velasquez-Posada A. M. (2019). How to be Systematic with Mood Boards? *IEEE Frontiers in Education Conference (FIE)*, 1–4.
- Spawforth-Jones S. (2021). Utilising mood boards as an image elicitation tool in qualitative research. *Sociological Research Online*, 26(4), 871–888.
- Bagnoli A. (2009). Beyond the standard interview: The use of graphic elicitation and arts-based methods. *Qualitative research*, 9(5), 547–570.
- Munk J. E., Sørensen J. S., Laursen L. N. (2020). Visual boards: Mood board, style board or concept board? *DS 104: Proceedings of the 22nd International Conference on Engineering and Product Design Education (E&PDE 2020)*. Denmark: University in Herning.

Sessioni Parallele
Costruire la cittadinanza

Esplorare l'educazione alla cittadinanza fra prospettive teoriche e casi studio

Chiara Buzzacchi

Dottoranda

Università degli Studi di Milano-Bicocca – chiara.buzzacchi1@unimib.it

Introduzione

Quello della cittadinanza – intesa nella sua più ampia connotazione di partecipazione a contesti collettivi e comunitari – è da sempre un tema legato a doppio filo all'educazione, chiamata a farsi carico di quelle attività finalizzate a favorire la socializzazione e l'acquisizione di valori, regole e comportamenti che, sin dall'infanzia, permettono a uomini e donne di inserirsi attivamente e consapevolmente nella vita collettiva, in qualunque ambito. Nella contemporaneità, questo legame teoretico, etico, politico e prassico rimane estremamente rilevante, sfidato da una sempre crescente complessità fatta di interconnessioni, vecchie e nuove crisi, identità plurali e comunità sempre più eterogenee.

In continuità con tali sfide, il terzo millennio ha assistito allo sviluppo di una nuova e rinnovata produzione di numerosi programmi educativi dedicati all'educazione civica rivolti a studenti di ogni livello scolastico in tutto il mondo: tali programmi si prefiggono l'obiettivo di trasmettere una comprensione più profonda di cosa significhi essere un buon cittadino nella società contemporanea, compito che svela una varietà di significati e pratiche celata dietro termini solo a un primo sguardo universali. Parallelamente, negli ultimi due decenni, sono state presentate a livello europeo e internazionale politiche e raccomandazioni fondamentali che hanno contribuito a strutturare e definire il tema, ormai universalmente riconosciuto come pilastro di una società sostenibile, affiancate dalle direttive nazionali che mostrano l'evoluzione delle culture di cittadinanza nei diversi Paesi.

In tale contesto, anche la produzione scientifica ha registrato un nuovo impulso, specialmente per quanto riguarda il rapporto tra educazione e democrazia, un tema che ha caratterizzato il dibattito pedagogico fin dagli inizi del Novecento e che è risultato particolarmente rilevante al termine della seconda guerra mondiale. Ci si chiede allora quale debba essere il ruolo della scuola, se esso possa limitarsi esclusivamente a insegnare la struttura costituzionale di ciascun Paese o se invece si debba estendere alla formazione delle competenze indispensabili per costruire la propria identità di cittadini: questo approccio, legato ad apprendimenti lifelong e lifewide che trascendono le mura scolastiche, diventa il fulcro filosofico di una pedagogia volta a coinvolgere gli studenti in maniera attiva, stimolante e critica anche e soprattutto in considerazione di una – quantomeno presunta – crisi della partecipazione fra i e le giovani.

1. La cittadinanza nelle policies

Come anticipato nell'introduzione, gli organismi internazionali hanno recentemente riaccessato l'attenzione sul tema, segnalando un marcato cambio di passo non solo nei contenuti del percorso volto alla formazione di "buoni cittadini", ma nella concettualizzazione stessa di cosa possa intendere per cittadinanza. In particolare, due sono i riferimenti che vale la pena segnalare.

Un primo nucleo normativo deriva dal lavoro delle istituzioni europee, che hanno posto l'educazione alla cittadinanza al centro del dibattito già dalla Dichiarazione di Maastricht del 2002. Secondo la visione che dà origine a questa dichiarazione il cittadino è "una persona che co-esiste nella società", dove lo Stato Nazione non è l'unico focus di autorità. Ma soprattutto, configura una concezione dinamica del cittadino, inteso non solo come titolare di uno *status* giuridico, ma anche come soggetto attivo che gioca un *ruolo* all'interno di comunità locali, nazionali e internazionali (O'Shea, 2003, p.8). La cittadinanza attiva è uno strumento essenziale per promuovere giustizia, equità e diritti umani, oltre che per garantire la stabilità democratica e prevede una serie di azioni ben più vaste del semplice atto del voto.

Parallelamente, anche l'UNESCO ha svolto un ruolo cruciale, promuovendo la cittadinanza globale come senso di appartenenza "una comunità più ampia e un'umanità condivisa, interdipendenza politica, economica, sociale e culturale e un intreccio fra il locale, il nazionale e il globale" (2018, p. 14). Come già in ambito europeo, la guida sviluppa un modello di educazione alla cittadinanza che si articola su tre dimensioni principali: la dimensione *cognitiva* si concentra sull'acquisizione di conoscenze e capacità di analisi critica riguardo le questioni globali, regionali, nazionali e locali; la dimensione *socio-emotiva* enfatizza il senso di appartenenza a una comune umanità, promuovendo valori di empatia, solidarietà e rispetto per la diversità; la dimensione *comportamentale* infine invita ad agire in modo responsabile e consapevole per costruire un mondo più equo, sostenibile e pacifico. Questo modello ha il vantaggio di mettere in luce alcune delle componenti predominanti nell'educazione alla cittadinanza ma rischia di non vedere le possibili connessioni e implicazioni fra i diversi livelli, e non risolve interamente l'imprendibilità di fondo di una dimensione dell'esistenza tanto complessa.

Se da un lato è utile mantenere uno sguardo alle evoluzioni a livello di produzione teorica, dall'altro è bene tenere comunque a mente che l'incedere di questi processi, specie quando si tratta di attuazione di tali linee progettuali continua a registrare delle contraddizioni, come vediamo tornando in ambito europeo dove se da un lato "L'educazione alla cittadinanza è una materia che mira a promuovere la convivenza armoniosa e a favorire lo sviluppo mutualmente proficuo delle persone e delle comunità in cui queste stesse vivono" (Eurydice 2017, p. 3) dall'altro troviamo una distinzione tra gli studenti della scuola primaria (per cui si pone maggiore attenzione sullo sviluppo delle competenze interpersonali e sulla capacità dei bambini di interagire in modo costruttivo) e quelli delle scuole superiori, dove l'enfasi sul comportamento democratico si intensifica quando gli studenti, diventando maggiorenni, acquisiscono il diritto di voto e sono più pronti a partecipare attivamente alla vita politica del paese (*ibidem*, p. 7).

2. A contatto con le pratiche

Quello che presentiamo in questo piccolo contributo non è una ricerca, ma un invito a un'esplorazione critica delle tante tensioni filosofiche, metodologiche e pratiche che connotano l'intreccio delle suggestioni in seno al dibattito pedagogico contemporaneo. Se come professionisti dell'educazione è bene cercare un ancoraggio agli interrogativi nelle pratiche educative, il ricorso a casi studio presenti in letteratura è un importante strumento a nostro sostegno.

Esiste ad esempio una tensione che si muove nella distinzione proposta da Biesta (2023) tra educazione *alla* democrazia e educazione *attraverso* la democrazia, emerge una riflessione profonda sul ruolo dell'educazione come dispositivo non neutro, capace di formare soggetti non solo informati, ma attivamente coinvolti nella costruzione del vivere comune. Questa distinzione implica una presa di posizione rispetto all'esistenza di un modello di "buona cittadinanza" predefinito, che l'educazione dovrebbe perseguire, o viceversa all'idea di democrazia come "progetto aperto" che evolve nel tempo e nello spazio. E ancora, esiste una polarità intorno a cosa muova i processi democratici, se la razionalità – come da assunto umanista – sia la chiave fondamentale per il dialogo e il confronto, dall'altro rischia di escludere forme di partecipazione più emotive, corporee o esperienziali (Biesta, 2023). Infine, esiste la già richiamata polarità fra una visione più aderente alla democrazia rappresentativa, con un'enfasi su contesti e processi decisionali formali, o a prospettive democratiche più integrali dove l'educazione alla cittadinanza non può prescindere dal contesto, dalle relazioni e dalle esperienze condivise (Freire, 2022).

Per osservare nella pratica come queste si articolino e si ibridino, offriamo a titolo di esempio due casi studio: entrambi molto interessanti e pedagogicamente validi, ci mostrano come la cittadinanza non sia neutra, ma possa essere intesa come un insieme di significati e orizzonti collocabili in schemi interpretativi specifici. Il primo è quello di PoliSofia, progetto presentato da Di Masi (2012) che si articola su due linee progettuali: da un lato, la promozione della partecipazione in contesti di democrazia rappresentativa, come il Consiglio Comunale delle Ragazze e dei Ragazzi; dall'altro, lo sviluppo di competenze dialogico-riflessive attraverso metodi razionalisti come la Philosophy for Children. Il progetto assume l'esistenza di un "cittadino ideale" come riferimento curricolare, e propone stimoli coerenti con i risultati attesi, tra cui l'incremento del giudizio morale. Allo stesso tempo, questo sembra suggerire un'adesione al progetto democratico rappresentativo e attribuire alla razionalità e al suo sviluppo un ruolo centrale nei processi partecipativi. Il secondo è il progetto Bimbisvegli (Rosa e Monaca, 2020): sviluppato in tre fasi – scoperta, competenza, autonomia – si distingue per una forte apertura al territorio e alla pluralità delle esperienze. I progetti Eticamensa e "La scuola dei colori" mostrano come l'attivazione dei saperi possa incidere concretamente sulla realtà, senza ridursi a un addestramento acritico. La pedagogia dell'interruzione, che valorizza il carattere sfidante e le molteplici interpretazioni, permette agli educandi di ridefinire il proprio ruolo di giovani cittadini. Il mondo "entra" nella scuola, e la scuola si trasforma in uno spazio di negoziazione e co-costruzione del senso, dove i bambini possono muoversi su traiettorie totalmente impreviste dagli educatori.

Conclusioni

L'educazione alla cittadinanza, nella sua natura multidimensionale e vitale, richiede un'immersione nelle prassi educative che non semplifichi la complessità, ma la abiti, senza forzarla in cornici di coerenza precostituite. Le piste educative divergenti non solo attivano competenze differenti, ma generano nuove domande, sfide e possibilità di senso. Continua a essere cruciale interrogarsi su cosa significhi essere cittadini – o “buoni cittadini” – nel mondo contemporaneo (Tarozzi, 2007), riconoscendo che la cittadinanza si configura come un insieme di significati situati, storicamente e culturalmente determinati (Pigozzo, Martinelli, 2020). È in questo spazio aperto che l'educazione può farsi luogo di trasformazione e di ricerca condivisa.

Bibliografia

- Biesta G. J. (2015). *Beyond learning: Democratic education for a human future*. Routledge. (trad. it. *Oltre l'apprendimento: un'educazione democratica per umanità futur*, FrancoAngeli, Milano, 2023).
- Commissione europea/EACEA/Eurydice (2017). *L'educazione alla cittadinanza a scuola in Europa – 2017. Rapporto Eurydice*. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea.
- Di Masi D. (2012). Valutare percorsi di partecipazione tra scuola e città: un curriculum per la cittadinanza. *Italian journal of educational research*, 9, 39-51.
- Freire P. (2022). *Pedagogia degli oppressi*. Torino: GruppoAdele.
- Pigozzo F., Martinelli D. (2020). La questione della cittadinanza tra educazione e politica: riflessioni critiche e proposte costruttive per il dibattito pedagogico. *Encyclopaideia* 24 (58), 43-58.
- O'Shea K. (2003). *Developing a shared understanding. A Glossary of Terms for Education for Democratic Citizenship*. Council of Europe.
- Rosa A., Monaca G. (2025). Bimbisvegli nella piccola scuola di Serravalle d'Asti. Una proposta di didattica per competenze e di educazione alla cittadinanza attiva in una piccola scuola. *Formazione & insegnamento* 18 (1), 173-181.
- Tarozzi M. (2007). Quale formazione per quale cittadino? *Paideutika* 3 (6), 45-59.
- Unesco (2018). *Educazione alla Cittadinanza Globale. Temi e obiettivi di apprendimento*. Centro per la Cooperazione Internazionale.

Patti educativi e responsabilità collettiva: verso un'epistemologia pedagogica

Giuseppina Rita Jose Mangione*

Ricercatrice INDIRE – g.mangione@indire.it

Stefania Chipa

Ricercatrice INDIRE

Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa
s.chipa@indire.it

Introduzione. I Patti educativi come scritture epistemiche

Negli ultimi anni abbiamo osservato come i Patti Educativi Territoriali siano passati da strumenti di coordinamento a luoghi dove si pensa l'educazione. Nati per favorire la co-progettazione tra scuola, enti locali, terzo settore e comunità, oggi i Patti non regolano soltanto procedure: mettono in forma una visione. In questo senso li assumiamo, con Bereiter e Scardamalia (1987), come scritture epistemiche: testi deliberativi che non si limitano a descrivere azioni, ma producono sapere e orientano pratiche, traducendo l'idea di scuola come bene comune (Chipa, Mangione, 2023).

Scrivere un Patto significa esplicitare intenzionalità, alleanze e principi. Nella nostra esperienza di lettura e analisi, questi testi funzionano come dispositivi di progettualità democratica: rendono visibili le scelte, danno parola agli attori e aprono spazi di confronto nei quali l'educazione viene negoziata e condivisa. L'orizzonte è quello delineato dal Contratto Sociale per l'Educazione (UNESCO, 2021), entro cui le comunità educanti provano a coniugare diritto all'apprendimento, equità e felicità pubblica come bene relazionale (Locatelli, 2024; World Happiness Report, 2025; Mangione, Chipa, 2024).

In questo contributo proponiamo di leggere i Patti come luoghi epistemicici: narrazioni collettive che rivelano concezioni di educazione, forme di corresponsabilità e visioni di futuro. L'interrogativo che guida il nostro lavoro non è soltanto *che cosa fanno* i Patti, ma *che cosa fanno emergere*: teorie implicite, relazioni di potere e di cura, direzioni etiche della scuola pubblica. Tale sguardo ci consente di oltrepassare la dimensione tecnico-amministrativa e di riconoscere nei Patti atti di pensiero pubblico, attraverso cui i territori definiscono – con parole responsabili – il senso dell'agire educativo.

* Il lavoro è il frutto del lavoro di ricerca che le autrici coordinano dal 2021 e che vede la collaborazione di ricercatori e ricercatrici. Giuseppina Rita Jose Mangione è autrice dei paragrafi: "I Patti Educativi come scritture epistemiche: disegno metodologico", "Le costellazioni tematiche emergenti" e "Conclusioni. I Patti come forme discorsive dell'educazione come bene comune". Stefania Chipa è autrice di "Introduzione. I Patti educativi come scritture epistemiche" e "Le differenti forme di scritture epistemiche".

1. I Patti Educativi come scritture epistemiche: disegno metodologico

Assumere i Patti Educativi di Comunità come oggetto di indagine pedagogica implica considerarli non soltanto nella loro dimensione tecnico-amministrativa, ma come forme discorsive generative, capaci di produrre sapere, orientare l'azione educativa e sedimentare visioni condivise. In questa prospettiva, il nostro lavoro si colloca entro un orizzonte epistemologico interpretativo, che riconosce nei Patti luoghi di costruzione del significato educativo e non meri strumenti di regolazione. La ricerca, di natura qualitativa e interpretativa, si ispira all'approccio della *content analysis* ermeneutica (Mayring, 2021) ed è fondata sull'analisi testuale di 100 Patti Educativi di Comunità relativi all'anno scolastico 2024/2025. Il corpus, selezionato all'interno dell'Osservatorio Nazionale INDIRE, è stato scelto sulla base del criterio dell'attualità educativa: non tanto in senso cronologico, quanto come espressione delle priorità e delle progettualità che caratterizzano la scuola pubblica nella fase post-pandemica e nell'attuazione delle nuove politiche educative (PNRR, Patti Territoriali, governance multilivello). Il disegno metodologico ha previsto tre fasi principali. Nella prima, è stata elaborata una griglia teorico-analitica fondata su tre assi di lettura:

- *Finalità educative esplicitate*: visioni pedagogiche e intenzionalità formative rilevabili nelle premesse e negli obiettivi dei Patti;
- Forme di multi-agency: attori coinvolti, dispositivi di governance e modalità di collaborazione;
- *Matrici valoriali*: riferimenti normativi, linguaggi etico-educativi e principi guida esplicitati o impliciti.

Questi assi sono stati costruiti a partire dal framework dell'UNESCO sul *Contratto Sociale per l'Educazione* (2021) e affinati mediante la letteratura pedagogica sulla scuola pubblica, le alleanze educative e le forme di governance partecipativa (Cambi, 2013; Bertagna, 2022; Chipa, Mangione, 2024).

La seconda fase ha previsto una lettura integrale e riflessiva dei Patti e la segmentazione semantica dei testi, con successiva codifica dei segmenti significativi secondo i tre assi. La procedura, attenta e sistematica, ha mirato a valorizzare la *densità discorsiva* di ciascun documento e la sua capacità di esprimere *senso educativo*.

La terza fase ha riguardato la costruzione dei cluster tematici, intesi non come semplici categorie analitiche, ma come costellazioni discorsive capaci di restituire le strutture profonde del significato educativo espresso dai Patti. Il processo è stato iterativo e riflessivo, fondato sulla rilettura, sul confronto e sull'affinamento progressivo delle categorie. La *prossimità semantica* ha guidato l'aggregazione di segmenti che condividevano campi lessicali affini (es. inclusione, accoglienza, pari opportunità), mentre la *coerenza pragmatica* ha consentito di riconoscere convergenze funzionali tra enunciati diversi (es. cittadinanza attiva, educazione civica, responsabilità sociale).

L'intero percorso si è iscritto nella logica dell'ermeneutica circolare, coerente con l'approccio qualitativo interpretativo (Mayring, 2021). Le categorie finali non rappresentano frequenze o dati numerici, ma configurazioni discorsive dense, che articolano visioni pedagogiche, dispositivi di collaborazione e riferimenti valoriali. Riconoscere i Patti come scritture epistemiche (Bereiter, Scardamalia, 1987) significa, in definitiva, operare un cambio di sguardo: dai Patti come strumenti amministrativi ai Patti come *narrazioni pubbliche della trasformazione educativa*.

2. Le costellazioni tematiche emergenti

Per introdurre i risultati dell'analisi è utile presentare in modo sistematico le costellazioni tematiche emerse dai Patti Educativi lungo i tre assi analitici adottati: finalità educative, forme di multi-agency e matrici valoriali. I cluster individuati rappresentano l'esito di un processo di astrazione qualitativa condotto su un corpus di cento Patti redatti nel biennio 2024/2025 e trattati come scritture epistemiche capaci di generare sapere pedagogico situato.

2.1 *Le finalità educative: scritture di senso*

L'asse delle finalità ha restituito una pluralità di visioni progettuali che delineano le intenzionalità profonde delle comunità educanti. I Patti non si limitano a dichiarare obiettivi, ma orientano l'agire educativo verso un'idea trasformativa della scuola. I principali cluster individuati includono:

- *Educazione integrale della persona*: valorizzazione della dimensione cognitiva, emotiva, relazionale e spirituale della formazione;
- *Scuola come bene comune*: la scuola è descritta come presidio democratico e infrastruttura relazionale della comunità;
- *Competenze di cittadinanza*: centralità dell'educazione civica, digitale, ecologica, interculturale per l'autonomia critica;
- *Inclusione e contrasto alla povertà educativa*: attenzione redistributiva verso i soggetti più vulnerabili;
- *Sviluppo territoriale sostenibile*: la scuola come agente di trasformazione cooperativa dei territori.

Tali finalità articolano una visione dell'educare radicata nei contesti, orientata al bene comune e fondata sulla giustizia educativa.

2.2 *La multi-agency: scritture di alleanza*

Il secondo asse evidenzia come i Patti attivino configurazioni relazionali multilivello, nelle quali l'educazione è assunta come responsabilità collettiva. Le scritture di alleanza disegnano architetture partecipative e dispositivi di governance collaborativa. I cluster rilevati comprendono:

- *Alleanze educative istituzionali*: accordi tra scuole, Comuni, Regioni, ASL, Università, con ruoli condivisi;
- *Comunità educanti plurali*: coinvolgimento di terzo settore, realtà culturali, religiose e cittadinanza attiva;
- *Tavoli di governance territoriale*: dispositivi permanenti con funzione strategica;
- *Reti tematiche inter-istituzionali*: alleanze intorno a temi come dispersione scolastica, pari opportunità, ambiente;
- *Presidi educativi di prossimità*: pratiche localizzate nei contesti fragili secondo una logica di cura territoriale.

Le alleanze emergenti costruiscono un sapere educativo distribuito, fondato sulla cooperazione tra soggetti eterogenei e connesso alla trasformazione sociale.

2.3 Le matrici valoriali: scritture di fondazione

Il terzo asse riguarda le matrici valoriali, ovvero i riferimenti etici e politici che orientano implicitamente o esplicitamente il discorso educativo.

Nei Patti, i valori non svolgono una funzione ornamentale, ma costituiscono atti fondativi del progetto pedagogico. Le costellazioni più ricorrenti comprendono:

- *Giustizia sociale ed equità*: riconoscimento delle disuguaglianze e tensione verso la redistribuzione delle opportunità;
- *Inclusione e valorizzazione delle differenze*: attenzione alla pluralità culturale, generazionale, linguistica e cognitiva;
- *Felicità pubblica e benessere condiviso*: paradigma relazionale e non competitivo, fondato sulla cura (Locatelli, 2024; *World Happiness Report*, 2025);
- *Democrazia e partecipazione*: riconoscimento della voce di studenti, famiglie e territori nei processi decisionali;
- *Ecologia integrale*: visione sistemica che connette ambiente, giustizia e rigenerazione comunitaria (UNESCO, 2021).

Le matrici valoriali emerse si configurano come costellazioni discorsive attraverso cui prende forma il posizionamento etico-pedagogico delle comunità educanti.

3. Le differenti forme di scritture epistemiche

L'analisi dei Patti Educativi di Comunità ha messo in luce la loro natura di scritture epistemiche generative, attraverso le quali le comunità educanti formulano visioni pedagogiche, costruiscono legami sociali e fondano orizzonti valoriali condivisi. Ben oltre la funzione regolativa o organizzativa, questi documenti operano come dispositivi simbolici nei quali l'educazione viene pensata, narrata e orientata. In questa prospettiva, i Patti si configurano come testi performativi, dove si articola un sapere situato, cooperativo e trasformativo. La prima forma di *scrittura che emerge è quella di finalità*. I Patti non si limitano a dichiarare obiettivi operativi, ma mettono in scena una visione del desiderabile educativo. L'affermazione dell'intenzione di promuovere l'inclusione, ridurre la povertà educativa o valorizzare la cittadinanza attiva non rappresenta un atto neutro: è una presa di posizione epistemica che riflette un'idea di persona, di società e di giustizia. In tale orizzonte, le finalità espresse si configurano come mappe simboliche dell'agire pedagogico, attraverso cui le comunità educanti orientano il proprio progetto scolastico come azione intenzionale e situata. La scrittura della finalità, dunque, assume un carattere riflessivo e generativo: non descrive soltanto ciò che si fa, ma indaga *perché lo si fa*. La seconda *forma di scrittura è quella dell'alleanza*, intesa non come mero elenco di partner ma come architettura relazionale della corresponsabilità educativa. Nei Patti, la dimensione collaborativa assume un valore epistemico, poiché rende visibile la distribuzione del sapere pedagogico tra soggetti diversi: scuole, enti locali, terzo settore, famiglie, università e cittadinanza attiva. L'educazione non è pensata come attività isolata, ma come compito collettivo, che si struttura attraverso

dispositivi di governance partecipata – tavoli di co-progettazione, reti permanenti, presidi territoriali – e che trova legittimazione nella costruzione dialogica delle decisioni. Scrivere l'alleanza, in questa prospettiva, significa articolare uno *spazio condiviso di responsabilità* educativa, dove il sapere non si concentra, ma si distribuisce, si negozia e si rinnova nella relazione. La terza forma di *scrittura è quella di valore*, attraverso cui i Patti si configurano come testi morali in cui si enunciano le coordinate etiche dell'agire educativo. Inclusione, equità, giustizia sociale, felicità pubblica, sostenibilità, cura: non sono semplici parole d'ordine, ma categorie fondative che orientano la progettualità e danno senso alle scelte educative. Il valore, nei Patti, non costituisce un elemento accessorio, ma il principio ordinatore del discorso pedagogico. Ogni scelta educativa – chi includere, cosa valorizzare, quali priorità sostenere – è sempre anche una scelta morale, e in quanto tale contribuisce a definire il profilo etico della scuola pubblica. In questa direzione, il valore non è soltanto ciò che guida, ma anche *ciò che fonda*: rappresenta l'elemento costitutivo del sapere pedagogico come sapere trasformativo e orientato al bene comune.

Queste tre forme di scrittura – di finalità, di alleanza e di valore – non agiscono in modo separato, ma si intrecciano nel testo del Patto e ne fanno un *luogo di epistemologia pubblica*: atti di riflessione collettiva sull'educazione, forme discorsive dell'impegno educativo e spazi simbolici nei quali si tenta di costruire – con parole responsabili – una scuola che non solo esiste, ma ha senso per chi la abita.

Conclusioni. I Patti come forme discorsive dell'educazione come bene comune

L'analisi condotta mostra come i Patti Educativi di Comunità debbano essere compresi ben oltre la loro dimensione tecnico-organizzativa. Essi non sono semplici strumenti procedurali, ma atti di pensiero collettivo, nei quali le comunità educanti riflettono pubblicamente sull'educazione, ne delineano le finalità, costruiscono alleanze e ne fondano il senso etico. Ogni Patto, in questa prospettiva, è una scrittura epistemica che articola visioni condivise, responsabilità distribuite e valori orientativi. Le prospettive future di ricerca potranno orientarsi in più direzioni. Da un lato, sarà utile approfondire l'analisi linguistica e retorica dei Patti, per coglierne ulteriori dimensioni semiotiche e pragmatiche. Dall'altro, si potrà indagare la ricaduta educativa concreta di questi documenti, esplorando come le visioni e le alleanze enunciate si traducano in pratiche scolastiche e territoriali. In una prospettiva trasformativa, i Patti non vanno soltanto studiati, ma restituiti alle comunità come strumenti riflessivi, occasioni per riattivare processi di partecipazione, di valutazione condivisa e di rinnovamento continuo. Assumere i Patti come scritture epistemiche significa riconoscere che l'educazione, per essere pubblica e generativa, deve anche essere narrata. Nelle parole collettivamente scelte dalle comunità si giocano non soltanto l'identità delle scuole, ma il senso stesso del loro esistere come istituzioni democratiche e luoghi di costruzione del bene comune.

Bibliografia

- Bartolini R., Mangione G. R. J., Zanoccoli C. (2022). Piccole scuole, ripensare la forme scolaire per un patto formativo allargato alla comunità e al territorio. *Formazione & Insegnamento*, 2022 (2), 14-35.
- Bereiter C., Scardamalia M. (1987). *The psychology of written composition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Chipa S., Mangione G.R.J. et al. (2023). *La scuola di prossimità*. Brescia: Morcelliana.
- Locatelli R. (2024). Renewing the social contract for education. *Prospects*, 54 (2), 315-321. <https://doi.org/10.1007/s11125-023-09652-0>
- Mangione G. R. J., Chipa S. (2025). Patti Educativi e felicità collettiva. Verso un'epistemologia situata del bene comune. *Quaderni di Pedagogia della Scuola*, 8, 91-106.
- Mayring P. (2021). *Qualitative content analysis: A systematic approach*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Puig J. M. (2022). *Pedagogia dell'azione comune*. Milano: Raffaello Cortina.
- Sloper P. (2004). Facilitating interagency collaboration for children with complex needs in health, education and social care. *Child: Care, Health and Development*, 30 (6), 571-578. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2214.2004.00468.x>
- UNESCO (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. UNESCO Publishing. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707>
- Vranken J. (2015). Challenges for inclusive societies: The importance of monitoring and analysing the social situation in the EU. *Belgian Federal Public Planning Service Social Integration*. <https://www.belspo.be/belspo/organisation/docs/Vranken.pdf>
- World Happiness Report. (2025). *World Happiness Report 2025*. Oxford: Oxford University Press. <https://worldhappiness.report>

Progettare la partecipazione. Il caso emblematico della Città di Brescia

Antonio Molinari

Assegnista di ricerca

Università Cattolica del Sacro Cuore – antonio.molinari1@unicatt.it

Introduzione

La dimensione della socialità, intesa come intreccio di relazioni interpersonali e di pratiche comunitarie, e i processi di socializzazione dei saperi, considerati nella prospettiva della formazione lungo l'intero arco della vita, sollecitano una molteplicità di contesti educativi che non si esauriscono nella scuola e nelle istituzioni formali deputate all'istruzione. La formazione permanente, infatti, si realizza attraverso un tessuto diffuso di esperienze che comprendono ambienti formali, non formali e informali, all'interno dei quali il soggetto sviluppa competenze, conoscenze e atteggiamenti orientati alla crescita personale e collettiva.

In tale cornice, le città e le comunità locali assumono un ruolo di rilievo, poiché costituiscono spazi nei quali si esprime in maniera concreta la dimensione sociale dell'apprendimento. Una *learning community*, intesa come un territorio che apprende attraverso la conoscenza, l'esperienza e la partecipazione attiva dei propri cittadini, si configura come una modalità privilegiata di costruzione della conoscenza che rafforza il senso di appartenenza e contribuisce a consolidare la prospettiva della comunità educante. La città, intesa non solo come luogo fisico ma come sistema di relazioni e opportunità, diviene così un laboratorio diffuso di educazione civica, sociale e culturale.

Parallelamente, negli strumenti di governance e di amministrazione del territorio si possono rintracciare dispositivi e politiche che pongono le basi per processi formativi ispirati al paradigma del *capability approach*. Tale prospettiva, elaborata da Amartya Sen e successivamente sviluppata da Martha Nussbaum, si fonda sulla valorizzazione delle capacità effettive degli individui, con particolare attenzione alle condizioni che consentono a ciascuno di esercitare le proprie libertà sostanziali e di sviluppare le proprie potenzialità.

In questo quadro, il caso della città di Brescia appare emblematico. La partecipazione alle Consultazioni comunali offre ai cittadini un contesto di incontro e di confronto che si configura non soltanto come spazio di esercizio democratico, ma anche come dispositivo formativo che promuove il coinvolgimento attivo, l'acquisizione di competenze trasversali e la valorizzazione delle risorse personali. L'esperienza bresciana mostra come le pratiche partecipative possano integrare dimensioni educative e civiche, concorrendo così a orientare lo sviluppo della persona, a rafforzare la coesione sociale e a generare capitale sociale a beneficio della collettività.

1. Apprendere dalla città

Tra le finalità dell'educazione si colloca, come sottolineato da Dewey, “la dimensione della socialità e la socializzazione dei saperi” (Dewey, 1916, p. 87), che non si limita alla scuola ma si estende a tutti gli ambiti della vita quotidiana, comprese le città e le comunità locali. In tale prospettiva, il *learning by doing* si configura come dimensione sociale della conoscenza, in quanto modalità di apprendimento fondata sulla pratica, sulla cooperazione e sull'esperienza condivisa.

Concepire la scuola, le imprese, la città e i luoghi di incontro comunitario come spazi di formazione e di partecipazione democratica significa riconoscere la loro funzione orientativa nei confronti della persona. Dewey osserva che “ciò che viene imparato e adoperato in un'occupazione che abbia uno scopo e che implichi la cooperazione con altri è conoscenza morale, sia essa o meno considerata tale. Poiché stabilisce un interesse sociale, e conferisce l'intelligenza necessaria a rendere operoso quell'interesse in pratica” (*Ibidem*).

Il contributo della riflessione pedagogica allo sviluppo umano e alla valorizzazione delle risorse umane si radica nello stretto rapporto con l'organizzazione del mercato e si declina nella prospettiva transdisciplinare dell'apprendimento. L'accento posto da Piccardo e Colombo sul nesso tra apprendimento, cambiamento e crescita sottolinea come “il cambiamento è affine al concetto di crescita e per la sua effettiva realizzazione è necessaria la partecipazione attiva” (Piccardo, Colombo, 2007, p. 47).

Il cambiamento e la crescita individuale sollecitano, dunque, il discorso pedagogico a ripensare la progettualità formativa in riferimento ai valori educativi della responsabilità sociale. Questa prospettiva costituisce un ambito privilegiato per articolare il rapporto tra le forme del pensiero pedagogico e gli indirizzi del sapere socioeconomico (cfr. Vischi, 2011, pp. 146-147).

Nella misura in cui il processo educativo si apre all'unità e, al tempo stesso, alla valorizzazione delle differenze, una società può definirsi “educante” (cfr. Simeone, 2022). Una società educante, “ha per vocazione l'educazione perché si regge su una partecipazione convinta ad esperienze condivise e continuamente comunicate” (Sirignano, 2007, pp. 36-37).

La comunità, tuttavia, può assumere configurazioni differenti: essa può essere rappresentata dalla maggioranza dei cittadini che, riconoscendosi in determinati valori, mira a imporli agli altri; oppure da coloro che detengono il potere economico o militare; o ancora da chi risulta vincente nei conflitti che emergono al suo interno. Tali dinamiche, seppur eterogenee, incidono profondamente sul senso stesso della socialità e sulla possibilità di costruire una comunità educante inclusiva e democratica.

L'educazione e la formazione, nella loro essenza, non si limitano a trasmettere conoscenze o a sviluppare competenze, ma sono strutturalmente orientate a incidere sul modo in cui la politica viene pensata, interpretata e realizzata. Ciò dipende dal fatto che la funzione situata e fondativa dei pedagogisti consiste nel mantenere fedeltà a quelle strutture portanti che costituiscono l'ossatura della riflessione pedagogica: l'attenzione alla persona, la centralità della relazione educativa, la valorizzazione della dimensione comunitaria e sociale del processo formativo. In questo senso, la pedagogia, nel suo intreccio con le scelte operative e nella capacità di orientarle, non solo svolge un ruolo eminentemente formativo, ma assume anche una funzione politica, in quanto promuove processi di partecipazione e di corresponsabilità.

Il discorso pedagogico ed educativo, inteso come meta-riflessione critica sulla

prassi, non può mai considerarsi neutrale. Esso possiede una intrinseca forza di rottura nei confronti di qualsiasi situazione storica e politica che tenda a cristallizzarsi, poiché la pedagogia, per sua natura, è orientata a sollecitare il cambiamento, a dischiudere possibilità di trasformazione, a promuovere emancipazione individuale e collettiva. Da ciò deriva anche una responsabilità etica e sociale: l'educazione ha il compito di formare cittadini consapevoli, dotati non solo di competenze tecniche, ma anche di sensibilità critica, capacità di giudizio e competenza sociale, affinché possano contribuire attivamente alla costruzione di una democrazia sostanziale.

L'identità personale, lungi dall'essere una dimensione data una volta per tutte, si configura come un processo in continua evoluzione, che prende forma nella relazione intersoggettiva. Come osserva P. Malavasi (2022), la costruzione dell'io si sviluppa all'interno di un paradigma intersoggettivo, nel quale l'esperienza di sé si arricchisce costantemente attraverso il riconoscimento reciproco, il dialogo e la mediazione con l'altro. Tale prospettiva consente di concepire la formazione non come acquisizione lineare, ma come processo dinamico e dialogico di costruzione del senso.

In questa prospettiva, l'educazione – e, più in generale, ogni evento di socialità – deve essere intesa come uno sforzo permanente di costruzione di senso, in cui la soggettività si intreccia con le dimensioni comunitarie, politiche e culturali. La formazione non si limita, dunque, a rispondere a esigenze adattive, ma si propone come luogo critico di elaborazione del futuro, capace di unire responsabilità individuale e responsabilità collettiva. L'educazione, infatti, non solo prepara all'inserimento sociale, ma rappresenta il dispositivo attraverso cui le comunità si rigenerano, definiscono i propri valori e si proiettano verso nuovi orizzonti di convivenza civile.

2. Il *capability approach* per progettare una città che apprende

Secondo Alessandrini (2014, p. 25), il *capability approach* può essere inteso come un "approccio valutativo o etico" che, in determinate condizioni, si traduce in una vera e propria "teoria educativa". Tale prospettiva, elaborata da Amartya Sen e successivamente sviluppata anche da Martha Nussbaum, pone al centro la persona e la sua capacità di realizzare scelte di vita significative, superando una visione meramente economicistica dello sviluppo.

Le condizioni individuate per rendere operativo tale paradigma educativo possono essere sintetizzate nei seguenti punti:

Centralità antropologica: collocare al centro di un nuovo modello di sviluppo la questione antropologica, e non soltanto la dimensione economico-produttiva.

Dignità della persona: superare l'individualismo economico fondato sulla sola razionalità strumentale, spostando l'attenzione sulla dignità e sul valore intrinseco dell'essere umano.

Oltre l'occupabilità: andare oltre il concetto di "occupabilità" inteso in senso riduttivo, promuovendo invece opportunità di sviluppo delle potenzialità individuali attraverso un "welfare formativo" capace di sostenere la crescita continua.

Innovazione sociale: ampliare i processi di innovazione includendo la dimensione sociale della partecipazione, intesa come fattore abilitante per lo sviluppo collettivo.

Socialità come driver: considerare la socialità come il principale motore del processo partecipativo di crescita e sviluppo.

Nella formulazione originaria di Sen, le *capabilities* sono definite come "libertà

sostanziali”, ovvero le reali possibilità di scelta e di azione di cui l’individuo dispone. Lo sviluppo, in questa prospettiva, coincide con l’espansione di tali libertà sostanziali, intese come opportunità concrete di vivere una vita che l’individuo ha ragione di ritenere significativa (Sen, 1999).

La chiave del concetto di “sviluppo come libertà” risiede dunque nell’idea che la crescita economica acquisti valore solo se è democratica, partecipata, accessibile e generativa di nuove opportunità. In quest’ottica, i processi educativi e formativi lungo l’intero arco della vita diventano strumenti fondamentali per l’evoluzione delle capacità individuali e collettive, nonché per la costruzione di learning community in grado di sostenere lo sviluppo umano integrale.

3. Brescia: un laboratorio di *learning city*

L’idea di *learning city* si radica nella consapevolezza che l’educazione, per essere autenticamente democratica, debba oltrepassare i confini delle istituzioni scolastiche e diffondersi nei molteplici spazi della vita sociale, politica e culturale. Una città che si configura come laboratorio educativo è infatti chiamata a offrire occasioni di partecipazione, di dialogo e di apprendimento diffuso, capaci di coniugare crescita individuale e responsabilità collettiva.

In tale prospettiva, la costruzione di una cittadinanza attiva richiede una pratica della democrazia che sappia istituire luoghi, strumenti e procedure attraverso i quali i cittadini possano contribuire alla vita pubblica. Non si tratta soltanto di predisporre organi consultivi o tavoli decisionali, ma di promuovere un’autentica educazione alla cittadinanza, che si sviluppi attraverso l’esperienza diretta, la cooperazione e la formazione alla negoziazione e alla mediazione dei conflitti.

L’esperienza del Comune di Brescia si configura, in questo senso, come un caso particolarmente significativo. La città ha sviluppato negli anni un sistema articolato di strumenti e pratiche di partecipazione, che la rendono un vero e proprio laboratorio di learning city. Già nello Statuto comunale, infatti, sono previste forme di cittadinanza attiva che riconoscono ai cittadini il diritto di rivolgere istanze e petizioni al Consiglio comunale “per chiederne l’intervento per una migliore tutela degli interessi collettivi” (Statuto del Comune di Brescia, art. 54).

Tra gli strumenti più rilevanti figurano le Consulte comunali, presenti sin dalle prime versioni dello Statuto (art. 52), che rappresentano una delle espressioni più stabili e consolidate di partecipazione civica. Il Consiglio comunale ha la facoltà di istituire Consulte tematiche con lo scopo di favorire il coinvolgimento dei cittadini singoli e delle associazioni alla vita politica e sociale della città. Lo Statuto individua in particolare le Consulte “sulla Pace, sulle questioni di carattere sociale, ambientale, economico e culturale”.

Le Consulte, oltre alla funzione consultiva e propositiva nei confronti dell’amministrazione, si configurano come luoghi di formazione sociale e di crescita collettiva: spazi di confronto dialettico, di elaborazione di proposte, di sviluppo di competenze civiche e democratiche. Esse incarnano pienamente l’idea di learning city, in quanto trasformano la città in un contesto educativo diffuso, dove l’apprendimento si realizza attraverso il dialogo, la partecipazione e la corresponsabilità.

Attualmente, il Comune di Brescia ha istituito due Consulte principali:

1. La Consulta per la Pace, la Cooperazione, la Solidarietà internazionale e la Promozione dei diritti umani, che promuove la partecipazione dei cittadini sui temi della pace, del dialogo interculturale, della solidarietà e del rispetto dei diritti umani. Essa valorizza iniziative rivolte al confronto tra culture e generazioni, partecipa alla valutazione delle richieste di finanziamento per progetti di cooperazione internazionale e ha promosso eventi di rilievo nazionale, come il Festival della Pace e dei Diritti Umani d'Italia. Oggi vi aderiscono 46 realtà associative, tra fondazioni, ONG e associazioni storiche del territorio.
2. La Consulta per l'Ambiente, che si propone come luogo di confronto tra cittadini, associazioni ed enti per la promozione di una cultura ecologica e per la valorizzazione dell'ambiente come bene comune. Essa elabora proposte su natura, territorio e patrimonio cittadino, con l'obiettivo di favorire una reale partecipazione dei cittadini al governo delle politiche ambientali. Negli anni ha istituito diversi gruppi di lavoro su tematiche cruciali quali educazione ambientale, parchi e territorio, siti industriali, qualità dell'aria e delle acque, mobilità sostenibile, emergenza climatica. Alla Consulta aderiscono 24 organizzazioni, tra cui associazioni di rilievo nazionale (Legambiente, Italia Nostra) e numerose realtà locali.

Le Consulte non si limitano a fungere da strumenti consultivi, ma hanno saputo nel tempo incidere concretamente sui processi politici e amministrativi della città, offrendo indirizzi e orientamenti, promuovendo progetti e selezionando leadership civiche capaci di assumere ruoli di responsabilità. In tal modo, esse hanno contribuito ad accrescere il protagonismo della società civile nel governo della città, rafforzando la qualità democratica delle politiche pubbliche.

L'esperienza di Brescia si presenta, dunque, come una testimonianza concreta del paradigma della *learning city*: una città che non solo eroga servizi, ma che si configura come spazio educativo diffuso, laboratorio di cittadinanza attiva e comunità in apprendimento. In tale prospettiva, Brescia dimostra come l'intreccio tra istituzioni, associazionismo e cittadini possa generare processi innovativi di democrazia partecipativa, capaci di promuovere coesione sociale, sostenibilità e sviluppo umano.

Conclusione

Da questa prospettiva deriva l'idea di una città intesa non solo come spazio di crescita economica, ma come luogo di promozione del benessere umano integrale. La città educante deve farsi carico di valutare e attuare politiche alternative orientate allo sviluppo umano, alla coesione sociale e alla valorizzazione delle differenze, generando condizioni che favoriscano l'apprendimento continuo e la partecipazione democratica.

Bibliografia

- Alessandrini G. (2016). *La «pedagogia» di Martha Nussbaum. Approccio alle capacità e sfide educative*. Milano: FrancoAngeli.
- Bertolini P. (2003). *Educazione e Politica*. Milano: Raffaele Cortina.

- Comune di Brescia. (1996) Statuto del Comune di Brescia n. 98/14257 P.G (14-5-1996) e ss.
<https://www.comune.brescia.it/sites/default/files/imported/comune/statutoregolamenti/Documenti/STATUTO1.pdf>
- Dewey J. (2012). *Democrazia e educazione*. Firenze: Sansoni.
- Malavasi P. (2022). Politica, progettazione pedagogica. Alcune questioni emblematiche. In M. Fiorucci M., A. Vaccarelli (Eds.). *Pedagogia e politica in occasione dei 100 anni dalla nascita di Paulo Freire* (pp. 45-54). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Naussbaum M. (2010). *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno di una cultura umanistica*. Bologna: Il Mulino.
- Ricoeur P. (2013). *Leggere le città*. Roma: Castelvechi.
- Sen A. (2001). *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*. Milano: Mondadori.
- Simeone D. (Ed.) (2023). *Il patto educativo globale. Una sfida per il nostro tempo*. San Paolo.
- Sirignano F.M. (2007). *Per una pedagogia della politica*. Roma: Editori Riuniti.
- Vischi A. (2014). *Learning city, human grids. Governance, conoscenza scientifica, formazione*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Vischi A. (Eds.) (2021). *Im-patto sul territorio. Lavoro, giovani, ecologia integrale*. Lecce: Pensa MultiMedia.

Giustizia intergenerazionale e educazione alla cittadinanza globale: una prospettiva critica

Annalisa Quinto

Assegnista di ricerca

Alma Mater Studiorum Università di Bologna – annalisa.quinto@unibo.it

Introduzione

Viviamo in un tempo segnato da crisi molteplici e interconnesse che mettono in discussione le forme della convivenza e la possibilità di un futuro abitabile. In questo scenario, l'educazione è interpellata non solo nella sua veste di dispositivo di trasmissione del sapere, ma anche di pratica sociale e politica capace di orientare la trasformazione del presente e contribuire alla costruzione di futuri più giusti per la sopravvivenza del pianeta e delle nuove generazioni. È proprio in questo orizzonte che l'UNESCO, con il rapporto *Re-immaginare i nostri futuri insieme. Un nuovo contratto sociale per l'educazione* (2023) invita a ripensare radicalmente il significato della formazione come responsabilità collettiva e globale.

Questo contributo propone di riconcettualizzare la giustizia intergenerazionale come categoria educativa, mettendola in dialogo con il paradigma dell'Educazione alla Cittadinanza Globale (ECG) e con prospettive critiche e decoloniali. A partire dai risultati di una ricerca qualitativa con adolescenti, si evidenzia l'urgenza di smantellare le logiche oppressive dell'adulterismo e di rivedere le narrazioni dominanti sull'adolescenza al fine di rinsaldare un nuovo patto generazionale¹.

1. Educare alla giustizia intergenerazionale: una prospettiva critica

Negli ultimi anni, la nozione di giustizia intergenerazionale ha ricevuto crescente attenzione in ambito sociologico, politico e giuridico, dove è diventata un riferimento chiave nei discorsi sulla sostenibilità ambientale e sulla gestione delle risorse (Gosseries, 2023). Questa prospettiva, tuttavia, non è nuova: l'idea di un'etica della responsabilità verso il futuro affonda le sue radici in riflessioni più antiche. Nel 1987 il Rapporto Brundtland introdusse il concetto di "diritti delle generazioni future", richiamando la necessità di scelte politiche capaci di salvaguardare il domani. Questa visione fu rilanciata dalla Conferenza di Rio del 1992 e dall'Agenda 21, che delinearono direzioni comuni per affrontare le sfide ambientali globali. In Italia, Pontara (1995) avviava una prima riflessione filosofica sul dovere di responsabilità nei confronti delle generazioni a venire, collocando la questione intergenerazionale all'interno dell'etica pubblica.

1 Il presente contributo, data la limitata estensione, restituisce una riflessione necessariamente sintetica; ulteriori sviluppi teorici sul concetto di giustizia intergenerazionale in chiave pedagogica sono oggetto di elaborazione da parte dell'autrice in sedi di approfondimento attualmente in corso di stesura.

Con l'Agenda 2030, il principio di equità intergenerazionale è stato elevato a fondamento per l'elaborazione di politiche pubbliche responsabili e sostenibili.

Negli ultimi dieci anni l'Italia ha compiuto passi significativi per integrare la giustizia intergenerazionale nelle politiche pubbliche. Il traguardo principale è stata la modifica dell'Articolo 9 della Costituzione (febbraio 2022), che ha introdotto tra i principi fondamentali la tutela di ambiente, biodiversità ed ecosistemi “anche nell'interesse delle future generazioni” (ASviS, 2024). In questi ambiti, il concetto di giustizia intergenerazionale si riferisce all'impatto a lungo termine delle scelte in materia di ambiente, economia e risorse. Tuttavia, tale concetto, così declinato, rimane spesso incastrato in una visione in cui l'aspetto economico/giuridico prevale rispetto a quello sociale e ancor più pedagogico. In tale prospettiva, il concetto di giustizia sociale, pur fondamentale, non è sufficiente. In ambito educativo, la giustizia sociale è un orientamento pedagogico che riconosce all'educazione un ruolo sociale e politico nel garantire equità e pari opportunità offrendo a tutti le stesse possibilità (Tarozzi, 2025). Nell'interpretazione più critica e radicale, la giustizia sociale focalizza l'attenzione su come, nei processi educativi, continuino a riprodursi forme di disuguaglianza legate a fattori quali origine etnica, identità di genere, condizione socio-economica, orientamento sessuale e caratteristiche fisiche (Sikes e Vincent, 1998). Tuttavia, molte definizioni, trascurano le forme di disuguaglianza basate sull'età.

È necessario compiere un ulteriore passaggio concettuale per considerare la giustizia intergenerazionale come categoria pedagogica. Educare in questa prospettiva significa interrogare la dimensione temporale dell'educazione: ogni processo formativo guarda al futuro, ma questo è spesso definito unilateralmente dagli adulti. Ne derivano dispositivi educativi che non riconoscono pienamente le soggettività giovanili, escludendole dai processi decisionali e riproducendo un modello univoco e adultocentrico di cittadinanza. In questo senso, la giustizia tra generazioni non riguarda solo la distribuzione di risorse, diritti e responsabilità, ma anche del potere.

Se osservato da una prospettiva pedagogica critica, il concetto di giustizia intergenerazionale richiede di intrecciare alcune categorie chiave:

- Le dinamiche di potere e la dialettica oppressione/liberazione, per cui ogni processo educativo è atto politico, orientato alla riproduzione o alla trasformazione (Freire, 1997).
- L'etnicizzazione degli adolescenti, che soprattutto in contesti multiculturali e migratori rischia di sovrapporre logiche di controllo e marginalizzazione (Tolomelli, 2025).
- L'adesione alle logiche neoliberiste dell'educazione (Tarozzi, 2025), che la riducono a performance individuale e meritocratica, negando ai giovani il riconoscimento come soggetti politici con *agency*.
- La colonizzazione dello sguardo educativo (Andreotti, 2011; Andreotti e de Souza, 2012), che perpetua narrazioni eurocentriche, normative e adultocentriche nel leggere le soggettività giovanili, soprattutto quelle razzializzate o di origine migratoria.

Questi dispositivi non agiscono isolatamente, ma si intersecano e si rafforzano reciprocamente, contribuendo a strutturare un modello educativo che esclude invece di includere, controlla invece di accompagnare e forma per adattare anziché per trasformare.

2. Partecipazione giovanile e decolonizzazione dello sguardo adulto

La giustizia intergenerazionale è strettamente legata alla partecipazione giovanile, concetto ampiamente presente nel discorso pubblico ma spesso ridotto a formula priva di reale incidenza politica. La partecipazione, invece, è un insieme di pratiche di potere: avere e dare parola, ascoltare ed essere ascoltati, incidere sulle decisioni e sulle strutture della convivenza, costruire o ridefinire narrazioni dominanti, abitare lo spazio pubblico e produrre conoscenza. Ripensarla in forma autentica implica mettere in discussione le asimmetrie generazionali, lavorando sulla cessione del potere e sulla decolonizzazione dello sguardo adulto. In tale prospettiva, i giovani non sono più “altri da integrare”, bensì produttori di sapere, visioni e pratiche pienamente legittimati a partecipare ai processi decisionali. Se lo sguardo adultocentrico non viene decostruito, si consolidano narrazioni che privano l'adolescente della sua identità politica: da un lato, un'adolescenza patologizzata da “curare”; dall'altro, un'immagine mediatica e istituzionale – tipica dei governi nazionali egemonizzati dalla destra – costruita attorno alla triade emergenza – pericolo – sicurezza (Tolomelli, 2025). In entrambi i casi, una minoranza “sbagliata” da correggere.

Tuttavia, una recente ricerca qualitativa condotta in Italia con adolescenti (Quinto, 2025) mette in luce una contraddizione: da un lato, narrazioni dominanti che marginalizzano; dall'altro, un *underground* giovanile attento alle questioni politiche, etiche e civili, composto da giovani impegnati e competenti, che esprimono un *sentiment* del tempo segnato da inquietudine, nichilismo e sofferenza, ma anche da desiderio di cambiamento, tensione progettuale, bisogno di visibilità e riconoscimento simbolico.

Questa contraddizione è evidente nei dati della ricerca: molti studenti esprimono frustrazione per la mancanza di partecipazione autentica. La metafora del voto diventa simbolo di esclusione:

«Io vorrei dare un mio contributo. Penso che ci siano tanti adulti che non sono in grado di votare [...] Non è l'età anagrafica che stabilisce se sei maturo o no per votare» (M., 17 anni).

A questo si aggiunge la mancanza di spazi di espressione:

«Ma se nelle città non c'è spazio noi dove dobbiamo andare? [...] In nessun luogo possiamo esprimere le nostre idee. Quando manifestiamo ci vengono a picchiare e quando non lo facciamo siamo trattati come scansafatiche» (I., 17 anni).

Il senso di sfiducia verso il futuro è diffuso, ma non privo di speranza: il 96% dichiara paura, l'89% ansia, mentre solo il 44% associa il futuro alla speranza.

«Il futuro è una cosa che ci hanno tolto [...] le prospettive sono spaventose. Penso all'inquinamento e alle guerre [...] non riesco a prospettarmi tra trent'anni» (D., 18 anni).

Tutto questo porta a una domanda pedagogica cruciale: quale sguardo educare alla partecipazione, quello giovanile o quello adulto?

Riconoscere l'*agency* adolescenziale significa non solo “ascoltare i giovani”, ma mettere in discussione le condizioni strutturali che ne impediscono l'effettiva agentività. In questo atto di rivendicazione risuona, da un lato, l'idea di un “nuovo contratto sociale” promossa dall'UNESCO e, dall'altro, il tema della cessione del potere da parte degli adulti. La domanda finale resta provocatoria ma necessaria: siamo noi adulti davvero disposti a lasciarci trasformare dallo sguardo dei giovani?

3. Educazione alla Cittadinanza Globale e giustizia intergenerazionale

L'ECG, nel suo approccio più critico e trasformativo, fornisce una cornice pedagogica potente per coltivare la giustizia intergenerazionale. Negli ultimi anni, infatti, si è affermata come uno degli orizzonti più significativi per ripensare il ruolo dell'educazione nel contesto sociale in ottica trasformativa. Basti pensare al *Summit delle Nazioni Unite “Transforming Education”* (2022), al 5° Forum UNESCO su *Transformative Education* (2021), al Report UNESCO sui futuri dell'educazione (2023) e alla Raccomandazione UNESCO sull'educazione alla pace, ai diritti umani e allo sviluppo sostenibile (2023).

Sempre nella stessa direzione, Tarozzi (2025) descrive l'ECG come un'etica radicata in una pedagogia trasformativa orientata al futuro, che implica un cambiamento radicale nei modi di pensare il mondo e di agire in esso. Nonché un'etica intrisa di speranza, intesa – seguendo Paulo Freire (2014) – come virtù politica capace di immaginare mondi possibili e di generare nuova progettualità educativa. In questa accezione, l'ECG promuove visioni decoloniali, complesse e aperte, orientate alla giustizia sociale globale, alla responsabilità sociale, ai diritti umani, alla pace e all'uguaglianza (Andreotti, 2011; Andreotti e de Souza, 2012; Tarozzi, 2025). Si tratta di un'educazione che agisce simultaneamente sulle dimensioni cognitive, corporee, affettive e comportamentali, operando a livello del sé e sui modi in cui le persone danno forma alla propria presenza nel mondo. In questa prospettiva, l'ECG non si limita a trasmettere contenuti o valori universali, ma si configura come uno spazio politico, pluriversale e relazionale, in cui ogni soggetto è riconosciuto come attore del cambiamento (Tarozzi, 2025).

Il riconoscimento dell'*agency* giovanile, tuttavia, passa per una ristrutturazione profonda delle relazioni educative (Serriere, Riley, 2024). Ciò significa disattivare le logiche dell'adulterismo e creare spazi di reale collaborazione e corresponsabilità. In questa cornice, l'ECG può divenire un laboratorio intergenerazionale: un luogo in cui l'adulto non è il depositario del sapere, ma un co-apprendente; in cui l'educazione smette di essere trasmissione lineare e si trasforma in dispositivo dialogico di apprendimento reciproco. La giustizia intergenerazionale, così intesa, si configura come mutuo riconoscimento tra soggetti di età diverse, ma ugualmente coinvolti nella co-costruzione del mondo, come speranza pedagogica radicale e impegno etico-politico che considera i giovani non “futuro del mondo”, ma “presente della democrazia”. Essa richiede la costruzione di un patto intergenerazionale fondato su rinuncia dei privilegi generazionali, cessione di potere, disponibilità a lasciarsi trasformare dai giovani e sviluppo di forme educative decolonizzate e generative, elementi centrali in un'educazione alla cittadinanza globale critica e trasformativa.

Ciò implica riformare le pratiche educative per disinnescare le logiche che marginalizzano le soggettività giovanili, promuovere dialoghi autentici capaci di riconoscere l'*agency* e tradurre quotidianamente, in contesti formali e informali, una visione edu-

cativa che intrecci giustizia sociale, responsabilità ecologica e partecipazione politica. Affrontare queste sfide richiede analisi critica e proposte concrete per riorganizzare le relazioni educative in modo da valorizzare le soggettività giovanili e trasformare l'educazione in uno strumento di emancipazione e rigenerazione sociale in un mondo da reimmaginare.

Bibliografia

- Andreotti V. (2011) Decoloniality and Diversity in Global Citizenship Education. *Globalization, Societies and Education*, 9, 4-3, 381-397.
- Andreotti V., de Souza L. M.T.M. (Eds.). (2012). *Postcolonial Perspectives on Global Citizenship Education*. London: Routledge.
- Alleanza Italiana per lo Sviluppo Sostenibile (2024). *Policy Brief. La partecipazione democratica giovanile: Problemi attuali e possibili soluzioni*. Roma: Author.
- Freire P. (1971). *La pedagogia degli oppressi*. Milano: Mondadori.
- Freire P. (2014). *Pedagogia della speranza. Un nuovo approccio a La pedagogia degli oppressi*. Torino: Gruppo Abele.
- Gosseries A. (2023). *What is intergenerational justice?*. Cambridge: Polity Press.
- Pontara G. (1995). *Etica e generazioni future*. Roma-Bari: Laterza.
- Quinto A. (2025). *Adolescenti, disagio e educazione alla cittadinanza*. Milano: FrancoAngeli.
- Serriere S. C., Riley T. (2024). Heavy on the Solidarity, Light on the Adultism: Adult Supports for Youth Activism. *Democracy & Education*, 32 (1), Article 3.
- Sikes P., Vincent C. (Eds.) (1998). Social Justice and Education Policy – Special issue. *Journal of Education Policy*, 13, 4.
- Tarozzi M. (2025). *Cultivare la speranza. Percorsi di educazione alla cittadinanza globale*. Bologna: Il Mulino
- Tolomelli A. (2025). Il rischio di etnicizzazione dell'adolescenza. Dimensioni socio-politiche e traiettorie pedagogiche, *Nuova Secondaria*, 8, 141-148.

Sessioni Parallele
Inclusione e responsabilità in contesti adulti

Formazione e lavoro per aver cura dell'altro nelle imprese

Veronica Irene Furiani

Dottoranda

Università Cattolica del Sacro Cuore – veronicairene.furiani@unicatt.it

Introduzione

Il contesto imprenditoriale, come evidenziato da diverse ricerche scientifiche, assume una valenza determinante per poter rispondere alle sfide cruciali e urgenti dell'attuale scenario socio-economico e ambientale. Esse sollecitano un orientamento verso modelli di sviluppo capaci di garantire il rispetto per l'ambiente, l'equità sociale, la cura delle vulnerabilità, la dignità dei lavoratori e il diritto al benessere delle future generazioni. In questa prospettiva il mondo delle imprese si deve confrontare con diversi fenomeni (Malavasi, 2017), interconnessi tra loro, come la globalizzazione dei mercati, l'industria 4.0, l'ascesa dell'intelligenza artificiale, la sostenibilità e la compresenza nelle imprese di diverse generazioni. Altresì troviamo, da una parte fenomeni come il *Quite quitting*, *Great Resignation* e *Downshifting*, uomini e donne disposti a rinunciare alla stabilità occupazionale o a ridurre l'impegno lavorativo in favore di un'occupazione di maggiore qualità, in grado di rispondere ai nuovi bisogni più "umani" (Dato, 2024); dall'altro invece l'alto numero dei *Neet* (*Not in Education, Employment or Training*), giovani che non studiano, non lavorano o non si formano. Tali dinamiche evidenziano come la qualità del lavoro, la salute e il benessere siano ormai divenuti aspetti prioritari per i lavoratori di oggi, spingendoli a una costante ricerca di nuovi equilibri. Risulta parimenti rilevante la necessità di sviluppare nuove competenze nelle giovani generazioni, al fine di colmare il divario determinato dal cosiddetto *mismatch* di competenze. La pedagogia, scienza teorico-pratica, considera criticamente questi fenomeni per una nuova progettazione organizzativa, per realizzare imprese e società fertili, inclusive, generative (Vischi 2019): preoccuparsi dell'educazione significa, per la pedagogia, tendere lo sguardo per delineare una società futura e un avvenire solidale (Vischi, 2024).

1. Lavoro come dimensione umana

Il lavoro ricopre da sempre un ruolo cruciale nella vita delle persone: si connota come necessità, via di maturazione e di realizzazione personale: esso occorre all'uomo per innalzare la sua condizione umana.

Il lavoro per l'uomo racchiude un'insostituibilità per la promozione dell'integralità umana, per palesarsi e scoprirsi a sé stessi, aprendosi a sé stessi e agli altri, per favorire simultaneamente il conoscere facendo e riflettendo, il sapere e l'agire; per sviluppare intraprendenza; per instaurare rapporti etici e educativi; per apprendere il valore della collaborazione; per avvalorare un'idea di istruzione e formazione unitaria, o di umanesimo integrato (D'Aniello, 2019, p. 122).

Pertanto, nella prospettiva di un lavoro capace di elevare la condizione umana, oggi è necessario riscoprire la vocazione al lavoro, come impegno che va oltre il risultato professionale ed economico, per concorrere all'edificazione della società futura. Accostare il tema della vocazione al lavoro, conduce a valorizzare l'orientamento considerato come "bene individuale": una cura di sé, una coltivazione dell'io, una formazione del sé finalizzato a realizzare una progettualità personale, attraverso una riflessione consapevole su di sé. La dimensione della vocazione permette di evidenziare una prospettiva orientata a un futuro generativo di benessere condiviso. Tale approccio sottolinea come il lavoro, nella sua complessità e pluralità, non sia esclusivamente una dimensione individuale, ma investa profondamente le relazioni sociali e la costruzione di una comunità. Il lavoro è entrare in una relazione di reciprocità che desidera legami professionali di qualità e "non è riducibile a *individuo aeconomicus*" (Rossi, 2009, p. 32). Alla luce di quanto esposto occorre promuovere un nuovo umanesimo.

Viviamo in un tempo di sfruttamento dei lavoratori; in un tempo, dove il lavoro non è proprio al servizio della dignità della persona, ma è il lavoro schiavo. Dobbiamo formare, educare ad un nuovo umanesimo del lavoro, dove l'uomo, e non il profitto, sia al centro; dove l'economia serva l'uomo e non si serva dell'uomo (Francesco, 2016).

Altresì l'Agenda 2030 di fronte alla situazione lavorativa odierna che preoccupa per difficoltà, iniquità, mancanza di prospettive per i giovani, attraverso l'obiettivo n. 8 propone di "incentivare una crescita economica duratura, inclusiva e sostenibile, un'occupazione piena e produttiva ed un lavoro dignitoso per tutti" (United Nation, 2015, p. 19). Pertanto, il contesto imprenditoriale è chiamato a contribuire alla delineazione di un modello di sviluppo responsabile e sostenibile frutto di una visione comunitaria, incentrato sulla giustizia equità e sulla solidarietà fraterna. Attraverso il miglioramento dei contesti professionali è possibile incoraggiare un autentico sviluppo delle risorse umane.

2. Cura e lavoro: un approccio basato sull'ecologia integrale

Il lavoro può essere concepito come trama relazionale, nell'accezione del "prendersi cura", sulla quale istituire un'inedita modalità di governance delle organizzazioni, di responsabilità sociale delle imprese che tenga conto del valore ontologico della persona umana. La cura è fondamentale nella vita dell'essere umano: senza cura l'esistenza non può fiorire. Come afferma Mortari (2017) "nessuna società può assicurare una qualità della vita sufficientemente buona se le persone che la formano non si prendono cura le une delle altre" (p. 92).

Attraverso la cura, cuore del paradigma dell'ecologia integrale, come atto responsabile e amorevole verso l'intero creato e le sue creature è possibile promuovere benessere individuale e collettivo, giustizia sociale e sostenibilità ambientale, Papa Francesco (2015) sostiene che

l'amore per la società e l'impegno per il bene comune sono una forma di carità, che riguarda non solo le relazioni tra gli individui, ma anche macro-relazioni, rapporti sociali, economici e politici; l'amore sociale è la chiave

di un autentico sviluppo [...] esso ci spinge a pensare a grandi strategie che arrestino efficacemente il degrado ambientale e ne incoraggino una *cultura della cura* che impregni tutta la società (n. 231).

Il paradigma dell'ecologia integrale, promosso dal pontefice nella sua enciclica offre una visione olistica che mira a creare le condizioni di sviluppo dell'umano, affinché ogni individuo possa esprimere il proprio potenziale, fiorire pienamente come persona e parte integrante di questo pianeta. Un approccio basato sull'ecologia integrale consente di avvicinarsi al mondo delle imprese in un'ottica di interconnessione e interdipendenza: l'analisi dei problemi ambientali è inseparabile dall'analisi dei contesti umani e lavorativi, c'è un'interazione tra ecosistemi e tra diversi mondi di riferimento sociale poiché "il tutto è superiore alla parte" (Francesco 2015, n. 115).

Imprese, istituzioni e società sono chiamate a stabilire un "patto educativo", nel segno dell'ecologia integrale, alla ricerca del bene comune anche nel lavoro, tra innovazione, giustizia e legalità, inclusione e partecipazione, formazione e solidarietà.

3. Promuovere l'inclusione attraverso la trasformazione culturale del lavoro

Nel presente quadro di contesto e di analisi, promuovere inclusione lavorativa, implica non solo che le imprese si adeguino alle normative vigenti e creino ambienti di lavoro vantaggiosi, ma che assumano una nuova cultura del lavoro in grado di affrontare le fragilità presenti all'interno delle organizzazioni, siano esse potenziali o esplicite. Sostenere e valorizzare l'inclusione lavorativa può delinearsi per le imprese una via privilegiata per perseguire maggiore unità e coesione favorendo un *empowerment integrale*: personale, professionale, organizzativo, territoriale, interno ed esterno all'organizzazione. La riflessione e la pratica pedagogiche sono chiamate ad accompagnare le imprese nel rileggere, in chiave proattiva, l'inclusione lavorativa e le fragilità come "centro generativo di circoli virtuosi, di un recupero della fiducia e di azioni aperte e accoglienti, e lo stimolo per creare nuovi concetti, soluzioni e dispositivi, in grado di interrompere processi di stagnazione o di irrigidimento e di sbloccare potenzialità o realtà inibite" (Cerutim, Bellusci 2023, p. 125), trasformando le fragilità in opportunità di crescita e di cambiamento sociale. La pratica pedagogica è incaricata ad orientare le organizzazioni nella promozione di un lavoro dignitoso che garantisca un equo compenso, sicurezza sul posto di lavoro, e protezione sociale per le famiglie, migliori le prospettive di crescita personale e integrazione sociale, libertà di esprimersi, organizzare, partecipare a discussioni che riguardano la propria vita, pari opportunità per uomini e donne, (ILO, 2015) configurandosi come strumento di inclusione, partecipazione e cittadinanza attiva. In questa prospettiva la formazione si presenta non solo come istruzione e addestramento, ma come leva profonda per generare un cambiamento di postura culturale delle persone in un'ottica di *lifelong learning* nei confronti degli effetti negativi connessi alla persistenza degli stereotipi e pregiudizi. Formazione come apprendere a essere più che comportamenti acquisiti e formule alle quali rifarsi pedissequamente, come forma e azione coerenti (Alessandrini, 2021). Il futuro del mondo del lavoro e delle imprese dipende da chi sceglie di investire nella formazione e nel promuovere una cultura aziendale che apprezza il nuovo, l'originale, lo straordinario, il bello, che sostiene e ricompensa la produzione di idee nuove e soluzioni innovativi, che attribuisce valore al merito, all'ingegno, all'intraprendenza, alla

disponibilità ad apprendere, che è interessata a promuovere una cultura dell'apprendimento permanente (Rossi, 2009). Le imprese, intese come organizzazioni di ogni dimensione e tipologia, possono essere luoghi di potenziamento individuale e di "cura dell'altro", se vengono meno obsolete modalità gestionali a favore di profili di *governance* connotati dalla responsabilità tra le generazioni, volte allo sviluppo umano integrale (Vischi, 2024).

Bibliografia

- Cerutim M., Bellusci F. (2023). *Umanizzare la modernità. Un modo nuovo di pensare il futuro*. Milano: Raffaello Cortina.
- Dato D. (2024). Senza Lavoro. *MeTis Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 14 (1), I-IV.
- D'Aniello F. (2019). Il lavoro per la persona. La storia della pedagogia del lavoro per il futuro dell'educazione. *Studium Educationis*, 3, 117-126.
- International Labour Organization (2015). *Migrazione equa, dignità del lavoro e accesso ad un'occupazione dignitosa*. Geneva: ILO. <https://www.ilo.org/it/aree-tematiche/migrazioni-internazionali-e-lavoro-dignitoso>.
- Malavasi P. (2017). Verso una pedagogia dell'impresa. Creativa, libera, partecipativa, solidale. In G. Alessandrini (Ed.), *Atlante di pedagogia del lavoro* (pp. 115-128). Milano: Franco-Angeli.
- Mortari L. (2017). Educatori e lavoro di cura, *Pedagogia oggi*, 2, 91-105.
- Papa Francesco. (2016). *Discorso del Santo Padre al Movimento Cristiani Lavoratori*.
- Papa Francesco (2015). *Lettera enciclica Laudato si'. Sulla Cura della Casa Comune*.
- Rossi B. (2009). *Educare alla creatività. Formazione, innovazione e lavoro*. Roma-Bari: Laterza.
- United Nations (2015). *Trasforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. <https://sdgs.un.org/2030agenda>
- Vischi A. (2019). *Pedagogia dell'impresa lavoro educativo formazione*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Vischi A. (2024). Pedagogisti per imprese responsabili, sostenibili e inclusive. *METIS Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 14 (1), 34-48.

Educazione finanziaria e *gender gap*. Questioni aperte

Teresa Giovanazzi

Assegnista di ricerca

Libera Università di Bolzano – teresa.giovanazzi@unibz.it

Introduzione

Nell'odierno contesto socio-culturale ed economico, interrogarsi sull'educazione finanziaria costituisce un peculiare ambito di riflessione per la ricerca pedagogica, collocandosi al crocevia tra "accumulazione delle conoscenze, crescita economica ed equità sociale" (Malavasi, 2020, p. 69). L'educazione finanziaria sollecita la promozione dello sviluppo di una cittadinanza economica (Righini, 2019), intesa quale insieme articolato di conoscenze, capacità e competenze che consentano a ciascuno di divenire e partecipare attivamente nella vita sociale ed economica del Paese. Un 'agente economico' in grado di essere consapevole e di possedere alcune conoscenze dei funzionamenti di base dell'economia, per poter gestire in modo adeguato le proprie risorse e attuare scelte responsabili. Ciò è particolarmente significativo in quanto molte decisioni che assumiamo nella quotidianità possono determinare effetti e conseguenze dirompenti sulla nostra situazione finanziaria, presente e futura.

1. Quadro di riferimento sull'alfabetizzazione finanziaria

Nello scenario nazionale si evidenzia come le conoscenze finanziarie restino ancora appannaggio di una ristretta cerchia di popolazione, mentre una significativa quota di individui non possiede conoscenze e competenze essenziali per prendere decisioni informate in ambito economico e finanziario. Emerge, pertanto, l'urgenza di promuovere e perseguire l'educazione finanziaria come un obiettivo prioritario nelle politiche educative e sociali del Paese. Questa posizione di ritardo nei confronti del panorama internazionale trova conferma in un'indagine recente condotta dalla Banca d'Italia, pubblicata il 20 luglio del 2023, dal titolo "*Indagini sull'alfabetizzazione finanziaria e le competenze di finanza digitale in Italia: adulti*". L'indagine è stata realizzata per conoscere i livelli di cultura finanziaria, nell'ambito di una rilevazione internazionale promossa dall'OCSE, nella quale si rileva come il livello medio di alfabetizzazione finanziaria nel nostro Paese sia pari a 10,7 (su una scala da 0 a 20), evidenziando un modesto miglioramento rispetto al 10,2 segnalato nel 2020. Esso è riconducibile alle componenti di comportamento (da 4,2 a 4,7) e atteggiamento (da 2,0 a 2,3), mentre la componente delle conoscenze è lievemente diminuita (da 3,9 a 3,7).

Nell'indagine del 2023, il livello di alfabetizzazione finanziaria varia, per esempio, al crescere del titolo di studio: coloro che hanno una licenza media o inferiore hanno in media 9,6 punti, mentre i diplomati e i laureati ottengono rispettivamente 11,1 e 12,0 punti. Il punteggio è minore tra i giovani tra 18 e 34 anni (10,0) e nella popo-

lazione con oltre 64 anni (10,4). Vi è inoltre un divario di genere che penalizza le donne il cui punteggio, pari a 10,5, è inferiore di 0,4 punti rispetto a quello degli uomini (Banca Italia, 2023).

Sono dati emblematici che stimolano indubbiamente una riflessione profonda sull'importanza di promuovere una maggior sensibilizzazione su questa tematica, a partire anche dalle nuove generazioni. Questioni infatti come la gestione del proprio denaro, la finanza personale, anche se sembrano ancora lontane dalla quotidianità dei giovani, in realtà riguardano aspetti centrali della loro vita. Di conseguenza, l'educazione finanziaria rappresenta uno strumento imprescindibile per sviluppare competenze capaci di accompagnarli in modo consapevole e responsabile nelle scelte economiche che saranno chiamati a compiere. È "una forma di investimento del capitale umano" (Beccalli, 2024, p. 19), richiamando la necessità di possedere una solida conoscenza finanziaria di base, un pensiero critico e riflessivo rispetto al mondo economico-finanziario per poter essere in grado di prendersi cura delle proprie finanze e proteggersi da eventuali imprevisti che si possono riscontrare nel corso della propria esistenza. Disporre di tali conoscenze significa porre le fondamenta per un progetto di vita sostenibile, rappresenta un atto di responsabilità individuale e sociale.

2. Le dimensioni del *gender gap* nell'ambito economico finanziario

Tra le criticità più rilevanti che emergono nella riflessione sull'educazione finanziaria, il divario di genere si pone nel dinamismo di squilibri strutturali profondamente radicati nei modelli culturali dominanti e stereotipi sociali persistenti che influenzano ruoli, aspettative e opportunità. Si configura come una sfida educativa che si sostanzia nel progettare percorsi formativi adatti ai contesti sociali, per contrastare le ingiustizie presenti nella società. Si tratta di ridefinire i metodi e gli obiettivi dell'azione educativa per promuovere relazioni dialogiche capaci di valorizzare le differenze di genere, affinché ciascuno possa sentirsi riconosciuto e rispettato nelle proprie peculiarità (Burgio, Lopez, 2023). Il divario di genere si manifesta in modo particolare nel campo delle conoscenze economico-finanziarie, contribuendo a determinare una minore autonomia decisionale in ambito economico e una più ridotta capacità di pianificazione e gestione delle risorse. Il *gender gap* finanziario rappresenta una delle espressioni più complesse delle disuguaglianze di genere. Esso è il risultato di un intreccio articolato di molteplici fattori culturali, sociali ed economici che si alimentano reciprocamente, contribuendo a consolidare una situazione di svantaggio sistemico per le donne.

Secondo il *Global Gender Gap Report 2024* del *World Economic Forum*, l'Italia con il 70,3% si colloca al 87° posto nel raggiungimento della parità di genere, rispetto per esempio all'Islanda (93,5%), alla Finlandia (87,5%) e alla Norvegia (87,5%), perdendo otto posizioni rispetto al 2023. Uno degli indicatori chiave della parità di genere è rappresentato dall'occupazione, fermandosi al 52,5% per le donne, quasi 18 punti percentuali in meno rispetto al 70,4% per gli uomini. Questo dato colloca il Paese tra gli ultimi in Europa per partecipazione femminile al lavoro, ben al di sotto della media dell'Unione Europea del 70,2% (World Economic Forum, 2024a). Tale fenomeno si accentua, in modo preponderante, nel Sud del Paese nel quale si registra un basso tasso di occupazione femminile, con ampie disparità anche in termini di qualità del lavoro e stabilità contrattuale, oltre ad una divergenza tra settore privato e pubblico. Questa condizione influisce direttamente sui livelli di reddito e, di conseguenza, sulla

possibilità di accumulo di ricchezza nel medio-lungo periodo. Una *disparità economica* che si traduce in una minore capacità di resilienza finanziaria, intesa come disponibilità effettiva di risorse da impiegare in caso di eventi imprevisti, crisi reddituali o situazioni emergenziali. Nella gestione delle risorse economiche personali, le donne tendendo ad investire meno i propri risparmi, preferendo strategie improntate alla prudenza e alla conservazione del capitale. Un atteggiamento che può essere in parte influenzato da modelli culturali che hanno trasmesso l'idea che le donne non siano portate per la matematica, non siano competenti nella gestione del denaro e che siano invece più adatte al risparmio che all'investimento nel valorizzare le proprie risorse. Inoltre, si segnala anche lo scarso interesse nell'approccio al denaro, delegando al partner o altri familiari il compito di gestire le finanze, giustificando la scelta con la mancanza di tempo. Una motivazione che può trovare riscontro nella realtà, se si considera il notevole carico familiare che grava sulla figura femminile.

3. Verso un'educazione finanziaria di genere

Riconoscere le dinamiche delineate consente di riflettere sul ruolo dell'educazione finanziaria come il nuovo “far di conto” per la conduzione della vita economica, non concepito come procedimento meramente informativo (Refrigeri, 2020), ma quale strumento educativo nel senso più completo, per una formazione integrale del soggetto, come disciplina di insegnamento in ogni ordine e grado per recuperare la condizione di arretratezza del nostro Paese rispetto, per esempio, ad un Paese virtuoso come la Danimarca (World Economic Forum, 2024b). Essere in grado di gestire le proprie risorse finanziarie come beni essenziali per garantirsi benessere e sicurezza economica in prospettiva futura (Lusardi, 2024) implica aver acquisito la competenza di pianificare, prevenire situazioni di vulnerabilità, valutare i rischi e cogliere opportunità, promuovendo così una maggiore resilienza individuale e collettiva. Tale competenza assume una rilevanza ancora più significativa in un contesto socio-economico caratterizzato da instabilità e crescente complessità, in cui il ruolo dell'educazione finanziaria risulta imprescindibile per favorire equità, inclusione e partecipazione attiva alla vita economica.

Il perseguimento della parità di genere, basata sul rispetto della dignità di ogni persona nella sua unicità differenziante, non può prescindere dall'indipendenza economica e dalla capacità di autodeterminazione delle donne in campo economico e finanziario. Ciò ne rappresenta una condizione necessaria per la riduzione delle disuguaglianze e per il superamento di alcune barriere strutturali e culturali che, in parte, limitano le opportunità di crescita e realizzazione personale delle donne. Un obiettivo presente nell'*Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile* che individua nella parità di genere e nell'empowerment femminile non solo diritti fondamentali da tutelare, ma anche leve strategiche per lo sviluppo sostenibile dei Paesi. In particolare, l'obiettivo 5 mira a “raggiungere l'uguaglianza di genere ed emancipare tutte le donne e le ragazze”, riconoscendo che la disuguaglianza economica rappresenta uno dei principali ostacoli al progresso sociale. Inoltre, l'obiettivo 8 promuove una crescita economica inclusiva e sostenibile, sottolineando la necessità di garantire a tutti, ed in particolare alle donne, condizioni di lavoro dignitose, retribuzioni eque e accesso alle risorse (United Nations, 2015). A livello nazionale, tali principi sono stati recepiti e tradotti in politiche concrete attraverso il *Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza*

(PNRR), approvato nel 2021, individuando la parità di genere come una delle priorità trasversali dell'intero impianto programmatico. In particolare, il PNRR riconosce la necessità di intervenire sulle cause profonde delle disuguaglianze di genere, tra cui la scarsa partecipazione femminile al mercato del lavoro, le difficoltà di conciliazione tra vita professionale e familiare, e il persistente gap nelle competenze, soprattutto in ambito digitale e finanziario.

La centralità dell'educazione in ambiti come quello finanziario è un segnale forte non solo di denuncia di una disparità - ancora troppo evidente - e di rivendicazione dei diritti, ma anche di promozione di proposte concrete che fanno perno sulle risorse e sulle potenzialità femminili. Uno strumento significativo per espandere le libertà sostanziali delle donne, le proprie *capabilities* (Sen, 1992). Promuovere una formazione economico-finanziaria accessibile, inclusiva e sensibile alle differenze di genere rappresenta una strategia fondamentale per rafforzare l'autonomia decisionale delle donne, sviluppare competenze critiche e incentivare comportamenti finanziari consapevoli, riducendo di conseguenza la vulnerabilità economica.

Diventa necessario pensare a *un'educazione finanziaria di genere*, capace non solo di trasmettere conoscenze tecniche, ma anche di rimuovere gli ostacoli sociali e culturali che limitano le scelte economiche femminili, superando stereotipi di lungo corso che associano le donne alla parsimonia e gli uomini alla gestione del rischio, riconoscendo il valore trasformativo dell'educazione. È fondamentale promuovere percorsi formativi mirati e iniziative realmente inclusive rivolte alle donne, programmi di educazione finanziaria che tengano conto delle specificità di genere, piattaforme digitali pensate per facilitare l'accesso alle informazioni in modo semplice, interattivo e personalizzato. Occorre sviluppare strategie che coinvolgano le donne fin dalla giovane età, integrando la dimensione finanziaria nei curricula scolastici, nei programmi di orientamento e nelle politiche attive del lavoro. Le conoscenze finanziarie acquisite nei percorsi formativi rappresentano uno strumento di democratizzazione ed eguaglianza, consentono di compiere scelte economiche consapevoli (Parricchi, 2017) e adeguate alle proprie esigenze, avvalorando una cittadinanza attiva e partecipativa nel proprio contesto di appartenenza. Promuovere l'*empowerment finanziario femminile*, rimuovendo gli ostacoli culturali che ancora oggi ne limitano le possibilità di autodeterminazione economica, si connota come una sfida educativa per garantire l'equità di genere e una piena inclusione economica nella vita del Paese.

Bibliografia

- Banca d'Italia (2023). *Indagini sull'alfabetizzazione finanziaria e le competenze di finanza digitale in Italia: adulti*. Retrieved August 28, 2025, from <https://www.bancaditalia.it>
- Beccalli E. (2024). *Per una nuova economia. Costruire paradigmi basati su persona, etica, fiducia e cooperazione*. Milano: IlSole24Ore.
- Burgio G., Lopez A.G. (Eds.) (2023). *La pedagogia di genere. Percorsi di ricerca contemporanei*. Milano: FrancoAngeli.
- Lusardi A. (2024). *Il sapere che conta. L'ABC della finanza per fare le scelte giuste e prendere in mano il nostro futuro*. Milano: Mondadori.
- Malavasi P. (2020). *Insegnare l'umano*. Milano: Vita e Pensiero.
- Parricchi M. (Ed.) (2017). *Educare alla consapevolezza economica. Proposte multidisciplinari per la promozione del benessere*. Milano: FrancoAngeli.

- Refrigeri L. (2020). *L'educazione finanziaria. Il far di conto del XXI secolo*. Lecce: Pensa Multi-Media.
- Righini E. (2019). *Educazione Finanziaria. Uno strumento per cittadini, risparmiatori e mercati*. Milano: Franco Angeli.
- Sen A. (1992). *Inequality Reexamined*. Cambridge: Harvard University Press.
- United Nations (2015). *Transforming our World. The 2030 Agenda for Sustainable Development*. Retrieved August 28, 2025, from <https://sustainabledevelopment.un.org>
- World Economic Forum (2024a). *Global Gender Gap 2024*. Retrieved August 28, 2025, from <https://www.weforum.org>
- World Economic Forum (2024b). *Longevity Economy Principles: The Foundation for a Financially Resilient Future*. Retrieved August 28, 2025, from <https://www.weforum.org>

Pedagogia dell'impresa e inclusione: innovazione educativa per la sostenibilità e la valorizzazione della *leadership* femminile

Shari Tonoli

Dottoranda

Università Cattolica del Sacro Cuore – shari.tonoli@unicatt.it

Introduzione

Oggi ci troviamo di fronte a uno scenario complesso, come le disparità, le emergenze ambientali e le difficoltà nei rapporti sociali e culturali. Questi fatti stanno modificando radicalmente il mondo in cui operano enti e aziende, mettendo a rischio il sistema sociale ed economico. In questo panorama intricato, l'educazione si rivela uno strumento essenziale per superare questi ostacoli. Incoraggia la civile convivenza, l'integrazione nella società e la tutela della dignità delle persone, mostrando di essere una risorsa importante per un'evoluzione positiva.

In particolare, le imprese e i luoghi di lavoro rappresentano, in tal senso, territori fertili per l'implementazione di pratiche educative innovative capaci di promuovere una cultura della responsabilità e della consapevolezza, della sostenibilità e della valorizzazione delle differenze (Vischi, 2017). In questo modo, aiutano a consolidare e rigenerare la società attuale, stimolando un'idea di comunità più giusta e accogliente.

Al giorno d'oggi, il mondo del lavoro si confronta con molte difficoltà di tipo economico, culturale e sociale, tra cui una delle più radicate e complesse: la disparità tra uomini e donne. Nonostante i miglioramenti degli ultimi anni, le donne sono ancora poco presenti nelle posizioni di comando, ricevono stipendi inferiori rispetto ai colleghi uomini e si scontrano con barriere concrete che frenano il loro percorso professionale. In questo scenario, la pedagogia dell'impresa (Vischi, 2019) diventa fondamentale come mezzo educativo e di cambiamento. Può trasformare la mentalità dell'organizzazione favorendo un ambiente lavorativo più giusto e rispettoso delle differenze.

1. Pedagogia dell'impresa e disparità di genere. Verso organizzazioni inclusive e sostenibili

I cambiamenti nel mondo di oggi ci spingono a rivedere come formiamo e impariamo nei contesti lavorativi. In modo particolare, creare programmi di formazione che puntino i riflettori sulla parità di genere può essere una mossa vincente per facilitare la strada alle pari opportunità.

L'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile (ONU, 2015), adottata dalle Nazioni Unite nel 2015, offre una visione d'insieme per un progresso più giusto, che includa tutti e che rispetti l'ambiente. Tra i 17 traguardi fissati, l'Obiettivo 5, soprattutto nel punto 5.5, mette in chiaro l'urgenza di garantire alle donne piena ed effettiva partecipazione e pari opportunità di *leadership* a tutti i livelli decisionali nella vita politica, economica e pubblica.

In questo scenario, il compito della pedagogia dell'impresa non è solo quello di offrire strumenti per la formazione, ma si trasforma in un vero e proprio agente di cambiamento culturale nelle aziende.

Pertanto, è cruciale capire come si manifestano le diverse forme di esclusione delle donne, e contemporaneamente mettere a punto strategie educative che promuovano la parità di genere e che diano una spinta alla *leadership* femminile. Questo può rivelarsi una scelta di buon senso sia dal punto di vista etico che pratico. Solo così si potranno creare ambienti di lavoro che sappiano riflettere i valori di una società in costante trasformazione.

Stando a quanto emerge dal Gender Gap Index del World Economic Forum del 2024, sebbene si siano evidenziati dei miglioramenti, ci vorranno ancora decenni prima di raggiungere una vera parità tra uomini e donne in ambito economico e di opportunità. Le donne faticano ancora a raggiungere le posizioni apicali; in media, occupano meno del 30% dei ruoli manageriali a livello globale (World Economic Forum, 2024).

Anche in Italia, le disparità di genere nel mondo del lavoro sono marcate; secondo i dati ISTAT del 2024 (CNEL – ISTAT, 2025), il tasso di occupazione femminile si aggira attorno al 52%, mentre quello maschile supera il 70%. Il divario salariale tra uomini e donne si fa sentire soprattutto nelle posizioni di vertice. Le donne che arrivano a ruoli di *leadership* sono ancora in minoranza e spesso devono fare i conti con pregiudizi e stereotipi legati al genere.

Per le imprese, vuol dire impegnarsi a fondo per superare i pregiudizi di genere nelle fasi di assunzione e valutazione del personale, erogare corsi di aggiornamento sulle *soft skills* e favorire contesti professionali aperti a tutti.

È essenziale non solo incoraggiare le donne a diventare *leader*, ma anche apprezzare il loro contributo, ammettendo il loro peso determinante per un'evoluzione concreta e stabile.

In quest'ottica, la pedagogia del lavoro si rivela uno strumento chiave per orientare e sostenere le dinamiche di trasformazione. Non si limita a potenziare le capacità pratiche, ma si dedica anche a far maturare una sensibilità etica, interpersonale e responsabile nell'ambito lavorativo e aziendale.

La pedagogia del lavoro, infatti, considera il lavoro non soltanto come un'attività da svolgere, ma come un vero e proprio percorso di crescita completo per l'individuo, dove si creano legami e si attribuisce valore a ciò che si fa.

In questo modo, il lavoro diventa un'esperienza formativa, personale e collettiva, in cui l'individuo si compie in ogni sua dimensione: intellettuale, morale e sociale (Costa, 2011).

È proprio in questo scenario che si inserisce la riflessione sull'ecologia integrale, che va al di là della mera salvaguardia dell'ambiente, ma abbraccia l'intero sistema umano, economico, culturale e spirituale. Ci sprona a dare importanza al legame profondo tra l'individuo, il lavoro, la natura e la società (Francesco, 2015).

Secondo questo punto di vista, la pedagogia del lavoro può contribuire in modo significativo a trasformare le organizzazioni in contesti intenzionali di crescita umana e sociale, promuovendo modelli produttivi sostenibili, etici e inclusivi (Vischi, 2020).

Di conseguenza, il mondo del lavoro andrebbe visto come un luogo che educa, dove l'aspetto economico si fonde con quello morale e sociale. Perciò, è cruciale che in ambito lavorativo si dia importanza a strutture organizzative che durino nel tempo, rapporti basati sul rispetto, orari di lavoro ragionevoli, che si dia valore alle diversità e che ci si prenda cura gli uni degli altri.

2. Formazione alla leadership femminile e al *diversity*. Una prospettiva pedagogica per la trasformazione culturale

Le trasformazioni tecnologiche in atto, unite alle nuove disuguaglianze e alla complessità delle società multiculturali e globalizzate, ci pongono davanti a un interrogativo cruciale: come educare alla diversità e valorizzare le differenze affinché diventino una risorsa per l'innovazione sociale e aziendale?

In questo contesto, “la riflessione pedagogica può offrire un contributo rivolto a coniugare persone e competenze, orientamento e lavoro, individuando percorsi di inclusione e coesione per valorizzare in modo inedito capacità progettuale ed efficaci innovazioni, qualità dei percorsi formativi e dignità lavorativa” (Braga, 2023, p. 309).

Da questo punto di vista, è fondamentale considerare il valore delle diversità di genere. L'argomento della parità non è unicamente un'impellente etica e sociale, ma costituisce altresì un'occasione per accrescere la qualità dei rapporti professionali, la produttività, l'inventiva e la durabilità dei modelli organizzativi.

Il *diversity management*, se orientato in senso autenticamente pedagogico e non solo utilitaristico, permette alle imprese di sviluppare un vantaggio competitivo sostenibile, radicato nella qualità delle relazioni umane e nella corresponsabilità collettiva (Alessandrini, Mallen, 2020).

Avere una pluralità di generi offre prospettive, modi di comunicare e metodi per decidere più efficaci, e ciò arricchisce il modo in cui un'azienda funziona. Andare oltre le disparità di genere non vuol dire solo assicurare a tutti le stesse opportunità e gli stessi diritti, ma anche costruire un contesto dove ciascuno possa dare il massimo, dando un contributo importante alla crescita di tutti.

In quest'ottica, la formazione aziendale può essere d'aiuto alle aziende per rivedere le dinamiche di potere, le posizioni lavorative e i piani di avanzamento di carriera, incentivando un'equa gestione e decostruendo stereotipi.

È essenziale rivedere i posti di lavoro come contesti dove realizzarsi, in cui la formazione e la comunità possano proteggere il valore di ogni persona.

In merito a questo, un ambito di particolare interesse per un percorso euristico può essere il settore siderurgico dove le donne rappresentano solo il 5% delle persone occupate (Calulli, 2023).

In questo scenario, potrebbe essere utile indagare in che modo la formazione e l'ecologia integrale possano contribuire in modo significativo alla crescita della *leadership* femminile nelle aziende, soprattutto in settori come quello siderurgico. Di conseguenza, è fondamentale comprendere come un modello di formazione focalizzato sull'ecologia integrale possa agire come catalizzatore per un cambiamento che favorisca una *leadership* inclusiva e rispettosa dell'ambiente, dando importanza al ruolo delle donne nelle decisioni.

Pertanto, diventa essenziale scoprire approcci formativi all'avanguardia, creati appositamente per dare valore alle differenze, che possano influenzare positivamente l'*empowerment* delle donne e la piena espressione del potenziale umano. Per questa ragione, l'aggiornamento costante è cruciale per supportare l'evoluzione culturale nelle aziende e per incentivare un nuovo modo di condurre, che si fonda su abilità trasversali come l'abilità di comunicare con empatia e l'attitudine a occuparsi del benessere delle relazioni e dell'ambiente di lavoro. La formazione alla *leadership* femminile non si esaurisce nell'imparare competenze di gestione tecnica, ma comporta una metamorfosi che include l'abilità di agire in situazioni complesse.

È quindi necessario ideare programmi di formazione che combinino teoria e pratica, focalizzati sulla promozione di una prospettiva olistica e duratura dell'attività aziendale. Tale impostazione richiede una spiccata multidisciplinarietà, ispirata ai concetti dell'ecologia integrale, in cui la sostenibilità funge da struttura operativa per incoraggiare iniziative formative con un'impronta etica ben definita. Nello specifico, la formazione in azienda andrebbe ripensata non solo come una soluzione alle necessità del mercato, ma come una mossa strategica per promuovere il rispetto della persona, assicurare pari possibilità di crescita professionale e migliorare la qualità della vita dei dipendenti. Parallelamente, le strategie di formazione dovrebbero generare contesti lavorativi aperti, che diano valore e risalto all'apporto delle donne, considerate una risorsa di talento e nuovi approcci alla guida.

Concludendo, le aziende hanno un peso notevole nella lotta contro la disparità di genere, perché hanno la responsabilità di incentivare stili di vita imprenditoriali solidali. Questo si può tradurre nella necessità di sviluppare nuovi modelli formativi e progetti aziendali, creando un dialogo tra economia, imprese e pedagogia per rendere lo sviluppo umano autenticamente integrale e adeguato alla pienezza della realizzazione personale e comunitaria (Malavasi, 2020).

Bibliografia

- Alessandrini G., Mallen M. (2020). *Diversity management. Genere e generazioni per una sostenibilità resiliente*. Roma: Armando.
- Braga C. (2023). Diversity Management and Training. Some emblematic questions. *Pedagogia Oggi*, 21, 309-315.
- Calculi M. (2023). *Donne in siderurgia: una presenza utile al cambiamento*, Retrieved September 1, 2025, from <https://www.ecometsrl.it/donne-in-siderurgia-una-presenza-utile-al-cambiamento/>.
- CNEL – ISTAT (2025). *Il lavoro delle donne tra ostacoli e opportunità*, Retrieved September 1, 2025, from <https://www.istat.it/wp-content/uploads/2025/03/istat-cnel.pdf>.
- Costa M. (2011). *Pedagogia del lavoro e contesti di innovazione*. Milano: FrancoAngeli
- Francesco. (2015). *Lettera enciclica Laudato Si. Sulla cura della casa comune*, Retrieved September 1, 2025, from https://www.vatican.va/content/francesco/it/encyclicals/documents/-papa-francesco_20150524_enciclica-laudato-si.html
- Malavasi P. (2020). Pedagogia ed economia civile per imparare l'umano. *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 10 (2), 73-91.
- ONU (2015). *Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile*, Retrieved September 1, 2025, from <https://unric.org/it/agenda-2030/>.
- Vischi A. (2017). Pedagogia dell'impresa, formazione umana, responsabilità sociale. In G. Alessandrini (Ed.), *Atlante di pedagogia del lavoro* (pp. 320-333). Milano: FrancoAngeli.
- Vischi A. (2019). *Pedagogia dell'impresa, lavoro educativo, formazione*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Vischi A. (2020). Pedagogia dell'impresa ed economia civile, un dialogo epistemico per educare al lavoro. *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 10 (2), 162-177.
- World Economic Forum (2024), *Global Gender Gap Report 2024*, Retrieved September 1, 2025, from <https://www.weforum.org/publications/global-gender-gap-report-2024/>

Sessioni Parallele
Bisogni e potenzialità delle nuove generazioni

Bisogni di cura emergenti e risposta di una pedagogia sociale attenta all'intergenerazionalità

Guido Cavalli

Dottorando

Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano – guido.cavalli@unicatt.it

Introduzione

Il contributo presenta alcuni risultati preliminari di una ricerca dottorale in corso, esaminando l'intergenerazionalità non solo come diversità anagrafica tra i destinatari di pratiche sociali ed educative, ma come fondamento dell'educazione stessa, realizzata attraverso la trasmissione del sapere tra generazioni. Viene ripresa la critica personalista all'individuo moderno, applicata all'analisi della società contemporanea e ai processi di rigenerazione urbana, al fine di contrastare l'isolamento e la solitudine tipici delle città globali e di recuperare la dimensione relazionale e la cura educativa. In questa prospettiva, si analizza il passaggio dal welfare riparativo del Novecento a una visione pedagogica della città, che valorizza la dimensione educante della cittadinanza. Infine, vengono individuate alcune pratiche emergenti nei contesti urbani che mirano alla trasformazione educativa dei servizi socio-assistenziali e degli spazi culturali.

1. Individuo moderno e isolamento

Con la modernità, l'individuo diviene modello antropologico. Plasmato dall'idea di una soggettività assoluta, pienamente agente, egotica e autonormativa, l'individuo moderno determina in partenza una tassonomia dicotomica in cui alla forza si contrappone la fragilità, all'autonomia il bisogno, al benessere il disagio. Emerge una figura standard, di adulto funzionale ed efficiente, misura di tutte le età e loro *telos* implicito; così l'infanzia viene respinta nel "non ancora formato" e la vecchiaia nel "non più in forma", ai margini della cittadinanza perché improduttive. Qui è sufficiente richiamare le analisi foucaultiane sui dispositivi di sapere-potere e la loro normalizzazione di tempi, corpi e condotte. Questo paradigma è tanto costitutivo da restare intatto e implicito ai modelli novecenteschi di welfare che perseguono la Grande Salute e "sorvegliano" la difformità, categorizzando i propri destinatari-utenti in compartimenti non comunicanti: il disabile, il fragile, il bambino, l'adolescente, l'anziano.

La riflessione pedagogica ha contribuito a superare questo paradigma. Seguendo l'approccio fenomenologico, Piero Bertolini attribuisce all'esperienza educativa un carattere situato e co-costruito, intesa come incontro trasformativo tra educatore ed educando, piuttosto che come mera applicazione di protocolli. Marisa Musaio focalizza l'attenzione sulle prossimità educative generate nei contesti urbani, dove la rigenerazione di periferie, scuole, biblioteche e laboratori rappresenta un processo di risigni-

ficazione degli spazi marginali. In questi contesti, l'intergenerazionalità favorisce la costruzione di un tessuto di convivenza. Ivo Lizzola ridefinisce la cura educativa come attenzione competente alla persona vulnerabile, superando la logica della risposta prestazionale al bisogno.

Anche la riflessione filosofica offre contributi rilevanti. Alain Finkielkraut critica la riduzione della cultura a mero consumo, in cui l'adulto performante diventa modello dominante, e, seguendo Emmanuel Lévinas, propone una saggezza dell'amore che pone l'Altro al centro del processo di apprendimento, sottraendolo alla mera funzionalizzazione. La genealogia dell'infanzia di Philippe Ariès e la critica all'iper-diagnosi di Ivan Illich evidenziano la tendenza amministrativa a escludere anziani e bambini dal centro della formazione, mentre l'età adulta rimane il paradigma implicito di riferimento.

È necessario un cambiamento epistemologico che superi il paradigma del bisogno, adottando un'ermeneutica del senso che riconosca la singolarità delle vite e dei corpi come luoghi di significato. Hans-Georg Gadamer sostiene una concezione storica della verità, che invita a sospendere l'illusione di una misurazione neutrale e positivista. In questa prospettiva, la verità si configura come evento dialogico, in cui pregiudizi e appartenenze vengono messi in discussione per accedere a un significato più ampio.

Da questi contributi prende forma una postura pedagogica che è naturalmente anche politica: infanzia e vecchiaia non sono scarti di efficienza, ma figure del limite e soglie della cura: figure che obbligano a passare dalla "risposta al bisogno" alla cura educativa, cioè a un'attenzione competente al corpo-persona, capace di generare tempi opportuni e relazioni di riconoscimento, luoghi di trasmissione non possessiva, dove la persona eccede l'individuo e le generazioni si rigenerano nel riconoscimento reciproco.

2. Intergenerazionalità e rigenerazione urbana

Se l'intergenerazionalità diventa una dimensione originaria dell'educazione, la città appare come il suo laboratorio privilegiato: non semplice sfondo, ma spazio generativo dove pratiche e saperi si muovono nel tempo e nello spazio. Le ricerche sulla *generatività* mostrano come i legami capaci di far nascere vita sociale e valore condiviso si oppongano tanto all'individualismo quanto all'assistenzialismo; la generatività diviene metrica qualitativa per leggere progetti che ricuciono tessuti urbani e biografie. La recente riflessione promossa da Marisa Musaio sulla "prossimità educativa" e la rigenerazione delle periferie indica una *pedagogia della città* in cui attori diversi – scuole, presidi socio educativi, spazi culturali, soggetti del terzo settore – costruiscono luoghi ospitali per incontri intergenerazionali, ripensando i servizi come trame di convivenza e non come erogazioni prestazionali.

Questa rilettura pedagogica è ben visibile in alcune esperienze di rigenerazione urbana individuate come esemplari, che valorizzano l'interdipendenza delle generazioni e trasformano le fragilità in risorse; non si tratta di servire bisogni, ma di comporre significati condivisi. Molte fratture linguistiche, tecnologiche o valoriali, che oggi vengono lette come *divide* intergenerazionali, si rivelano in realtà *significati condivisi* che attendono di essere connessi mediante pratiche e luoghi della relazione educativa. La *cura educativa* che emerge allora non come risposta erogativa a bisogni, bensì attenzione competente al corpo persona come spazio simbolico, irriducibile e inalienabile;

una postura che domanda tempi opportuni e luoghi ospitali. Il portato della fenomenologia pedagogica offre qui una diversa grammatica concettuale: l'educativo come intenzionalità incarnata e situata, come co esperienza in cui l'educatore è parte della scena, co autore che si lascia trasformare dall'incontro.

3. Esiti possibili: verso una pedagogia della città

Si aprono alcune direttrici per la ricerca, la formazione e la progettazione educativa nei contesti urbani. In primo luogo, l'intergenerazionalità va considerata non come un *a posteriori* animativo tra anziani e bambini, ma come forma originaria della relazione educativa: ciò implica superare modelli lineari e trasmissivi in favore di pratiche in cui saperi e memorie passano di mano e si rigenerano. In secondo luogo, la persona va riconosciuta nella sua interezza incarnata e nella sua storicità narrata: scuola e servizi non come vettori unidirezionali, ma come *campi di risonanza* in cui l'asimmetria dei corpi e dei tempi diventi occasione di reciprocità responsabile. In terzo luogo, la fragilità va compresa come luogo generativo che domanda ascolto e tutela del limite, contro ogni normalizzazione prestazionale. In quarto luogo, l'educazione va agita all'interno dei contesti: è processo situato che domanda *luoghi ponte e tempi condivisi*; la città stessa diventa "laboratorio pedagogico reale" quando i suoi dispositivi di cultura, welfare e cittadinanza vengono riallineati alla generatività intergenerazionale.

A questo convergono anche i quadri *age friendly* dell'OMS e le piste europee sulla solidarietà intergenerazionale e *l'intergenerational fairness* che invitano a progettare quartieri e servizi che favoriscano l'incontro tra età, riducano l'isolamento, promuovano mobilità dolce e partecipazione, e soprattutto attivino processi educativi: tempi opportuni per apprendere, curare, lavorare e celebrare insieme. A livello operativo, le letterature su *intergenerational learning* suggeriscono che i programmi più efficaci intrecciano narrazioni di memoria locale, botteghe del fare tra mestieri e arti, co progettazioni di cura dei luoghi e restituzioni pubbliche: non si tratta di aggiungere attività, ma di convertire spazi e tempi ordinari in *scholè* educative, valutando non soltanto gli esiti prestazionali, ma la qualità dei legami e la capacità delle comunità di sostenere passaggi biografici complessi. In questo senso, la *pedagogia della città* si configura come riflessione interdisciplinare che congiunge urbanistica, antropologia e pedagogia in una ermeneutica della convivenza capace di istituire patti tra attori diversi, orientati a una sostenibilità sociale che intrecci tempi lunghi e brevi delle generazioni, custodendo le discontinuità come risorse per il senso comune.

Bibliografia

- Amerio P. (2017). *Vivere insieme. Comunità e relazioni nella società globale*. Bologna: Il Mulino.
- Baschiera B., Deluigi R., Luppi E. (2014). *Educazione intergenerazionale. Prospettive, progetti e metodologie didattico-formative per promuovere la solidarietà fra le generazioni*. Milano: FrancoAngeli.
- Cambi F. (2004). *L'educazione interculturale. Fondamenti pedagogici*. Roma-Bari: Laterza.
- Chianese G., Cornacchia M. (2022). *Ri-connettere generazioni. L'apprendimento intergenerazionale per sviluppare nuovi modelli di welfare e città per tutte le età*. Lecce: Pensa MultiMedia.

- Corsi M., Ulivieri S. (Eds.) (2012). *Progetto Generazioni. Bambini e Anziani: due stagioni della vita a confronto*. Pisa: ETS.
- Crotti M. (2018). *Generazioni interrotte. Riflessioni pedagogiche sull'odierna fragilità del patto generazionale*. Sesto San Giovanni: Mimesis.
- Demetrio D. (1988). *Pedagogia della memoria. Per se stessi, con gli altri*. Roma: Meltemi.
- Franzoni F., Anconelli M. (2021). *La rete dei servizi alla persona*. Roma: Carocci.
- Galli N. (1977). *Pedagogia della coeducazione*. Brescia: La Scuola.
- Guardini R. (1992). *Le età della vita*. Milano: Vita e Pensiero.
- Malavasi P., Grange T., Nuti G., Bobbio A. (Eds.) (2024). *La pedagogia nella città che cambia. Note a margine, studi e ricerche a partire dal Convegno Siped di Aosta 2023*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Musaio M. (2021). La cura educativa nelle periferie. In E. Balduzzi (Ed.), *La sfida educativa della Laudato si' e l'educazione del carattere* (pp. 74-89). Roma: Studium.
- Musaio M. (2021). *Ripartire dalla città. Prossimità educativa e rigenerazione delle periferie*. Milano: Vita e Pensiero.
- Nancy J.L. (1992). *La comunità inoperosa*. Napoli: Cronopio.

Desiderio e trasgressione nella sessualità giovanile: educare tra emancipazione e progettualità

Vitaliano Corbi

Dottorando

Alma Mater Studiorum Università di Bologna – vitaliano.corbi2@unibo.it

Introduzione

L'ipotesi che guida questa relazione è che i concetti di *desiderio* e di *trasgressione*, nell'adolescenza e nella post-adolescenza, siano strettamente connessi tra loro nelle modalità esperienziali della sessualità giovanile oggi. L'approccio euristico adottato, di matrice problematicista (Fabbri, Pironi, 2020), segue un doppio binario: a) attraverso il metodo dialettico ci si propone di mettere a confronto – per farli dialogare – due poli/narrazioni sul *desiderio* e sulla *trasgressione*, analizzati a partire dalla letteratura scientifica recente. Da una parte, il polo/narrazione che sostiene il consolidamento della crisi e della perdita di possibilità esistenziali per i giovani oggi e, dall'altra, il polo che individua nelle emergenti esperienze di sessualità condizioni trasformative e di creazione di nuove forme positive di *desiderio* e *trasgressione*; b) attraverso l'analisi fenomenologica ci si propone di ampliare il campo di indagine sulla *trasgressione* e sul *desiderio* giovanili ad ambiti sia interni all'esperienza educativa, sia non immediatamente riconducibili a questa, con le inevitabili pratiche di sconfinamento che ne derivano. Lungi dal considerare la *trasgressione* soltanto come una delle cause della devianza giovanile, la relazione prova a indagare il valore formativo e potenzialmente progettuale del nesso desiderio-trasgressione, confrontandosi anche con alcuni degli studi psicoanalitici più recenti. Sullo sfondo, ci si interroga sulla trasformazione dell'"inconscio contemporaneo", non più abitato dalla sessualità ma da ansie da performance, fallimenti e impotenza (Fabbri, 2024). Quindi, la relazione espone brevemente le coordinate metodologiche della ricerca dottorale in corso che esplora le modalità esperienziali della sessualità giovanile in contesti *onlife* (Floridi, 2017), attraverso un'indagine quanti- qualitativa condotta presso due atenei italiani (Alma Mater Studiorum-Università di Bologna e Università degli Studi di Napoli Federico II) e che coinvolge studentesse e studenti universitari. La parte teorica mira ad attualizzare la categoria della progettualità esistenziale (Bertin, Contini, 2004) come strumento educativo capace di restituire un potenziale formativo ed emancipativo al *desiderio* e alla *trasgressione*. La parte empirica, articolata in questionario e interviste semi-strutturate, analizza tre fenomeni: l'uso delle app di incontri, il consumo di contenuti pornografici online e l'interazione con piattaforme digitali per il sex work online. L'indagine si propone di far emergere non solo i comportamenti, ma soprattutto le rappresentazioni e i significati attribuiti dagli stessi giovani al *desiderio* e alla *trasgressione*. L'obiettivo finale è contribuire a riformulare le pratiche educative, stimolando i professionisti dell'educazione e, in generale, il mondo adulto a interrogarsi sul proprio ruolo nei confronti di soggettività in formazione che vivono esperienze complesse, spesso sconosciute o stigmatizzate perché radicalmente inedite.

1. La sessualità giovanile oggi: visioni a confronto

Nel senso comune sembrerebbero diffondersi due immagini contrapposte sui modi in cui i giovani vivano oggi la sessualità in rapporto al *desiderio* e alla *trasgressione*. Da un lato, si dipinge il giovane come apatico e “spento”, quasi svuotato di quell’energia erotica che caratterizzava le generazioni precedenti: il *desiderio* sembra essersi affievolito a riflesso di una società in crisi, schiacciata dal peso di un disagio collettivo che tocca anche la sfera intima e sessuale.

Dall’altro lato, troviamo un’immagine diametralmente opposta: quella di un’adolescenza esuberante, pervasa da un *desiderio* intenso e senza freni che si manifesta in forme spaventosamente *trasgressive* e, invero, narcisistiche. Secondo questa visione, i “giovani di oggi” sono inclini a sfidare le norme, esprimendo la propria identità sessuale attraverso linguaggi nuovi e “incomprensibili” visioni non binarie.

Da una preliminare revisione classica della letteratura scientifica, è emerso che tali visioni sono sottilmente presenti, seppur in modo meno evidente e stereotipato, anche nella costruzione di teorie pedagogiche e nella progettazione di pratiche educative. Lo studio dei contributi attenzionati mostra che l’approccio basato su interventi volti alla rigenerazione del *desiderio* giovanile si regge, verosimilmente, sul presupposto che i giovani percepiscano una difficoltà a dare luogo e forma al *desiderio*, perché ostacolati da una pluralità di fattori di ordine sociale, culturale e psicologico (Tolomelli, 2021). Altri approcci, invece, partono da un’idea di adolescenza contemporanea come condizione attraversata da esperienze inedite di sperimentazione e fluidità che testimoniano non l’assenza, ma la piena vitalità del *desiderio*. In questa prospettiva, i giovani non apparirebbero affatto inerti sul piano pulsionale, bensì portatori di una sessualità che supera le tradizionali dinamiche di senso di colpa edipico legate alla crescita (Burgio, 2021), capaci di compiere esperienze *trasgressive* nuove che coinvolgono non solo la sessualità ma anche il genere e la non-linearità identitaria (Chello, Maltese, 2024), dando vita a forme positive di protagonismo esistenziale.

Tuttavia, si vuole riflettere sul fatto che anche quest’altra visione non elimina un problema urgente: se non stiamo assistendo a una perdita di *desiderio*, è possibile che i giovani abbiano, comunque, progressivamente smesso di comunicare i propri desideri agli adulti, scegliendo invece di investire esclusivamente nei legami tra pari, barricandosi in cerchie affettive e simboliche che potrebbero sempre più diffidare del dialogo con gli adulti. A questo punto, non si tratta di maturare un’invidia nei confronti di una possibile indipendenza ed “esclusività” giovanile, ma piuttosto ragionare sulla loro difficoltà di aprirsi all’incontro con forme di alterità radicali, quando invece il mondo adulto – a cominciare dai genitori – dovrebbe rappresentare queste alterità, incarnando modelli ed esperienze con cui confrontarsi e dai quali trarre elementi per la propria formazione. Dunque, qui si ritiene che la *trasgressione* non possa essere intesa esclusivamente come espressione di disagio o comportamento deviante da correggere, ma che questa possa costituirsi come una delle leve fondamentali per la costruzione della propria soggettività: la discriminante potrebbe risiedere nel legame che intrattiene con il *desiderio*. Questo perché l’adolescente necessita di prendere le distanze dall’universo familiare – tanto sul piano simbolico quanto su quello fisico – per entrare in contatto con l’ignoto e con il rischio, lasciandosi guidare da un *desiderio* autentico di esplorare il mondo, alla ricerca di nuovi orizzonti possibili di significati da attribuirgli. Dunque, se si accoglie la definizione lacaniana di *desiderio* riletta da Recalcati, il *desiderio* è sem-

pre desiderio dell'Altro (Recalcati, 2023) e perciò ben diverso dal puro concetto di *godimento*, al quale si associa molto spesso proprio il concetto di *trasgressione*.

Infatti, analizzando la letteratura esistente, si nota che sebbene la *trasgressione* sia spesso applicata all'adolescenza in veste di categoria interpretativa, molto raramente le viene riconosciuto un valore emancipativo o costruttivo. Eppure, come già accennato, il *desiderio* porta con sé una spinta inevitabilmente *trasgressiva*, soprattutto se si accetta la definizione di bell hooks che considera la *trasgressione* come “movimento contro e oltre i confini – per poter pensare e creare nuove visioni. È quel movimento che rende l'educazione la pratica della libertà” (hooks, 2020, p. 16). Così si rafforza la connessione tra *trasgressione* e *desiderio*, provando a distanziarsi da un discorso educativo che, mentre teorizza la scomparsa generale del secondo, demonizza la prima incasellandola nel capriccio o nel godimento cieco, non intercettandone il valore formativo. Il rischio è proprio che, con questa operazione, la *trasgressione* scivoli nella totale ribellione e nella devianza.

2. Oltre la morte del desiderio e della trasgressione giovanile

I concetti di *desiderio* e *trasgressione* possono inoltre essere compresi all'interno della teoria del Disagio elaborata da Freud (2010) e ripresa da gran parte degli studi della psicoanalisi contemporanea. In estrema e indebita sintesi, per Freud una civiltà come quella vittoriana che aveva imposto limiti sempre più stringenti alle pulsioni e dunque alla sessualità, aveva finito con il produrre una vera e propria nevrosi. Oggi, aggiornando il quadro teorico freudiano: Benasayag e Schmit (2013) parlano di “passioni tristi”, riferendosi a giovani privati di un orizzonte collettivo e alla ricerca di esperienze estreme nel mondo digitale; Dessal (Bauman, Dessal, 2021) individua nel consumismo edonista una causa della regressione a una condizione adolescenziale che riguarda gli adulti; lo stesso Recalcati (2023) sovrappone la scomparsa dell'inconscio freudiano con la morte del desiderio. Infine, potremmo collocare sulla stessa linea d'onda anche Lancini (2022) che attribuisce in forma più esplicita e pragmatica la crisi della *trasgressione* adolescenziale ai cambiamenti dei modelli familiari e, in particolare, al passaggio da una famiglia normativa a una famiglia affettiva, unitamente all'indebolimento dell'autorità paterna. Il giovane si troverebbe paradossalmente sostenuto in tutto e per tutto dalle figure adulte, ma paralizzato da un'immagine paranoicizzata del mondo esterno, frequentemente veicolato come minaccioso.

In questa sede, ci appare più razionale e di maggiore portata euristica condividere l'idea di Fabbri (2024) per la quale l'inconscio non è sparito, ma è ciò che esso ha iniziato a ospitare che è cambiato: probabilmente, oggi, nell'inconscio non troviamo la sessualità, ma il fallimento, l'impotenza, l'ansia da *performance*. In accordo con questa visione, l'esempio della sessualità sarebbe emblematico, perché se la sua rimozione nella società vittoriana era la causa prima delle nevrosi, oggi lo è la sua esibizione e coercizione. Il vero limite delle analisi esaminate poc'anzi starebbe nel decretare la morte dell'inconscio freudiano e sancire l'effetto diretto di una crisi e involuzione della civiltà; puntualizzando che la necessità per la filosofia dell'educazione di continuare a riferirsi al concetto psicoanalitico di inconscio è legittimata solo se quest'ultimo viene letto similmente all'idea kantiana di noumeno, capace di distinguere le zone franche del pensiero da quelle caratterizzate da identità precise.

Alla luce di queste riflessioni, si può sostenere che *trasgressione* e *desiderio* non siano affatto scomparsi dalle modalità esperienziali della sessualità giovanile, semmai è cambiato il modo in cui si esprimono e si articolano. L'educazione, allora, è chiamata a ripensare il proprio ruolo in merito, attenzionando le nuove forme in cui i giovani abitano tali dimensioni.

Conclusioni. Verso una ricerca empirica

La ricerca che sto conducendo nell'ambito del mio progetto di dottorato in scienze pedagogiche ha avuto inizio proprio dalle premesse teoriche fin qui sintetizzate e si propone di indagare tre fenomeni contemporanei che riguardano le esperienze di sessualità giovanile *onlife*: l'uso di app di incontri, l'uso di contenuti pornografici *online* e l'uso di piattaforme digitali per il sex work *online* come OnlyFans. La prima parte del lavoro, corrispondente alla ricerca teorica del progetto, ha l'obiettivo di attualizzare la categoria concettuale della *progettualità esistenziale*, in utilizzata in ambito pedagogico da Bertin e Contini (2004), con l'ipotesi che questa categoria possa funzionare come dispositivo privilegiato di un'educazione rivolta ad adolescenti e giovani adulti che sappia fare della cura uno strumento di valorizzazione del protagonismo esistenziale e di sperimentazione delle proprie responsabilità etiche e corrispondenti capacità di scelta, in relazione al manifestarsi del *desiderio* e della *trasgressione* all'interno delle modalità esperienziali della sessualità giovanile. La seconda parte del lavoro, corrispondente alla ricerca empirica quanti-qualitativa del progetto, si serve dei seguenti strumenti: questionario a risposta chiusa e interviste semi-strutturate. I partecipanti alla ricerca sono studentesse e studenti maggiorenni (post-adolescenti) iscritti ai primi anni di università a corsi di studio di area umanistica dell'Alma Mater Studiorum-Università di Bologna e dell'Università degli Studi di Napoli Federico II con l'intento di mettere a confronto, grazie al metodo comparativo, i dati che si otterranno dall'indagine nei due contesti.

Bibliografia

- Bauman Z., Dossal G. (2021). *Il ritorno del pendolo. Psicoanalisi e futuro del mondo liquido*. Trento: Erickson.
- Benasayag M., Schmit G. (2013). *L'epoca delle passioni tristi*. Milano: Feltrinelli.
- Bertin G. M., Contini M. (2004). *Educazione alla progettualità esistenziale*. Roma: Armando.
- Burgio G. (2021). Desideri adolescenti. Tra *teen drama*, pornografia *online* e fluidità sessuale. *Encyclopaideia – Journal of Phenomenology and Education*, 25 (61).
- Chello F., Maltese S. (2024). *La formazione delle maschilità in adolescenza. Uno sguardo pedagogico di genere sui contesti informali*. Milano: FrancoAngeli.
- Fabbri M. (2024). *Evoluzione e pedagogia. Il senso di educare, istruire, formare*. Brescia: Scholé-Editrice Morcelliana.
- Fabbri M., Pironi T. (2020). *Educare alla ricerca. Giovanni Maria Bertin precursore del pensiero della complessità*. Roma: Studium.
- Floridi L. (2017). *La quarta rivoluzione. Come l'infosfera sta trasformando il mondo*. Milano: Raffaello Cortina.
- hooks b. (2020). *Insegnare a trasgredire. L'educazione come pratica della libertà*. Milano: Meltemi.

- Lancini M. (2022). Popolari da morire. Il rischio degli adolescenti senza trasgressione. *Il Mulino- Rivisteweb*, 2.
- Recalcati M. (2023). *Jacques Lacan*. Milano: Feltrinelli.
- Tolomelli A. (2021). L'adolescenza non esiste. Orientamenti di pedagogia problematicista dell'adolescenza. *Encyclopaideia – Journal of Phenomenology and Education*, 25 (61).

Le immagini di famiglia: la competenza epistemologica di futuri professionisti dell'educazione

Elisa Zobbi

Borsista di ricerca

Università di Parma – elisa.zobbi@unipr.it

Introduzione

A partire dal concetto di genitorialità vulnerabile, indenticato dalla ricerca di settore in relazione alla qualità delle relazioni sperimentate e alle funzioni di genitorialità esercitate dal caregiver, il presente contributo intende riflettere sulle rappresentazioni che un gruppo di studentesse/studenti, iscritto all'insegnamento opzionale di *Pedagogia delle comunità per minori* nel Corso di Laurea in Scienze dell'educazione e dei processi formativi (L19), esprime in relazione al tema. I dati, indagati mediante analisi tematica di tipo semantico e latente (Pagani, 2020), restituiscono come i futuri professionisti privilegino la dimensione relazionale – a discapito di quella strutturale-morfologica – e rilevino la vulnerabilità come una condizione temporanea dovuta alla qualità delle relazioni sperimentate, alla fragilità delle funzioni genitoriali e alle motivazioni che potenzialmente la determinano. In tal senso, studentesse e studenti manifestano la tendenza a considerare il destinatario dell'intervento educativo – genitore o minorenne che sia – come un soggetto malleabile all'azione esterna e predisposto al cambiamento.

1. Alcune coordinate teoriche: il costrutto di genitorialità in relazione alla vulnerabilità e al dispositivo di affidamento

Le comunità socioeducative¹ si costituiscono come sistemi in cui équipe di educatori accolgono bambini che non possono permanere entro la propria famiglia, che arrivano da soli da Paesi stranieri o che hanno precedenti penali in corso (Bastianoni, Baia-monte, 2014). Orientate dal proprio progetto di servizio e dal mandato di tutela dell'infanzia, le comunità socioeducative realizzano interventi finalizzati a garantire ambienti positivi e familiari e riparare il danno relazionale subito (Bastianoni, 2012). In tal senso, l'esperienza di comunità si costituisce sia come dispositivo atto a tutelare e a favorire un cambiamento nella definizione che il minorenne ha di sé, della propria condizione di vulnerabilità, dell'adulto di riferimento e della relazione che ha con quest'ultimo, sia come fattore protettivo volto a fornire le risorse per affrontare il proprio percorso di vita (Bastianoni, Pedrocco Biancardi, 2014). L'educatore di comunità è, infatti, colui che, operando per contro-invertire la reiterazione di modelli abbandonici

1 Le comunità socioeducative sono identificate dagli strumenti di soft-law nazionali (MLPS, 2017; 2024) e dalle normative di riferimento (L.184/1983; L.149/2001) come uno tra i dispositivi applicabili in regime di affidamento.

grazie a una relazione differenziata, realizza una funzione supportivo-affettiva e sostiene il minorenni nella gestione delle relazioni con la propria famiglia (Bastianoni, 2012). Al contempo, l'educatore è il mediatore tra il minorenni e il mondo poiché si fa interprete sia delle istanze che il bambino e il ragazzo esprimono nella rete di servizi in cui sono inseriti, sia della narrazione in materia di accoglienza rivolta alla più ampia collettività.

Poiché i mandati in capo all'educatore di comunità non si limitano al minorenni, ma si esprimono anche nelle competenze di sostegno alla genitorialità vulnerabile, il professionista di comunità è colui che sviluppa relazioni di alleanza con la famiglia, al fine di elaborare significati condivisi. All'educatore di comunità, infatti, è attribuito il ruolo di creare le condizioni affinché i genitori si percepiscano riconosciuti nelle loro competenze – seppur residue – e nelle loro responsabilità. Gli studi (Fruggeri, 1998; Milani, 2008; Bastianoni *et alii*, 2011; Davolo, 2025) dimostrano che laddove la famiglia è ritenuta risorsa alla quale attingere e attore determinante nella conoscenza del minorenni, la probabilità che il progetto di collocamento fallisca e la comunità venga avvertita come luogo ostile diminuisce significativamente. Viceversa, nei casi in cui le comunità manifestano resistenze nel coinvolgimento della famiglia, aumenta la probabilità che il minorenni sperimenti il “conflitto di lealtà” (Davolo, 2025) e cioè quella condizione che gli impedisce di stabilire un legame significativo con il servizio ospitante, perché sente che l'alleanza con quest'ultimo tradisce la relazione emotivo-affettiva con la propria famiglia.

Affinché la funzione riparativa sia efficace, pare determinante favorire lo sviluppo della competenza epistemologica dell'educatore, ovvero la capacità di riflettere sulle proprie premesse personali e su quelle socialmente e culturalmente condivise, al fine di rilevare se e come esse influenzino le pratiche professionali (Milani, 2008; Davolo, 2025). Il lavorare in comunità, infatti, richiede all'educatore un investimento significativo in termini di consapevolezza, sia perché la professione educativa evoca ricorsivamente le rappresentazioni interne di genitorialità sviluppate precocemente a seguito delle proprie esperienze di cura (Bastianoni, 2014), sia perché le stesse rappresentazioni di genitorialità sono oggetto di influenze sociali e culturali e cioè di quelle premesse informali, di senso comune, esito delle esperienze e dei valori condivisi da un gruppo sociale, che guidano di frequente le prassi quotidiane (Emiliani, 2008; Davolo, 2025).

2. Rappresentazioni di genitorialità vulnerabile: una proposta formativa

Al fine di sostenere una formazione di qualità nei contesti di *higher education*, rivolta a potenziali educatori di comunità, si è inteso progettare ambienti di apprendimento che sostengano la riflessività. Per farlo, ci si è serviti di proposte formative che favoriscano lo sviluppo della competenza epistemologica dei futuri professionisti della cura (Milani, 2008; Davolo, 2025; Mortari, 2025). Pertanto, entro l'insegnamento opzionale di *Pedagogia delle comunità per minori*², si è domandato agli studenti di descrivere

2 L'insegnamento, erogato nell'ambito del primo anno del Corso di Studi in Scienze dell'educazione e dei processi formativi all'Università di Parma, rientra nell'offerta formativa volta a orientare alla professione e alla scelta del curriculum previsto nelle Classi di Laurea L19. Attualmente,

la vulnerabilità genitoriale per: (1) esplicitare le proprie rappresentazioni di genitorialità, (2) esercitare una postura riflessiva e (3) favorire la circolarità tra precomprensioni-teorie-prassi educative, in riferimento ai contesti di accoglienza considerati. In questa sede, si restituiscono i pattern di significato emersi dall'analisi dei dati raccolti dalla coorte 2024/2025.

2.1. Metodologia

Al fine di perseguire gli obiettivi individuati, nella parte introduttiva delle lezioni dedicate al tema, è stato sottoposto agli studenti il seguente quesito:

“Come immagino la famiglia del minorenni accolto in comunità? Attraverso parole e immagini, descrivere, secondo me, la genitorialità vulnerabile”.

In letteratura, il costrutto di genitorialità fa riferimento a (Bastianoni, Taurino, 2007; Milani, 2008; Bastianoni *et alii*, 2011; Bastianoni, Pedrocco Biancardi, 2014):

- la dimensione interattivo-relazionale tra educando e caregiver, in contrapposizione a quella biologica (coppia genitoriale, legame biologico, ecc.) e struttural-morfologica (membri familiari, ruoli di genere, ecc.);
- la qualità della relazione;
- l'esercizio delle funzioni di genitorialità e cura come, per esempio, la capacità dell'individuo di provvedere all'altro, rispondere ai bisogni che manifesta, conoscere il suo funzionamento corporeo/mentale/emotivo, garantire protezione, ecc.

2.2. Analisi dei dati

Le risposte raccolte (N=23) sono state indagate mediante l'analisi tematica, condotta a livello latente e semantico, procedendo alla codifica deduttiva e induttiva dei dati (Pagani, 2020). Relativamente all'analisi condotta a livello latente, sono state considerate le categorie riportate in Tab. 1; circa l'analisi a livello semantico, si è proceduto con un'indagine delle occorrenze e delle co-occorrenze.

è l'unico insegnamento presente nelle Università del nord Italia che approfondisce il tema dell'accoglienza dei minorenni nei servizi residenziali privilegiando la prospettiva pedagogica.

	Categorie deduttive (emerse dall'analisi della letteratura)	Regole di codifica
		<i>Nelle risposte si fa riferimento a:</i>
Genitorialità	(1) Dimensione interattiva/relazionale in termini di: (a) qualità delle relazioni sperimentate e (b) funzioni che l'adulto realizza nei confronti di colui di cui si occupa	La dimensione interattiva/relazionale del sistema genitoriale, in termini di: (a) qualità delle relazioni sperimentate tra minorenni e caregiver; (b) azioni che il caregiver compie (o non compie) in relazione dell'esercizio delle funzioni genitoriali e di cura
	(2) Dimensione biologica o strutturale-morfologica della famiglia	La composizione familiare (membri, coppia genitoriale, legame biologico, ruoli familiari, famiglie ricomposte...)
Categorie induttive (emerse dall'analisi testuale)		Regole di codifica
		<i>Nelle risposte si ricorre all'impiego/ si fa riferimento a:</i>
(3) Caratteristiche		Aggettivi per descrivere la famiglia che si trova in condizione di vulnerabilità
(4) Motivazioni		Motivazioni che generano la condizione di vulnerabilità familiare
(5) Dimensione temporale		La variabile temporale per descrivere la condizione di vulnerabilità in cui si trova il caregiver
(6) Conseguenze		Le conseguenze che la condizione di vulnerabilità familiare può comportare

Tab. 1 – Categorie di analisi deduttive/induttive considerate e regole di codifica

3. Discussione

Relativamente alle categorie individuate deduttivamente (Tab. 1), circa la qualità delle relazioni sperimentate, emerge la tendenza a immaginare un clima conflittuale, caratterizzato da relazioni difficili (50%), assenza di regole (25%) e scarso tempo di qualità trascorso “insieme” (25%). Le “azioni” che descrivono le funzioni di genitorialità riportano l'immagine di una famiglia che, sprovvista di “valori e modelli genitoriali” (10%), abbandona, lascia (10%) e manifesta l'incapacità di prendersi cura, accompagnare nel percorso di crescita e fornire ciò di cui il minorenne necessita (49%). Gli studenti non fanno esplicito riferimento alla dimensione biologica e strutturale-morfologica familiare, escludendo dal proprio lessico formule che evocano la coppia genitoriale, il legame biologico o i ruoli di genere.

In merito alla categorizzazione induttiva (Tab. 1), dalle risposte si individuano quattro ambiti relativi alla vulnerabilità genitoriale: caratteristiche, conseguenze, motivazioni e dimensione temporale. In 12 casi su 23, gli studenti associano la fragilità genitoriale ad aggettivi come “problematica, disfunzionale, deprimente” (28%), “assente, mancante, inesistente, abbandonica” (22%) e “incapace” (17%). Circa le conseguenze, si richiamano la “percezione di fallimento” e il “timore di non farcela” (40%), traumi psicologici/fisici e comportamenti devianti da parte del minorenne (40%), il collocamento in comunità (20%). Ad avviso dei partecipanti, le motivazioni che possono generare una condizione di vulnerabilità genitoriale sono riconducibili a problemi di carattere indefinito sperimentati a loro volta dai genitori (17%), instabilità economica (17%), situazioni precarie di salute (“disturbi psicologici” o “disagio mentale”, 17%), e dipendenza patologica da uso di sostanze (9%); il 9% del campione sottolinea

il carattere di involontarietà rispetto alla condizione in cui la famiglia si trova. Infine, in tre casi si fa esplicito riferimento alla dimensione temporale, mediante formule come “in quel determinato momento” (25%), “condizione di sofferenza” (50%), “situazione” (25%).

Rispetto all’analisi condotta a livello semantico, la categoria che ricorre più frequentemente è quella relativa alle funzioni di cura (20/23), seguita dall’uso di aggettivi narranti la vulnerabilità genitoriale (12/23) e dalle motivazioni che la generano (11/23); conseguenze (4/23), qualità delle relazioni (4/23) e dimensione temporale (3/23) sono categorie citate con minor frequenza. Le funzioni di genitorialità co-occorrono nove volte con le motivazioni e l’impiego di aggettivi, quattro volte con dimensione temporale e qualità delle relazioni sperimentate e tre volte con le conseguenze (Tab. 2).

N	Qualità delle relazioni sperimentate	Funzioni di genitorialità e di cura realizzate dal caregiver	Dimensione biologica o strutturale morfologica della famiglia	Caratteristiche	Motivazioni	Dimensione temporale	Conseguenze
1	0	1	0	0	0	0	0
2	1	1	0	0	0	0	0
3	0	0	0	1	0	0	0
4	0	1	0	1	0	0	0
5	0	1	0	0	1	0	0
6	0	1	0	1	0	1	0
7	0	1	0	0	0	0	0
8	0	1	0	0	0	0	0
9	0	1	0	1	0	0	0
10	1	1	0	1	0	0	0
11	0	1	0	0	1	0	0
12	0	1	0	0	1	0	0
13	0	0	0	1	0	0	1
14	1	1	0	1	1	0	1
15	0	1	0	1	1	0	0
16	1	1	0	0	1	0	0
17	0	1	0	1	0	1	1
18	0	1	0	0	0	0	0
19	0	1	0	1	0	0	1
20	0	1	0	0	1	1	0
21	0	1	0	0	1	0	0
22	0	0	0	1	0	0	0
23	0	1	0	1	0	0	0

Tab. 2 – Occorrenze e co-occorrenze rispetto a seguito dell’analisi condotta a livello semantico

Alcune riflessioni conclusive

Seppur consapevoli della parzialità con la quale si è guardata la vulnerabilità genitoriale, in parte dettata dalla prospettiva assunta dalla ricerca e che noi stessi abbiamo adottato e, in parte, determinata dalle rappresentazioni di genitorialità che, mai scevre di precomprensioni culturali, influenzano il nostro sguardo oggi, l’analisi dei dati restituisce un quadro interessante circa i futuri professionisti della cura. Studentesse e studenti, infatti, testimoniano di privilegiare una prospettiva focalizzata sulla dimensione relazionale, in termini di funzioni genitoriali e di qualità delle relazioni, e di abbandonare quella strutturale-morfologica che spiega la fragilità genitoriale in relazione alla composizione del sistema famiglia. In altre parole, si è manifestata la tendenza a considerare il destinatario dell’intervento educativo – genitore o minorenne che sia – come un attore disposto a ri-strutturare i propri modelli operativi interni perché educabile, cioè malleabile all’azione educativa esterna, e disponibile all’acquisizione di rinnovate funzioni genitoriali. Tale tendenza si rintraccia, altresì, nell’attribuzione di una temporaneità alla condizione di vulnerabilità genitoriale e nella ricerca di possibili

motivazioni che spiegano la residua qualità relazionale, dimostrando una presa di distanza dalla cultura terapeutico-cronicizzante, incline a ridurre l'individuo al disagio di cui è portatore. Al contempo, l'impiego di aggettivi come deprimente, assente o incapace, utilizzati per descrivere la vulnerabilità genitoriale, ci fa rimanere desti circa la necessità di esercitare costantemente il criterio del possibile anche sulla semantica, al fine di prefigurare interventi possibili che non solo comunichino al soggetto che è altro dal disagio che manifesta, ma che rilevino le risorse attivabili per preservare la poliedricità dell'uomo e dei sistemi – come quello familiare – di cui è parte. Certamente, approfondire il tema delle rappresentazioni di genitorialità vulnerabile sondando componenti altre, come la provenienza socioculturale del campione coinvolto o l'appartenenza a gruppi minoritari, può essere d'interesse per tentare di diminuire la parzialità della prospettiva assunta.

Bibliografia

- Bastianoni P. (2012). *Interazioni in comunità. Vita quotidiana e interventi educativi*. Roma: Carocci.
- Bastianoni P., Baiamonte M. (2014). *Il progetto educativo nelle comunità per minori. Cos'è e come si costruisce*. Trento: Erickson.
- Bastianoni P., Pedrocchi Biancardi M.T. (2014). *I diritti dei minori. Percorsi di tutela e protezione*. Parma: Junior.
- Bastianoni P., Taurino A. (2007). *Famiglie e genitorialità oggi. Nuovi significati e prospettive*. Milano: Unicopli.
- Bastianoni P., Taurino A., Zullo F. (2011). *Genitorialità complesse. Interventi di rete a sostegno dei sistemi familiari in crisi*. Milano: Unicopli.
- Davolo, A. (2025). Le competenze delle comunità per minorenni nel sostegno alla genitorialità vulnerabile. In A. Pintus, E. Zobbi (Eds.), *Comunità educative per minorenni. Storie e progetti di vita in dialogo* (pp. 129-14). Milano: FrancoAngeli.
- Emiliani F. (2008). *La realtà delle piccole cose. Psicologia del quotidiano*. Bologna: Il Mulino.
- Formenti L. (2022), Formare al lavoro con le famiglie in comunità. Il progetto ERCCI. in G. Elia, A. Rubini (Eds.), *Famiglie, politiche sociali e prospettive pedagogiche* (pp. 197-205). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Fruggeri L. (1998). *Famiglie. Dinamiche interpersonali e processi psico-sociali*. Roma: Carocci.
- Milani P. (Ed.) (2008). *Co-educare i bambini*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Mortari L. (2025). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.
- Pagani V. (2020). *Dare voce ai dati. L'analisi dei dati testuali nella ricerca educativa*. Parma: Junior.

Sessioni Parallele
Qualità della formazione
e responsabilità sociale

Formazione dottorale e responsabilità sociale: il progetto METEOR

Daniela Bianchi

Assegnista di ricerca

Università degli Studi di Verona – daniela.bianchi@univr.it

Introduzione

Il dottorato di ricerca si trova oggi al centro di un ripensamento che riguarda non solo le sue modalità organizzative, ma anche il senso stesso del fare ricerca in un contesto sociale in rapido cambiamento (Akour, Alenezi, 2022; Ashonibare, 2022). Le recenti linee guida e normative nazionali sottolineano l'esigenza di integrare nei programmi di dottorato competenze trasversali e di garantire un allineamento con le priorità sociali, aspetto che risulta oggi particolarmente cruciale per gli atenei italiani. Tuttavia, permane una distanza tra quanto previsto a livello normativo e le pratiche effettive, che restano spesso ancorate a logiche individualistiche e competitive (Boffo, Melacarne, 2024).

In questa prospettiva, la pedagogia richiama la responsabilità sociale della formazione dottorale, intesa come impegno a formare ricercatrici e ricercatori capaci di coniugare rigore scientifico e impatto sociale. La responsabilità sociale non è un elemento aggiuntivo, ma costituisce il nucleo stesso del percorso formativo, orientando la ricerca verso pratiche fondate sul confronto critico e sulla capacità di produrre cambiamento (Leišytė *et alii*, 2023).

1. Il progetto METEOR

In questo quadro si colloca il progetto europeo METEOR (*Methodologies for Team-working in Eco-Outwards Research*) che intende esplorare modelli innovativi per ripensare la formazione dottorale. Finanziato dall'Unione europea nell'ambito di Horizon Europe, METEOR è un progetto triennale avviato il 1° dicembre 2024, che coinvolge tredici partner internazionali, tra università e centri di ricerca. Nel progetto METEOR si basa su un approccio *eco-outwards*, dove le università non operano come entità isolate, ma come attori corresponsabili di un ecosistema sociale più ampio. In questo quadro, le università sono chiamate ad agire non da attori separati, bensì da soggetti corresponsabili della costruzione del bene comune. Il progetto promuove lo sviluppo di competenze trasversali, tra cui la capacità di lavorare in team, la competenza interculturale, il project management, l'imprenditorialità.

La prima fase del progetto si è svolta tra dicembre 2024 e maggio 2025. È stata condotta un'analisi documentale dei programmi di dottorato nei diversi Paesi partner e, successivamente, è stata sviluppata un'indagine qualitativa, realizzata attraverso interviste semi-strutturate nei diversi contesti nazionali. In Italia sono state raccolte sedici interviste rivolte a dottorande e dottorandi, supervisor, rappresentanti dell'am-

ministrazione universitaria e datori di lavoro. Il campionamento, di tipo intenzionale (Campbell *et alii*, 2020), è stato costruito per garantire varietà disciplinare e diversità di ruoli, così da ottenere differenti prospettive.

Nel contributo si presentano alcuni risultati emersi dall'analisi documentale e dalle interviste condotte in Italia. Attraverso l'analisi dei dati è stato messo in relazione il quadro normativo con le interviste, in modo da ottenere una visione più completa della situazione italiana.

2. Formazione dottorale in Italia: tensioni e prospettive

Dall'analisi documentale emerge come la questione delle competenze trasversali sia oggi centrale per comprendere la qualità e la direzione della formazione dottorale. Si tratta di disposizioni che, almeno a livello formale, riconoscono la necessità di coniugare rigore scientifico e responsabilità pubblica. Tuttavia, permane uno scarto significativo tra le previsioni normative e le pratiche effettive, che restano spesso centrate su modelli competitivi e individualistici, poco favorevoli allo sviluppo di autentiche competenze collaborative (Boffo, Melacarne, 2024). Il riferimento agli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile, in particolare nei dottorati finanziati dal PNRR, introduce una prospettiva di ricerca come strumento di trasformazione e cittadinanza globale. Anche la valorizzazione della dimensione internazionale, attraverso la mobilità, le co-tutele e l'uso di valutatori esterni, contribuisce a rafforzare la competenza interculturale. Eppure, nella documentazione italiana analizzata, la responsabilità sociale non appare ancora tematizzata come principio guida della progettazione formativa, né come criterio esplicito nella valutazione dei percorsi di ricerca. Essa viene evocata come esigenza generale, ma non trova traduzione in curricula strutturati o in dispositivi valutativi capaci di riconoscere l'impatto trasformativo della ricerca.

Le interviste condotte in Italia offrono un quadro articolato che mette in luce tensioni e potenzialità della formazione dottorale. Le dottorande e i dottorandi raccontano un percorso in cui lo sviluppo di competenze trasversali avviene in larga parte in modo informale, attraverso esperienze auto-organizzate o attività extra-curricolari. Manca invece una proposta sistematica che sostenga l'apprendimento collaborativo e l'interdisciplinarietà. Alcune testimonianze evidenziano come la dimensione interculturale rimanga marginale, nonostante la crescente internazionalizzazione dei percorsi. L'eterogeneità delle esperienze dipende spesso dalla disponibilità e sensibilità dei supervisor, generando forti disparità tra i percorsi e rendendo la qualità formativa poco omogenea. Dal lato dei supervisor emerge un riconoscimento del valore delle competenze relazionali e collaborative per la futura occupabilità delle e dei dottorandi. Tuttavia, tali aspetti non sono sempre integrati nei percorsi. Molti programmi continuano infatti a dare priorità alla produzione scientifica disciplinare, che resta il principale criterio di valutazione. I supervisor hanno notato la difficoltà di conciliare il rigore della ricerca accademica con l'apertura verso ambienti esterni all'università. Il personale amministrativo universitario ha evidenziato inoltre l'importanza di costruire collaborazioni durature con enti pubblici, aziende e organizzazioni sociali. Questo, dicono, potrebbe aiutare a rendere più visibile e riconoscibile il titolo di dottore di ricerca anche al di fuori dell'ambiente accademico. Sottolineano anche l'esigenza di avere sistemi di certificazione delle competenze acquisite, in modo da valorizzare il percorso anche in prospettiva occupazionale. Questa richiesta è legata all'idea, condivisa anche

dai datori di lavoro intervistati, che il dottorato non sia ancora sufficientemente riconosciuto al di fuori dell'università, specialmente nelle piccole e medie imprese. Le voci dei datori di lavoro mostrano, infine, un atteggiamento un po' contrastante. Dalle interviste emerge come riconoscano il potenziale innovativo delle competenze sviluppate nel dottorato, in particolare per la gestione di progetti complessi e per il lavoro di gruppo con persone provenienti da diversi ambiti disciplinari. Allo stesso tempo, evidenziano spesso un disallineamento tra le competenze effettivamente maturate e quelle richieste nel mondo del lavoro, soprattutto rispetto alla capacità di lavorare in ambienti multiculturali e di tradurre i risultati della ricerca in azioni concrete e utili per la società. Questo scarto conferma la necessità di rafforzare i legami tra università e mondo del lavoro, evitando che il dottorato rimanga un percorso confinato al solo ambito accademico.

Conclusioni

L'analisi ha messo in evidenza come la formazione dottorale in Italia stia attraversando un processo di trasformazione. Le politiche riconoscono l'importanza delle competenze trasversali e dell'impatto sociale, ma le pratiche continuano a mostrare frammentarietà e disomogeneità. La responsabilità sociale appare così come una sfida pedagogica e istituzionale che non può basarsi solo sull'impegno individuale, ma ha bisogno di un sistema educativo che la consideri una priorità nella formazione.

Piuttosto che offrire soluzioni certe, questi risultati invitano a considerare la responsabilità sociale nel dottorato come un terreno aperto, dove pratiche pedagogiche e culture istituzionali possano dialogare in modo fecondo. In tale prospettiva, il dottorato si identifica non solo come percorso di eccellenza scientifica, ma anche come uno spazio in cui la ricerca si misura con le sfide contemporanee. Non si tratta di ideologizzare il percorso dottorale, ma di riconoscere che ogni attività di ricerca ha ricadute nella società in cui viviamo. Formare alla responsabilità sociale significa quindi dare alle dottorande e ai dottorandi gli strumenti per interrogarsi sull'uso e sugli effetti delle loro ricerche, per assumersi un ruolo attivo nel costruire società più giuste e sostenibili.

Il progetto METEOR si propone di affrontare tali sfide attraverso la co-progettazione di percorsi formativi che uniscano la dimensione disciplinare e lo sviluppo di competenze trasversali, integrando attività di *peer mentoring*, *research design* partecipativo e laboratori internazionali. La creazione delle *METEOR Academies* e della piattaforma di collaborazione online offrirà a dottorandi e dottorande spazi di confronto e scambio continuativo, favorendo la nascita di reti professionali solide e sostenibili nel tempo. L'obiettivo è consolidare una cultura della formazione dottorale intesa come responsabilità sociale, in cui la ricerca sia al servizio della trasformazione positiva dei contesti e delle comunità in cui si radica.

Bibliografia

- Akour M., Alenezi, M. (2022). Higher education future in the era of digital transformation. *Education Sciences*, 12(11), 784.
- Ashonibare A.A. (2022). Doctoral education in Europe: Models and propositions for transversal skill training. *Studies in Graduate and Postdoctoral Education*, 14(2), 164-170.
- Boffo V., Melacarne C. (2024). Il dottorato di ricerca come metodo di educazione e formazione. *CQIA RIVISTA*, 44, 1-194.
- Campbell S., Greenwood M., Prior S., Shearer T., Walkem K., Young S., Bywaters D., Walker K. (2020). Purposive sampling: Complex or simple? Research case examples. *Journal of Research in Nursing*, 25(8), 652-661.
- Hart J., Noack M., Plaimauer C., Bjørnåvold J. (2021). Towards a structured and consistent terminology on transversal skills and competences. *Brüssel: Europäische Kommission und Cedefop*, 1, 645-670.
- Leišytė L., Dee J. R., van der Meulen B. J. (Eds.) (2023). *Research handbook on the transformation of higher education*. Edward Elgar Publishing.

Ricerca pedagogica: la sostenibilità interculturale come responsabilità sociale per migliorare l'impatto sulla società

Daniela Cima

Dottoranda

Università Cattolica del Sacro Cuore – daniela.cima@unicatt.it

Introduzione

Nel mondo globalizzato, caratterizzato da mobilità crescente, pluralità culturale e interconnessione economica e tecnologica, l'educazione è chiamata ad affrontare una sfida cruciale: rendere possibile la convivenza pacifica tra persone diverse e favorire un dialogo che contribuisca a costruire società coese. Come afferma Santerini (2019), l'intercultura non è soltanto una prospettiva educativa, ma un paradigma sociale che riguarda l'insieme delle relazioni umane, il funzionamento della società e la coesistenza pacifica. In questo quadro, emerge la responsabilità della pedagogia di contribuire a creare unione sociale, fondare processi educativi inclusivi e promuovere una sostenibilità interculturale intesa come capacità di garantire armonia, equilibrio e giustizia nelle relazioni tra individui e gruppi appartenenti a culture differenti. Questa esigenza si rivela ancor più urgente se si considera che “la fragilità dei legami fra le persone, la flessibilità sociale che caratterizza il contesto non solo lavorativo, l'insicurezza diffusa producono esclusione sociale anche a prescindere dalle cosiddette differenze culturali” (Zoletto, 2007). Proprio per questo, la sostenibilità, solitamente riferita alle dimensioni ecologica, economica e sociale (Rapporto Brundtland, 1987), va oggi ripensata anche in chiave interculturale, poiché la cura delle differenze culturali rappresenta una condizione necessaria per lo sviluppo umano e sociale.

Il presente contributo intende analizzare la sostenibilità interculturale come responsabilità sociale, esplorando i fondamenti teorici, i riferimenti pedagogici e le implicazioni educative di questo concetto emergente, con l'obiettivo di sottolinearne la rilevanza per la ricerca e l'azione pedagogica contemporanea.

1. Il concetto di responsabilità sociale in pedagogia

Il termine “responsabilità” attraversa numerosi ambiti dell'esperienza umana: dall'etica all'economia, dal diritto all'educazione. In pedagogia, esso assume un significato specifico poiché richiama il compito formativo di accompagnare la crescita della persona, la costruzione di comunità inclusive e la trasmissione di valori condivisi. Malavasi (2007) ha evidenziato come la responsabilità sociale sia un crocevia emblematico per ripensare le condizioni teoriche del discorso economico e le forme della riflessione pedagogica. In altre parole, educare alla responsabilità significa integrare le esigenze del vivere comune con la formazione di individui consapevoli, capaci di agire per il bene collettivo.

La responsabilità sociale non riguarda solo il singolo ma anche le organizzazioni, incluse quelle formative ed imprenditoriali. Esse hanno il compito di promuovere pratiche che tengano conto dell'equità, della giustizia e della sostenibilità, nonché delle culture interne ed esterne alle organizzazioni stesse. In questo senso, la pedagogia si pone come ponte tra teoria e prassi, tra principi e azioni concrete, assumendo un ruolo di orientamento nei confronti della società.

2. La sostenibilità nel dibattito internazionale

Il concetto di sostenibilità è entrato nel dibattito internazionale con il Rapporto Brundtland (*Our Common Future*, 1987), che l'ha definita come «quello sviluppo che soddisfa i bisogni del presente senza compromettere la possibilità delle generazioni future di soddisfare i propri». Tuttavia, sostenibilità e sviluppo sostenibile hanno assunto significati e prassi sostanzialmente diverse. La sostenibilità si riferisce ad uno stato, una condizione di equilibrio che si desidera raggiungere e mantenere nel tempo. È la meta verso cui tende lo sviluppo sostenibile e rappresenta un obiettivo e il punto di arrivo ideale. Si sta configurando come un principio guida con valenza etica e filosofica che vuole orientare l'agire in modo da preservare i sistemi di supporto alla vita sul pianeta. Si concentra soprattutto sul limite, sottolineando che le risorse siano finite e che certi livelli di espansione e crescita stiano per essere superati (Meadows, Meadows, Randers, Behrens, 1972). Sostiene Birbes che nel discorso pedagogico in corso alluda a «una sorta di equilibrio virtuoso tra società umana e natura, per garantire sia gli standard di sviluppo raggiunti, sia le istanze di salvaguardia del Creato» (Birbes, 2007, p. 111).

Lo sviluppo sostenibile è un concetto dinamico, un percorso, una strategia. Definisce il come raggiungere gli obiettivi di equilibrio delineati dalla sostenibilità e altresì come si dovrebbe procedere per soddisfare le esigenze dell'umano senza compromettere quelle delle generazioni future. Rappresenta il processo e la prassi, descrive sia l'agire, che l'insieme di azioni, politiche, progetti e cambiamenti che dovrebbero essere messi in atto per raggiungere un equilibrio sostenibile. Ha una dimensione temporale, a breve e a lungo termine, che individua ciò che può essere cambiato nell'immediato e come, per raggiungere micro e macro obiettivi. Stabilisce cosa necessiti di cambiamenti più incisivi, nonché, nonostante obiettivi più elevati e nobili, ciò che abbia bisogno di una progettazione del cambiamento che consideri step gradual e sequenziali, stante la situazione del progresso contingente. Il concetto di sviluppo sostenibile è olistico e per sua natura, integra tre dimensioni fondamentali: ambientale con lo scopo di proteggere gli ecosistemi e usare le risorse naturali in modo razionale; sociale per garantire equità, giustizia, benessere e qualità della vita per tutte le persone; economica per creare benessere senza distruggere il capitale naturale e sociale (Purvis, Mao, Robinson, 2019; Holden, Linnerud, Banister, 2014).

Sembra lecito allargare l'ambito di indagine e applicazione dello sviluppo sostenibile anche all'ambito interculturale, in quanto «l'idea di costruire e praticare uno sviluppo, partendo dalla gestione sostenibile delle risorse locali, dalla lotta radicale contro le forme di inquinamento e dalla gestione pacifica delle diversità umane presenti sul territorio, costituisce la priorità di ogni buon processo di sviluppo» (Elameh, David, 2006). Inoltre, così come l'ambiente è inscindibilmente connesso al concetto di sviluppo, alla stessa maniera si rileva un nesso profondo fra cultura, ambiente e sviluppo.

Si tratta quindi di riconsiderare tutte le dimensioni dello sviluppo sostenibile per armonizzarne e riequilibrarne le variabili con il fine più elevato di raggiungere una reale Sviluppo umano integrale (Francesco, 2015).

L'UNESCO ha sottolineato come la cultura non sia solo un settore specifico, ma un orizzonte trasversale che condiziona le altre forme di sostenibilità. Identità culturali solide, dialogo interculturale e valorizzazione del patrimonio culturale favoriscono infatti la coesione sociale e la resilienza delle comunità. L'Agenda 2030 delle Nazioni Unite (2015) ha rafforzato questo approccio, introducendo obiettivi che promuovono l'uguaglianza, la giustizia e l'inclusione. La dimensione interculturale vi è implicita, in quanto nessun obiettivo di sviluppo può essere raggiunto senza la cooperazione tra popoli e culture diverse.

3. Sostenibilità interculturale come responsabilità sociale

Il concetto di “sostenibilità interculturale” può essere definito come la capacità di mantenere nel tempo relazioni pacifiche, giuste e inclusive tra persone e comunità appartenenti a culture differenti. Busch (2016) ha esplorato i possibili significati del termine, distinguendo approcci egocentrici, utilitaristici e allocentrici, e invitando a elaborare una prospettiva capace di mettere al centro la reciprocità e il rispetto delle differenze. I valori portanti della sostenibilità interculturale richiamano la metafora dell'equilibrio dinamico poiché non si tratta di ricercare una pace immobile, bensì l'equilibrio di un ecosistema vivo, in grado di adattarsi e che rappresenti il risultato di forze contrastanti che trovano un *modus vivendi*, frutto di una dialettica sociale, che raggiunge una certa conciliazione proprio quando le forze contrastanti vengono riconosciute, discusse e indirizzate attraverso istituzioni, dialogo e politiche pubbliche (Agostinetto L., 2008). Perseguire la sostenibilità interculturale non significa quindi ricercare la soluzione perfetta e definitiva, poiché una società multiculturale deve accettare un certo grado di tensione e imperfezione, interpretandolo come un segno di vitalità democratica (Einaudi L., 2007). Vuol dire trovare principi comuni di convivenza che permettano coesistenza e rispetto reciproco, una stabilità che non è rigidità, ma resilienza e adattabilità. La risposta, quindi, non può essere la ricerca di una purezza culturale o l'imposizione di un modello unico, ma la costruzione di istituzioni, leggi e una cultura pubblica robusta in grado di gestire i conflitti in modo non violento e costruttivo, garantire pari opportunità, combattere le discriminazioni, promuovere l'interazione tra gruppi, riconoscere e valorizzare il contributo economico, sociale e culturale di ogni comunità.

In questa prospettiva, l'intercultura, intesa non come semplice “gestione delle diversità” ma come paradigma relazionale, diventa quindi una scelta etica e pedagogica che consente di valorizzare le pluralità senza ridurle a mere tolleranze formali. Essa promuove la costruzione di comunità aperte, capaci di accogliere contributi diversi e di trasformare le differenze in risorsa per il bene comune. In questo senso, la sostenibilità interculturale si configura come responsabilità sociale poiché riguarda tutti gli attori del processo educativo – individui, istituzioni, comunità – e chiede di farsi carico delle sfide della convivenza. Il rispetto dell'ambiente naturale, lo sviluppo sostenibile e l'interculturalità appaiono così intrecciati in un nuovo paradigma socioculturale, come ricorda Birbes (2017), in cui l'umanesimo pedagogico planetario diventa condizione di sopravvivenza per l'umanità.

4. Sfide e prospettive della ricerca pedagogica

La ricerca pedagogica in ambito interculturale è chiamata a sviluppare strumenti concettuali e metodologici per comprendere e promuovere la sostenibilità interculturale. Alcune sfide principali possono essere individuate in diverse direzioni. Sul piano teorico, è necessario approfondire i fondamenti filosofici ed etici della sostenibilità interculturale, evitando approcci riduttivi. La pedagogia deve interrogarsi sul senso di “convivenza” e sulle condizioni di giustizia che la rendono possibile. Sul piano metodologico, occorre elaborare pratiche di ricerca partecipativa, che coinvolgano attivamente le comunità e favoriscano la co-produzione di saperi. L'educazione interculturale, infatti, non si costruisce dall'alto ma nasce dal dialogo con i soggetti e dai contesti concreti. Sul piano applicativo, la scuola e l'università hanno un ruolo centrale. Esse sono luoghi di sperimentazione e di costruzione di comunità interculturali sostenibili. Promuovere curricula inclusivi, percorsi di cittadinanza globale e pratiche di educazione alla pace significa contribuire a una responsabilità sociale condivisa. La sostenibilità interculturale implica, inoltre, un impegno politico e istituzionale in quanto richiede politiche educative che riconoscano il valore delle differenze culturali, contrastino le discriminazioni e promuovano la giustizia sociale.

La sostenibilità interculturale si presenta come una sfida per la pedagogia contemporanea. Essa rappresenta un'estensione necessaria del concetto di sviluppo sostenibile, in cui la cura delle diversità culturali diventa condizione per la realizzazione di comunità pacifiche e coese. La responsabilità sociale che ne deriva riguarda tutti i livelli dell'esperienza educativa: dal singolo individuo alle istituzioni, fino alle politiche globali. Promuovere la sostenibilità interculturale significa formare cittadini consapevoli, capaci di dialogo e di cooperazione, e creare contesti sociali in cui le differenze diventino risorsa e non ostacolo. Per la ricerca pedagogica, ciò implica un duplice compito: da un lato, sviluppare un impianto teorico solido che dia fondamento a questo nuovo paradigma; dall'altro, tradurre tali principi in pratiche educative efficaci e in politiche sociali orientate all'inclusione. Solo attraverso un impegno collaborativo, che coinvolga studiosi, educatori, istituzioni e comunità, sarà possibile dare concretezza al concetto di sostenibilità interculturale e contribuire a un futuro più giusto e umano.

Bibliografia

- Agostinetti L. (2008). *L'intercultura in bilico. Scienza, incoscienza e sostenibilità dell'immigrazione*. Venezia: Marsilio.
- Birbes C. (2017). *Trame di sostenibilità*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Birbes C. (2007). Ambiente, sostenibilità, educazione. In P. Malavasi (Ed.), *L'impresa della sostenibilità* (pp. 111-129). Milano: Vita e Pensiero.
- Brundtland G.H. (1987). *Our Common Future*. Oxford: Oxford University Press.
- Busch D. (2016). What is intercultural sustainability? A first exploration of linkages between culture and sustainability in intercultural research. *Journal of Sustainable Development*, 9(1), 63–76. <http://dx.doi.org/10.5539/jsd.v9n1p63>
- Einaudi L. (2004). *Le politiche dell'immigrazione in Italia dall'Unità a oggi*. Milano: Feltrinelli.
- Fiorucci M. (2018). Società e scuola inclusive per lo sviluppo sostenibile: il contributo della pedagogia interculturale. *Pedagogia Oggi*, 16(1), 137-150.

- Papa Francesco (2015). *Laudato si'*. *Enciclica sulla cura della casa comune*. Libreria Editrice Vaticana. https://www.vatican.va/content/francesco/it/encyclicals/documents/papa-francesco_20150524_enciclica-laudato-si.html
- Holden E., Linnerud K., Banister D. (2014). Sustainable development: our common future revisited. *Global Environmental Change*, 26, 130-139.
- Malavasi P. (2007). *L'impresa della sostenibilità. Tra pedagogia dell'ambiente e responsabilità sociale*. Milano: Vita e Pensiero.
- Malavasi P. (2020). *Insegnare l'umano*. Milano: Vita e Pensiero.
- Meadows D.H., Meadows D.L., Randers J., Behrens W.W. (1972). *The Limits to Growth*. Universe Books.
- Purvis B., Mao Y., Robinson D. (2019). Three pillars of sustainability: in search of conceptual origins. *Sustainability Science*, 14(3), 681-695.
- Santerini M. (2019). *Pedagogia socioculturale*. Milano: Mondadori.
- Spillare S. (2022). Cultura e sviluppo sostenibile. *Il valore sociale della cultura* (pp. 17-36). Milano: FrancoAngeli.
- UNESCO (2017). *Education for Sustainable Development Goals*. Learning Objectives. Parigi: UNESCO.
- Zoletto D. (2007). *Straniero in classe*. Milano: Raffaello Cortina.

Oltre gli standard. Il rigore nella ricerca qualitativa educativa come pratica riflessiva e responsabile

Katia Daniele

Docente a contratto

Università degli Studi di Milano – katia.daniele@unimi.it

Introduzione

Il tema del rigore nella ricerca qualitativa in ambito educativo si presenta oggi con una rinnovata urgenza, in tensione tra l'esigenza di legittimazione scientifica e la responsabilità di valorizzare la natura complessa e situata dell'esperienza educativa.

Tra le critiche più frequenti rivolte a questo tipo di studi vi è, infatti, la presunta mancanza di rigore metodologico. Tale accusa ha contribuito ad alimentare l'idea che la ricerca qualitativa fatichi a configurarsi come un sapere autenticamente trasformativo, in grado di orientare la pratica e contribuire al miglioramento dei processi educativi (Mortari, 2024).

Negli ultimi decenni, nel tentativo di rispondere a queste critiche, si è assistito a una crescente diffusione di checklist e criteri standardizzati di *reporting* e valutazione, proposti come garanzia di qualità scientifica e spesso richiesti per accedere a pubblicazioni o finanziamenti. Questi strumenti hanno certamente reso più visibili e trasparenti i processi di indagine, rafforzandone la legittimazione istituzionale; tuttavia, quando applicati in modo prescrittivo, rischiano di ridurre il rigore a un mero adempimento burocratico, appiattendolo la ricerca qualitativa su schemi rigidi e spingendola verso forme di conformismo più che di senso (Daniele, Zannini, 2023).

A rendere ancora più complesso questo scenario contribuisce oggi il crescente impiego dell'intelligenza artificiale nei processi di raccolta e analisi dei dati, anche nella ricerca qualitativa. Sebbene queste tecnologie offrano nuove opportunità, esse possono accentuare logiche di efficienza e velocità, a scapito della riflessività e della soggettività del ricercatore – elementi che costituiscono risorse epistemiche fondamentali nella ricerca qualitativa.

La sfida, dunque, non consiste nell'eludere il tema del rigore in quest'ambito d'indagine, bensì nel ripensarlo in chiave pedagogica. In questa prospettiva, il rigore non può essere ridotto all'adesione a criteri universali e standardizzati: va inteso come una pratica riflessiva e responsabile, fondata su un impegno epistemico ed etico, capace di riconoscere la ricerca qualitativa come pratica sociale orientata al bene comune e in grado di abitare la complessità del reale.

1. Il dibattito sui “criteri di rigore” nella ricerca qualitativa

A partire dagli anni Ottanta, il dibattito sul rigore nella ricerca qualitativa ha assunto un rilievo crescente, in particolare con la proposta di Guba e Lincoln dei criteri di *trustworthiness*. Tale concetto comprende quattro dimensioni fondamentali: credibilità,

trasferibilità, affidabilità (o coerenza) e confermabilità. Questi criteri, pensati come alternativi a quelli propri della ricerca quantitativa, rappresentano un tentativo di rispondere alle accuse di scarsa scientificità rivolte alle indagini qualitative, considerate meno solide rispetto ai modelli quantitativi.

Tuttavia, come osserva Morse (2015), tali criteri, pur divenuti rapidamente un punto di riferimento, non hanno trovato un ancoraggio sufficientemente chiaro nelle condizioni concrete della ricerca. Mancano, infatti, riflessioni sistematiche sul loro impatto effettivo nella costruzione del disegno di ricerca e sulla qualità dei risultati prodotti; resta inoltre poco esplorata la questione della loro adeguatezza rispetto alla varietà degli approcci qualitativi.

Nel corso degli anni, si è invece assistito a una vera e propria proliferazione di strumenti di *reporting* e valutazione, come la checklist a 32 item COREQ o strumenti analoghi (es. CASP, SRQR, JBI...), proposti come garanzia di trasparenza e prerequisito per la legittimazione scientifica, soprattutto in sede di pubblicazione o di accesso a finanziamenti.

Questi strumenti hanno avuto, senza dubbio, il merito di rendere più trasparenti e accessibili i percorsi della ricerca qualitativa, contribuendo a rafforzarne la riconoscibilità istituzionale; tuttavia, se applicati in modo rigido e prescrittivo, tendono a ridurre il rigore a un insieme di adempimenti formali, misurabili attraverso item predefiniti, anziché promuovere una valutazione critica della coerenza epistemica e metodologica del processo d'indagine.

È proprio questo slittamento verso una concezione puramente "criteriologica" del rigore ad aver sollevato le critiche più significative, poiché porta a confondere la solidità di una ricerca con la sua conformità a protocolli standardizzati, indipendentemente dalle domande poste o dal contesto educativo in cui si sviluppa.

Diversi autori hanno evidenziato, ad esempio, come alcuni item della COREQ riflettano un'impostazione positivista (Daniele, Zannini, 2023; Braun, Clarke, 2024). Gli item 24-25, relativi al numero di ricercatori coinvolti nella codifica, sembrano sottendere l'idea che l'analisi sia tanto più rigorosa quanto più replicabile, riproponendo una visione dell'affidabilità vicina al paradigma quantitativo. Analogamente, l'item 28, che propone la verifica dei risultati da parte dei partecipanti (*member checking*), si fonda su un presupposto problematico: che la veridicità dei risultati sia esterna al ricercatore e possa essere semplicemente "confermata" in modo neutro.

Nel complesso, questi item sembrano riflettere un'idea di ricerca in cui la soggettività è trattata come un *bias* da controllare, piuttosto che come una risorsa epistemica. Un'impostazione che implica una concezione della verità come insita nei dati e dell'oggettività del ricercatore come raggiungibile. Di conseguenza, strumenti come la COREQ risultano poco adeguati alle ricerche fondate su approcci interpretativi e costruttivisti, attenti alla natura situata, dialogica e relazionale della costruzione della conoscenza.

Più in generale, l'uso prescrittivo delle checklist tende a semplificare la complessità della ricerca qualitativa, valorizzando la quantità di elementi riportati e trascurando la riflessione sul perché delle scelte compiute o delle omissioni. Emerge così una sorta di "paradosso del rigore": nel tentativo di garantirne la solidità, si finisce per irrigidire il pensiero e impoverire l'indagine.

Tutto ciò evidenzia come il dibattito sul rigore nella ricerca qualitativa non possa esaurirsi nella discussione su strumenti di controllo esterni. La riflessione pedagogica

è piuttosto chiamata a riaffermare una nozione di rigore capace di custodire la specificità della ricerca qualitativa, senza appiattirla su logiche prescrittive.

2. Il rigore della ricerca qualitativa educativa: una lettura pedagogica

Pensare il rigore della ricerca qualitativa in chiave pedagogica significa riconoscere che esso non coincide con un atto tecnico, bensì con un esercizio di riflessività e responsabilità. In quest'ottica, come suggerito dalla letteratura, i diversi strumenti valutativi discussi nel paragrafo precedente possono costituire occasioni di interrogazione critica per il ricercatore, più che strumenti per certificare un'aderenza formale: stimoli a rendere trasparenti le scelte compiute, ad esplicitare le ragioni che hanno orientato il percorso di ricerca e a tematizzare le implicazioni etiche ed epistemiche che lo accompagnano (Daniele, Zannini, 2023; Mortari, 2024; Maher, 2025).

Un simile approccio consente di spostare l'attenzione dalla correttezza formale alla coerenza complessiva del progetto di ricerca.

In questa direzione si colloca l'idea di rigore nella ricerca qualitativa educativa sviluppata in ambito pedagogico, intesa come una dimensione che si costruisce a partire dall'adeguatezza tra il metodo e l'oggetto d'indagine. In tale prospettiva, il rigore non si identifica con l'applicazione meccanica di procedure, ma con la capacità di mantenere vivo il legame tra intenzioni di ricerca, strumenti adottati e contesto – e, dunque, con i fenomeni educativi che si intendono comprendere. Pertanto, è l'adeguatezza metodologica a fondare, e non a seguire, la severità e la scrupolosità applicativa: senza questa coerenza originaria, il rigore si riduce a un artificio formale (Baldacci, 2012).

Analogamente, l'approccio fenomenologico invita a pensare il rigore come fedeltà ai vissuti, come attenzione alla voce dei soggetti e alle dimensioni tacite che attraversano le pratiche educative; come pratica di cura che orienta la ricerca a rispettare e restituire l'alterità dell'altro. Si tratta, in altri termini, di saper accogliere la densità dell'esperienza educativa, riconoscendone l'opacità e la complessità, senza ridurle a schemi preordinati (Mortari, 2010; 2024; Zannini, 2024).

A questo quadro si collega l'idea di “pensiero vincolato”, secondo cui il rigore nella ricerca pedagogica non nasce dall'assenza di vincoli, ma dalla loro assunzione consapevole: vincoli epistemici, etici e sociali che orientano il lavoro del ricercatore e ne definiscono la responsabilità (Fabbri, 2024). Lungi dal ridursi a un esercizio tecnico, la ricerca si configura così come pratica critica, in cui chi indaga non può sottrarsi al confronto con i propri presupposti, con i sistemi di potere in cui opera e con l'impatto sociale del sapere prodotto.

In altre parole, la libertà interpretativa che caratterizza la ricerca qualitativa non equivale ad arbitrio, ma si traduce in responsabilità critica: la capacità di riconoscere i limiti del proprio posizionamento e di collocare la conoscenza emersa entro un orizzonte di senso condiviso. È in questa prospettiva che diventa possibile delineare un disegno di ricerca capace di evitare sia il tecnicismo cieco, sia la genericità priva di criteri, preservando la dimensione interpretativa e creativa del processo (Tarozzi, 2024).

Il rigore si manifesta, allora, nella trasparenza dei processi, nella cura delle relazioni e nella produzione di conoscenze che non si limitano a descrivere, ma contribuiscono a orientare e trasformare l'agire educativo verso il bene comune.

3. Conclusioni

La riflessione sviluppata finora evidenzia come il rigore, nella ricerca qualitativa educativa, non possa essere confinato entro griglie prescrittive né ridotto a un esercizio tecnico. Ciò che emerge con forza è la necessità di riconoscere la soggettività del ricercatore come elemento costitutivo del processo conoscitivo: non un ostacolo da neutralizzare, ma una risorsa epistemica, capace di dare voce ai vissuti e di restituirne la complessità. In questa prospettiva, il ricercatore non è un esecutore neutrale di procedure, ma piuttosto – riprendendo una definizione proposta da Morselli (2019) – un “bricoleur” che, muovendosi tra strumenti diversi, li adatta creativamente ai contesti, mantenendo viva la consapevolezza dei vincoli epistemici ed etici entro cui opera.

Questa postura richiede la disponibilità all’interrogazione continua dei presupposti taciti e dei quadri concettuali che orientano la ricerca e la sua valutazione. Non si tratta di una posizione comoda: implica l’assunzione di responsabilità e la volontà di resistere alle dinamiche di potere che attraversano tanto i processi di ricerca quanto la valutazione dei suoi esiti.

Il rigore, allora, richiede un impegno alla riflessività costante e, insieme, l’accettazione dei propri limiti – scientifici e personali – nella costruzione della conoscenza. Significa saper abitare l’incertezza, riconoscendo che i fenomeni educativi non si lasciano ridurre a schemi univoci. L’incertezza, in questa prospettiva, non è una carenza da colmare, ma una condizione generativa che stimola il pensiero critico e l’apertura a prospettive plurali.

Da qui deriva un compito decisivo: promuovere una formazione alla ricerca che sia insieme etica ed epistemica, intesa come cura del pensiero e della sensibilità del ricercatore. Una formazione capace di coniugare rigore metodologico e responsabilità critica, di coltivare apertura all’esperienza vissuta e attenzione relazionale, affinché il ricercatore possa abitare con consapevolezza e impegno etico la complessità del reale (Mortari, 2024).

Questa esigenza si fa ancora più urgente nel contesto attuale, segnato dall’ingresso dell’intelligenza artificiale nei processi di analisi qualitativa. Pur offrendo opportunità di efficienza e sistematizzazione, tali tecnologie rischiano di rafforzare logiche di rapidità a scapito della riflessività e della soggettività, che restano invece il cuore della ricerca qualitativa.

Per questo, la pedagogia è chiamata a riaffermare costantemente il rigore come responsabilità sociale: una pratica che tiene insieme metodo, riflessività ed etica, e che resiste a ogni riduzione a mera conformità. Solo un approccio di questo tipo può consentire alla ricerca qualitativa educativa di abitare criticamente la complessità contemporanea, evitando di essere subordinata a logiche efficientiste e aprendo invece spazi per una conoscenza situata e trasformativa.

In questa prospettiva, il rigore non è mai un dato tecnico, ma un compito etico-politico.

Bibliografia

- Baldacci M. (2012). Questioni di rigore nella ricerca-azione educativa. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 6, 97-106.
- Braun V., Clarke V. (2024). How Do you Solve a Problem Like COREQ? A Critique of Tong et al.'s (2007) Consolidated Criteria for Reporting Qualitative Research. *Methods in Psychology*, 11, 100155.
- Daniele K., Zannini L. (2023). I criteri COREQ per valutare la validità degli studi qualitativi: un percorso a ritroso per illuminarne alcuni presupposti taciti. *Studium Educationis*, 1, 84-95.
- Fabbri M. (2024). Ricerca pedagogica e bene comune. In M. Fabbri, M. Tempesta (Eds.), *Ricerca pedagogica e bene comune* (pp. 21-25). Lecce: PensaMultimedia.
- Maher A.J. (2025). Rigour in Interpretive Qualitative Research in Education: Ideas to Think with. *British Educational Research Journal*, 1-17.
- Mortari L. (2010). Cercare il rigore metodologico per una ricerca pedagogica scientificamente fondata. *Education Sciences & Society*, 1, 143-156.
- Mortari L. (2024). La qualità essenziale della Ricerca Educativa. In M. Fabbri, M. Tempesta (Eds.), *Ricerca pedagogica e bene comune* (pp. 26-34). Lecce: PensaMultimedia.
- Morselli D. (2019). La metodologia della ricerca negli interventi formativi di matrice vygot-skijana: il ricercatore come *bricoleur*. *Formazione & insegnamento*, 18 (3), 303-318.
- Morse J.M. (2015). Critical Analysis of Strategies for Determining Rigor in Qualitative Inquiry. *Qualitative health research*, 25 (9), 1212-1222.
- Morse J.M. (2020). The Changing Face of Qualitative Inquiry. *International Journal of Qualitative Methods*, 19, 1-7.
- Tarozzi M. (2024). Ricerca pedagogica come bene comune. In M. Fabbri, M. Tempesta (Eds.), *Ricerca pedagogica e bene comune* (pp. 86-89). Lecce: PensaMultimedia.
- Zannini L. (2024). L'intreccio tra mondo della cura e ricerca pedagogica. In M. Fabbri, M. Tempesta (Eds.), *Ricerca pedagogica e bene comune* (pp. 69-76). Lecce: PensaMultimedia.

Ripensare la Silver Economy in prospettiva pedagogica: la sfida per le professioni pedagogiche tra innovazione sociale e politiche dell'invecchiamento

Francesca Franceschelli

Assegnista di ricerca

Università degli studi di Foggia – francesca.franceschelli@unifg.it

Introduzione

L'invecchiamento demografico rappresenta una delle principali sfide educative del XXI secolo, sollecitando la pedagogia a ridefinire i propri orizzonti teorici e operativi. In un contesto in cui le persone over 65 rappresentano una quota crescente della popolazione europea, si impone una riflessione critica sull'educabilità nella terza età, sull'apprendimento permanente e sulle strategie di inclusione attiva lungo tutto l'arco di vita.

In questa prospettiva il ruolo delle professioni educative diventa ancor più fondamentale nella cornice della *silver economy* da una parte e dell'*age management* dall'altro che si configurano come ambiti profondamente interconnessi e che richiedono un approccio integrato e interdisciplinare.

Le professioni educative sono chiamate, infatti, oggi a rispondere a bisogni formativi complessi, legati all'invecchiamento attivo, alla partecipazione sociale, all'autorealizzazione e alla trasmissione intergenerazionale di saperi e competenze della terza e quarta età. Educatori e pedagogisti possono assumere il ruolo di facilitatori di processi di empowerment, promotori di cittadinanza attiva e protagonisti di interventi mirati alla co-costruzione di significati in contesti formali, non formali e informali (Formenti, Dozza, 2012). Queste figure professionali sono al centro di interventi che hanno l'obiettivo di rafforzare le competenze, l'autonomia e il benessere delle persone anziane mettendo insieme dimensioni pedagogiche, psicologiche e sociali.

In tale contesto, l'irruzione di quella che gli esperti chiamano *silver economy* può essere riletta superando la prospettiva economicistica e di mercato e diventare cornice importante entro la quale attivare un intervento pedagogico che possa promuovere modelli di welfare generativo e servizi orientati al benessere globale della persona anziana (Censis, 2020). Recuperare e rivendicare una rilettura della *silver economy* significa mettere al centro l'anziano considerandolo protagonista attivo, cittadino e non solo consumatore; significa progettare percorsi educativi innovativi che favoriscano l'inclusione, la socializzazione, la cura di sé e degli altri, attraverso attività culturali, artistiche, digitali e intergenerazionali. Si impongono dunque nella loro centralità le professioni educative che possono attivare processi utili a favorire la cittadinanza attiva e il protagonismo delle persone anziane, superando logiche assistenzialistiche, promuovendo un approccio capacitante, sostenendo l'apprendimento continuo e accompagnando le transizioni professionali e biografiche (Cavalli, Galliani, 2021).

Il contributo si propone di esplorare, dunque, la possibilità di una rilettura pedagogica della *silver economy* e di reinterpretarla come spazio teorico e pratico di inter-

vento educativo per la costruzione di una società longeva, inclusiva e generativa e, in tal senso, approfondire il ruolo ancora poco studiato che le professioni educative possono avere rispetto a tale megatrend del futuro.

1. La sfida pedagogica

La sfida pedagogica consiste nel creare un ambiente di apprendimento che valorizzi le esperienze e le competenze degli anziani, promuovendo la loro autonomia e indipendenza. Ciò richiede una formazione specifica per gli operatori pedagogici, affinché possano supportare gli anziani nell'acquisizione di nuove competenze e nella gestione delle sfide dell'invecchiamento con la consapevolezza che il profilo dell'anziano del XXI secolo è completamente diverso da quello dell'anziano della seconda metà del XX secolo, per non parlare dei periodi storici precedenti.

Condizione necessaria per dare spazio a queste attività è l'autosufficienza fisica e finanziaria. Il sistema di beni e servizi che mira a sfruttare il loro potenziale di acquisto e soddisfare le loro esigenze di vita, salute, turismo, cultura, informazione e comunicazione ha prodotto una nuova giovane economia: la *Silver Economy*.

Questa giovane economia non rappresenta semplicemente uno dei mercati, ma piuttosto "una economia trasversale" che comprende un'intera società, un'intera economia. La *Silver Economy* sarebbe attualmente la terza economia più grande del mondo, dietro solo agli Stati Uniti e alla Cina. È quindi sbagliato associare la generazione *silver* esclusivamente a maggiori costi sociali.

L'opportunità che il paese ha nel trasformare la presenza della generazione *silver* in un fattore di sviluppo e benessere non deve essere dispersa.

2. Verso quale direzione stiamo andando?

La direzione verso cui stiamo andando in tema di *Silver Economy* e politiche dell'invecchiamento è caratterizzata da una crescente importanza di questo settore, guidata dal cambiamento sociodemografico globale. L'aumento dell'aspettativa di vita e la diminuzione del tasso di natalità stanno modificando la struttura della popolazione, con un numero sempre maggiore di persone over 65 che richiederanno servizi e prodotti adeguati alle loro esigenze. Ma cosa significa rileggere "pedagogicamente" la *Silver Economy*? Una rilettura pedagogica della *Silver Economy* significa analizzarla e reinterpretarla da una prospettiva pedagogica. Ciò implica considerare come l'educazione e la formazione possano contribuire a valorizzare le potenzialità delle persone anziane e a promuovere la loro partecipazione attiva nella società.

In questo contesto, la rilettura pedagogica della *Silver Economy* potrebbe focalizzarsi su temi come:

- Apprendimento lifelong: come promuovere l'apprendimento continuo e la formazione delle persone anziane per mantenerle attive e competitive;
- Empowerment: come aiutare le persone anziane a sviluppare competenze e fiducia in sé stesse per prendere decisioni informate e partecipare alla vita sociale e economica;

- Inclusion sociale: come promuovere l'inclusione sociale delle persone anziane attraverso programmi di educazione e formazione che favoriscano la loro partecipazione attiva nella comunità;
- Sviluppo di competenze: come aiutare le persone anziane a sviluppare competenze nuove e a mantenere quelle esistenti, per favorire la loro autonomia e indipendenza.

La rilettura pedagogica della *Silver Economy* può aiutare a identificare nuove opportunità per promuovere l'invecchiamento attivo e la partecipazione sociale delle persone anziane, e a sviluppare strategie per valorizzare le loro potenzialità e contribuire al loro benessere.

E cosa significa quindi reinterpretarla come spazio teorico e pratico di intervento educativo per la costruzione di una società longeva, inclusiva e generativa?

Quando si dice che la *Silver Economy* è uno spazio teorico e pratico di intervento educativo, si intende che rappresenta un ambito di studio e ricerca che richiede una comprensione approfondita delle esigenze e delle potenzialità delle persone anziane.

La *Silver Economy* rappresenta un ambito di intervento concreto, in cui gli educatori e i formatori possono lavorare con le persone anziane per sviluppare programmi di educazione e formazione personalizzati e supportarle nel raggiungere i loro obiettivi e nel migliorare la loro qualità di vita.

3. Il ruolo delle professioni educative

Per affrontare la sfida dell'invecchiamento della popolazione è necessario che il sistema sociale e sanitario si adeguino ai mutamenti in corso e alle nuove esigenze di questa società che sta cambiando, prediligendo interventi sul territorio, mirati alla prevenzione, alla riabilitazione, alle facilitazioni ambientali, al sostegno economico, sociale e motivazionale dell'anziano e della sua famiglia in questa delicata, ma non meno importante, età della vita. Una delle possibili risposte a questa esigenza è rappresentata dalla rete integrata dei servizi sociosanitari che vede l'interazione e la collaborazione di diverse figure professionali (medico, assistente sociale, infermiere professionale, fisioterapista, ecc.), al fine di inquadrare l'anziano nella sua totalità e di delineare un programma di intervento personalizzato così da verificarne periodicamente l'efficacia, adattandolo all'evolversi della situazione. Tra le figure al servizio dell'anziano vi sono l'educatore professionale, l'assistente sociale, lo psicologo, il fisioterapista, il geriatra e ancora l'assistente sanitario e il terapeuta della respirazione che giocano un ruolo fondamentale nella *Silver Economy* poiché contribuiscono a valorizzare le potenzialità delle persone anziane e a promuovere il loro benessere.

Di fronte al sistema vita, ormai così tanto trasformato, si presenta l'urgenza di rivedere quindi sistemi che possano essere di sostegno agli anziani e ciò, pedagogicamente, vuol dire intervenire per sostenere gli anziani mettendo in atto esperienze educative che permettano loro di progettare e investire nel futuro. Vuol dire offrire la possibilità di invecchiare restando attivi. È necessario, quindi, ampliare le possibilità di partecipazione attiva degli anziani nella società. La prospettiva è quella di coinvolgere gli anziani e le anziane non solo nel mondo del volontariato, ma inserirli nuovamente nel mercato del lavoro con nuove prospettive e nuovi ruoli. Ciò favorisce sia l'integrazione/rintegrazione all'interno della società, sia contribuisce alla crescita del-

l'economia creando nuove opportunità lavorative ed emancipative. L'obiettivo comune è trasformare questa sfida in opportunità attivando tutte le potenzialità delle persone anziane che vivono un'età diversa fatta di una pluralità di vissuti. Un'età diversa in quanto più ricca di tempo, di esperienze, di successi e insuccessi ma diversa anche perché è differente la sua funzione biologica, sociale e culturale rispetto alle altre età. È necessario apprendere a invecchiare, a vivere la vecchiaia come età diversa, come tempo di profondo rinnovamento del proprio modo di essere, come età potenzialmente ancora ricca di attività e di speranza progettuale. Occorre dunque un cambiamento culturale che porti a politiche mirate per governarlo, in modo che ciò che in passato rappresentava un peso divenga oggi una risorsa per la società. Fatte queste premesse e considerato che nel 2050 un sesto della popolazione mondiale sarà over 65, dobbiamo prendere atto del fatto che nei prossimi anni ci sarà bisogno di mettere in atto, tra le molteplici azioni a sostegno dell'invecchiamento attivo, la formazione di figure professionali specializzate che siano in grado, non solo di sviluppare efficaci piani di sostegno e supporto alle persone anziane, ma soprattutto di offrire loro la possibilità di continuare ad essere agenti attivi nella società.

È necessario quindi un cambio di mentalità rispetto al modo in cui ci avviciniamo al processo di invecchiamento ed è altrettanto necessario che la società accetti che l'invecchiamento oggi è un fenomeno di fatto poiché una società che invecchia è semplicemente una società diversa, da non considerare né migliore né peggiore di un'altra (Basso *et alii*, 2006).

Bibliografia

- Basso D., Boschi D., de castro C., Gamboz N., Kaldor K., Pascotto M., Sverzut A. (2006). Invecchiamento e psicologia: considerazioni sulle prospettive di intervento. *Quaderni europei sul nuovo Welfare*, n. 3.
- Cavalli A., Galliani L. (2021). *Pedagogia dell'invecchiamento. L'apprendimento nella terza età*. Milano: FrancoAngeli.
- Censis (2020). *La silver economy: un'opportunità per il sistema Paese*. Roma: Censis.
- Formenti L., Dozza L. (2012). *Adulthood. Teorie e politiche della formazione*. Milano: Raffaello Cortina.

Riflettere per migliorare: la rilevazione dell'opinione dei dottorandi

Sabrina Natali

Assegnista di ricerca

Università degli Studi di Torino – sabrina.natali@unito.it

Premessa

Negli ultimi anni, il tema della qualità nei percorsi di dottorato ha assunto crescente rilevanza nel dibattito accademico, in parallelo all'evoluzione dei dispositivi di assicurazione della qualità (AQ) e al rafforzamento normativo introdotto da ANVUR con il *Modello AVA3* (Delibera n. 183/2022). Tali trasformazioni hanno spinto verso una maggiore coerenza progettuale, l'adozione di pratiche di riesame ciclico e una *governance* orientata alla responsabilità diffusa (Robasto, 2023).

In questo contesto, la rilevazione dell'opinione dei/delle dottorandi/e è uno strumento essenziale per valorizzare la loro esperienza, far emergere criticità e guidare processi di miglioramento. Se ben progettata, può superare la logica adempimentale e diventare leva strategica per l'evoluzione dei percorsi e la diffusione di una cultura valutativa partecipata (UNITO, 2023).

Attraverso un ascolto strutturato e non episodico, essa consente di restituire centralità alla componente dottorale e di attivare forme di corresponsabilità nei processi decisionali, contribuendo a rafforzare il dialogo tra *Governance* accademica e la comunità scientifica in formazione.

Il contributo analizza i dati emersi dalla rilevazione svolta presso i corsi di dottorato dell'Università degli Studi di Torino nell'a.a. 2023/2024. L'indagine, realizzata con i questionari ANVUR e *MORE.PhD*, mira a individuare punti di forza e criticità, offrendo letture coerenti con il contesto istituzionale (Robasto, Natali, 2024).

L'approccio adottato permette di trasformare i dati in evidenze operative, funzionali al miglioramento continuo. Le opinioni raccolte non sono semplici indicatori di gradimento, ma elementi utili per riesame, accreditamento e pianificazione strategica (ENQA, 2015/2021; ANVUR, 2023).

I risultati, confluiti nella Relazione del Presidio della Qualità dell'Ateneo per l'a.a. 2023/2024, arricchiscono il monitoraggio e contribuiscono a un quadro teorico aggiornato sulle pratiche valutative nei dottorati (UNITO, 2023).

L'analisi ha, inoltre, offerto spunti per interventi concreti: dalla revisione dei regolamenti al rafforzamento del ruolo dei supervisor come *mentor* (Robasto, Natali, 2024), fino al potenziamento di infrastrutture, tutorato e connessioni col mondo produttivo, in un'ottica di qualità condivisa.

1. Contesto dell'indagine e quadro normativo

L'analisi di tali dati si è sviluppata nell'ambito di un progetto di ricerca finanziato attraverso risorse strategiche tramite un assegno specificamente dedicato allo studio dei processi di *Quality Assurance* nei percorsi di dottorato, sotto la supervisione scientifica della Prof.ssa Daniela Robasto.

Questa iniziativa si inserisce nel più ampio impegno dell'Università degli Studi di Torino a promuovere un uso riflessivo e consapevole dei dati raccolti, con l'intento di trasformare la rilevazione da mero adempimento normativo a leva strategica per il miglioramento continuo. In tale prospettiva, la raccolta sistematica delle opinioni non è considerata un vincolo formale, ma un'opportunità per generare evidenze utili a orientare le decisioni e consolidare una cultura della qualità partecipata (UNITO, 2023). Nel 2013 è stato introdotto da ANVUR il sistema AVA (acronimo di Autovalutazione, Valutazione e Accreditamento) che, attraverso valutazioni interne ed esterne, mira a migliorare la qualità della didattica e della ricerca universitaria. Con la delibera n. 183/2022 e l'introduzione del modello AVA3 è iniziata una nuova fase nell'accREDITamento dei dottorati, caratterizzata da criteri più rigorosi allineati agli *standard* europei (ENQA, ESG), nonché ai decreti ministeriali n. 289/2021 e n. 1154/2021.

Tale modello ha promosso un approccio orientato al miglioramento continuo, secondo il ciclo *PDCA* (*Plan-Do-Check-Act*), improntato alla coerenza e alla qualità dei processi, all'autonomia responsabile e all'etica dei comportamenti, introducendo requisiti specifici di AQ per rafforzare la progettazione, l'organizzazione e il monitoraggio delle attività didattiche e di ricerca nei dottorati.

Tali requisiti hanno sollecitato una maggiore strutturazione metodologica e una riflessione sui ruoli e le funzioni all'interno del sistema dottorale, promuovendo il coinvolgimento delle diverse parti interessate – interne ed esterne all'università – per assicurare un miglioramento continuo della qualità formativa e scientifica (Robasto, 2023).

In particolare, il requisito D.PHD.3 prevede il riesame e l'aggiornamento dei percorsi formativi e di ricerca, anche sulla base delle opinioni e delle proposte di miglioramento espresse dai dottorandi.

2. Strumenti, popolazione, tempistiche e modalità di somministrazione

A partire dal 2023, in linea con i requisiti ANVUR e le *Linee Guida per l'assicurazione della qualità nei corsi di dottorato di ricerca*, l'Università degli Studi di Torino adotta due dispositivi di monitoraggio sistematico per raccogliere l'opinione dei/delle dottorandi/e da due prospettive complementari: il *Questionario ANVUR* e Il *Questionario MORE.PhD*.

Il *Questionario ANVUR*, basato sul modello approvato nel 2023, consta di 52 domande: 42, previste dal format ANVUR, indagano la qualità dei processi e il livello di soddisfazione, 10, integrate da UniTo, rilevano alcune variabili di sfondo che identificano il profilo dei partecipanti.

Il *Questionario MORE.PhD* (acronimo di *Motivation, Opinion, Research and Experience of PhD*), è stato progettato dall'Ateneo per approfondire aspetti non coperti da ANVUR, attraverso un lavoro di confronto tra i rappresentanti della componente

dottorale e i membri del Presidio di Qualità e aggiornato sulla base dei *feedback* raccolti dopo la prima somministrazione nell'anno accademico 2022/2023.

Il questionario è composto da cinquanta domande di cui quaranta sondano le dimensioni della motivazione alla base della scelta del programma di dottorato, le esperienze di ricerca e la partecipazione alla vita accademica, il confronto con il proprio supervisore, l'opinione sull'offerta formativa e sugli spazi disponibili; le restanti dieci rilevano il profilo dei partecipanti.

I due questionari sono stati somministrati alla popolazione dottorale del I e del II anno (412 invitati del XXXVIII ciclo e 454 del XXXIX ciclo, per un totale di 866 dottorandi/e) dal 14 ottobre al 30 novembre 2024, tramite la piattaforma *online Edu-meter*, il sistema utilizzato dall'Università degli Studi di Torino per la valutazione della qualità didattica. La compilazione era disponibile in lingua italiana o inglese. Attraverso questi due strumenti, i/le dottorandi/e hanno potuto esprimere in forma anonima, e senza alcun obbligo di risposta, una valutazione sui 33 corsi di Dottorato nazionali e internazionali con sede a Torino.

3. Analisi e critica dei risultati

L'analisi ha perseguito gli obiettivi principali di individuare le criticità e i punti di forza emersi durante l'a.a. 2023/2024 comparandoli con quelli dell'a.a. 2022/2023. L'elaborazione degli esiti è stata differenziata in funzione della *tipologia di scala* adottata nei differenti quesiti.

Per analizzare le risposte alle domande espresse con *Scala Likert da 1 a 10* sono stati costruiti due macro-indicatori:

1. *L'indice dell'opinione complessiva*, a sua volta distinto in:
 - *Indice dell'opinione complessivamente positiva* (ottenuta sommando la percentuale di risposte con punteggi compresi tra 6 e 10);
 - *Indice dell'opinione complessivamente negativa* (ottenuta sommando la percentuale di risposte con punteggi compresi tra 1 e 4).
2. *L'indice di soddisfazione*, che è stato ottenuto, come per l'opinione degli studenti, calcolando la percentuale di risposte con punteggi compresi tra 8 e 10, con l'equazione:

$$\text{percentuale di risposte valide} : 100 = \text{percentuale di punteggi} \geq 8 : X$$

I “valori soglia” della soddisfazione dei/delle dottorandi/e sono stati successivamente categorizzati secondo la seguente scala cromatica:

- *Rosso* per le percentuali di punteggi ≥ 8 comprese tra lo 0% e il 33%;
- *Arancione* per le percentuali di punteggi ≥ 8 comprese tra il 34% e il 66%;
- *Verde* per le percentuali di punteggi ≥ 8 comprese tra il 67% e il 100%.

Le risposte alle domande espresse con *Scala nominale (dicotomica o politomica)* sono state analizzate secondo le frequenze e le percentuali di risposta.

Le risposte alle domande aperte espresse con commenti liberi sono state sottoposte

a un processo di categorizzazione a posteriori, mediante l'individuazione di nuclei tematici ricorrenti.

I due macro-indicatori elaborati per le risposte su scala di gradimento sono stati quindi utilizzati per sottoporre a "critica" le rilevazioni 2023/2024, al fine di evidenziare gli elementi di debolezza e i punti di forza dei percorsi dottorali, individuare le aree con scostamenti più marcati rispetto alla distribuzione complessiva dei punteggi, confrontandole con quelle rilevate nell'a.a. 2022/2023.

Sin dalla prima rilevazione il *Presidio di Qualità di Ateneo* ha individuato un sottoinsieme di *domande "sentinella"* (Allegato 3) da sottoporre alle *Commissioni per il Monitoraggio e il Riesame dei corsi di dottorato* (CMR.PhD) per consentire analisi longitudinali attraverso il confronto temporale degli esiti. Dal 2024 il *Presidio di Qualità di Ateneo* ha predisposto, in collaborazione con la Scuola di Dottorato, un *format* per la Relazione CMR_PhD (Commissione Monitoraggio e Riesame dei Corsi di Dottorato), nella quale confluiranno tali esiti ai fini del monitoraggio di ciascun corso.

Tra le principali criticità emerse nella rilevazione 2023/24 si segnala la scarsa partecipazione della popolazione dottorale, evidenziando la necessità di introdurre strategie di incentivazione alla compilazione dei questionari legati a processi amministrativi, almeno nella fase iniziale, per accompagnare gradualmente lo sviluppo di una maggiore consapevolezza e partecipazione attiva.

Nel dettaglio, su un totale di 866 dottorandi e dottorande invitati per ciascun questionario (per un totale complessivo di 1.732 inviti), sono state raccolte 274 risposte al questionario ANVUR e 299 al questionario MORE.PhD, per un totale di 573 risposte. La percentuale media di risposta si attesta dunque al 33,08%, un dato che, pur essendo in linea con analoghe indagini in ambito universitario, conferma la necessità di un consolidamento della cultura valutativa all'interno dei percorsi di terzo livello.

Dalle risposte sono emersi alcuni aspetti critici relativi alla *formazione complementare* che i rispondenti non percepiscono in linea con i propri bisogni formativi (Indice di soddisfazione: 32,33%).

Un'altra criticità evidenziata riguarda il *coinvolgimento nella programmazione delle attività* che viene percepito come limitato (Indice di soddisfazione: 27,16%).

L'indagine ha però evidenziato molti aspetti positivi. Tra i più rilevanti vi è l'alto grado di *soddisfazione per la supervisione ricevuta*: i dottorandi e le dottorande riportano esperienze molto positive in termini di supporto, disponibilità e collaborazione da parte dei propri supervisor. Questo rapporto è stato descritto come costruttivo, continuo e orientato alla crescita professionale e scientifica (Indice di soddisfazione: 75,46%) in coerenza con il nuovo ruolo attribuito ai supervisor di dottorato, sempre più chiamati a sviluppare competenze pedagogiche che superino il tradizionale supporto tecnico-scientifico, assumendo funzioni di guida e mentoring nella crescita professionale dei dottorandi e delle dottorande (Robasto, Natali, 2024).

Un altro elemento apprezzato riguarda l'*autonomia riconosciuta ai dottorandi e alle dottorande* nella gestione delle attività di ricerca: una parte significativa dei rispondenti ritiene che il livello di libertà e responsabilità concesso sia adeguato al proprio percorso e utile a sviluppare competenze per intraprendere la ricerca in modo indipendente (Indice di soddisfazione: 88,52%).

In generale, dal confronto tra la prima rilevazione dell'a.a. 2022/23 e la seconda rilevazione dell'a.a. 2023/24, si rileva un innalzamento numerico dei giudizi complessivi.

sivamente positivi, soprattutto in relazione alla *supervisione*, alla *qualità del feedback ricevuto* e al *supporto nel percorso formativo*.

Inoltre, sempre dal medesimo confronto tra le due rilevazioni, si attesta una crescente partecipazione a esperienze di ricerca esterne, con un aumento dei dottorandi coinvolti in attività formative e di *networking* al di fuori dell'Ateneo.

Conclusioni

Il lavoro completo di analisi, presentato il 21 marzo 2025 alla riunione plenaria del *Presidio della Qualità*, è confluito nella *Relazione del Presidio della Qualità sulla Rilevazione dell'Opinione di Studenti, Docenti e Dottorandi per l'a.a. 2023/2024*, approvata nella medesima seduta.

Durante la fase di riesame per l'accreditamento il Collegio docenti di ciascun dottorato potrà quindi procedere a un'analisi puntuale dell'andamento formativo a partire dai risultati dei questionari, così da intraprendere azioni di miglioramento mirate.

Parallelamente, anche il *Nucleo di Valutazione* (N.d.V.) prenderà in esame tali risultati durante le audizioni con i Corsi di Dottorato, in coerenza con quanto previsto dalle Linee Guida nazionali e di Ateneo, rafforzando l'integrazione tra monitoraggio locale e valutazione istituzionale.

In questa prospettiva, è fondamentale che gli atenei sviluppino un sistema di governo orientato alla costruzione di una vera e propria cultura della qualità, evitando di far prevalere una logica puramente adempimentale e accentrata. Ciò richiede una distribuzione ampia e condivisa di ruoli e responsabilità, affinché l'intero percorso di crescita dottorale sia assunto come responsabilità collettiva dalla comunità di ricerca, anche in considerazione delle ricadute formative (Robasto, 2023).

Bibliografia

- M.U.R., Decreto Ministeriale n. 226 del 14 dicembre 2021, *Regolamento recante modalità di accreditamento delle sedi e dei corsi di dottorato e criteri per l'istituzione dei corsi di dottorato da parte degli enti accreditati*.
- M.U.R., Decreto Ministeriale n. 301 del 22.03.2022, *Linee guida per l'accreditamento dei dottorati*.
- Robasto D. (2023). I processi di autovalutazione di sistema nei corsi di dottorato: analisi del dispositivo valutativo vigente e nuove prospettive. *Pedagogia Oggi*, 21(1), 201-208.
- Robasto D., Natali S. (2024). Il ruolo formativo del supervisor nei corsi di dottorato. Tra qualità dei processi e percorsi di innovazione. *CQIA Rivista*, 14(44), 101-119.
- UE (EHEA-ENQA), *Standard e Linee Guida per l'Assicurazione della Qualità nello Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore* (ESG), 14-15 maggio 2015.
- Università degli Studi di Torino, *Linee guida per l'assicurazione della qualità nei corsi di dottorato di ricerca*, 14 aprile 2023.
- Università degli Studi di Torino, *Relazione del Presidio della Qualità sulla Rilevazione dell'Opinione di Studenti, Docenti e Dottorandi per l'a.a. 2023/2024*, 21 marzo 2025.

Sessioni Parallele
Strategie formative per l'equità

Canzone e narrazione autobiografica nella classe plurilingue: sguardo intersezionale, cura inclusiva

Eleonora Betti

Dottoranda

Università degli Studi di Roma Tor Vergata – eleonora.betti@proton.me

Introduzione

Narrazione autobiografica e cura di sé presentano un'interdipendenza positiva. Il presente contributo propone un'attività parte di un caso di studio che ha coinvolto una classe di scuola secondaria di primo grado, multiculturale e plurilingue, sperimentando la possibilità di creare momenti di racconto autobiografico funzionali allo sviluppo di un lavoro creativo – individuale e di gruppo –, nella forma della canzone, seguendo un approccio olistico e ludico. Coinvolgimento, motivazione, interazione tra pari, sostegno alle competenze interculturali, sono stati gli obiettivi centrali per l'elaborazione delle attività e sono stati riscontrati con l'analisi dei dati, confermando le potenzialità delle forme di narrazione autobiografica in ambito educativo e nei contesti multiculturati, oltre a incoraggiare una didattica che ne faccia anche una proposta interdisciplinare.

1. Narrazione autobiografica e cura di sé nella classe plurilingue

Memoria ed emozioni sono parte dei percorsi di apprendimento, influenzandoli positivamente o negativamente, a seconda delle esperienze vissute, e determinando quindi ricorrenze virtuose o viziose (Cardona, 2010; Sellari, Visioli, 2020). Nella classe multiculturale e plurilingue, le memorie possono diventare condivise, intessendo nuove riflessioni, percezioni, visioni di sé e dell'altro, trovando spazio nella creazione, da parte del docente, di ambiente e clima adeguati, e nell'accoglienza e nell'ascolto dei discenti. In tal modo, si possono promuovere e rendere parte dei processi educativi anche momenti di *narrazione autobiografica* (Demetrio, 2012; Biffi, 2012). Riprendendo Cambi (2014):

Nell'autobiografia il soggetto si legge come *processo*, si incardina sulla *costruzione*, si orienta sul *progetto* e distilla una *direzione di senso*. Il tutto all'interno di una scrittura che lavora nell'intreccio mobile di *eventi*, *memorie*, *segni* e riflette (e in molti modi: espliciti o impliciti) intorno al *senso* e *non-senso* del proprio sé. [...] L'autobiografia è formazione, è intessuta di ottica formativa, in quanto espressione massima della *cura* che il soggetto pone a se stesso e dell'atto stesso del *prendersi in cura*. (p. 80)

A questa *cura di sé* che si fa atto formativo ed evolutivo, nel dialogo con la memoria, fa riferimento anche Gaspari (2024) che, parlando di narrazione come *gesto* e *lin-*

guaggio di cura, porta tale tematica a incontrare la pedagogia speciale, creando un intreccio che vede nell'insegnante un attore indispensabile affinché la narrazione autobiografica possa essere consapevolmente e attivamente parte del percorso educativo. Si creano così due livelli di cura: non più soltanto quella del discente che narra di sé ma anche quella del docente in accogliente ascolto. Gaspari sottolinea anche il potenziale di creazione di tessuti narrativi condivisi, nel contesto della classe, e come queste modalità narrative, che mettono al centro la persona considerandola nella sua complessità e nella specificità dei suoi vissuti, possano ben partecipare a processi di interazione positiva, di riconoscimento reciproco e, quindi, di inclusione.

La pedagogia speciale incontra anche con le questioni degli studenti a cui si è rivolto lo studio oggetto del presente contributo, poiché i Bisogni Educativi Speciali (BES) riguardano anche, nello specifico, i neoarrivati in Italia (NAI). Se per questi studenti coinvolgimento e motivazione sono particolarmente importanti per raggiungere gli obiettivi di acquisizione dell'italiano L2 e del successo scolastico, per attivare tali processi sono fondamentali strategie adeguate. Tra queste, quelle che realizzano spazi di narrazione autobiografica, intrecciandoli con l'attività didattica, possono essere particolarmente efficaci per stabilire relazioni significative con l'insegnante e i compagni: si può così collaborare per costruire un vissuto sereno, creando coesione, anziché rischiare strappi tra passato e presente. La narrazione autobiografica, inoltre, in ambito linguistico, è promotrice di interazione tra pari – divenendo preziosa occasione di socializzazione – e sostiene l'apprendimento, oltre a favorire, come anche auspicato dal *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue* (QCER), la promozione di spazi interculturali, in cui stimolare la curiosità, la conoscenza e l'apertura verso altre lingue e culture (Ferroni, 2022, pp. 332-333). Inoltre, nelle classi multiculturali, la narrazione di sé può assumere forme plurilingui, valorizzando le varietà linguistiche della classe, consentendo una condivisione di suoni e significati che esprime una parte importante delle identità dei discenti, i quali possono, anche così, raccontarsi (Favaro, 2025). Nei contesti educativi, l'autobiografia si fa strumento per creare nuova conoscenza di sé che, soprattutto per gli studenti con maggiori fragilità, può aiutare anche ad acquisire fiducia e consapevolezza necessarie a vagliare e scegliere con coscienza le strade per la costruzione del proprio futuro (Colussi, 2023).

2. Plurilinguismo nella canzone: spazi autobiografici e creatività per l'inclusione

Attraverso la lente di uno dei casi di studio condotti nell'ambito di una ricerca sul possibile contributo dato da attività riguardo a musica e musicalità del linguaggio – secondo un approccio olistico –, all'apprendimento della L2 e all'inclusione di studenti NAI, si riporta un focus su uno snodo di un'attività che è stata parte di un caso di studio, in cui la canzone, la scrittura creativa e la valorizzazione del plurilinguismo, hanno costituito un tessuto per promuovere spazi di narrazione di sé.

La ricerca si situa nel quadro delle possibili buone pratiche innovative per l'inclusione degli studenti di origine migratoria nella scuola italiana, i quali costituiscono una percentuale importante della popolazione studentesca totale, con numeri tornati a crescere dopo la flessione registrata durante la pandemia. La presenza strutturale di classi multiculturali e plurilingui implica la necessità di pensare il paradigma dell'inclusione come intersezione tra scienze dell'educazione, specie con riferimento agli ambiti interculturali e speciali, e discipline linguistiche. Agendo tale intersezione, è stata

progettata e condotta una ricerca in scuole secondarie di primo grado fiorentine, utilizzando una metodologia di tipo *design-based research* con casi di studio multipli. I dati hanno compreso osservazione partecipante, registrazioni video degli interventi, interviste semistrutturate e questionari ai partecipanti. La fase di analisi si è avvalsa anche della *thematic analysis*, con procedure di *coding*. La ricerca ha sperimentato strategie e tecniche didattiche in una cornice di approccio didattico-musicale Orff-Schulwerk, e ha visto l'elaborazione originale di materiali musicali e didattici da parte dell'autrice. La proposta integra musica e musicalità del linguaggio, canzone e didattica ludica della seconda lingua (Caon, 2023), privilegiando forme di apprendimento cooperativo; sostiene, inoltre, momenti di partecipazione creativa. Gli obiettivi hanno riguardato il supporto all'apprendimento linguistico in un contesto laboratoriale, con la promozione di dinamiche d'interazione, del benessere emotivo e della motivazione all'apprendimento (Chiappetta Cajola, Rizzo, 2019). Rispetto a tali obiettivi, i risultati sono stati positivi.

Nel caso di studio e nell'attività oggetto del presente contributo, tramite un esercizio creativo guidato e svolto a piccoli gruppi, gli studenti hanno realizzato una sezione lirica, da integrare alla canzone adottata nell'unità didattica, in modo da promuovere anche momenti di narrazione autobiografica e valorizzare il plurilinguismo della classe, seguendo così le indicazioni più recenti a livello europeo (CEFR Expert Group, 2023). I ventidue partecipanti al caso di studio provenivano da una classe seconda di una scuola secondaria di primo grado di Firenze, presso cui si sono tenuti quattro incontri laboratoriali. Gli studenti coinvolti erano in maggioranza parlanti italiano come prima lingua, in una classe ad alta presenza di studenti con background migratorio di seconda generazione, oltre a una minoranza di discendenti NAI. La varietà linguistica della classe era costituita da italiano, spagnolo e bengalese, in maggioranza, e da singalese, arabo, ungherese, russo e inglese.

La canzone composta dall'autrice per le attività dell'unità didattica, dal titolo *Un'orchestra*, è stata sviluppata per promuovere riflessioni sulla socialità e la cittadinanza, per lavorare sulla lingua italiana – soprattutto a livello lessicale e fonetico –, in sintonia con i vari livelli di competenza degli studenti, oltre a presentare caratteristiche musicali sfidanti, mantenendo la cantabilità del brano. Inoltre, la sua struttura è stata pensata per integrare ulteriori sezioni liriche create in modo cooperativo dagli studenti, attraverso processi guidati.

La specifica sezione di testo creata dai partecipanti a cui si fa riferimento li ha visti lavorare dapprima sulla proposta di verbi semanticamente correlati al tema del brano (l'orchestra come modello e metafora della classe e della società), sia in italiano sia nelle altre lingue di origine; successivamente, i verbi sono stati selezionati e trascritti – arrivando anche all'elaborazione di cartelloni con testo e disegni – e hanno portato a un lavoro collaborativo in forma di *peer tutoring*: tutti gli studenti, infatti, compresi i neoarrivati, hanno potuto essere tutor, a turno, dei propri compagni, i quali cercavano, spesso non senza difficoltà ma anche con molto divertimento, di pronunciare correttamente i verbi nelle varie lingue. Una volta conclusa questa fase dell'attività, le sezioni liriche plurilingui sono state recitate su accompagnamento musicale, in introduzione al brano, diventandone parte.

Il contributo creativo nelle proprie lingue d'origine ha creato uno spazio di scambio linguistico ludico e di narrazione autobiografica: nel corso dell'attività, gli studenti hanno associato la ricerca dei verbi, nelle loro prime e seconde lingue, al contesto familiare e al rapporto personale con la lingua stessa. Hanno condiviso con i compagni

questa relazione e la sua complessità, spesso vivendo e manifestando un nuovo momento di contatto e consapevolezza, nel caso degli studenti di seconda generazione, con la conoscenza orale e non scritta delle proprie lingue d'origine («So dirlo, ma non so come si scrive»), raccontando l'uso delle lingue conosciute e impiegate nei vari contesti quotidiani, facendo riferimento a specifiche aree di provenienza geografica familiare e, conseguentemente, intessendo trame complesse, personali e arricchenti nel contesto del piccolo gruppo di lavoro e in quello dell'intero gruppo classe. Se, anche attraverso la narrazione autobiografica, è possibile dare piena espressione a tutti e a ciascuno, portando confronto e conoscenza reciproca (Biffi, 2012, p. 90), ecco che questa attività sembra essere stata veicolo di tali processi. La canzone, che in questa ricerca è stata oggetto privilegiato per una didattica ludico-creativa tra musica e linguaggio, sembra poter diventare anche forma accogliente per percorsi che creino e promuovano spazi narrativi personali, contribuendo, anche in tal modo, a processi per l'inclusione e la cittadinanza.

Il coinvolgimento, segnalato anche dal divertimento dei partecipanti, osservato e confermato dalle loro risposte ai questionari, sembra essere, anche in uno spazio narrativo autobiografico, un elemento fondamentale del contributo positivo dato dalla narrazione stessa, nel percorso scolastico – e di vita – individuale e collettivo, mostrandosi come un agente prezioso nei percorsi di apprendimento, in una visione olistica dell'individuo.

3. Alcune considerazioni finali

Nel contesto della scuola secondaria di primo grado e della classe plurilingue, sono state presentate applicazioni della narrazione autobiografica – che si fa cura di sé e dell'altro –, nel quadro di una ricerca sui possibili benefici dati dall'impiego di un approccio musicale olistico e della canzone, nell'apprendimento della L2 per percorsi scolastici inclusivi nella classe plurilingue. Se, anche a livello europeo, si auspicano percorsi per la realizzazione di una *intercultural competence* (CEFR Expert Group, 2023, p.10), la narrazione autobiografica sembra pienamente poterne far parte, supportando la valorizzazione del plurilinguismo della classe. La canzone, la didattica ludica, gli spazi creativi e l'interdipendenza positiva tra pari possono tra loro interagire e stimolare momenti di narrazione di sé, per contribuire, anche in tal modo, all'inclusione e a processi per la cittadinanza.

Bibliografia

- Biffi E. (2012). Narrazione e pratiche educative: fra infanzia e adolescenza. In D. Demetrio (Ed.), *Educare è narrare. Le teorie, le pratiche, la cura* (pp. 73-118). Milano: Mimesis.
- Cambi F. (2014). *La cura di sé come processo formativo. Tra adulthood e scuola* (ebook). Roma-Bari: Laterza.
- Caon F. (2023). *La canzone nell'educazione linguistica. Lingua, inter(cultura) e letteratura*. Milano: UTET Università.
- Cardona M. (2010). *Il ruolo della memoria nell'apprendimento delle lingue. Una prospettiva glottodidattica*. Milano: UTET Università.

- CEFR Expert Group, (2023). *A Guide to Action-oriented, Plurilingual and Intercultural Education*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Chiappetta Cajola L., Rizzo A.L. (2019). Il laboratorio ludico-musicale come spazio fisico e simbolico per l'educazione inclusiva. *Pedagogia Oggi*, 17 (1), 445-462.
- Colussi E. (2023). Le autobiografie. In AA.VV., *Il mio racconto attraversando Ponti* (pp. 16-17). Milano: Fondazione ISMU.
- Demetrio D. (2012). Concetti, modelli, analisi. In D. Demetrio (Ed.), *Educare è narrare. Le teorie, le pratiche, la cura* (pp. 23-72). Milano: Mimesis.
- Favaro G. (2025). Le lingue sono casa. Autobiografie linguistiche raccontate e disegnate. *Autobiografie*, 6, 51-61.
- Ferroni R. (2022). L'approccio autobiografico nell'educazione di immigrati d'italiano L2: esempi di coinvolgimento emotivo in ambienti istruttivi on line. *Italiano LinguaDue*, 2, 330-352.
- Gaspari P. (2024). *La narrazione interroga la pedagogia speciale. La sfida di abitare nuove storie inclusive*. Milano: FrancoAngeli.
- Sellari G., Visioli T. (2020). *Educare alle emozioni. Promuovere relazioni positive nella scuola* (2^aed.). Roma: Universitalia.

Educare alla libertà per prevenire la violenza di genere: attualità del pensiero montessoriano

Teresa Di Spiridione

Dottoranda

Università degli Studi di Bari Aldo Moro – t.dispiridione@gmail.com

Introduzione

Dati e fatti di cronaca ci mostrano, ogni giorno, una società dominata da violenza, disuguaglianze e stereotipi. Da qui deriva il costante riaccendersi dei riflettori sull'educazione di genere. Gli eventi a cui assistiamo non possono dirsi isolati; essi rappresentano un tessuto culturale e sociale in cui il potere si esercita secondo logiche di dominio e subordinazione. All'interno di queste dinamiche, le protagoniste sono le donne, svantaggiate, ridicolizzate, abusate, picchiate o persino uccise in quanto donne. Di fronte all'allarmante scenario è richiesto non solo un intervento legislativo profondo ma anche un'azione educativa capace di ridisegnare l'umano a partire dalla prima infanzia. In questo senso, prezioso risulta il contributo offertoci da Montessori non solo con il suo esempio di vita, ma anche con la sua pedagogia.

1. Violenza di genere. Uno sguardo ai dati nazionali e internazionali

I dati nazionali offrono un quadro inequivocabile della gravità della situazione. Secondo ISTAT (2024), il 31,5% delle donne italiane ha subito violenza fisica o sessuale; è un dato allarmante questo che evidenzia quanto milioni di vite siano costantemente esposte al rischio. Recuperando ulteriori dati (Doppia Difesa, 2024), si evince che nei primi sei mesi del 2024, 49 donne sono state uccise, e ben 44 di questi femminicidi si sono consumati in ambito familiare, per mano del partner o ex partner. Ad aggravare la portata del fenomeno si pone un'ulteriore variabile: il silenzio. Basandoci sul dato, possiamo affermare che oltre il 70% delle vittime non denuncia quanto subito e le ragioni che conducono a questa scelta possono essere svariate: dalla paura di ritorsioni, alla vergogna, alla sfiducia nelle istituzioni, fino al timore di essere giudicate e colpevolizzate. Il silenzio, tuttavia, rischia di spostare l'attenzione dalla responsabilità dell'aggressore al comportamento della vittima. Spesso assistiamo a narrazioni mediatiche che interrogano la vittima rispetto "dove fosse" o "come fosse vestita"; in tal modo, tuttavia, contribuiamo a rafforzare stereotipi tossici e a consolidare la cultura della colpa e dell'impunità.

Emblematico, in tal senso, appare il caso della quattordicenne di Napoli, uccisa dal suo fidanzato, qualche anno più grande di lei. Nel dibattito pubblico, questo dettaglio è stato capro espiatorio utile a spostare la responsabilità dal carnefice alla vittima, colpevolizzandola per aver intrapreso una relazione ritenuta "troppo" impari.

Non ci rendiamo conto, tuttavia, che la colpevolizzazione della vittima legittima – più o meno consapevolmente – la logica patriarcale su cui la violenza si fonda: una

sovrastuttura sociale che attribuisce agli uomini un potere predominante e normalizza, minimizza o giustifica comportamenti abusanti in nome di un presunto ordine naturale delle cose. Secondo NUMD (2025), nei primi mesi dell'anno in Italia si contano già 37 donne uccise e 21 tentati femminicidi. In particolare modo, è stato registrato almeno un femminicidio in 15 regioni, 25 province e 35 città italiane, con quasi due terzi dei casi (64%) concentrati in Lombardia, Campania, Toscana, Emilia-Romagna e Sicilia. Soffermarsi sulla distribuzione geografica non è superficiale, ma ci consente di comprendere quanto, nonostante i fattori sociali, culturali ed economici differenti, la portata del fenomeno non vari.

Parimenti all'allarmante realtà nazionale, si colloca l'urgenza globale: secondo l'Organizzazione Mondiale della Sanità (WHO, 2021) infatti, almeno una donna su tre ha subito nella propria vita forme di violenza (fisiche e/o sessuali) per mano di partner o persone conosciute. Questo dato conferma la natura sistemica, trasversale e intersezionale della violenza di genere, la quale, inoltre, ha ripercussioni non soltanto sulle vittime dirette ma anche su chi assiste alla violenza – pensiamo ai minori in ambito familiare – compromettendone lo sviluppo e la salute mentale a lungo termine (Save the Children, 2025).

Appare evidente come la violenza di genere non riguardi solo le donne, ma coinvolga l'intera società, toccando le sue fondamenta culturali, educative e istituzionali.

2. Evoluzione del quadro normativo, Agenda 2030 e educazione di genere

Lo scenario descritto ha portato, in Italia, ad un'accelerazione degli interventi legislativi per reprimere il fenomeno e prevenirlo efficacemente. Uno snodo cruciale è stato rappresentato dalla Riforma Cartabia (L. 134/2021) la quale ha introdotto il principio della "tutela anticipata" per le vittime vulnerabili, garantendo priorità ai procedimenti per maltrattamenti, stalking e abusi, e una comunicazione tempestiva sugli sviluppi giudiziari. La L. 134 riconosce, di fatto, che la violenza può essere arginata solo attraverso un intervento di sensibilizzazione nei confronti del fenomeno, bensì essa necessita di un'azione preventiva non indifferente.

Parallelamente alla Riforma Cartabia anche la L. 69/2019 ha subito delle integrazioni. Il Codice Rosso, infatti, adesso prevede l'adozione di misure più rapide e incisive per questo tipo di reato. L'arresto in flagranza per lesioni gravi, l'applicazione immediata delle misure cautelari, l'ampliamento dell'uso del braccialetto elettronico e la formazione obbligatoria per tutti gli operatori coinvolti nel processo di tutela, se da un lato garantiscono alla vittima una protezione maggiore, dall'altro dovrebbero mettere in una condizione di maggior controllo l'autore del reato.

Un ulteriore avanzamento si è avuto con la Legge n. 168/2023 (DDL Roccella), che ha reso possibile attivare misure protettive anche in assenza di denuncia, valorizzando le segnalazioni di terzi e affrontando le barriere che spesso impediscono alle donne di esporsi. La stessa legge ha previsto, inoltre, pene più severe per i reati e per le violazioni delle misure di tutela.

Nel 2025, in un contesto in costante evoluzione sul piano legislativo, si è aperto un intenso dibattito giuridico e culturale attorno alla proposta di riconoscere il *femminicidio* come reato autonomo all'interno del Codice Penale italiano. Sebbene il termine "femminicidio", infatti, sia ormai largamente diffuso nel linguaggio mediatico, sociologico e politico per designare l'uccisione di una donna, esso non dispone ancora

di una definizione giuridica ufficiale (ISTAT, 2018). Il riconoscimento del femminicidio come reato specifico – con aggravanti proprie e protocolli investigativi dedicati – potrebbe, invece, rappresentare un importante passo nel riconoscere la natura strutturale e sistemica del crimine e nel rafforzare la risposta della giustizia. Collocare la violenza che colpisce le donne in quanto tali ad un crimine specifico conduce a dare la giusta visibilità e dignità a quella che potremmo definire una ferita collettiva.

Pur tuttavia, – per quanto necessari – gli interventi di carattere legislativo non sono sufficienti a contrastare la cultura del possesso e prevenire violenza di genere. Come ribadito da numerose ricerche (GENDER EQUALITY PLAN, 2025 | 2027) è necessario affiancare all'intervento penale una profonda azione educativa capace di decostruire pregiudizi e di promuovere nuovi modelli relazionali, fondati sulla parità, sul rispetto reciproco, sull'empatia e sulla corresponsabilità. Sulla stessa linea di pensiero si muove uno degli obiettivi dell'Agenda 2030 delle Nazioni Unite. In particolar modo, il Goal 5 ribadisce quanto sia necessario un impegno globale per favorire l'uguaglianza di genere e l'autodeterminazione di tutte le donne e ragazze. All'interno di questo goal, diversi Target – dal 5.1 al 5.5 – si propongono di eliminare ogni forma di discriminazione e ogni tipo di violenza – fisica, sessuale, psicologica. Particolarmente interessante è il Target 5.5 e 5.a. Se il primo, infatti, spinge verso la piena partecipazione delle donne alla vita politica, economica e sociale, il secondo, sottolinea la necessità di garantire pari accesso alle risorse economiche e finanziarie.

Raggiungere questi obiettivi richiede un cambiamento culturale non indifferente: occorre lavorare nelle scuole, nei media, nei servizi pubblici, nei contesti familiari, affinché l'educazione alla parità non sia relegata a una questione di nicchia, ma diventi un fondamento della cittadinanza democratica. A questo proposito, l'eredità pedagogica di Montessori ci insegna che educare significa accompagnare ogni persona nel percorso di sviluppo della propria libertà interiore – intesa come un equilibrio dinamico tra l'autonomia individuale e il senso di responsabilità verso la collettività (Montessori, 2023). Educare alla libertà diventa, dunque, una scelta politica e culturale, capace di incidere concretamente sulla prevenzione della violenza di genere.

3. Maria Montessori: libertà, educazione e impegno per l'emancipazione femminile

Libertà ed educazione rappresentano i due pilastri fondamentali nella promozione dell'equità di genere. Questi, se da un lato costituiscono il nucleo teorico e metodologico della proposta pedagogica montessoriana, dall'altro attraversano anche la sua biografia, segnata da un costante impegno per i diritti delle donne. Nel 1896, anno in cui divenne una delle prime italiane laureate in medicina, Montessori si iscrisse alla Società per la donna guidata da Rosa-Mary Amadori, una tra le protagoniste del femminismo di fine Ottocento. L'associazione intendeva promuovere l'educazione tra le donne più disagiate, migliorare le condizioni delle lavoratrici e sostenere il suffragio universale, in nome di un laboratorio di cittadinanza attiva. Sempre nell'89 prese parte al Congresso Internazionale delle Donne a Berlino, dove denunciò la disparità salariale e le discriminazioni strutturali che colpivano le lavoratrici e, più in generale, le donne (Trabalzini, 2016). Le sue scelte personali furono altrettanto coraggiose. La dottoressa rifiutò il matrimonio per preservare la propria autonomia professionale e decise di

crescere il figlio Mario in riservatezza, sfidando apertamente le convenzioni morali del tempo (Babini, 2000). Tra la fine del XIX secolo e i primi anni del Novecento prese parte a numerosi congressi internazionali affrontando temi cruciali quali il femminismo, le condizioni lavorative delle insegnanti, la morale sessuale nell'educazione e il diritto di voto, da lei ritenuto imprescindibile per la costruzione di una società equa.

L'impegno pubblico di Montessori trovò un riscontro diretto nella sua visione pedagogica, che individuava nell'infanzia il punto di partenza per una trasformazione sociale autentica. L'educazione, secondo Montessori, doveva costituire uno strumento di emancipazione e di rinnovamento dei rapporti umani, capace di promuovere forme di convivenza fondate sulla giustizia, sull'equità e sul rispetto (Celeghin, 2021).

Tra i principi cardine della sua proposta vi è il concetto di indipendenza, inteso come traguardo fondamentale per la piena realizzazione dell'essere umano. Essa non è una condizione innata, ma il risultato di un processo intenzionale e strutturato. L'istruzione costituiva per Montessori il mezzo privilegiato per raggiungere tale obiettivo, soprattutto per le categorie – come donne e bambini – storicamente escluse dal sapere e dalle sfere di potere (Montessori, 1949/2020).

Per essere autenticamente liberante, l'educazione deve garantire accesso alla conoscenza, sostenere lo sviluppo delle capacità individuali e fornire gli strumenti per l'autonomia personale e sociale. Accanto all'indipendenza intellettuale – ossia la capacità di formulare giudizi autonomi e resistere alle pressioni conformistiche – è imprescindibile l'indipendenza economica, poiché senza la possibilità concreta di provvedere a sé stessi ogni libertà rimane incompleta. Educare all'indipendenza significa dunque educare alla libertà: non un arbitrio senza regole, ma un equilibrio tra autodisciplina, responsabilità e rispetto per l'altro. Questa prospettiva richiede ambienti educativi inclusivi e non autoritari, capaci di valorizzare la libera scelta, la cooperazione e l'interdipendenza (Scippo, Ardolino, 2025).

In questo senso, l'educazione assume un ruolo cruciale nella prevenzione della violenza di genere. Promuovendo modelli relazionali basati sull'empatia, sull'equità e sulla giustizia sociale, essa contribuisce a decostruire stereotipi e disuguaglianze alla radice. Le sfide contemporanee richiedono, quindi, un rinnovato investimento nell'educazione come strumento di trasformazione culturale e politica. Integrare la pedagogia montessoriana nei contesti scolastici attuali può favorire la costruzione di ambienti capaci di prevenire la violenza, promuovere relazioni paritarie e sviluppare nei giovani una consapevolezza critica del proprio ruolo nella società.

Bibliografia

- Babini V., Lama L. (2000). *Una donna nuova. Il femminismo scientifico di Maria Montessori*. Milano: FrancoAngeli.
- Doppia Difesa. (2024). *La violenza nel III trimestre del 2024 / Tavole Istat*. Retrieved May 20, 2025, from <https://www.doppiadifesa.it/la-violenza-nel-iii-trimestre-del-2024-tavole-istat/>.
- ISTAT. (2024). *Violenza contro le donne. Il fenomeno dentro e fuori la famiglia*. Retrieved May 15, 2025, from <https://www.istat.it/statistiche-per-temi/focus/violenza-sulle-donne>.
- L. 134/2021 – Delega al Governo per l'efficienza del processo penale e per la giustizia riparativa (Riforma Cartabia).
- Montessori M. (1949/2020). *Educazione e pace*. Milano: Garzanti.

- Montessori M. (2023). *La scoperta del bambino*. Milano: Garzanti.
- Osservatorio Nazionale Non Una di Meno. (2025). Retrieved May 22, 2025, from <https://osservatorionazionale.nonunadimeno.net/>.
- Save the Children. (2025). *Violenza assistita: fenomeno allarmante*. Retrieved July 20, 2025, from <https://www.savethechildren.it/press/violenza-assistita-fenomeno-allarmante-fondamentale-potenziare-le-misure-di-prevenzione-e>.
- Scippo S., Ardolino F. (2025). Pedagogia Montessori ed educazione di genere: alcune opportunità e sfide. *Vita dell'infanzia*, LXXIV, 1/2, 51–57.
- Scuola Normale Superiore & Istituto Affari Internazionali. (2025). *Gender Equality Plan 2025–2027*. Pisa-Roma: SNS & IAI. Retrieved July 21, 2025, from <https://www.iai.it/it/pubblicazioni/gender-equality-plan-2025-2027>.
- Trabalzini P. (2016). La questione femminile tra scienza, educazione e pace. In *Maria Montessori: educazione e pace. Atti del Convegno internazionale del 3 ottobre 2015* (pp. xx-xx). Torino: Il Leone Verde.
- World Health Organization. (2021). *Violence against women prevalence estimates, 2018*. Ginevra: WHO. Retrieved July 20, 2025, from <https://www.who.int/publications/i/item/-9789240022256>.

Da Habitat ad Habitus.

Il progetto *Itinera* per lo sviluppo delle competenze prosociali

Sara Gemma

Dottoranda

Università di Macerata – s.gemma@unimc.it

Introduzione

La costruzione di una cultura di pace e di cittadinanza attiva circola, oggi più che mai, attraverso pratiche educative capaci di leggere e trasformare le disuguaglianze, le marginalità e i conflitti che attraversano la società contemporanea. In particolare, i contesti urbani segnati da dinamiche complesse di convivenza multiculturale e da situazioni di povertà educativa (Milani, 2020; Nuzzaci *et alii*, 2020) richiedono un rinnovamento della prassi pedagogica e delle modalità di intervento, in direzione di un'educazione inclusiva, partecipativa ed emancipativa (Liotta, 2023).

Il presente contributo vuole essere una restituzione di un progetto di educazione diffusa e (Mottana, Campagnoli, 2020) sviluppato in ambito non formale e sperimentato nella città Metropolitana di Napoli. Il progetto, ideato sulla base di un approccio pedagogico di tipo VAK (visual, auditory, kinesthetic), è costituito da 13 pannelli-installazioni ludiche e interattive, pensate per essere un hub temporaneo e itinerante di educazione alla cittadinanza locale e globale e di potenziamento delle *life soft skills* (Nosari, Guarcello, 2024). Nella fase pilota, destinata a bambini/e e ragazzi/e dai 4 agli 8 anni, sono state individuate cinque tematiche su cui incentrare le attività didattiche: immaginazione, sostenibilità, inclusione, uguaglianza e collaborazione. Le tematiche, sia per quanto riguarda gli *outputs* nel breve termine che gli *outcomes* nel medio-lungo termine si sono allineate, inoltre, ad alcuni degli Obiettivi Specifici (Goal 1,4,5,10,11,17) dell'Agenda 2030 (UNESCO, 2017).

Nell'educazione del futuro, infatti, le *life soft-skills* sono cruciali per l'aumento del controllo sulle fonti stressogene e sui determinanti della salute. Lo sviluppo di queste competenze, lambisce aspetti che riguardano l'adattamento funzionale alle caratteristiche e alle richieste del contesto, nonché l'abilità di organizzare risposte efficaci per fronteggiare, con flessibilità e senso di autoefficacia, le sfide attuali.

Il contributo esplora, quindi, l'educazione diffusa come espressione di Pedagogia Civile (Iavarone, 2019, 2022) e come strumento per decostruire stereotipi e stigmi (Wacquant, 2014), superando l'*habitus* dell'etichetta e abitando consapevolmente l'*habitat* sociale (Spanò, Pitzalis, 2021) a partire dal micro-luogo del quartiere. Attraverso l'esperienza *Itinera* si propone, quindi, una riflessione su come le pratiche educative possano attivare comunità riflessive (Lave, Wenger, 2006; Fabbri, 2007) e diventare laboratori a cielo aperto di resistenza e cura delle relazioni, per mediare il conflitto ed intervenire anche ai margini dello spazio sociale.

1. Un museo esperienziale itinerante e di Ricerca-Azione-Partecipata

La pedagogia, nel suo paradossale essere allo stesso tempo scienza del caso unico e collettivo, diviene sociale e sperimentale se, alle istanze del territorio, si affiancano una serie di progettate attività funzionali all'osservazione e alla riflessione in ottica trasformativa. Tale modo di fare pedagogia, pertanto, si può definire pedagogia al "singolare", dato da un modello di uomo e di cittadino in un determinato spazio-tempo, e al "plurale", in quanto dall'analisi dei problemi esistenti vengono individuati campi d'indagine anche per le dimensioni nazionali e locali. La complessa articolazione della pluralità di enti, istituzioni e organismi di cui si compone il sistema socio-educativo nell'epoca contemporanea, sembra manifestare preoccupanti rischi di frammentazione e disgregazione. Fronteggiare la crisi della comunità educante richiede di agire su più fronti, superando le barriere tra l'educazione formale e non formale, facendosi guidare dalla comprensione educativa come fine ultimo.

Data in questa sede per acquisita la distinzione tra stile cognitivo e di apprendimento, preme qui sottolineare quanto quest'ultimo abbia un'accezione più centrata sull'elaborazione dell'informazione in *situazioni* di apprendimento e riguardi non solo la dimensione cognitiva, ma anche quella affettiva e sociale dell'apprendimento.

Il progetto *Museo Itinera – La città ideale costruita dai bambini** (Fig.1 e 2) nasce su iniziativa dell'associazione di terzo settore MiQ – MovimentiamoIlQuartiere, attiva da anni nei contesti a elevata vulnerabilità educativa del centro storico di Napoli, in partenariato con il Collettivo Zero APS e con il sostegno della Fondazione Banco di Napoli. L'intervento si propone di promuovere, nei/lle minori di età compresa tra i 4 e i 7 anni, l'acquisizione e il rafforzamento di competenze chiave orientate a una cittadinanza responsabile, consapevole e proattiva.

La mostra, ispirandosi per la sua realizzazione plastica agli incastri delle forme del *gioco delle favole* di Enzo Mari (1965), e come matrice pedagogica alla classificazione piagetiana degli stadi di sviluppo, in particolare quello pre-operatorio, consiste nella disposizione di pannelli modulari al fine di ricreare cinque ambienti, simulando così lo spazio tipico delle "sale museali" a misura di bambini*, ovunque Museo Itinera si trovi.

La fase di ideazione ha previsto un processo di co-progettazione partecipata che ha coinvolto esperti provenienti dall'ambito sociale, architettonico e ingegneristico, con l'obiettivo di definire un modello di ricerca-azione fondato sulla sostenibilità educativa e replicabile in altri contesti urbani. Il museo è stato concepito quale spazio didattico sperimentale di educazione civica, artistica e immaginativa, strutturato secondo l'approccio pedagogico VAK (visivo, uditivo e cinestetico), ritenuto particolarmente efficace per l'empowerment di soggetti in condizione di maggiore esposizione al rischio di marginalizzazione (Ehrman, Oxford, 1990).

In una realtà socioeconomica complessa e stratificata come quella della città metropolitana di Napoli, l'iniziativa intende contrastare fenomeni di povertà educativa e dispersione scolastica, configurandosi al contempo come dispositivo inclusivo di socializzazione e partecipazione familiare. La struttura museale, itinerante e rimodulabile, si articola in una serie di installazioni-gioco che traducono in esperienze tangibili i principi degli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile (SDGs). L'impianto didattico, basato sul *game-based learning*, integra dimensioni ludiche diffuse con momenti riflessivi e metacognitivi, volti a favorire l'elaborazione critica e a ridurre le resistenze culturali ancora presenti rispetto alla didattica ludica.

La sperimentazione pilota ha previsto la realizzazione di undici pannelli tematici fronte-retro, ciascuno orientato a un nucleo valoriale specifico:

- *sostenibilità*, attraverso pratiche di riuso e riciclo;
- *inclusione*, mediante attività in linguaggio LIS;
- *immaginazione*, attivata tramite esperienze plastiche e sensoriali quali tangram e ombre cinesi;
- *uguaglianza*, laboratori dedicati alla diversità culturale e alla parità di genere;
- *collaborazione*, intesa come esercizio di cooperazione finalizzato allo sviluppo di soft skills e capacità di *problem solving* in sinergia con i pari e con i familiari.



Fig. 1 – Installazioni in esterna



Fig. 2 – Pannelli di collaborazione e parità di genere

A partire da un'analisi dei bisogni educativi del centro storico di Napoli, in particolare della II Municipalità, condotta dall'associazione MIQ e da un Equipe Multidisciplinare in una precedente indagine attraverso strumenti di *case management*, è

emerso come disagio condiviso tra minori e famiglie la carenza di luoghi di aggregazione nel quartiere. Dall'ascolto di tali esigenze, sempre in equipe di expertise composite, è stata orientata l'azione formativa e territoriale. L'intervento ha previsto la valorizzazione sia di spazi urbani all'aperto sia di contesti museali al chiuso, con l'obiettivo di favorire nei/lle bambini/e lo sviluppo di *life* e *soft skills* mediante esperienze di esplorazione, pratiche artistiche e attività ludiche. L'idea di fondo risiede nella necessità di una formazione specifica alla sostenibilità che, coniugando rigore scientifico e creatività, consenta di superare approcci meramente trasmissivi per giungere alla definizione di modelli educativi volti a delineare competenze strategiche moralmente orientate e concretamente situate, capaci di promuovere nei più giovani senso di responsabilità e cura.

2. Un modello educativo integrato

Il modello di intervento combina i principi della Pedagogia Civile, della Ricerca-Azione Partecipata e del *Case Management*, delineando la possibilità di attivare processi di educazione diffusa e di sviluppo di competenze dal basso, finalizzati a promuovere forme di coscientizzazione civica e democratica orientate sul piano educativo. L'azione formativa si reifica nell'educazione diffusa come dispositivo per decostruire stereotipi e stigmatizzazioni (Wacquant, 2014), superando l'*habitus* dell'etichetta e scegliendo di abitare consapevolmente l'*habitat* sociale (Spanò, Pitzalis, 2021). Tale prospettiva si radica nel micro-luogo del quartiere, inteso come risultato di pratiche sociali locali e prodotto di "legami di convivenza", dove assumono centralità le forme dell'agire collettivo che "funzionano" attraverso l'impegno attivo dei soggetti coinvolti: un vero e proprio iper-luogo.

L'installazione del progetto rappresenta l'esito di un percorso avviato nello stesso territorio mediante pratiche di *case management*, che hanno costituito l'asse centrale della progettazione, consentendo di negoziare priorità e tempi con famiglie e organizzazioni coinvolte, nonché di adattare gli interventi alle specificità dei singoli casi.

Il Museo Itinera si configura come progetto al tempo stesso rieducativo e generativo, volto a promuovere nel lungo periodo la creazione di un hub diffuso capace di trasferire, nei diversi contesti incontrati, una metodologia artistico-didattica modulare ed esportabile. L'obiettivo è stimolare processi di riflessione e creatività attraverso l'immaginazione narrativa, così da favorire un abitare consapevole degli spazi e rafforzare agency personale e *soft skills* legate all'adattamento situazionale. Le competenze trasversali risultano cruciali per il controllo delle fonti di stress e dei determinanti di salute, poiché implicano capacità di adattamento, auto-organizzazione e risposta efficace alle sfide ambientali e sociali. Da ciò discende la necessità di sviluppare metodologie di didattica attiva, basate su processi riflessivi e comunità di pratica (Lave, Wenger, 2006), in un'ottica di corresponsabilità educativa e di *relianza* tra sistemi interdipendenti.

In questa prospettiva, la precarietà delle alleanze sociali (Butler, 2017) emersa nelle indagini preliminari alla realizzazione del progetto, è stata contenuta attraverso forme di aggregazione spontanea orientate a nuove pratiche di coabitazione collettiva. In tal senso, le sperimentazioni di educazione diffusa (Mottana, Campagnoli, 2020) assumono, quindi, la funzione di riconoscere ogni soggetto nella sua unicità e reciprocità, contrastando l'indifferenza e promuovendo l'impegno civico.

Conclusioni

Nel progetto del Museo Itinera si è cercato di intendere l'apprendimento come processo di rottura delle pratiche routinarie in quanto, per sua natura, l'apprendimento implica la messa in discussione di saperi consolidati e di schemi cognitivo-comportamentali sedimentati. In tale prospettiva, appare più appropriato parlare di “comunità di pratiche educanti” piuttosto che di comunità educante, riprendendo la concettualizzazione di Wenger, secondo cui l'apprendere contribuisce alla produzione e alla trasformazione del sistema sociale.

L'esperienza pilota qui descritta, allora, si configura come un dispositivo di ricerca-azione, destinato a essere ampliato e supportato da un'indagine qualitativa condotta in situazione con i partecipanti alle diverse fasi progettuali. Essa, partendo dal micro-luogo del quartiere come punto di vista situato e storicamente costituito diviene l'habitat in cui germoglia l'habitus, lo spazio che costruisce disposizioni durevoli nel tempo e viceversa. La progettazione e l'articolazione del percorso formativo hanno integrato, inoltre, competenze eterogenee, tenendo come riferimento due assi portanti: da un lato, il valore del processo creativo come spazio di elaborazione cognitiva e di rappresentazione simbolica; dall'altro, la riflessione come tempo di riorganizzazione e ricomposizione di tali rappresentazioni.

Lo spazio stesso si rivela un potente generatore di significati: attraverso la sua configurazione e il suo utilizzo, esplicita in modo diretto o implicito scelte, pratiche e atteggiamenti, divenendo così un dispositivo pedagogico capace di produrre benessere e aggregazione consapevole.

Bibliografia

- Butler J. (2017). *L'alleanza dei corpi*. Milano: Nottetempo.
- Ehrman M., Oxford R. (1990). Adult Language Learning Styles and Strategies in an Intensive Training Setting. *The Modern Language Journal*, 74.
- Iavarone M.L. (2022) La Pedagogia Civile per uno sviluppo territoriale sostenibile. In V. Boffo, G. Del Gobbo, F. Torlone (Eds.), *Educazione degli Adulti: politiche, percorsi, prospettive. Studi in onore di Paolo Federighi* (pp. 125-133). Firenze: Firenze University Press.
- Lave J., Wenger E. (2006). *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*. Trento: Edizioni Erickson.
- Liotta E. (2023). Disuguaglianza di classe e mito del merito: implicazioni critiche dell'agenzia scolastica. *Pampaedia-Bollettino As. Pe. I*, 195, 066-075.
- Milani L. et. al. (2020). Povertà educativa e Global Education. Riflessioni per uno scenario futuro. *Education Sciences & Society*, 11, 444-457.
- Mottana P., Campagnoli G. (2020). *Educazione diffusa: Istruzioni per l'uso* (pp. 7-122). Roma: Terra Nuova.
- Nosari S., Guarcello E. (2024). *Quali skills per l'umano? Un contributo al dibattito non cognitivo/cognitivo*. Milano: Mondadori.
- Nuzzaci A., Minello R., Di Genova N., Madia S. (2020). Povertà educativa in contesto italiano tra istruzione e disuguaglianze. Quali gli effetti della pandemia? *Lifelong Lifewide Learning*, 16(36), 76-92.
- Spanò E., Pitzalis M. (2021). Tra habitus e habitat. Conflitti e complicità nelle periferie napoletane. *Etnografia e ricerca qualitativa*, 14(1), 25-48.
- Unesco (2017). *Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible: Objetivos de aprendizaje*.
- Wacquant L., Slater T., Borges Pereira V. (2014). Territorial Stigmatization in Action. *Environment and Planning*, 46, 1270-1280.

Dispersione scolastica e criminalità minorile: quale formazione?

Angelica Padalino

Dottoranda

Università degli Studi di Foggia – angelica.padalino@unifg.it

Introduzione

Una formazione di qualità è una formazione che non lascia indietro nessuno e che, come ricorda l'obiettivo 4 di Agenda 2030, è in grado di promuovere opportunità di apprendimento lifelong, lifewide e lifedeeep.

Un obiettivo in realtà datato ma sempre attuale e che, in particolar modo, alcuni maestri del Novecento, tra cui don Lorenzo Milani, Danilo Dolci e Alberto Manzi, hanno tentato di raggiungere spingendosi verso un'idea di scuola differente e portando avanti la loro educazione "ribelle", come direbbe Franco Lorenzoni (2023).

Ognuno di loro ha, infatti, cercato di rispondere a modo proprio alle ingiustizie e ai bisogni degli 'ultimi' che hanno incontrato sul loro cammino: figli di contadini, analfabeti, gente povera, minori detenuti.

Ciò che accomuna le storie di questi maestri, capaci di vedere ciò che gli altri non vedevano, è l'essere usciti fuori dagli schemi, dando vita a metodi di insegnamento in grado di dare voce anche a chi, per ragioni diverse, si trovava ai margini della società.

1. I maestri "ribelli"

Nel Novecento ci sono state diverse figure educative che hanno lasciato il segno nella pedagogia contemporanea. Partiamo, per esempio, da don Milani. Nel 1954 fu mandato a Barbiana, un piccolo paesino segnato dalla povertà, con poco più di cento abitanti. Ed è proprio lì che egli dà vita alla sua idea di scuola: una scuola a tempo pieno che ha accolto i figli di un popolo al margine della società e che non prevedeva giorni di pausa, come il lavoro dei contadini che abitavano quel luogo (Lettera a una professoressa, 2017; Simeone, 2020). Sperimenta e sviluppa il metodo della scrittura collettiva che nel 1967 porta alla pubblicazione del famoso testo Lettera a una professoressa, scritto dai ragazzi della scuola di Barbiana, sotto la sua guida, come risposta alla bocciatura di alcuni di loro agli esami di maturità nella scuola pubblica, che viene criticata e accusata di comportarsi come "un ospedale che cura i sani e respinge i malati" (Scuola di Barbiana, p. 16). Al centro della sua azione educativa don Milani pone l'importanza della parola, considerata strumento chiave per dare anche alla gente povera giustizia, dignità e libertà.

In quegli anni però un altro maestro che si è distinto per la sua didattica controcorrente è stato Alberto Manzi (Farné, 2024). Noto soprattutto per aver condotto il famoso programma televisivo "Non è mai troppo tardi", andato in onda sulla Rai dal 1960 al 1968 e grazie al quale tantissimi italiani analfabeti hanno potuto conseguire

la licenza elementare. Manzi, infatti, è stato capace di dar forma ad una didattica e ad uno stile comunicativo adatti al nuovo medium utilizzato, ovvero la televisione. Questa però non è l'unica azione 'ribelle' che ha compiuto. Meno nota è la sua esperienza da giovanissimo come docente nel carcere minorile Aristide Gabelli di Roma. Qui il primo incontro con la classe non è stato "tradizionale", anzi, tutto è cominciato con una gara di 'cazzotti' tra il maestro Manzi e i ragazzi (Farné, 2024). Un mese dopo, grazie al potere della narrazione, è poi riuscito a suscitare in loro l'interesse per la lettura e la scrittura, che ha condotto i giovani detenuti alla realizzazione di un giornalino chiamato "La Tradotta". Dopo questa esperienza Manzi è stato anche maestro delle scuole elementari, contesto in cui si è distinto, in modo particolare, per essere andato contro gli ordinamenti scolastici del 1977 che imponevano l'utilizzo delle schede di valutazione, a cui lui si oppone compilandole con la dicitura "Fa quel che può, quel che non può, non fa".

Un altro esempio importante di azione educativa non convenzionale è il modello di formazione proposto da Danilo Dolci. Siciliano d'adozione, ha portato avanti un metodo basato sulla non violenza, contribuendo allo sviluppo delle classi più svantaggiate in un territorio segnato dalla mafia. Ha promosso "un metodo formativo e di ricerca basato sull'ascolto delle testimonianze degli "ultimi", dei "senza storia": un'azione formativa/trasformativa fondata sul dialogo, sull'ascolto della voce di tutti" (Benelli, 2020, p. 45). Anche lui è andato contro la scuola tradizionale, accusandola di non essere in grado di rispondere alle esigenze dei soggetti in formazione ma, al contrario, di proporre insegnamenti "noiosi che fanno addormentare in pochi minuti" (Dolci, 1998, pp. X-XI).

Tutti e tre i maestri responsabilmente disobbedienti (Farné, 2024) citati qui brevemente hanno dunque in comune l'aver in qualche modo contrastato l'idea di scuola del loro tempo, trovando soluzioni alternative ed efficaci per restituire cittadinanza anche agli ultimi della società.

2. Un problema ancora attuale

Sono passati ormai quasi sessant'anni da quando in Lettera a una Professoressa è stato evidenziato che "la scuola ha un problema solo. I ragazzi che perde" (Scuola di Barbiana, 2017, p. 28), eppure oggi questo è un problema ancora attuale.

Secondo i dati Eurostat, nel 2024 in Europa la percentuale registrata di Early School Leavers from Education and Training (ELET), ovvero i giovani tra i 18 e i 24 anni che hanno al massimo conseguito il diploma di scuola secondaria inferiore e che non sono coinvolti in attività di educazione e/o formazione, varia dal 2,00% della Croazia al 16,8% della Romania. Su ventisette paesi l'Italia si posiziona ventesima, con il 9,8% di ELET. Un dato che dimostra il progressivo miglioramento del nostro paese rispetto agli anni precedenti ma che allo stesso tempo indica anche quanto sia ancora elevato il numero di giovani che abbandonano la scuola e, perciò, anche maggiormente esposti al rischio di disoccupazione ed esclusione sociale (Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza, 2022).

Per molti di questi ragazzi e ragazze che non studiano e non lavorano la strada può allora diventare "l'unico luogo possibile in cui vivere e generare relazioni" (Iavarone, 2020, p.35). È proprio per questa tendenza che oggi uno dei termini utilizzati per descrivere le nuove generazioni è "street oriented", locuzione che indica l'abitudine di

trascorrere gran parte del tempo libero negli spazi pubblici, occupando strade e piazze (Iavarone, 2020). Il problema è che questi luoghi spesso sono gli stessi in cui sperimentano anche le prime forme di devianza, che includono sia le condotte antisociali che la criminalità. A proposito di ciò, l'Organizzazione Mondiale della Sanità (World Health Organization, 2024) segnala che il numero di episodi di violenza che riguarda i giovani di età compresa tra 10 e 29 anni, è preoccupante. In Italia nel 2023 sono stati 31.173 i minori che hanno commesso reato (Servizio Analisi Criminale, 2024) tuttavia il dato che desta maggiore preoccupazione non è il numero dei casi registrati – pressoché simile alle statistiche precedenti – ma la tendenza a mettere in atto forme di reato sempre più violente, difatti risultano in crescita le rapine, le lesioni dolose e le violenze sessuali. I fattori che portano alla manifestazione di condotte devianti tra i minori possono essere molteplici, tra questi c'è anche la dispersione scolastica (Di Gennaro, Iavarone, 2023). Devianza e dispersione sono entrambi fenomeni complessi, fortemente legati alla presenza di legami familiari e sociali fragili, che traggono alimento dalla mancanza di comunità e di riferimenti educativi significativi (Autorità Garante per l'Infanzia, 2022). Il contesto scolastico è uno dei principali luoghi in cui è possibile osservare i primi segnali della loro manifestazione, tanto da sfidare i professionisti dell'educazione a progettare un'idea di scuola non convenzionale, capace di accogliere e di non “perdere per strada” nessuno.

È in scenari come questi che emerge con forza la responsabilità sociale della formazione che, configurandosi come processo di cambiamento individuale ma anche sociale, ha un ruolo fondamentale nella possibilità di riscrivere i destini dei giovani ai margini, spesso già segnati dalle condizioni sociali di partenza. La domanda a questo punto però sorge spontanea: quale formazione “ribelle” proporre oggi per non lasciare indietro nessuno?

Durante i focus group realizzati nell'ambito del progetto di ricerca dottorale che la sottoscritta sta attualmente conducendo, sono state affrontate queste tematiche con le docenti delle scuole secondarie di secondo grado di Foggia. Durante gli incontri una delle questioni principali emerse riguarda il differente approccio dei docenti ai cosiddetti “ragazzi difficili”. Nei consigli di classe succede che i docenti si dividano tra chi cerca di risolvere con ripetute sospensioni e chi invece vede in questi “ragazzi difficili” giovani da salvare, di cui anche la scuola è responsabile e non accetta l'allontanamento dalla scuola come una soluzione perché, come ha affermato una docente: “cacciamo il ragazzo? E lo buttiamo nella sua realtà? [...] Per fare che? Il delinquente in mezzo alla strada? Allora, vediamo come lo dobbiamo integrare noi”.

Una seconda questione evidenziata è che ci sono molte ragazze e molti “ragazzi che, purtroppo, non hanno nessuno alle spalle e cercano di trovare la famiglia nella scuola”, motivo per cui le attività e i laboratori pomeridiani, come quelli realizzati negli ultimi anni grazie ai fondi PNRR destinati al contrasto e alla prevenzione della dispersione scolastica, secondo le insegnanti, sono utili, perché sono apprezzati dagli studenti e delle studentesse che non solo possono vivere la scuola a tempo pieno – e quindi lontani da potenziali contesti di rischio – ma anche in un modo differente, andando oltre i problemi legati alla valutazione degli apprendimenti e relazionandosi con docenti e compagni diversi da quelli con cui interagiscono al mattino.

Potrebbe quindi essere questa la direzione giusta per una formazione di qualità? Una scuola a tempo pieno, come quella proposta da don Milani, in grado di coinvolgere i giovani con approcci comunicativi innovativi e partecipativi, seguendo l'esempio di Manzi e Dolci. Come anni fa i ragazzi della Scuola di Barbiana con estrema sincerità

hanno messo nero su bianco, è vero che con alcuni ragazzi e alcune ragazze “la scuola diventa più difficile. Qualche volta viene la tentazione di levarseli di torno. Ma se si perde loro, la scuola non è più scuola. [...] Diventa uno strumento di differenziazione sempre più irrimediabile” (Scuola di Barbiana, pp. 15-16).

Bibliografia

- Autorità garante per l'infanzia e l'adolescenza (2022). *La dispersione scolastica in Italia: un'analisi multifattoriale. Documento di studio e di proposta*. Roma: Author. <https://www.garanteinfanzia.org/sites/default/files/2022-06/dispersione-scolastica-2022.pdf>
- Benelli C. (2020). Educare comunità. L'azione maieutica e nonviolenta di Danilo Dolci. In M. Aglieri, A. Augelli (Eds.), *A scuola dai maestri. La pedagogia di Dolci, Freire, Manzi e don Milani* (pp. 41-51).
- Di Gennaro G., Iavarone M. L. (2023). *Ragazzi che sparano. Viaggio nella devianza grave minorile*. Milano: FrancoAngeli.
- Dolci D. (1998). *Gente Semplice*. Firenze: La Nuova Italia.
- Eurostat (2025). *Early leavers from education and training Statistics Explained*. Retrieved August 20, 2025, from <https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/SEPDF/cache/1150.pdf>
- Farné R. (2024). *Alberto Manzi. L'avventura di un maestro*. Bologna: Bologna University Press.
- Iavarone M. L. (2020). I CAN IF I CARE: per una educazione sostenibile possibile. In L. Dozza (Ed.), *Con-tatto. Fare Rete per la Vita: idee e pratiche di Sviluppo Sostenibile* (pp. 33-40). Città di Castello: Zeroseiup.
- Lorenzoni F. (2023). *Educare controvento. Storie di maestre e maestri ribelli*. Palermo: Sellerio.
- Scuola di Barbiana (2017). *Lettera a una professoressa*. Milano: Mondadori.
- Servizio Analisi Criminale (2024). *Report «Criminalità Minorile e Gang Giovanili»*. Roma: Ministero dell'Interno, Dipartimento della pubblica sicurezza direzione centrale della polizia criminale. https://www.interno.gov.it/sites/default/files/2024-05/presentazione_10_05_2024_d.pdf
- Simeone D. (2020). Don Lorenzo Milani e la scuola della Parola. In M. Aglieri, A. Augelli (Eds.), *A scuola dai maestri. La pedagogia di Dolci, Freire, Manzi e don Milani* (pp. 15-22). Milano: FrancoAngeli.
- World Health Organization (2024). *Youth Violence*. Retrieved September 1, 2025, from <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/youth-violence>

Genere-disabilità e giustizia sociale: un'indagine intersezionale nella provincia di Foggia

Marika Savastano

Dottoranda di ricerca

Università degli Studi di Foggia – marika.savastano@unifg.it

Introduzione

Il concetto di intersezionalità, elaborato da Kimberlé Crenshaw, nasce come strumento critico volto ad evidenziare e denunciare la condizione delle donne nere negli Stati Uniti, collocate in una posizione di vulnerabilità specifica a causa della sovrapposizione di discriminazioni relative al genere e all'etnia (Makkonnen, 2002). Tale approccio si configura come dispositivo euristico e metodologico capace di mettere in discussione l'impianto monocategoriale che ha storicamente orientato tanto la riflessione giuridica quanto le pratiche sociali, basato su dicotomie riduttive orientate alla logica secondo la quale l'uguaglianza è intesa come equivalenza e il sesso come diversità (Ibidem). L'intersezionalità in questa prospettiva, permette di analizzare i molteplici assi di oppressione non come dimensioni isolate, ma come sistemi interconnessi che operano simultaneamente e producono effetti cumulativi. Essa si presta ad indagare le pratiche discriminanti sia in senso discendente (top-down), evidenziando i meccanismi istituzionali e strutturali che le alimentano, sia in senso ascendente (bottom-up), rilevando le esperienze vissute e le pratiche quotidiane di resistenza (Crenshaw, 1989). Come sottolineato da Nancy Fraser e Honneth (2003), in tale processo assume rilievo anche la cultura giuridica, tanto interna quanto esterna, la quale contribuisce a plasmare le modalità con cui la discriminazione viene riconosciuta, regolata o invisibilizzata. Nell'ambito del diritto antidiscriminatorio, i conflitti che emergono si articolano principalmente su due piani: conflitti di interesse e conflitti di valore. I primi incidono sulla definizione degli obiettivi e sull'esito dei procedimenti giuridici spesso a scapito delle donne che subiscono discriminazioni intersezionali: esse sono ricondotte a un'ottica monocategoriale che non coglie la complessità insita nelle loro identità (Ferrari, 1997). Un approccio intersezionale, al contrario, implica il riconoscimento della molteplicità delle variabili che modellano e caratterizzano le vite delle donne con identità complesse, valorizzando in particolare la centralità della loro voce come fonte di sapere situato (Fredman, 2016). Uno studio empirico in tal senso è offerto dall'analisi condotta da Galante e Santero (2022) sul posizionamento delle donne afrodiscendenti nel mercato del lavoro in Italia. Lo studio evidenzia come queste siano collocate all'interno di un complesso intreccio di relazioni che connettono le dinamiche globali delle migrazioni, il funzionamento del welfare nazionale e le politiche identitarie. Tale intreccio non si limita a circoscrivere percorsi migratori specifici, ma produce effetti qualitativamente differenziati in termini di opportunità occupazionali, accesso ai servizi, partecipazione e inclusione sociale.

1. Genere, disabilità e diritti

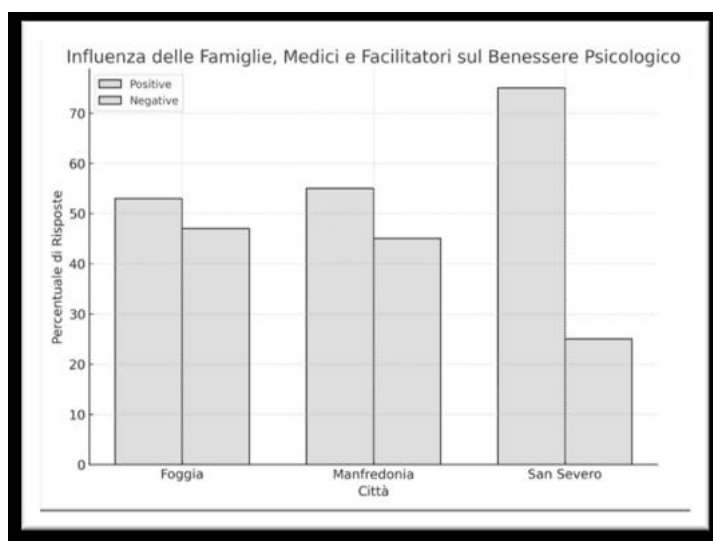
Le donne con disabilità sperimentano forme di discriminazione intersezionale derivanti dall'intreccio tra genere e disabilità, che si manifestano in ambiti fondamentali dell'esperienza femminile quali maternità (Garland-Thomson, 1997), sessualità, affettività, accesso al lavoro e ai servizi sanitari, in particolare ginecologici. La loro sessualità è spesso ignorata o patologizzata (Bernardini, 2013), con la conseguenza di negare o delegittimare la soggettività, i desideri e le capacità di queste donne, sebbene la disabilità non annulli né l'esperienza né l'esercizio della sessualità. In tale prospettiva diventa centrale il riconoscimento delle capacità individuali, valorizzando sia il modello ICF dell'OMS sia l'approccio alle capacità di Sen (1993), che pone l'accento sulle opportunità effettivamente accessibili alle persone. Fondamentale risulta il ruolo dell'educazione nel promuovere percorsi di autonomia, contrastando la segregazione scolastica e universitaria (Liasidou, 2015) e sostenendo l'educazione affettiva e sessuale, insieme a forme di espressione. La formazione delle risorse umane coinvolte nella cura e nell'accompagnamento delle donne con disabilità – famiglie, operatori sanitari, insegnanti e caregiver – rappresenta un nodo cruciale, poiché spesso le famiglie adottano strategie preventive che, nel tentativo di proteggere le figlie da ostacoli e barriere sociali, finiscono per limitarne la partecipazione. La relazione educativa deve pertanto configurarsi come spazio di ascolto, responsabilità e corresponsabilità (Pavone, 2010), orientato a favorire indipendenza e autodeterminazione, superando le asimmetrie relazionali e le disuguaglianze strutturali dei diritti umani (Fineman, 2004). Allo stesso tempo, la comunità e le reti sociali giocano un ruolo decisivo nel consentire l'espressione di bisogni, emozioni e desideri, nell'offrire supporto reciproco e nel contrastare l'isolamento sociale e istituzionale. Le discriminazioni sistematiche e le disuguaglianze che segnano la condizione delle donne con disabilità derivano infatti dalla compresenza di fattori molteplici – sesso, età, status socioeconomico, accesso ai diritti – e si traducono anche in forme di segregazione giuridica. La letteratura sottolinea come le ricerche debbano tener conto delle tensioni politiche e strutturali che attraversano le vite di queste donne (EIGE, 2016) e orientarsi a finalità trasformative, adottando metodologie miste capaci di integrare dati qualitativi e quantitativi e di elaborare politiche realmente rispondenti ai loro bisogni. L'approccio intersezionale, in questo senso, si rivela essenziale per individuare le specifiche condizioni di svantaggio determinate da identità plurime e stratificate. La gravità della disabilità e il numero di variabili che compongono l'identità personale si configurano come fattori determinanti del grado di intersezionalità, rendendo necessario lo sviluppo di risposte mirate e contestuali sia sul piano giuridico sia su quello sociale. La presente ricerca di dottorato, incentrata sulla vita di alcune donne con disabilità residenti nella provincia di Foggia, ha adottato un approccio intersezionale, interdisciplinare e gender-oriented, attraverso una metodologia partecipata ed emancipatoria. Sono state impiegate strategie e strumenti quali interviste semi-strutturate, registrazioni e trascrizioni dettagliate, analisi delle politiche territoriali e confronti multidisciplinari, che hanno consentito di ampliare la partecipazione sociale e innalzare il livello di approfondimento metodologico. La prospettiva emancipatoria si è rivelata particolarmente feconda in quanto ha dato voce a saperi situati, ha permesso la condivisione di esperienze tra le donne coinvolte e ha contrastato logiche di normalizzazione. In tal senso, proteggere e valorizzare l'autonomia e il corpo delle donne con disabilità implica la creazione di percorsi che, pur

considerando condizioni di salute e difficoltà specifiche, siano orientati alla costruzione di ambienti abilitanti e al superamento della mera zona di comfort.

2. La ricerca sul campo

La ricerca sul campo è stata realizzata in collaborazione con il Dipartimento di Riabilitazione della Asl di Foggia e ha coinvolto un campione di 15 donne con disabilità, suddivise nei territori di Foggia, Manfredonia e San Severo. La metodologia ha previsto la conduzione di interviste semi-strutturate, articolate in quattro ambiti di indagine: relazioni affettive, lavoro, maternità e relazioni familiari. L'obiettivo principale è stato quello di individuare le pratiche discriminatorie che incidono sui diversi ambiti della vita delle donne con disabilità, nonché di sviluppare strumenti metodologici interdisciplinari capaci di promuovere una sensibilizzazione sempre più ampia e partecipata. Tale prospettiva mira a costituire la base per l'elaborazione di politiche innovative e maggiormente inclusive, in grado di rispondere in maniera concreta e trasformativa i bisogni delle donne coinvolte.

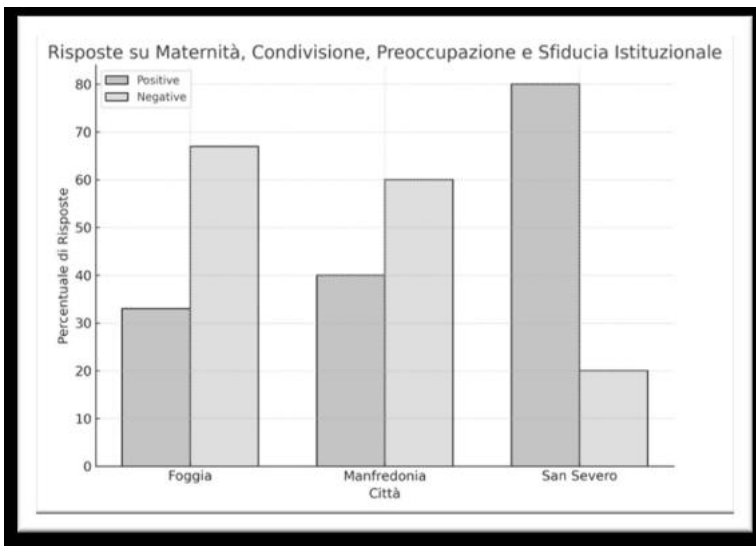
2.1 Risultati



Graf. 1 – Influenza delle famiglie, dei medici e dei facilitatori sul benessere psicologico

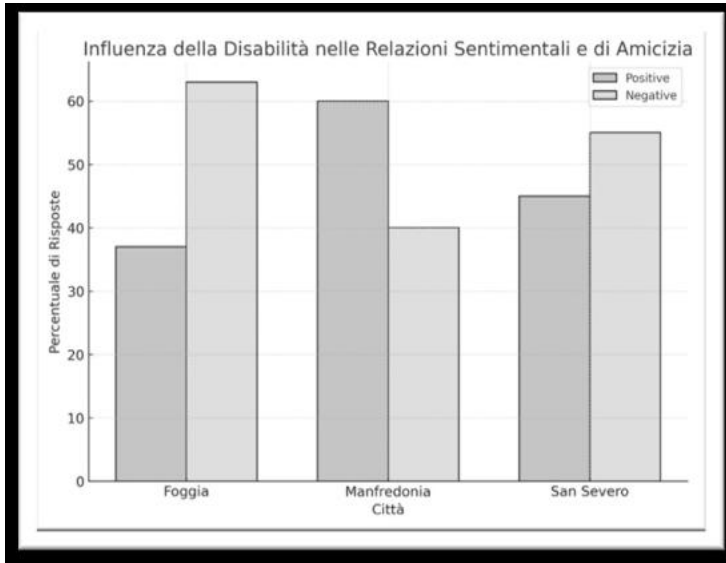
A Foggia, cinque donne su sei hanno riferito di aver vissuto, durante l'infanzia, relazioni madre-figlia caratterizzate da disfunzionalità, in particolare nei casi di disabilità con maggiore limitazione della partecipazione sociale. Tali relazioni, improntate a controllo, iperprotezione e preoccupazione, hanno ostacolato lo sviluppo dell'autostima, dell'empowerment personale e della libera espressione del sé, circoscrivendo le figlie in dinamiche relazionali limitanti. A Manfredonia il quadro appare relativamente più favorevole, anche se una donna con disabilità motoria ha raccontato di aver vissuto

una relazione problematica con la madre – anch'essa disabile e sola nella cura dei figli – che le ha trasmesso paure, ipercontrollo e insicurezze, con effetti negativi sullo sviluppo identitario e sulla salute psichica. Interessante, inoltre, il racconto di due sorelle partecipanti alla ricerca, nelle cui narrazioni emerge come fin dall'infanzia siano state "etichettate" rispettivamente come "più forte" e "più debole", evidenziando la pervasività degli stereotipi familiari e sociali. A San Severo, le partecipanti hanno descritto il contesto familiare come relativamente più supportivo, pur riconoscendo criticità: due donne oltre i 65 anni hanno riferito di subire ancora oggi disparità di genere nelle dinamiche domestiche, mentre una giovane di 20 anni con disabilità multiple e comorbilità ha descritto condizioni familiari e sociali complesse, tali da limitare sia la partecipazione sociale sia lo sviluppo della consapevolezza di sé.



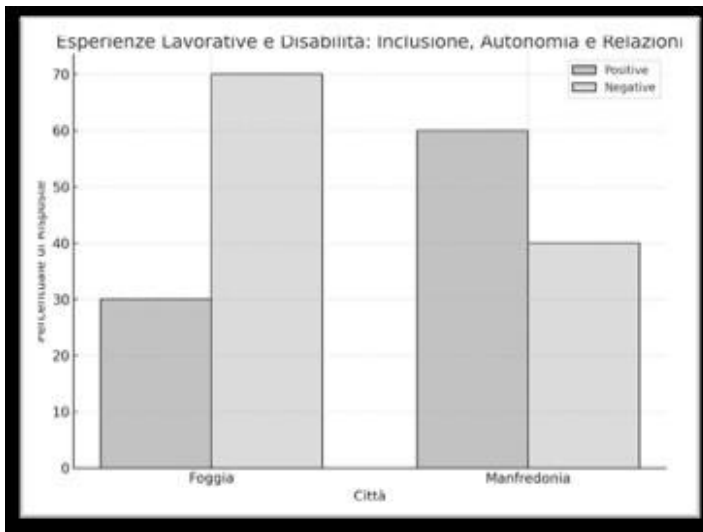
Graf. 2 – Area della maternità

A Foggia, quattro donne su sei non erano madri e hanno dichiarato di non disporre delle condizioni necessarie per diventarlo. A Manfredonia, invece, la maggior parte delle intervistate ha sottolineato la solitudine nell'accudimento dei figli, soprattutto nei casi di disabilità multiple o di separazione coniugale, con conseguente assunzione esclusiva delle responsabilità di cura. A San Severo, le partecipanti hanno evidenziato come le dinamiche di potere all'interno della coppia influenzino anche l'educazione dei figli. Particolarmente critica la condizione della giovane di 20 anni, esclusa di fatto dalla prospettiva della maternità, sia in termini attuali sia futuri, in un contesto segnato dal rischio di fenomeni emergenziali come la maternità precoce.



Graf. 3 – Influenza della disabilità nelle relazioni sociali e di amicizia

Le donne con disabilità più gravi hanno riferito di incontrare maggiori difficoltà nella costruzione e nel mantenimento di reti relazionali. A Manfredonia, una partecipante ha sottolineato come le problematiche esterne vengano percepite e affrontate diversamente in funzione delle risorse e dello status sociale individuale, evidenziando il ruolo determinante delle reti comunitarie. A San Severo, le donne che hanno dichiarato di vivere disparità di genere nella coppia hanno riportato un impatto negativo anche nella sfera delle relazioni sociali.



Graf. 4 – Area del lavoro

A Foggia, quattro donne su sei erano disoccupate al momento della ricerca. A Manfredonia, le interviste

hanno riferito di aver subito discriminazioni in ambito lavorativo, riguardanti sia i rapporti con i colleghi, sia la ridefinizione delle mansioni, sia la possibilità di richiedere assenze legate alla condizione di disabilità. A San Severo, la situazione della giovane di 20 anni si configura come particolarmente critica, segnata da esclusione e marginalizzazione sociale e lavorativa, e richiederebbe interventi urgenti di orientamento e reinserimento sociale.

Conclusioni

La ricerca condotta ha permesso di far emergere con chiarezza la complessità delle esperienze delle donne con disabilità nei territori di Foggia, Manfredonia e San Severo, evidenziando come le dinamiche familiari, lavorative, sociali e legate alla maternità siano profondamente segnate da barriere culturali, sociali e istituzionali che ostacolano l'autonomia e l'inclusione. L'approccio intersezionale e partecipativo adottato si è rivelato essenziale per valorizzare le voci delle donne coinvolte, cogliere la pluralità dei vissuti e documentare la persistenza di discriminazioni che si manifestano a più livelli. In prospettiva, sarà fondamentale ampliare il campione e affinare ulteriormente gli strumenti di analisi, valorizzando la comparatività tra contesti differenti e rafforzando l'interdisciplinarietà, al fine di sviluppare metodologie innovative capaci non solo di produrre conoscenza, ma anche di orientare l'elaborazione di politiche pubbliche realmente rispondenti ai bisogni delle donne con disabilità. Un tale percorso potrà contribuire a fornire nuove chiavi di lettura della loro condizione, rafforzando al contempo la sensibilizzazione e l'informazione scientifica e culturale sul tema. La costruzione di una ricerca sempre più inclusiva e trasformativa rappresenta dunque non solo un obiettivo accademico, ma anche un imperativo politico e sociale per promuovere giustizia, uguaglianza sostanziale e partecipazione piena.

Bibliografia

- Makkonen T. (2002). *Multiple, compound and intersectional discrimination: bringing the experiences of the most marginalized to the fore*.
- Bernardini M. G. (2013). Real Body. Donne, disabilità e diritti, tra rivendicazioni e riconoscimento. *Italian Journal of Disability Studies*, 1(1), 59-79.
- Crenshaw K. (1989). Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Discrimination Doctrine, Feminist Theory, and Antiracist Practice. *University of Chicago Legal Forum*, 89, 139-67.
- EIGE (2016). *Poverty, Gender and Intersecting Inequalities in the EU, Report*. Publications Office of the European Union: Luxembourg.
- Ferrari V. (1997). *Lineamenti di sociologia del diritto. Azione giuridica e sistema normativo*. Roma-Bari: Laterza.
- Fineman M. (2004). *The Autonomy Myth. A Theory of Dependency*. London: The New Press.
- Fredman S. (2016). Emerging from the Shadows: Substantive Equality and Article 14 of the European Convention on Human Rights. *Human Rights Law Review*, 16 (2), 273-301, retrieved September 5, 2025, <https://doi.org/10.1093/hrlr/ngw001>.

- Freser N., Honneth A. (2003). *Redistribution Or Recognition? A Political-Philosophical Exchange*. London: Verso.
- Galante G., Santero A. (2022). *Il peso del colore. Lavoratrici afrodiscendenti in Italia: un'analisi intersezionale*. Verona: Gabrielli.
- Garland Thomson R. (1997). *Extraordinary Bodies: Figuring Physical Disability in American Culture and Literature*. New York (NY): Columbia University Press.
- Liasidou A. (2015). Inclusive education and critical pedagogy at the intersections of disability, race, gender and class. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 10(1), 168-178.
- Sen A. (1993). Capability and Well-Being. In M. Nussbaum, A. Sen (Eds.), *The Quality of Life*. Oxford: Clarendon Press.

Includere nel lavoro: competenze e formazione al servizio dell'equità. Prima fase di una ricerca-formazione nei comuni dell'agrigentino

Ilaria Scolaro

Dottoranda

Università degli Studi di Palermo – ilaria.scolaro@you.unipa.it

Introduzione

Il quadro teorico dei *Disability Studies* e dei *DisCrit* (*Disability Critical Race Theory*) consente di indagare il ruolo della formazione inclusiva nei contesti lavorativi pubblici, alla luce delle trasformazioni in atto nelle organizzazioni. Partendo dalla considerazione che, negli studi organizzativi contemporanei, si delinea una transizione dalla prospettiva strumentale (che adatta le persone alle esigenze aziendali) verso quella costitutiva (che riconosce i soggetti come portatori di risorse uniche capaci di favorire innovazione e successo) (Venza, 2005), è possibile prendere in esame le possibilità di ridurre la discriminazione sul lavoro attraverso interventi formativi pedagogicamente orientati.

Elemento cardine di tale prospettiva è l'adozione dei principi dell'*Universal Design for Learning* (UDL), intesi non solo come cornice progettuale per l'accessibilità, ma come orientamento pedagogico capace di rimuovere gli ostacoli contestuali e relazionali che limitano la partecipazione attiva e il riconoscimento professionale. In linea con l'approccio *DisCrit* (Goodley *et alii*, 2018) e con recenti riflessioni pedagogiche (Baroni, Folci, 2022; Compagno, Maniscalco, Scolaro, 2025), l'UDL viene declinato come strategia di trasformazione culturale e organizzativa, volta a promuovere ambienti lavorativi inclusivi, equi e riflessivi.

Il contributo rende conto dello stato di avanzamento della ricerca-formazione, avviata nel 2024 in alcuni Comuni della provincia di Agrigento, per favorire processi di consapevolezza e rielaborazione critica e atta valutare l'efficacia di un approccio pedagogico capace di coniugare equità, identità professionale e cultura inclusiva.

1. Quadro teorico

Il diritto al lavoro e l'accesso alla conoscenza sono fondamentali per la piena realizzazione umana (Alessandrini, 2017), tuttavia nei contesti lavorativi persistono pratiche discriminatorie, soprattutto verso le minoranze (Goodley *et alii*, 2018). L'UE promuove dal 2020 una crescita inclusiva (UE, 2020), sostenuta dalla Pedagogia del Lavoro (Alessandrini, 2017). Nei contesti organizzativi si contrappongono approcci strumentali e costitutivi (Venza, 2005), urgendo una formazione più umana.

La ricerca si basa sul contributo dei *Disability Studies* e dei *DisCrit*, che criticano la costruzione sociale della razza e della disabilità e le prospettive egemoniche della nor-

malità (Goodley *et alii*, 2018). Questi approcci propongono una visione che riconosce la complessità delle identità e sposta l'attenzione dal deficit individuale agli ostacoli strutturali, evidenziando come il razzismo e l'abilismo modellano norme e identità.

In questo contesto, l'*Universal Design for Learning* (UDL) rappresenta un importante riferimento per ripensare i processi inclusivi promuove il principio del "*Design for All*", in linea con la Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità (Baroni, Folci, 2022), proponendo ambienti inclusivi e accessibili in diversi contesti, dalla scuola ai servizi pubblici (Cesarano, Valentino, 2022). Questo approccio è in linea con l'*Index for Inclusion* (Booth, Ainscow, 2002), secondo il quale l'inclusione autentica nasce da politiche e culture che valorizzano la differenza (Compagno *et alii*, 2025). Lo strumento di autovalutazione *Index for Inclusion*, validato anch'esso in chiave quantitativa, consente di affrontare la diversità nei contesti lavorativi, dando voce ai dipendenti e ampliando le possibilità di ricerca.

2. Obiettivi e domande di ricerca

L'intervento di ricerca-formazione mira a sviluppare competenze inclusive nei dipendenti attraverso una formazione basata sulla riflessione e sul superamento di discorsi socialmente costruiti.

Le domande dalle quali muove la ricerca sono: è possibile ridurre le forme di discriminazione sul lavoro attraverso la formazione dei lavoratori? Quale contributo riconoscere alla Pedagogia, al di là delle declinazioni più immediate che ribadiscono genericamente il valore e la centralità del "fare formazione"? È possibile incentivare l'inclusione laddove si mette in pratica in modello teorico dei DisCrit in ambito laboratoriale? Vi è correlazione tra l'applicazione del modello teorico dei DisCrit e l'eradication del pregiudizio?

A tali domande corrispondono gli obiettivi specifici: decostruire le narrazioni normative, dimostrare il contributo della pedagogia, applicare il modello DisCrit ed eliminare il pregiudizio.

3. Disegno della ricerca e scelte metodologico-procedurali

La ricerca-formazione avviata nel settembre 2024 nei Comuni di Santo Stefano Quisquina (AG) e San Biagio Platani (AG), si articola in quattro fasi distinte ma interconnesse, e coinvolge direttamente i dipendenti comunali in qualità di partecipanti-attori.

La prima fase si concentra sulla rilevazione delle percezioni della diversità tra i dipendenti comunali tramite la costruzione degli appositi strumenti (Questionario sull'Inclusione e Partecipazione (QUIP) e l'Intervista di metà percorso). La seconda fase consiste nella costituzione dell'équipe di formazione caratterizzata dalla compresenza di un pedagogista e di uno psicologo clinico, l'individuazione del gruppo di formazione e la costruzione degli strumenti.¹ La terza fase prevede l'attuazione dell'inter-

1 Il gruppo formativo (Venza, 2005) rappresenta uno strumento centrale nei percorsi di ricerca-

vento di ricerca-formazione, strutturato in due incontri settimanali e un focus group conclusivo, volto a rielaborare collettivamente l'esperienza e valutarne l'impatto.

Il disegno metodologico si fonda su una prospettiva costruttivista e situata, in cui i soggetti non sono meri destinatari della formazione, ma risorse attive di conoscenza e cambiamento (Venza, 2005). A tal fine, la costituzione dell'*équipe* garantisce l'integrazione di competenze interdisciplinari capaci di sostenere sia la dimensione educativa che quella riflessivo-relazionale.

Il modello teorico-metodologico dei DisCrit, (Goodley *et alii*, 2018) è stato declinato, sul piano operativo, attraverso quattro metodi pedagogici fondamentali: narrativo, decostruttivo, espressivo ed esperienziale, con l'obiettivo di favorire l'emersione di vissuti, la messa in discussione di stereotipi e la costruzione condivisa di nuove rappresentazioni del lavoro e della diversità.

A complemento e rafforzamento di questa cornice, la metodologia si ispira ai principi dello *Universal Design for Learning* (UDL) (CAST, 2011), non solo come fondamento valoriale, ma come riferimento progettuale concreto per garantire accessibilità e partecipazione lungo tutto il percorso formativo. In particolare, sono stati assunti i tre principi guida dell'UDL: molteplici mezzi di rappresentazione, molteplici mezzi di azione ed espressione, molteplici mezzi di coinvolgimento.

4. Stato dell'arte

Nel mese di settembre sono iniziate le modifiche contestuali ispirate all'*Index for Inclusion* in modo che il *Questionario sull'Inclusione e Partecipazione* (QUIP) (progettato e costruito nei mesi precedenti) rispecchiasse:

- la varietà di ruoli e dipartimenti presenti in un comune,
- l'accoglienza e l'inclusività nel contesto lavorativo istituzionale rivolte all'utenza.

Dal mese di settembre a novembre è iniziata la prima somministrazione del questionario all'interno del Comune di Santo Stefano Quisquina (AG) ad un campione di 22 dipendenti, corrispondente alla prima fase di validazione dello strumento. La scala Likert utilizzata nel questionario prevede cinque gradi di accordo (da 1 = "per niente d'accordo" a 5 = "completamente d'accordo"). L'analisi della coerenza interna, effettuata tramite l'indice α di Cronbach, ha restituito valori soddisfacenti: la dimensione A ("Creare culture inclusive") ha riportato un $\alpha = 0.839$, mentre la dimensione B ("Politiche inclusive") un $\alpha = 0.866$, C ("Pratiche inclusive") ha raggiunto un valore pari a 0.948.

formazione (Bove, 2019). Le sessioni laboratoriali, condotte da un facilitatore con supporto specialistico, promuovono la consapevolezza emotiva e la costruzione dell'identità professionale. Attraverso dinamiche psicosociali, i partecipanti condividono esperienze, riflettono sui fattori che influenzano il lavoro e acquisiscono competenze interdisciplinari per affrontare le sfide professionali.



I primi risultati emersi dalla somministrazione del questionario evidenziano alcuni aspetti di particolare rilevanza in termini di cultura organizzativa e pratiche inclusive. I dati mostrano una percezione positiva dell'ambiente lavorativo, ritenuto collaborativo e inclusivo, con alti livelli di accoglienza ($M = 3.8$), rispetto reciproco ($M = 3.9$) e adesione ai valori dei diritti umani ($M = 4.09$). Si rileva una buona apertura al dialogo con il territorio, grazie alla collaborazione con le famiglie ($M = 3.91$) e al supporto comunitario ($M = 3.55$), e una discreta attenzione alla diversità nelle pratiche interne (es. apprendimento cooperativo $M = 3.68$; comprensione delle differenze $M = 3.59$). Tuttavia, emergono criticità nelle dinamiche cooperative tra uffici ($M = 3.27$), nel supporto tra colleghi ($M = 3.23$) e nella leadership inclusiva ($M = 3.18$). Anche lo sviluppo professionale appare carente, con percezioni disomogenee sull'accesso alla formazione.

Al fine di ridurre la complessità dei dati e individuare eventuali strutture latenti sottostanti agli item del questionario, è stata condotta un'analisi fattoriale esplorativa tramite PCA (*Principal Component Analysis*) con rotazione *varimax*. I risultati hanno evidenziato una buona struttura fattoriale complessiva; tuttavia, tra i fattori emersi, la sottodimensione relativa alle pratiche inclusive (Dimensione C) – con particolare riferimento all'apprendimento e allo sviluppo professionale continuo – si è rivelata la più debole.

Da aprile a giugno è avvenuta la seconda somministrazione QUIP all'interno del Comune di San Biagio Platani (AG) ad un campione di 21 dipendenti, i risultati sono attualmente in corso di analisi. Durante questi mesi i Comuni hanno partecipato agli incontri di formazione che hanno visto alternarsi la ridiscussione dei risultati e la costruzione di attività. Durante il mese di giugno è stata costruita l'intervista di metà percorso rivolta a testimoni privilegiati, sottoposta ai partecipanti agli incontri di formazione dei Comuni coinvolti nel mese di luglio. L'intervista semi-strutturata è stata costruita secondo criteri metodologici coerenti con l'approccio qualitativo, per raccogliere narrazioni significative ancorate all'esperienza vissuta. Si è fatto riferimento all'analisi tematica di Braun e Clarke (2006 in Pagani, 2020) e all'analisi narrativa strutturale di Labov e Waletzky (in Pagani, 2020), per individuare pattern ricorrenti e modalità di costruzione del racconto. È stato integrato il *framework DisCrit* (Goodley *et alii*, 2018) per esplorare le intersezioni tra razzismo, abilismo e inclusione. La teoria

della riflessione critica di Mezirow (1991 in Biasin, 2016) ha guidato la formulazione di domande volte a stimolare consapevolezza e cambiamento. L'intervista permette la triangolazione dei dati (*mix methods*).

Durante il percorso l'unica criticità è stata riscontrata soprattutto all'inizio, durante la pianificazione del calendario degli incontri formativi, a causa dell'orario lavorativo dei dipendenti vincolante. Questa criticità è stata superata con la proposta della modalità di lavoro in smart working, scelta che ha anche facilitato l'uso di materiale multimediale, permettendo molteplici mezzi di fruizione, espressione delle informazioni, nonché di coinvolgimento, in ottemperanza alle linee guida UDL. Al termine del percorso, i partecipanti agli incontri di formazione riceveranno l'attestato di partecipazione, necessario per il loro coinvolgimento attivo nel progetto.

5. Prime considerazioni conclusive e prospettive

I risultati attesi dall'intervento di ricerca-formazione si articolano su più livelli, con una visione sistemica che coinvolge sia l'organizzazione interna sia il contesto territoriale.

In primo luogo, si mira alla costruzione di un ambiente di lavoro più inclusivo, in cui i dipendenti comunali possano sentirsi riconosciuti, ascoltati e valorizzati. In questo senso, l'intervento punta a rafforzare le competenze inclusive del personale, promuovendo percorsi di crescita personale e professionale attraverso attività di riflessione, confronto e sperimentazione pratica.

Parallelamente, il progetto intende coinvolgere il territorio, attivando dinamiche di partecipazione e dialogo con la comunità locale, allo scopo di favorire l'accessibilità universale e contrastare attivamente ogni forma di esclusione o discriminazione.

A livello più ampio, il lavoro propone alcune importanti implicazioni teoriche, metodologiche e politiche.

Sul piano teorico, offre un contributo alla definizione di pratiche pedagogiche orientate all'inclusione nei contesti organizzativi. Dal punto di vista metodologico, propone un modello di ricerca-formazione che integra strumenti qualitativi e quantitativi, in un'ottica di triangolazione e co-costruzione del sapere. Infine, sul piano politico, l'esperienza apre alla possibilità di ripensare il ruolo delle istituzioni locali come agenti di cambiamento inclusivo.

In questa prospettiva, si propone una riflessione sul ruolo della pedagogia quale disciplina capace di leggere, interpretare e trasformare le relazioni lavorative attraverso dispositivi formativi che promuovano consapevolezza critica, giustizia sociale e pratiche inclusive. La Pedagogia, in questo contesto, non solo fornisce strumenti interpretativi, ma diventa essa stessa agente di trasformazione culturale all'interno delle organizzazioni pubbliche.

Bibliografia

- Alessandrini G. (2017). *Atlante di pedagogia del lavoro*. Milano: FrancoAngeli
Baroni F., Folci I. (2022). Progettare l'inclusione tra Differenziazione Didattica e Universal Design for Learning: approcci, opportunità e prospettive. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 10(2), 061-070.

- Biasin C. (2016). Adulità, riflessione critica e apprendimento trasformativo. *Metis*, 6(speciale "EDA nella contemporaneità"), 140-152.
- Booth T., Ainscow M. (2002). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. United Kingdom: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- 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,
- CAST (2011). *Universal Design for Learning*. Linee Guida. Versione 2.0, CAST, Wakefield(MA) (<http://www.udlcenter.org/aboutudl/udlguidelines/downloads#translations>).
- Cesarano V., Valentino L. (2022). Promuovere l'inclusione scolastica mediante l'educazione fisica: Formare gli insegnanti nell'ottica UDL. *Formazione & insegnamento*.
- Compagno G., Maniscalco L., Scolaro I. (2025). Udl In Multifaceted Learning Environments Rethinking Teachers'inclusive Role And Action. *Italian Journal Of Health Education, Sport And Inclusive Didactics*, 9(1).
- Goodley D., D'Alessio S., Ferri B., Monceri F., Titchkosky T., Vadalà G., Medeghini, R. (2018). *Disability Studies e inclusione. Per una lettura critica delle politiche e pratiche educative*. Trento: Erickson.
- Pagani V. (2020). *Dare voce ai dati. L'analisi dei dati testuali nella ricerca educativa* (pp. 1-230). Parma: Junior.
- Unione Europea. (2020). Europa 2020: la strategia dell'Unione europea per la crescita e l'occupazione. Disponibile su <https://eur-lex.europa.eu/IT/legal-content/summary/europe-2020-the-european-unionstrategy-for-growth-and-employment.html>
- Venza G. (2005). *Formazione e trasformazioni: l'intervento psicosociologico nelle organizzazioni e nel sociale* (Vol. 259). Milano: FrancoAngeli.

Sessioni Parallele
Formare le competenze professionali

Il “corpo docente” tra esperienze e relazioni di qualità: verso nuovi approcci di formazione continua per gli insegnanti

Ester Giamberini

Dottoranda

Università degli Studi di Firenze – ester.giamberini@unifi.it

Introduzione

La costruzione di spazi di ascolto, dialogo e confronto rappresenta il primo passo per favorire la partecipazione autentica di tutti i soggetti coinvolti nella scuola. E in questi spazi che può accendersi la scintilla della motivazione e farsi strada l'idea di una scuola-comunità: un'entità che si interroga, sceglie consapevolmente di intraprendere processi di trasformazione critico-riflessivi, condivide responsabilità e promuove relazioni di senso. In questa visione, la scuola coltiva una comunità in continua ricerca, orientata al cambiamento e alla crescita collettiva, alla ricerca di modelli formativi efficaci e sostenibili. La relazione è al centro: un'interazione dinamica e viva, la scintilla dell'agire democratico che alimenta i soggetti e il sistema nel suo complesso. In questo scenario, la formazione continua degli insegnanti necessita oggi una rilettura critica, ponendo l'accento sull'interrogativo del *come* ci si forma e, di conseguenza, ci si trasforma. Come si forma il “corpo docente” e come si forma il corpo dei docenti? Come immaginare una scuola-comunità capace di affrontare responsabilità e sfide educative nuove, continue e complesse, senza partire da una condivisione profonda di senso e di contatto tra chi forma e chi si forma fianco a fianco, ogni giorno? Una scuola che non è comunità in dialogo e come un'orchestra in cui i musicisti non si ascoltano: solo attraverso una continua e dinamica interazione si può trasformare il silenzio e il suono individuale in musica collettiva. Ed ecco che l'educare *ad arte* di John Dewey risuona ancora oggi con forza nella riflessione pedagogica, invitandoci a ricercare le potenzialità e il valore educativo dell'esperienza artistica condivisa come spazio e strumento per nutrire una fucina trasformativa di relazioni di qualità.

1. Il “corpo docente” come strumento trasformativo

Il corpo non è solo presenza fisica, ma principio attivo che connette interiorità e mondo: “*The body fosters active engagement and interaction between the brain, the body, and the world, creates a living system*” (Bresler, 2004, p. 25). Il corpo, cioè, favorisce un coinvolgimento attivo e un'interazione costante tra cervello, corpo e ambiente, dando vita a un sistema vivente in continuo divenire. Con la stessa logica possiamo leggere il “corpo docente”, non soltanto come collettivo professionale di insegnanti, ma come organismo dinamico che interagisce con il sistema scuola, generando processi di trasformazione (Gentilozzi, 2024). Il rapporto UNESCO *Reimagining Our Futures Together. A New Social Contract for Education* (2021) riconosce il ruolo degli insegnanti come “*pedagogical pioneers*” e “*knowledge producers*”, ovvero attori dotati di autonomia

nel plasmare pratiche educative inclusive e sostenibili. Gli insegnanti diventano così organismi attivi in rete, un corpo appunto, all'interno di un sistema vivente, capaci di adattamento, innovazione e rigenerazione. Proprio in questo ruolo attivo di facilitatori della conoscenza, in questo essere trasmettitori e recettori di impulsi, il corpo dell'insegnante gioca un ruolo chiave. Come sottolinea ancora Bresler (2004), la conoscenza non è un atto puramente astratto, ma prende forma attraverso corpi che sentono, si muovono e interagiscono: l'insegnamento diventa così esperienza incarnata, radicata nella relazione tra corpo e mente. L'insegnante, dunque, è chiamato a incarnare la propria funzione educativa non limitandosi a trasmettere contenuti, ma agendo come presenza viva, capace di aprire spazi di autenticità e relazione trasformativa (Mortari, 2006).

Dopo l'emergenza educativa legata al Covid-19, il corpo degli insegnanti, insieme a quello degli studenti, è stato profondamente segnato dalla tensione tra distanza e vicinanza, sicurezza e insicurezza, presenza e assenza (Milani, 2022). Tale contesto ha reso necessario un ripensamento del corpo come condizione primaria dell'esperienza educativa, riportandolo al centro dell'esercizio della professionalità docente, in un nodo complesso e delicato che richiede oggi particolare attenzione. In questa prospettiva si colloca l'approccio *EC-based* illustrato da Gentilozzi (2024), che richiama la necessità di una formazione dei docenti integrata e multisensoriale, capace di attivare simultaneamente dimensioni cognitive, emotive e corporee. Il modello, basato sui principi dell'*Embodied Cognition*, enfatizza l'apprendimento attraverso il corpo e l'esperienza pratica, favorendo processi di riflessione, consapevolezza e auto-regolazione. L'approccio incoraggia inoltre la sperimentazione di attività interattive, collaborative e creative, mirando a sviluppare nei docenti competenze trasversali, espressive, flessibilità e capacità di adattamento, elementi fondamentali per rispondere alle sfide di un contesto educativo complesso e in continuo cambiamento.

Nel sottolineare la necessità di un nuovo contratto sociale per l'educazione, che riconosca l'importanza della dimensione umana e relazionale dell'apprendimento, il corpo docente, come organismo vivente e dinamico, diventa quindi un elemento centrale nella costruzione di un sistema educativo più inclusivo, equo e sostenibile, capace di rispondere alle sfide del presente e del futuro (UNESCO, 2021). Il gioco di parole insito nell'espressione "corpo docente" rivela allora tutta la sua potenza: da un lato indica la collettività professionale che forma il sistema scuola, dall'altro richiama il corpo individuale degli insegnanti, inteso come strumento pedagogico ed espressivo. È nell'intreccio di queste due dimensioni – collettiva e incarnata – che il corpo docente si configura come motore di trasformazione educativa, capace di rigenerare costantemente il sistema scolastico come sistema vivente.

2. Relazioni che contano: costruire legami e connessioni sostenibili

Costruire alleanze tra adulti nella comunità scolastica significa attivare percorsi di conoscenza progressiva, che rendano possibile l'incontro, l'interazione e la collaborazione tra gli adulti coinvolti, rafforzando e potenziando fiducia e responsabilità, fino alla costruzione di relazioni significative (Ellerani, 2017). Creare alleanze, dunque, non significa semplicemente cooperare, ma instaurare processi progressivi di scambio e reciproco riconoscimento, in cui ogni partecipante contribuisce alla costruzione di un contesto di lavoro eticamente fondato e orientato al bene comune. Questo approccio

evidenzia l'importanza di relazioni professionali basate su ascolto, apertura e disponibilità alla negoziazione, in cui l'interazione diventa motore di crescita personale e collettiva.

La costruzione di legami solidi si intreccia strettamente con la pratica della cura: come sottolinea Mortari (2006), prendersi cura implica attenzione consapevole all'altro, responsabilità verso sé stessi e verso la comunità, e capacità di sostenere le relazioni anche nei momenti di difficoltà. In questo quadro, la collaborazione tra docenti diventa una sfida complessa e una leva strategica per promuovere benessere, apprendimento condiviso e sviluppo di competenze professionali (Ellerani, 2017). Il report *Teachers' Well-Being: A Framework for Data Collection and Analysis* (Viac, Fraser, 2020) evidenzia come il benessere degli insegnanti, inteso come equilibrio tra condizioni lavorative, supporto professionale e soddisfazione personale, sia strettamente correlato alla capacità di instaurare relazioni efficaci e di partecipare attivamente alla vita della comunità scolastica. Integrare pratiche di cura, ascolto reciproco e collaborazione consente dunque di rafforzare non solo il clima educativo, ma anche il ruolo del corpo docente come organismo dinamico e trasformativo all'interno della scuola. Ma come è possibile lavorare concretamente sulla costruzione di questi legami? In che modo è possibile alimentare, coltivare, far vibrare queste connessioni tra docenti, creando reti di fiducia, collaborazione e crescita reciproca? Questo interrogativo apre alla riflessione sul ruolo dello spazio della formazione continua: un contesto progettato e pensato come contenitore delle esperienze condivise, dove il corpo docente e il corpo del docente può sperimentare, riflettere e rafforzare le proprie relazioni, trasformando la collaborazione in un vero motore di innovazione e trasformazione educativa.

3. Verso nuovi approcci formativi: il corpo artistico in azione

Indagare l'impatto delle esperienze artistiche e musicali condotte con un approccio incorporato (*embodied*) all'interno di questi percorsi rappresenta una prospettiva promettente per promuovere il benessere professionale dei docenti e dell'intera comunità scolastica. Tali spazi permettono di vivere il contesto scolastico da una prospettiva diversa, sperimentando il piacere del fare insieme, e favoriscono processi di cooperazione, socializzazione e senso di appartenenza (Fancourt, Finn, 2019). Le attività artistiche di gruppo, infatti, agiscono come dispositivi pedagogici capaci di sospendere e ridefinire le asimmetrie relazionali (Guiot, 2021), creando condizioni favorevoli per la collaborazione, l'interazione e la partecipazione attiva, e rappresentano quindi un tassello chiave nella costruzione di nuovi approcci formativi trasformativi (Ruotolo, 2025). L'esperienza artistica, sottolinea Dewey in modo ancora oggi totalmente attuale, è un connubio di estetica e pratica: è da un lato cognitiva e intellettuale, spirituale, dall'altro concreta e sensoriale, incorporata; permette di immergersi in un'esperienza multisensoriale e complessa, variegata, che mette in dialogo l'interiore (il sé) e l'esteriore (l'altro da sé), attivando quello sguardo capace di interpretare il reale e l'oltre. Inoltre, ribadisce il filosofo, la dimensione estetica non è separata dall'esperienza educativa, ma ne costituisce una componente fondamentale, in grado di attivare processi cognitivi, emotivi e sociali simultaneamente (Dewey, 1934). Questo darsi forma nel dare forma, accordarsi nell'accordare, può essere uno strumento per interpretare e mettere in pratica quel principio pedagogico fondamentale dell'essere cittadini del mondo, nel mondo e per il mondo, in una continua pratica dell'esserci, contribuendo dunque a una for-

mazione personale e sociale, promuovendo la costruzione di relazioni di qualità (Mortari, 2006).

In questo quadro, le esperienze artistiche interattive di gruppo si configurano come laboratori dinamici, dove l'azione collettiva e l'interazione diventano motori di crescita, partecipazione e costruzione di significato condiviso. Nello specifico, le esperienze musicali interattive attivano un ascolto profondo di sé e dell'altro attraverso il corpo (Martinet, 1992), la ricerca di *self-attunement* e di *attunement* con ciò che ci circonda, insieme al piacere del fare insieme (Fancourt, Finn, 2019). Essere musicali significa dunque, vivere l'*embodiment*: la musica diventa un'esperienza incarnata che risveglia la consapevolezza di sé e la capacità di esprimersi, una musica in azione che intreccia spazio, tempo ed energia e che sollecita la partecipazione attiva e condivisa (Martinet, 1992). In particolare, Guiot (2021) sottolinea come il canto e la musica collettiva non siano solo pratiche artistiche, ma veicoli di relazione, capaci di sviluppare ascolto, collaborazione ed empatia tra i partecipanti. In maniera analoga, Ruotolo (2025) riporta evidenze di come la musica e l'azione corporea possano diventare strumenti pedagogici, trasformando il corpo docente stesso in luogo di apprendimento e interazione attiva.

Indagare più a fondo questa strada formativa, dunque, significa intercettare progetti, pratiche e ricerche innovative e virtuose, a livello nazionale e internazionale, e coltivare una rete che sappia metterle in dialogo. Una riflessione transdisciplinare, capace di coinvolgere in modo trasversale scuola, territorio, terzo settore e ricerca, può aprire nuove prospettive di senso e di azione. Innovare, in fondo, non è solo cercare il nuovo, ma partire da ciò che già esiste, dal cuore vivo delle pratiche e delle relazioni, per trasformarle dall'interno. È uno sguardo che non si limita a ciò che affiora in superficie, ma indaga anche ciò che sta in profondità, alla radice: quella "arte dell'educazione" che non può essere ridotta a una ricetta, ma che rimane un'arte, come già sottolineava Dewey e come ancora oggi risuona con forza nelle nostre riflessioni pedagogiche. Guardare con occhi nuovi la diade arte-educazione significa allora scavare, dissodare e aprire spazi di ricerca per immaginare e costruire nuove traiettorie di futuri possibili.

Bibliografia

- Bresler L. (2004). *Knowing bodies, moving minds: Towards embodied teaching and learning*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Dewey J. (1934). *Arte come esperienza*. Milano: La Nuova Italia.
- Ellerani P. (2017). Developing capabilities contexts during in-service teacher education. Cooperation, agency, empowerment. *Formazione & Insegnamento*, 14(3), 117–134. Retrieved July 20, 2025, from <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/2046>
- Fancourt D., Finn S. (2019). *What is the evidence on the role of the arts in improving health and well-being? A scoping review* (Health Evidence Network synthesis report No. 67). Copenhagen: WHO Regional Office for Europe. Retrieved May 12, 2025, from <https://iris.who.int/handle/10665/329834>
- Gentilozzi C. (2024). *L'approccio EC based per la formazione dei docenti*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Guiot G. (2021). *Insieme: canto, relazione e musica in gruppo*. Trento: Erickson.
- Martinet S. (1992). *La musica del corpo. Manuale di espressione corporea*. Trento: Erickson.

- Milani L. (2021). Emergenza educativa e “corpo” docente. *Pedagogia oggi*, 19(1), 35-41. Retrieved June 10, 2025, from <https://doi10.7346/PO-012021-04>
- Mortari L. (2006). *La pratica dell'aver cura. Etica del cuore e formazione*. Milano: Cortina.
- Ruotolo A. (2025). Il corpo che insegna, la musica che cura: Neuroscienze, pedagogia clinica ed embodied cognition per una scuola del benessere. *Journal of Inclusive Methodology and Technology in Learning and Teaching*, 5(2). Retrieved September 02, 2025, from <https://www.inclusiveteaching.it/index.php/inclusiveteaching/article/view/337>
- UNESCO (2021). *Reimagining Our Futures Together. A New Social Contract for Education*. UNESCO.
- Viac C., Fraser P. (2020). *Teachers' well-being: A framework for data collection and analysis* (OECD Education Working Papers No. 213). Paris: OECD Publishing. Retrieved April 15, 2025, from <https://doi.org/10.1787/c36fc9d3-en>

Educare alla scelta come sfida formativa: la Conoscenza di Sé nei percorsi scolastici

Simona Mangiacotti

Dottoranda di ricerca

Università degli Studi di Foggia – simona.mangiacotti@unifg.it

Introduzione

La sfida dell'orientamento si colloca al crocevia tra esigenze individuali e responsabilità sociale. I dati europei e nazionali relativi al fenomeno dei NEET e all'abbandono scolastico precoce evidenziano il bisogno di percorsi educativi in grado di accompagnare gli adolescenti nella costruzione di scelte formative e professionali consapevoli. In tale prospettiva, l'orientamento non può ridursi a un semplice trasferimento informativo, ma deve configurarsi come esperienza trasformativa, centrata sulla Conoscenza di Sé e sulla capacità di progettare il proprio futuro. La ricerca qui presentata, sviluppata nell'ambito del dottorato in *Neuroscience and Education* presso l'Università di Foggia, ha indagato in che modo percorsi formativi fondati sulla riflessività e sullo sviluppo delle *Career Management Skills* possano favorire negli studenti una maggiore consapevolezza di sé e una più solida prontezza di carriera, contribuendo a promuovere sostenibilità personale e sociale.

1. Cornici teoriche e sfide educative

La scuola è oggi chiamata a sostenere i giovani nella costruzione di scelte consapevoli all'interno di scenari attraversati da complessità e incertezza, offrendo non solo informazioni ma autentiche occasioni formative, capaci di generare riflessività e responsabilità. In tale orizzonte, l'orientamento si configura come esperienza trasformativa che intreccia la narrazione biografica con la progettualità e la cura educativa. Il paradigma del *Life Design* interpreta questo processo come costruzione narrativa di significati e traiettorie (Savickas *et alii*, 2009), in dialogo con la *Career Construction Theory*, che considera l'identità una realtà dinamica e situata, modellata dalle transizioni e dalle esperienze vissute (Savickas, 2012).

All'interno di questo quadro teorico si colloca il costrutto di *Career Adaptability*, articolato in quattro dimensioni – *concern*, *control*, *curiosity*, *confidence* – ampiamente indagate nella letteratura scientifica. Per la rilevazione di tali dimensioni la ricerca ha fatto riferimento alla *Career Adapt-Abilities Scale* (CAAS), lo strumento validato proposto da Savickas, Porfeli (2012). Coerentemente con le finalità educative e trasformative del percorso, lo strumento è stato tuttavia ampliato mediante l'introduzione di un modulo dedicato alla *self-awareness*, intesa come consapevolezza critica di sé, delle proprie risorse e dei propri limiti. Tale estensione è stata pensata per valorizzare la conoscenza di sé come prerequisito indispensabile per decisioni formative e professionali sostenibili.

Queste prospettive trovano risonanza nel quadro europeo delle *Career Management Skills*, che incoraggia lo sviluppo di competenze orientative funzionali alla pianificazione e alla resilienza (European Lifelong Guidance Policy Network, 2015). Esse dialogano, inoltre, con la *Social Cognitive Career Theory*, che mette in luce l'interazione fra autoefficacia, aspettative e fattori contestuali nei processi decisionali (Lent, Brown, Hackett, 1994), e con la teoria dell'autoefficacia (Bandura, 2000).

In tale visione, l'orientamento si configura come spazio di apprendimento trasformativo, dove la revisione critica delle cornici di significato consente di riposizionare se stessi e ridefinire i propri progetti di vita (Mezirow, 2003). L'approfondimento pedagogico di queste prospettive si ritrova nelle riflessioni di Loiodice (2019), che concepisce l'orientamento come diritto formativo esteso all'intero arco di vita, e in Dato (2023), che mette in evidenza il legame fra professionalità, benessere e sostenibilità personale e comunitaria. Il dialogo con il pensiero complesso di Morin (2014) e con la pedagogia della cura di Mortari (2019) orienta infine la scuola a divenire laboratorio di responsabilizzazione e di costruzione di futuri possibili, dove la consapevolezza di sé si intreccia con la responsabilità verso il mondo.

2. Il percorso di ricerca: contesto, obiettivi e strumenti

La ricerca è stata realizzata nell'ambito del progetto “Educare alla scelta per il futuro”, promosso dal Laboratorio di Bilancio delle Competenze dell'Università di Foggia all'interno del PNRR – Missione 4, Componente 1, Investimento 1.6 “Orientamento attivo nella transizione scuola-università”, disciplinato dal Decreto n. 934 del 3 agosto 2022. L'iniziativa ha visto la partecipazione di undici istituti scolastici pugliesi, per un totale di 261 studenti distribuiti in diciannove classi (dieci quarte e nove quinte). Gli obiettivi si sono concentrati, da un lato, sulla prevenzione del rischio di *drop-out* e del fenomeno dei *NEET* e, dall'altro, sulla promozione del benessere scolastico e sociale, con l'intento di rafforzare le competenze di occupabilità. In chiave pedagogica, tali finalità sono state declinate lungo quattro direttrici: stimolare la riflessività attraverso pratiche di auto-narrazione e confronto; promuovere la consapevolezza di sé come prerequisito indispensabile per scelte coerenti e responsabili; potenziare la *career readiness*, intesa come capacità di affrontare transizioni e decisioni con autonomia e consapevolezza; e valorizzare la sostenibilità personale, mettendo in relazione aspirazioni individuali e responsabilità collettiva.

Per la raccolta dei dati sono stati utilizzati due strumenti di ricerca complementari. Da un lato, la *Career Adapt-Abilities and Self-Awareness Scale* (CAASAS), somministrata in modalità *pre* e *post*, ha permesso di osservare i cambiamenti nelle dimensioni dell'adattabilità di carriera e nella consapevolezza di sé. Dall'altro, l'intervista semi-strutturata, realizzata come *follow-up* a distanza di un anno con quindici studenti di una ex classe quinta che aveva partecipato integralmente al percorso, ha consentito di approfondire i significati attribuiti all'esperienza in chiave qualitativa. La selezione del campione, effettuata tramite campionamento non probabilistico di tipo finalizzato e per convenienza, ha permesso di cogliere i vissuti e le rappresentazioni con sguardo situato.

Parallelamente, durante il percorso formativo, gli studenti hanno sperimentato una serie di dispositivi grafico-narrativi utilizzati come mediatori pedagogici. La scheda “Unisci i puntini” ha favorito il recupero di esperienze passate e la scoperta di connes-

sioni biografiche; la “*Carte du Tendre*” ha offerto una rappresentazione metaforica dei percorsi possibili, con ostacoli e opportunità; la scheda “Dalle esperienze alle competenze” ha facilitato la traduzione dei vissuti in apprendimenti e competenze riconoscibili; infine, la “Matrice GROW” ha guidato la definizione di un piano d’azione concreto e realistico. Nel loro insieme, questi dispositivi hanno stimolato processi di autoriflessione, progettualità e responsabilizzazione, aiutando gli studenti a delineare traiettorie di scelta più consapevoli e intenzionali.

3. Disegno metodologico e risultati

La ricerca ha adottato un approccio *mixed methods*, integrando dati quantitativi e qualitativi (Creswell, Plano Clark, 2018). Tale impostazione ha reso possibile la connessione tra la misurazione dei cambiamenti nelle dimensioni dell’adattabilità di carriera e della consapevolezza di sé e l’analisi dei significati educativi emersi dalle narrazioni degli studenti.

Per la componente quantitativa, la CAASAS è stata somministrata in due momenti – prima e dopo l’esperienza formativa – al fine di rilevare l’evoluzione delle cinque dimensioni considerate: *concern*, *control*, *curiosity*, *confidence* e *self-awareness*. Le analisi evidenziano incrementi in quattro dimensioni su cinque, con un miglioramento più marcato nella *self-awareness*. Andamenti positivi sono emersi anche per le dimensioni *curiosity*, *control* e *concern*, mentre si registra una lieve flessione della *confidence*. Tale esito può essere interpretato come segnale di maturazione: gli studenti sembrano aver sviluppato una percezione più realistica delle proprie possibilità, passando da un senso di fiducia generalizzata a una valutazione più consapevole di sé. L’esame della deviazione standard mostra, inoltre, una riduzione della dispersione interna, indice di una risonanza più ampia e condivisa dell’esperienza formativa.

Sul piano qualitativo, le interviste semi-strutturate realizzate a un anno di distanza con quindici studenti di una ex classe quinta (campione non probabilistico, finalizzato e per convenienza) hanno consentito di approfondire l’utilità percepita e l’impatto sulle scelte post-diploma, secondo tre linee analitiche complementari: tematica, descrittiva e contrastiva. Dalle narrazioni emergono tre nuclei concettuali ricorrenti – consapevolezza di sé, visione del futuro e capacità progettuale – che delineano la portata trasformativa dell’esperienza. La quasi totalità dei partecipanti (13/15) ne ha riconosciuto il valore formativo; in dodici casi sono stati descritti comportamenti coerenti con quanto maturato (ricerca autonoma di informazioni, chiarificazione degli obiettivi, pianificazione di azioni concrete), mentre nove studenti risultano attualmente impegnati in percorsi coerenti con le scelte delineate. Le loro parole restituiscono la densità del vissuto: «*Mi ha fatto pensare a ciò che voglio veramente*».

I dispositivi narrativi utilizzati – *Unisci i puntini*, *Carte du Tendre*, *Dalle esperienze alle competenze*, *Matrice GROW* – hanno favorito il recupero mnemonico e la rielaborazione critica, fungendo da ponte tra riflessione e azione.

La triangolazione tra risultati quantitativi e qualitativi restituisce un quadro coerente e convergente. L’aumento delle medie e la minore dispersione nelle dimensioni CAASAS trovano riscontro nelle narrazioni di maggiore riflessività, intenzionalità e autonomia decisionale; la lieve flessione della *confidence* appare compatibile con una consapevolezza più matura di sé e del contesto. Nel complesso, l’esperienza ha soste-

nuto non solo lo sviluppo delle *Career Management Skills* (CMS), ma anche la costruzione di progettualità orientate alla sostenibilità personale e sociale.

Conclusioni e prospettive

I risultati confermano che l'orientamento, quando è vissuto come esperienza riflessiva e trasformativa, può incidere in profondità sulla crescita degli studenti, sostenendoli nella costruzione di una progettualità personale consapevole e sostenibile. L'incremento rilevato nelle dimensioni della *Career Adaptability*, in particolare nella *self-awareness*, si intreccia con le narrazioni degli studenti, le quali restituiscono processi di maturazione identitaria e di maggiore responsabilità nelle scelte.

La convergenza tra dati quantitativi e qualitativi sottolinea la necessità di ripensare l'orientamento come diritto formativo e come processo educativo continuo, capace di integrare momenti di introspezione, strumenti narrativi e criteri di valutazione scientificamente fondati. La sostenibilità personale e sociale, cifra pedagogica di questa ricerca, richiama la responsabilità della scuola e delle politiche formative nel garantire a ogni giovane l'opportunità di sviluppare competenze riflessive e di gestione di carriera, coniugando aspirazioni individuali e legami comunitari.

Il percorso "Educare alla scelta per il futuro" dimostra come sia possibile tradurre in pratiche educative le istanze teoriche del *Life Design* e della *Career Construction Theory*, integrandole con la prospettiva europea delle *Career Management Skills*. La specifica attenzione posta alla *self-awareness* evidenzia il nesso tra conoscenza di sé, progettualità e responsabilità sociale.

Le prospettive che emergono si muovono lungo due direzioni principali. La prima riguarda la necessità di consolidare l'orientamento come dispositivo curricolare stabile, attraverso l'introduzione di percorsi sistematici di conoscenza di sé e di progettazione di carriera nei curricula scolastici, così da garantire continuità e non episodicità. La seconda direzione guarda invece alla sfida dell'inclusione e al tema del "dopo di noi", che sollecita la costruzione di percorsi di orientamento personalizzati e sensibili alla complessità delle traiettorie di vita.

In definitiva, la ricerca restituisce l'immagine di un orientamento inteso come pedagogia del futuro, capace di coniugare rigore metodologico, centralità della persona e responsabilità sociale. Una pedagogia che, attraverso riflessività e consapevolezza di sé, contribuisce a formare cittadini in grado di abitare il mondo con competenza, cura e senso etico.

Bibliografia

- Bandura A. (2000). *Autoefficacia. Teoria e applicazioni*. Trento: Erickson (Ed. or. 1997).
- Creswell J. W., Plano Clark V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3^a ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Dato D. (2023). *Orientare tra sostenibilità personale e comunitaria. Cultura pedagogica e scenari educativi*. 1(1), 107-112 <https://doi.org/10.7347/spgs-01-2023-16>.
- European Lifelong Guidance Policy Network. (2015). *Designing and implementing policies re-*

- lated to career management skills (CMS)* (ELGPN Tools No. 4). Saarijarvi, Finland: ELGPN. <https://www.elgpn.eu/publications/elgpn-tools-no-4-cms>.
- Loiodice I. (2019). *Pedagogia. Il sapere/agire della formazione, per tutti e per tutta la vita*. Milano: FrancoAngeli.
- Lent R.W., Brown S.D., Hackett G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45(1), 79–122. <https://doi.org/10.1006/jvbe.1994.1027>.
- Mezirow J. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina.
- Morin E. (2014). *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mortari L. (2019). *Aver cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina.
- Savickas M. L., Porfeli E. J. (2012). Career Adapt-Abilities Scale: Construction, reliability, and measurement equivalence across 13 countries. *Journal of Vocational Behavior*, 80(3), 661–673. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2012.01.011>.
- Savickas M. L., Nota L., Rossier, J., Dauwalder J.-P., Duarte M. E., Guichard J., Soresi S., Van Esbroeck R., Van Vianen A. E. M. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior*, 75(3), 239–250. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2009.04.004>.

Formazione sanitaria in ambito perinatale per il sostegno alla maternità. Uno studio sull'offerta formativa nei Corsi di Laurea in Ostetricia

Maria Navarra

Dottoranda

Università degli Studi di Napoli Federico II – maria.navarra@unina.it

Introduzione

Nel tempo mutevole della perinatalità, in quel periodo che si estende dal concepimento fino al primo anno di vita del bambino, si addensano trasformazioni profonde che riguardano sì, il corpo della donna, ma anche la sua identità psichica, il suo ruolo sociale e la rete delle relazioni affettive che la circondano. È in questo spazio trasformativo, carico di aspettative e vulnerabilità che possono attestarsi condizioni di malessere psicologico, diffuse e spesso silenziose, ambivalenze rispetto alla maternità e difficoltà nel legame con il neonato.

La letteratura scientifica rileva come il riconoscimento precoce delle manifestazioni di distress psicologico – di tipo ansioso e depressivo, per citare le più frequenti – e l'attivazione di un sostegno adeguato incidano significativamente sugli esiti di salute a lungo termine, non solo per la madre, ma per la diade madre-bambino, il nucleo familiare e, dunque, per la comunità tutta (Stewart, Vigod, 2019; ISS, 2023).

È anche a causa della centralità assegnata agli aspetti biomedici del parto, a detrimento della complessità emotiva e culturale che lo attraversa che, studi internazionali e nazionali, indicano un mancato riconoscimento e trattamento nel più del 50% dei casi di sofferenza psicologica perinatale (Knight, 2015).

Questo fenomeno fa sorgere interrogativi sulla completezza della preparazione universitaria degli operatori sanitari, in particolare delle ostetriche, per quanto riguarda la formazione sui temi psicologici connessi alla maternità. Pur essendo indispensabile, l'approccio esclusivamente biologico alla cura ostetrica è spesso limitato nel rispondere all'esperienza materna, intreccio di dimensioni affettive, relazionali, culturali e simboliche.

Alla luce di tali criticità, la presente ricerca ha esplorato la qualità dell'offerta formativa in ambito perinatale all'interno dei corsi di laurea in Ostetricia attivi sul territorio italiano. Attraverso un'indagine qualitativa che ha coinvolto i coordinatori dei corsi, si è provato a far emergere le rappresentazioni, le scelte curriculari e le priorità educative che orientano la preparazione dei futuri professionisti.

Il presente lavoro, parte di una ricerca dottorale in corso, oltre ad essere analitico, mira a promuovere una visione della formazione sanitaria in cui rigore clinico e attenzione alla soggettività delle madri risultano connessi, ponendo al centro la relazione educativa come dispositivo di cura. Tale prospettiva implica il riconoscimento della maternità come esperienza plurale, culturalmente situata e socialmente determinata. Ciò richiede l'elaborazione di modelli formativi sensibili alla complessità del vissuto

materno, in grado di coniugare conoscenze cliniche, strumenti narrativi e competenze relazionali.

La sfida contemporanea per i professionisti sanitari non è soltanto quella di saper “curare”, ma di saper ascoltare e saper vedere: cogliere i segnali sottili del disagio, leggere le storie che abitano i silenzi delle donne e i loro corpi (Marone, 2014). In questo scenario, investire in una formazione capace di integrare conoscenze cliniche, competenze relazionali e culturali rappresenta un obiettivo prioritario. L'educazione terapeutica diviene, dunque, un processo di co-costruzione di senso e di agency, in cui il professionista si fa facilitatore e testimone, più che detentore esclusivo del sapere (Beggelli, Ferraresi, Manfredini, 2015).

1. Formazione ostetrica in Italia: contesto, materiali e metodi della ricerca

Il presente lavoro ha indagato la qualità dell'offerta formativa universitaria dei Corsi di Laurea in Ostetricia in Italia in ambito perinatale.

L'obiettivo è stato quello di esaminare la presenza di temi concernenti la salute mentale come aree disciplinari nei piani di studio, nelle esperienze di tirocinio e nei percorsi formativi dei futuri professionisti. Pertanto, nella redazione del questionario, è stata rivolta particolare attenzione alla rilevazione delle percezioni sull'adeguatezza delle competenze relazionali e delle conoscenze in ambito psicopedagogico, riconosciute come nodi focali in ottica di prevenzione e riconoscimento precoce del disagio psicologico materno.

Lo studio esplorativo si fonda su un impianto metodologico misto, con un orientamento di tipo qualitativo – fenomenologico; infatti, oltre alle rappresentazioni, ai vissuti e alle percezioni dei rispondenti, sono stati esplorati da un punto di vista quantitativo anche dati di contesto utili a delineare il quadro generale dell'offerta formativa.

Il campione della ricerca è composto da 34 Coordinatori e Presidenti dei Corsi di Laurea triennale in Ostetricia attivati presso gli atenei italiani. L'invio e la raccolta dei dati sono avvenuti nel periodo tra dicembre 2024 e marzo 2025, attraverso l'invio di questionario strutturato, distribuito mediante piattaforma *Google Forms*.

La partecipazione è avvenuta su base volontaria, a seguito di un'email di presentazione della ricerca, dei suoi obiettivi e tutte le informazioni riguardanti le garanzie di privacy (BERA, 2018).

I quesiti proposti sono stati ideati a partire da una revisione della letteratura e delle principali fonti nazionali e internazionali in materia di formazione ostetrica e salute mentale perinatale (WHO, 2022; ISS, 2025). Lo strumento ha incluso sezioni di domande a risposta chiusa su scale *Likert* a 7 punti volte a rilevare la presenza di contenuti formativi specifici, la valutazione della formazione offerta, il raccordo con i servizi ospedalieri e territoriali e domande aperte per la raccolta di percezioni soggettive, valutazioni critiche, riflessioni e proposte di miglioramento. Nello specifico, i quesiti erano finalizzati all'esplorazione delle modalità di integrazione dei temi di salute mentale nei tirocini e delle difficoltà incontrate nella pratica formativa. Particolare attenzione è stata data alle percezioni circa la preparazione degli studenti a riconoscere, gestire il disagio psicologico materno e a seguire, laddove presenti, procedure per informare responsabili e tutor.

L'analisi interpretativa è stata condotta adottando una prospettiva pedagogica critica e di genere, per rilevare sia i contenuti espliciti sia gli impliciti in termini di aspet-

tative educative, rappresentazioni professionali, stereotipi e barriere culturali al riconoscimento precoce del *distress* e alla relativa presa in carico. L'analisi tematica dei dati qualitativi è stata condotta a partire dall'individuazione e dalla denominazione dei temi ricorrenti (Braun, Clarke, 2006). I dati quantitativi sono stati elaborati mediante analisi descrittive, allo scopo di evidenziare le tendenze dominanti.

2. Tra criticità e prospettive: verso un modello educativo – relazionale trasformativo

L'indagine esplorativa ha ottenuto un tasso di risposta del 67% (23 questionari completi).

L'analisi dei dati raccolti ha messo in luce alcune criticità trasversali, articolabili in quattro dimensioni fondamentali: curricolare, epistemologica, operativa e sistemica.

Dalle risposte emerge che nel 70% dei corsi di laurea è previsto un approfondimento formativo sui temi della salute mentale perinatale. Tuttavia, tali contenuti appaiono spesso marginali e non sistematizzati rispetto alle discipline portanti del curriculum. I moduli coinvolti appartengono prevalentemente agli ambiti della psicologia clinica (M-PSI/08) e della pedagogia generale (M-PED/01), ma sono spesso relegati a brevi segmenti teorici privi di applicazioni laboratoriali o clinico-narrative.

Alcuni coordinatori hanno evidenziato la mancanza di un percorso formativo coerente e progressivo sulla salute mentale materna, e la necessità di integrare le competenze cliniche con quelle comunicative e relazionali. Le loro valutazioni soggettive indicano un ampio margine di miglioramento. In particolare, viene evidenziato che la formazione ricevuta dagli studenti sul disagio psicologico perinatale sia parziale o insufficiente. È diffusa la consapevolezza dell'importanza del tema, ma altrettanto diffusa è la percezione di una debolezza strutturale del sistema formativo nel dare centralità a questi aspetti.

La discrepanza tra consapevolezza teorica e traduzione didattica dei contenuti evidenzia una frattura tra la sensibilità pedagogica e l'implementazione curricolare, che appare ancora troppo orientata al modello biomedico tradizionale.

Dall'analisi qualitativa delle risposte aperte emergono quattro dimensioni problematiche ricorrenti:

- formativa: scarsità di contenuti specifici nei curricula, assenza di strumenti valutativi e laboratori di simulazione sulle dinamiche emotive e di relazione con la madre;
- professionale: difficoltà a definire con precisione le competenze ostetriche in ambito psicologico, con incertezza sui limiti di intervento e sulle interazioni interdisciplinari (psicologi, psichiatri, educatori);
- relazionale: assenza di formazione sistematica alle competenze comunicative ed empatiche, spesso delegate alla sola "sensibilità individuale" degli operatori o dei tutor clinici;
- organizzativa/sistemica: mancanza di linee guida condivise, scarso raccordo con i servizi territoriali e con le strutture consultoriali, scarsità oppure eterogeneità di protocolli per la presa in carico precoce del disagio psichico perinatale.

Questi dati suggeriscono che la formazione ostetrica in Italia non dispone ad oggi di un modello pedagogico integrato in grado di rispondere alla domanda di cura psicologica e relazionale in epoca perinatale.

I contributi riflessivi raccolti dai coordinatori restituiscono un quadro ricco di spunti trasformativi che interrogano in profondità le prospettive future della formazione ostetrica. Tra le proposte emerse con maggiore frequenza, si colloca l'esigenza di inserire nei curricula insegnamenti specifici dedicati alla salute mentale perinatale, in un'ottica che valorizzi le scienze umane e la medicina narrativa come dispositivi fondamentali per comprendere la complessità dell'esperienza materna. Parallelamente, si sottolinea l'importanza di potenziare la formazione alla comunicazione clinica, promuovendo l'uso di dispositivi narrativi, diari di bordo e laboratori esperienziali che favoriscano una riflessività autentica nei futuri professionisti.

Ulteriore elemento di rilievo riguarda la necessità di attivare collaborazioni interprofessionali con i servizi psicosociali, i consultori, i centri perinatali e le reti territoriali, al fine di garantire una continuità formativa secondo una prospettiva ecologica e sistemica. A ciò si affianca il richiamo a una de-idealizzazione della maternità nelle pratiche formative e al superamento della rappresentazione normativa della madre per accogliere narrazioni divergenti, come quelle della maternità fragile, solitaria, migrante o segnata dal trauma.

In sintesi, l'indagine restituisce la percezione di una tensione tra le nuove esigenze formative e le risposte ancora parziali del sistema universitario. Per rispondere in modo più adeguato alla complessità del vissuto materno, i coordinatori stessi riconoscono la necessità di un cambiamento paradigmatico che consenta di spostare il baricentro della formazione da un modello perlopiù tecnico-assistenziale a uno anche educativo-relazionale, etico e trasformativo.

Bibliografia

- Beghelli A., Ferraresi A.M., Manfredini M. (2015). *Educazione terapeutica. Metodologia e applicazioni*. Roma: Carocci.
- British Educational Research Association [BERA]. (2018). *Ethical Guidelines for Educational Research*. Londra: BERA.
- Braun V., Clark, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. Retrieved June, 25, 2024, from: <http://eprints.uwe.ac.uk/11735>.
- Camoni L., Mirabella F., Gigantesco A., Brescianini S., Ferri M., Palumbo G. et al. (2023). *Network Italiano sulla Salute Mentale Perinatale: dati del primo anno di attività*. Roma: Istituto Superiore di Sanità (Rapporti ISTISAN 23/16).
- Knight M., Tuffnell D., Kenyon S., Shakespeare J., Gray R., Kurinczuk J.J. (2015) (Eds.). *Saving Lives, Improving Mothers' Care - Surveillance of maternal deaths in the UK 2011-13 and lessons learned to inform maternity care from the UK and Ireland Confidential Enquiries into Maternal Deaths and Morbidity 2009-13*. Oxford: National Perinatal Epidemiology Unit, University of Oxford Press.
- Istituto Superiore di Sanità. (2025). *Gravidanza fisiologica. Seconda parte. Sez.1. Organizzazione dell'assistenza in gravidanza. Sez.2 Esami clinici e di laboratorio in gravidanza. Sez.3. Screening dei problemi ematologici in gravidanza. Sez. 4. Problemi psicosociali in gravidanza*. Roma: Istituto Superiore di Sanità.
- Marone F. (2014). *Le relazioni che curano: percorsi pedagogici per le professioni sanitarie*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Stewart D.E., Vigod S.N. (2019). Postpartum depression: Pathophysiology, treatment, and emerging therapeutics. *Annual Review of Medicine*, 70, 183-196.
- World Health Organization (WHO). (2022). *Guide for integration of perinatal mental health in maternal and child health services*. Ginevra: World Health Organization.

Montessori nella fragilità: dalla sperimentazione del progetto “Casa dei Nonni” a una nuova pedagogia della cura e professionalità educative

Patrizia Palmieri

Dottoranda di Ricerca

Università degli Studi di Foggia – patrizia.palmieri@unifg.it

Introduzione

Negli ultimi decenni, il dibattito pedagogico internazionale ha progressivamente riconosciuto la necessità di superare visioni riduttive dell’anzianità, troppo a lungo interpretata come fase di mera perdita o declino funzionale. La prospettiva attuale invita a vedere la fragilità come condizione educativa anche in età avanzata. Si tratta di un cambio di paradigma che richiede un nuovo sguardo educativo (Mortari, 2003).

Il progetto di ricerca condotto presso la RSA “G. Palena” di Foggia si colloca in questa prospettiva, assumendo come orizzonte teorico l’applicazione del metodo Montessori alla fragilità anziana. Tale metodo, originariamente elaborato per l’infanzia, si è rivelato, nel corso del tempo, un paradigma pedagogico capace di attraversare le età della vita, offrendo principi universali: centralità della persona, osservazione sistematica, ambiente protesico, attività significative (Montessori, 1950). La sfida è stata indagare come questi principi potessero essere adattati agli anziani con decadimento lieve o moderato in RSA, generando benessere e inclusione.

La cornice teorica che ha sostenuto l’indagine intreccia saperi di natura pedagogica, neuroscientifica e gerontologica, nella consapevolezza che la complessità della condizione anziana richieda approcci interdisciplinari (Federighi, 2018). In particolare, la pedagogia sociale e sperimentale ha fornito gli strumenti concettuali e metodologici per osservare e documentare le trasformazioni nei comportamenti, negli atteggiamenti e nelle relazioni degli anziani coinvolti. Parallelamente, la prospettiva delle neuroscienze ha consentito di comprendere i meccanismi di plasticità cerebrale ancora attivi nell’età avanzata, aprendo alla possibilità di interventi educativi mirati, mentre la gerontologia ha offerto il quadro clinico e assistenziale entro cui collocare la sperimentazione.

L’applicazione del metodo Montessori agli anziani fragili si inserisce, infatti, nel solco di un’educazione intesa come diritto universale e come pratica di dignità. Riconoscere la capacità di apprendere, anche in situazioni di fragilità, significa contrastare stereotipi diffusi e restituire valore all’anzianità, non più relegata a fase terminale e passiva, ma riscoperta come spazio generativo.

La scelta di collocare la ricerca in una RSA non è stata casuale. Questi contesti, troppo spesso percepiti come luoghi di mera assistenza, possono trasformarsi in laboratori di innovazione educativa, laddove si sperimenti un’alleanza tra operatori, educatori, famiglie e istituzioni accademiche. È proprio la prospettiva di una comunità di pratica, capace di generare saperi condivisi e corresponsabilità formativa, ad aver

guidato l'esperienza della "Casa dei Nonni", come metaforicamente è stata denominata la sperimentazione presso la struttura.

La presente ricerca, dunque, non si limita a descrivere un'esperienza educativa, ma intende proporre un modello pedagogico replicabile, in grado di ridefinire le pratiche di cura tradizionali attraverso la pedagogia. Essa mira a dimostrare, con evidenze empiriche, che la dignità e l'autonomia degli anziani possono essere sostenute mediante un'azione educativa intenzionale, fondata su ambienti capacitanti, su relazioni significative e su una formazione professionale che integri competenze socio-sanitarie ed educative. In questo senso, il lavoro si iscrive nel dibattito contemporaneo sulla ridefinizione delle professioni pedagogiche, riaffermando la centralità della riflessività e della formazione continua (Mortari, 2003).

1. Metodologia e setting sperimentale

Il disegno metodologico adottato per la sperimentazione presso la RSA "G. Palena" si è ispirato al paradigma della ricerca-azione, che unisce l'analisi scientifica con la trasformazione dei contesti educativi attraverso pratiche riflessive e partecipative (Cambi, 2000). Tale scelta era necessaria, poiché lavorare con anziani fragili in RSA implica bisogni diversi e vulnerabilità, ma anche risorse da valorizzare. La ricerca-azione ha integrato osservazione, intervento e riflessione in un processo circolare di apprendimento.

La sperimentazione ha avuto una durata complessiva di un anno coinvolgendo 45 ospiti della struttura. La fase iniziale è stata quella dell'osservazione, condotta attraverso griglie elaborate ad hoc e strumenti validati, tra cui la Geriatric Depression Scale – versione breve GDS-5, ampiamente riconosciuta come indicatore affidabile del livello di benessere psico-emotivo nella popolazione anziana (Federighi, 2018). L'osservazione non si è limitata a registrare comportamenti e stati emotivi, ma ha incluso la qualità delle relazioni, la partecipazione alle attività quotidiane e le modalità di interazione con operatori e pari. L'approccio montessoriano, infatti, richiede di "osservare per conoscere", valorizzando ogni segnale come indicatore di bisogni, interessi e potenzialità (Montessori, 1950).

Successivamente, sono stati avviati tre cicli laboratoriali, calibrati nel tempo e nello spazio. Le tre fasi laboratoriali hanno incluso attività quotidiane, esercizi con materiali adattati e momenti simbolici (Demetrio, 1998).

Il setting è stato predisposto con attenzione, secondo i principi dell'ambiente protesico montessoriano: ordine, accessibilità, chiarezza visiva, materiali alla portata di mano, atmosfere accoglienti e non medicalizzanti. Gli spazi, organizzati per promuovere autonomia, hanno agito da "terzo educatore", riducendo ansia e favorendo appartenenza (Mortari, 2003).

Fondamentale è stato anche il coinvolgimento degli educatori, ai quali sono stati proposti momenti di formazione in itinere. La metodologia adottata ha previsto incontri di riflessione collettiva, in cui operatori ed educatori hanno potuto condividere osservazioni, criticità ed esiti positivi. Questo approccio ha trasformato la sperimentazione in un vero e proprio laboratorio di formazione continua, nel quale i professionisti non sono stati meri esecutori di un protocollo, ma co-costruttori del percorso educativo. La ricerca ha così prodotto non soltanto evidenze empiriche sugli effetti

delle attività montessoriane, ma anche processi di crescita professionale e consapevolezza negli operatori coinvolti (Boffo *et alii*, 2022).

Un ulteriore elemento metodologico è stato l'uso di strumenti narrativi: diari di bordo, interviste semi-strutturate, raccolta di testimonianze scritte e orali. Tali strumenti hanno consentito di integrare i dati quantitativi con le dimensioni qualitative dell'esperienza, restituendo un quadro ricco e sfaccettato. Le voci degli anziani, degli operatori e dei familiari sono state accolte come parte integrante della ricerca, in un'ottica di co-partecipazione e di democratizzazione dei processi educativi (Federighi, 2018).

La metodologia adottata presso la RSA Palena non si è limitata a verificare ipotesi, ma ha costruito un contesto trasformativo, in cui educatori, operatori e anziani hanno partecipato a un percorso di apprendimento reciproco. La scelta della ricerca ha reso possibile superare la dicotomia tra teoria e pratica, promuovendo un modello di intervento dinamico, riflessivo e condiviso, che può costituire base di riferimento per future sperimentazioni in contesti analoghi.

2. Risultati e discussione pedagogica

L'analisi dei dati emersi dalla sperimentazione presso la RSA "G. Palena" restituisce un quadro articolato, in cui si intrecciano dimensioni quantitative e qualitative. I punteggi rilevati attraverso la Geriatric Depression Scale – versione breve (GDS-5) hanno evidenziato una riduzione significativa degli indicatori di disagio emotivo: diversi ospiti, che inizialmente mostravano sintomi di apatia o lieve depressione, hanno progressivamente manifestato segnali di maggiore vitalità e partecipazione. Questi risultati, seppur circoscritti a un campione limitato, confermano le ipotesi della letteratura internazionale sull'efficacia di contesti educativi strutturati nel mitigare i sintomi depressivi in età avanzata (Cannevaro, 2006). L'analisi comparativa pre-post ha evidenziato incrementi consistenti: nei laboratori sensoriali il punteggio medio è passato da circa 2,5 a oltre 4, nei laboratori non strutturati da 1,8 a oltre 4, e nei laboratori strutturati da 1,6 a circa 4,1. Questi dati quantitativi corroborano quanto osservato qualitativamente, rendendo più solido l'impianto scientifico della sperimentazione.

Parallelamente, i dati qualitativi raccolti attraverso diari di bordo e interviste semi-strutturate hanno messo in luce trasformazioni nella sfera relazionale. Gli anziani hanno ampliato le interazioni con pari e operatori, mostrando maggiore apertura e disponibilità. Episodi come la condivisione di racconti autobiografici, la cura condivisa di piccoli oggetti o l'organizzazione autonoma di semplici attività quotidiane hanno restituito il senso di una comunità viva, in cui ognuno poteva sentirsi parte attiva e significativa.

Le attività strutturate con materiali montessoriani hanno prodotto effetti rilevanti anche sul piano cognitivo. Esercizi di classificazione, attività tattili e compiti di motricità fine hanno stimolato processi attentivi e mnemonici, favorendo la concentrazione e riducendo episodi di disorientamento. La ripetizione di compiti significativi ha rafforzato l'autoefficacia (Bandura, 1997) e confermato la possibilità di apprendimento anche in età avanzata (Federighi, 2018).

Dal punto di vista pedagogico, l'elemento forse più innovativo della sperimentazione è consistito nella ridefinizione dei ruoli professionali. L'educatore non si è limitato a proporre attività, ma ha agito come facilitatore di contesti capacitanti,

orientando operatori e caregiver verso una visione riflessiva e condivisa della cura. La comunità educante si è configurata come “comunità di pratica”, in cui ogni attore ha contribuito ad apprendimento reciproco (Boffo *et alii*, 2022). La centralità dell’educatore come figura generativa ha rivelato come la pedagogia possa integrare e arricchire la dimensione assistenziale, producendo non solo benessere individuale ma anche trasformazione culturale della struttura.

Un ulteriore risultato è stato il cambiamento percepito dagli stessi operatori socio-sanitari. La formazione in itinere ha aumentato la consapevolezza pedagogica degli operatori, portandoli a riconoscere l’anziano come soggetto di risorse e potenzialità. Tale trasformazione conferma l’importanza della formazione continua come leva di innovazione nei contesti educativi e di cura (Demetrio, 1998).

Sul piano della discussione pedagogica, i dati suggeriscono che l’approccio montessoriano non si esaurisce in un insieme di tecniche, ma costituisce un paradigma capace di ridefinire la concezione stessa della fragilità. Considerare l’anzianità come fase educativa implica riconoscere il valore delle relazioni, della dignità e dell’autonomia, anche laddove le condizioni cliniche pongono limiti oggettivi. Questa prospettiva si collega al *lifelong learning*, che afferma il diritto a imparare in ogni età (UNESCO, 2020).

La sperimentazione presso la RSA Palena ha dunque offerto un duplice contributo: da un lato, evidenze empiriche sull’efficacia delle attività montessoriane per anziani fragili; dall’altro, una cornice pedagogica che valorizza la corresponsabilità formativa e l’integrazione tra cura ed educazione. La riflessione che ne scaturisce è che l’educazione, intesa come pratica intenzionale, può costituire un antidoto contro la marginalizzazione della vecchiaia, trasformando la fragilità in occasione di crescita collettiva.

Conclusioni

L’esperienza presso la RSA “G. Palena” ha rivelato come sia possibile coniugare cura ed educazione nell’anzianità fragile. I dati quantitativi emersi, con miglioramenti evidenti nei punteggi medi pre/post delle attività laboratoriali, confermano la solidità di tale approccio. I risultati ottenuti confermano che la pedagogia, se radicata in principi solidi e se sostenuta da un approccio scientifico, è in grado di generare cambiamenti concreti nella qualità della vita degli ospiti e nella cultura organizzativa delle strutture residenziali.

In tal senso, la ricerca offre un contributo innovativo al dibattito pedagogico, confermando che l’educazione non conosce limiti di età, ma può assumere forme nuove e adattive in funzione dei contesti (Mortari, 2003). È il segno che la pedagogia sperimentale non si limita a osservare fenomeni, ma ha la responsabilità di incidere sulla realtà, trasformandola in direzione di maggiore dignità e inclusione.

Un aspetto centrale emerso dal lavoro riguarda la formazione continua del personale. La sperimentazione ha reso evidente che gli operatori socio-sanitari, se opportunamente accompagnati da percorsi riflessivi, possono acquisire competenze educative fondamentali per sostenere l’autonomia e la soggettività degli anziani. La professionalizzazione del ruolo educativo nelle RSA non è, dunque, un’opzione accessoria, ma una necessità che interpella politiche di formazione e sistemi di accreditamento (Boffo *et al*, 2022).

Il modello è replicabile in altre strutture, mantenendo i principi fondanti di centralità, ambienti capacitanti e corresponsabilità comunitaria (UNESCO, 2020).

La ricerca presso la RSA Palena mostra come il metodo Montessori possa trasformarsi in una pedagogia della cura che rinnova le pratiche assistenziali e restituisce dignità.

Bibliografia

- Bandura A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman.
- Boffo V., Del Gobbo G., Torlone F. (2022). Educazione degli adulti, dalle strategie alle urgenze. *Studies on Adult Learning and Education*, 1(7), 7-28. <https://doi.org/10.36253/sole-07-01-22>
- Cambi F. (2000). *Le pedagogie del Novecento*. Roma-Bari: Laterza.
- Canevaro A. (2006). *La relazione di aiuto. L'incontro con l'altro nelle professioni educative*. Roma: Carocci.
- Demetrio D. (1998). *Manuale di educazione degli adulti*. Roma-Bari: Laterza.
- Federighi P. (2018). *Educazione in età adulta*. Milano: FrancoAngeli.
- Montessori M. (1950). *La mente del bambino*. Milano: Garzanti.
- Mortari L. (2003). *Apprendere dall'esperienza*. Milano: Mondadori.
- Mortari L. (2015). *Filosofia della cura*. Milano: Raffaello Cortina.
- UNESCO. (2020). *Embracing a Culture of Lifelong Learning: Contribution to the Futures of Education Initiative*. Hamburg: UNESCO Institute for Lifelong Learning.
- Vygotskij L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge (MA): Harvard University Press.
- Yesavage, J. A., Brink, T. L., Rose, T. L., Lum, O., Huang, V., Adey, M., & Leirer, V. O. (1983). Development and validation of a geriatric depression screening scale: A preliminary report. *Journal of Psychiatric Research*, 17(1), 37-49. [https://doi.org/10.1016/0022-3956\(82\)90033-4](https://doi.org/10.1016/0022-3956(82)90033-4)

Formazione dei docenti e valorizzazione dei talenti nella scuola dell'infanzia: il contributo del Formative Assessment Cycle*

Cristina Giorgia Maria Pia Pinello

Dottoranda

Università degli Studi di Palermo – cristinagiorgiamariapia.pinello@unipa.it

Giuseppe Silvia

Dottorando

Università degli Studi di Palermo – giuseppe.silvia@unipa.it

Introduzione

La valutazione è fondamentale per sostenere il processo di apprendimento, soprattutto nella fascia 0-6. In questa fase, la valutazione formativa non accompagna soltanto la crescita dei bambini, ma assume un ruolo essenziale per guidare e orientare gli insegnanti e gli educatori nello sviluppo delle loro competenze professionali. La ricerca docimologica ha posto particolare attenzione alla valutazione formativa, riconoscendole la capacità di contribuire alla qualità dei processi educativi, migliorando sia l'apprendimento che la professionalità del docente. L'attenzione crescente all'errore, ai processi di apprendimento e di riorientamento trova un fondamento nel ruolo del *feedback*, riconosciuto principalmente come elemento portante all'interno della valutazione formativa. Allo stesso tempo, essa si configura come uno strumento pedagogico per promuovere l'eccellenza personale di ogni persona, divenendo una leva pedagogica per rilevare le unicità di ciascuno. Malgrado il riconoscimento attribuito alla valutazione formativa, permane ancora una diffusa carenza formativa tra i docenti e gli educatori nell'adozione di pratiche valutative formative; aspetto che può ostacolare l'acquisizione di una solida competenza docimologica volta a rilevare e valorizzare le unicità della persona. Il presente contributo, a partire da tale cornice, intende illustrare i primi risultati di un'indagine esplorativa condotta nell'ambito di un *training* formativo basato sul modello del *Formative Assessment Design Cycle* (FADC).

1. Il ruolo della valutazione formativa e del feedback

La valutazione educativa valida e attendibile garantisce a ogni alunno il raggiungimento di elevati livelli di apprendimento solo se il docente adotta una prospettiva formativa, riconoscendo e valorizzando le potenzialità di ciascuna persona, accompagnandola con strumenti e non orientati al giudizio. In una concezione for-

* Il lavoro è il risultato di una collaborazione tra i due autori. Nello specifico Giuseppe Silvia è autore dei paragrafi: introduzione, 1, 2; Cristina Giorgia Maria Pia Pinello è autrice dei paragrafi: 3, 4.

mativa, la valutazione è orientata allo sviluppo e dovrebbe essere vissuta dagli alunni come un'opportunità, all'interno di uno spazio educativo fondato sulla fiducia, sul rispetto reciproco e sul supporto autentico (Calonghi, 1990): dimensioni che, come affermano Ciani e Rosa (2020), fanno leva sulla dignità della persona, valorizzando l'errore e stimolando la riflessività. La valutazione formativa è un concetto introdotto per la prima volta da Scriven e denota una pratica mediante la quale è possibile supportare il processo di insegnamento-apprendimento al fine di produrre continui miglioramenti nella pratica educativa (Scriven, 1967) e regolare in itinere il processo didattico. Tuttavia, nonostante la valutazione formativa abbia raggiunto una centralità, sia dal punto di vista normativo che pedagogico, diversi studi evidenziano una difficile applicazione nel contesto 0-6 e rilevano l'urgenza di fornire ad insegnanti ed educatori, strumenti e strategie efficaci al fine di promuovere pratiche di valutazione formativa.

Negli ultimi anni, il concetto di valutazione formativa si è ampliato ed è stato introdotto il concetto di *assessment for learning* (valutazione per l'apprendimento), differenziandolo dall'*assessment of learning* (valutazione degli apprendimenti): il primo si propone come una pratica che mira a incoraggiare l'apprendimento degli alunni, mentre il secondo intende determinare i risultati conseguiti (Stiggins, 2002). Nello specifico, Stiggins propone una valutazione bilanciata (*balanced assessment*), ossia una valutazione che produce un flusso di informazioni costante che aiuta gli alunni ad essere consapevoli degli obiettivi raggiunti. Un'ulteriore tipologia di valutazione per l'apprendimento è l'*assessment as learning* (valutazione come apprendimento), la quale si focalizza sulla persona come agente di connessione tra l'apprendimento e la valutazione stessa: in tal senso, la valutazione è utilizzata dagli insegnanti per incoraggiare gli alunni a riflettere sul proprio apprendimento e ad analizzarlo in modo critico, fin da piccoli (Earl, 2009).

La sua funzione, non si esaurisce nella sua accezione sistematica ma trova un suo fondamento nel suo strumento cardine: il *feedback*. Come sottolineano Hattie e Clark (2025), il *feedback* rappresenta una molla per promuovere apprendimenti, regolare processi educativi e sostenere il processo di insegnamento. Il *feedback* è un processo comunicativo ed efficace che si concentra sul compito e non sulla persona, risultando chiaro, specifico e mirato agli obiettivi di apprendimento. Esso viene fornito durante il processo e non soltanto alla fine, così da aiutare gli studenti a colmare il divario tra la prestazione attuale e l'obiettivo da raggiungere. Inoltre, un *feedback* efficace, promuove l'autovalutazione e la metacognizione, stimolando negli alunni la riflessione sui propri processi di apprendimento e orientandoli verso una crescita personale autentica a narrazione è un aspetto strettamente correlato alla vita di ogni essere umano. Essa rappresenta, oggi così come in passato, lo strumento privilegiato per comunicare, raccontare, conoscere, apprendere, tramandare e conservare memorie ed esperienze. L'ormai nutrita letteratura pedagogica sul tema della narrazione sottolinea come essa comporti un profondo coinvolgimento emotivo del soggetto, strettamente legato all'apprendimento, perché generata da esperienze e vissuti esistenziali. (Hattie & Timperley, 2025).

2. Valutazione formativa come leva delle eccellenze personali

La valutazione formativa supera la logica della certificazione, si concentra sull'intero processo di sviluppo della persona, accompagnando così l'alunno sul suo percorso

di sviluppo attraverso una democratizzazione degli apprendimenti (Gori & Mori, 2022).

Monitorare gli apprendimenti e riflettere quotidianamente sulle proprie azioni didattiche significa costruire un ambiente educativo in cui ogni studente si sente ascoltato, guidato e valorizzato, trovando così la possibilità di aprirsi autenticamente al processo di apprendimento. La valutazione formativa si trasforma in una guida, capace di promuovere le potenzialità di ciascun alunno e di orientarlo verso il raggiungimento della propria eccellenza personale. Secondo García Hoz (2005), l'eccellenza personale è la realizzazione piena e autentica delle potenzialità di ciascuna persona, secondo la sua unicità irripetibile. Ogni essere umano è portatore di una propria eccellenza, che l'educazione ha il compito di riconoscere, valorizzare e accompagnare, all'interno di contesti formativi, equi e inclusivi.

La valutazione, si configura come un atto pedagogico ed etico, che si concretizza nella costruzione di una dimensione comunicativa attraverso il *feedback*, consentendo così la valorizzazione dei punti di forza di ciascuno (Cappuccio, Compagno, 2021). Perché ciò si realizzi, è essenziale che docenti e educatori possiedano una solida competenza docimologica, che consenta loro di progettare percorsi educativi coerenti con i principi della valutazione formativa.

3. Il modello *Formative Assessment Design Cycle*: struttura, sperimentazione e prospettive

In coerenza con il quadro teorico che valorizza il feedback e la valutazione formativa come strumenti trasformativi dell'agire didattico, il *Formative Assessment Design Cycle* (FADC) di Furtak e Heredia (2014) rappresenta un modello di sviluppo professionale che mira a potenziare le competenze docimologiche degli insegnanti, favorendo pratiche didattiche attente alla riflessività, alla personalizzazione e alla valorizzazione delle eccellenze. Tale modello si fonda su cinque fasi cicliche e interattive, pensate per accompagnare il docente in un percorso graduale e consapevole di progettazione e attuazione della valutazione formativa. Le cinque fasi del FADC prevedono:

1. *Explore student ideas*

In questa fase iniziale, il docente raccoglie informazioni sulle idee pregresse degli studenti rispetto a un determinato contenuto o attività. È un momento esplorativo, che consente di comprendere i concetti preesistenti, le rappresentazioni mentali e le esperienze personali degli alunni. Nell'ambito della fascia 0-6, questa esplorazione assume una forma principalmente osservativa, attraverso la narrazione, il gioco simbolico o la conversazione mediata.

2. *Design Tasks*

In base alle idee raccolte, si progetta un compito formativo intenzionalmente pensato per far emergere nuove riflessioni e per guidare gli alunni verso apprendimenti più profondi. La progettazione tiene conto dei bisogni, dei livelli di sviluppo e delle potenzialità individuali. Questa fase è cruciale per costruire attività autentiche, motivanti e collegate al contesto.

3. *Practice Using the Tasks*

I compiti di valutazione formativa vengono sperimentati in un ambiente protetto, dove i docenti destinatari possono mettersi alla prova, ricevere *feedback* dai pari e riflettere sulle strategie didattiche utilizzate. È una fase laboratoriale, di simulazione, che rafforza la fiducia e la competenza professionale, promuovendo anche la collaborazione e il confronto tra colleghi.

4. *Enact Tasks*

I docenti applicano i compiti progettati in un contesto reale, osservano le risposte degli alunni e raccolgono dati significativi sull'interazione didattica. In questa fase, la relazione educativa si centra sull'utilizzo del *feedback* come strumento dialogico, regolativo e trasformativo (Hattie & Timperley, 2007; Hattie & Clarke, 2025).

5. *Reflect on Enactment*

La fase riflessiva consente ai docenti di analizzare criticamente l'implementazione del compito, rivedere le strategie usate, ridefinire gli obiettivi o ri-progettare nuove attività. La riflessione sul proprio agire rappresenta un momento di crescita professionale e personale, capace di favorire un approccio trasformativo alla pratica educativa (Black & Wiliam, 1998).

Il ciclo del FADC, se ben integrato nel percorso formativo dei docenti, ha il potenziale di valorizzare l'eccellenza di ogni bambina/o, attraverso un insegnamento che riconosce la centralità dell'errore, la costruzione progressiva del sapere e la co-partecipazione educativa.

4. Lo studio esplorativo

L'ipotesi da cui ha preso avvio il presente lavoro è che l'azione sperimentale, centrata sull'utilizzo del modello *Formative Assessment Design Cycle* (FADC), realizzata presso l'Università degli Studi di Palermo in seno al corso di Progettazione, Valutazione e Documentazione nella prima infanzia, possa migliorare significativamente le competenze valutative dei futuri educatori coinvolti. In particolare, si è ipotizzato che l'approccio ciclico proposto dal FADC rafforzi la capacità degli studenti di valutare e rielaborare criticamente il proprio lavoro, di gestire processi di valutazione formativa coerenti e sistematici e di fornire un *feedback* realmente formativo. Si ritiene, inoltre, che l'intervento implementi la riflessione sul proprio stile comunicativo e sull'uso consapevole di codici verbali e non verbali, elementi centrali per la costruzione di una comunicazione educativa efficace.

Per indagare l'impatto del modello FADC sul processo formativo dei futuri educatori della fascia 0-6 anni, è stata progettata una fase esplorativa, realizzata tra settembre e novembre 2024, che ha coinvolto 49 studenti e studentesse del terzo anno del Corso di Laurea in Scienze dell'Educazione – curriculum prima infanzia. L'83,7% dei partecipanti ha dichiarato di aver svolto un tirocinio presso nidi o scuole dell'infanzia, dimostrando una buona familiarità con il contesto educativo di riferimento.

Il percorso didattico è stato articolato in quattro fasi focalizzati sull'esplorazione della prima fase del modello FADC. È stata inizialmente avviata una riflessione teorica sui presupposti della valutazione formativa e del feedback, a cui ha fatto seguito la

progettazione di attività coerenti con le fasi del FADC. È stato inoltre costruito e somministrato un questionario volto a raccogliere percezioni e rappresentazioni sul tema, e sono stati realizzati momenti di riflessione finale per approfondire i vissuti degli studenti. Tale attività, si è centrata sulla prima fase del modello, *Explore Student Ideas*, durante la quale gli studenti hanno analizzato il valore del diario di bordo come strumento per cogliere le idee pregresse dei bambini e orientare, di conseguenza, la progettazione educativa.

I dati raccolti hanno evidenziato un generale rafforzamento della consapevolezza valutativa nei partecipanti. È emerso un riscontro positivo nella qualità dei feedback formulati, una maggiore attenzione all'interpretazione delle idee dei bambini e una capacità crescente di progettare attività formative coerenti con i bisogni emersi. A seguito della sessione finale in plenaria e dalle riflessioni emerse, si è inoltre rilevata una significativa attivazione di dinamiche collaborative tra pari, che ha favorito il confronto e il co-apprendimento. Tuttavia, non sono mancate criticità. In particolare, gli studenti hanno mostrato una limitata conoscenza ancora delle fasi di implementazione dei compiti di valutazione formativa e un'evidente difficoltà nel trasferire quanto appreso al contesto concreto della scuola dell'infanzia. Questi limiti suggeriscono la necessità di implementare training formativi centrati sul modello FADC per lo sviluppo professionale, validare attività che risultano efficaci per l'apprendimento delle fasi del modello avviando, così, un'integrazione tra teoria e prassi.

Bibliografia

- Black P., Wiliam D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education*, 5(1), 7-73.
- Calonghi L. (1990). *Valutazione*. Brescia: La Scuola
- Cappuccio G., Compagno G. (2021). Valutazione e feedback: la competenza docimologica come competenza comunicativa. Una ricerca con i docenti della scuola secondaria. *Education Sciences & Society-Open Access*, 12(2).
- Ciani A., Rosa A. (2020). Sviluppare le competenze dei docenti universitari nella prospettiva del formative assessment: una ricerca valutativa su un intervento formativo rivolto a docenti delle Università del Myanmar. *Excellence and Innovation in Learning and Teaching*, 1, 44-62.
- Earl L. (2009), Assessment as learning. In W.D. Hawley (a cura di), *The Keys to Effective Schools: Educational Reform as Continuous Improvement*, California, Corwin Press, pp. 85-99.
- Furtak E.M., Heredia S.C. (2014). Exploring the influence of learning progressions in two teacher communities. *Journal of Research in Science Teaching*, 51(8), 982-1020.
- García Hoz, V. (2005). *L'educazione personalizzata*. Brescia: La Scuola
- Gori J. N., Mori S. (2022). Osservare e valutare le competenze trasversali per valorizzare il successo formativo nella scuola. *Open Journal of Education*, 25(1), 93-102
- Hattie J., Clarke S. (2025). *Il feedback in classe. Oltre la cultura del voto*. Trento: Erickson.
- Scriven M. (1967), Methodology of Evaluation. In R. Tyler, R.M. Gagné e M. Scriven, *Perspectives of Curriculum Evaluation*, Chicago, Rand Mc Nally & Co., pp 39-83.
- Stiggins R. (2002), Assessment Crisis: The Absence of Assessment FOR Learning, *Phi Delta Kappan*, 83, 758-765.

Sessioni Parallele
Formazione e insegnamento
nei nuovi contesti sociali

Competenze andragogiche e profilo professionale docente

Andrea Bignardi

Dottorando

Università degli Studi di Ferrara – bgndr@unife.it

Introduzione

Ogniquale volta, a livello ministeriale, viene annunciato un significativo intervento circa le modalità di reclutamento della classe docente, il tema della formazione degli insegnanti ritorna ad animare un dibattito pubblico non circoscritto ai soli “addetti ai lavori”, dai pedagogisti ai dirigenti scolastici e fino agli stessi docenti. Questo aspetto, sebbene possa rappresentare il segnale che il sistema scuola rimanga costantemente vigilato da più parti sociali, può risultare fuorviante dal momento che, ancora una volta, il Legislatore non ha ravvisato la necessità di agire in profondità in merito all’allargamento delle conoscenze e delle competenze del docente abilitato.

Infatti, anche in occasione dei recenti interventi ministeriali, non è stata contemplata la possibilità di fornire il docente di quell’equipaggiamento teorico e metodologico-formativo relativo all’Educazione degli adulti come pista di ricerca scientifico-educativa; un sapere *sull’Educazione* capace di contribuire non solo al perfezionamento delle pratiche che si inverano all’interno dei percorsi di istruzione formale (come i *Centri Provinciali per l’Istruzione degli Adulti* e i corsi serali) ma anche capace di migliorare globalmente la qualità dei processi che trovano svolgimento in ogni grado dell’istituzione-scuola.

Se il PNRR (2021), attraverso la costituzione dei *Teaching and Learning Centers* aveva sembrato recepire l’esigenza di intervenire sulle competenze del docente che opera con adulti, il successivo DPCM 04.08.2023 (*Definizione del percorso accademico e di formazione iniziale dei docenti delle scuole secondarie di primo e secondo grado, ai fini del rispetto degli obiettivi del Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza*) non fa nessun riferimento ad una presenza *andragogica* tra le varie competenze che compongono l’ossatura essenziale della formazione del professionista abilitato.

Sebbene sia più che ragionevole ritenere di arricchire la formazione del futuro insegnante di aspetti *culturali, didattico-disciplinari, psico-pedagogici, riflessivi e inclusivi*, riteniamo che all’interno di questo asse formativo, debba essere contemplato quel complesso di *teorie, modelli di relazione formativa e metodologie* che, nel mettere a fuoco le specificità dei processi formativi che riguardano l’adulto (Knowles, 2005), possa sostenere una progettualità educativo-didattica fondata sugli elementi trasformativi dell’apprendimento (Mezirow, 1997).

L’adozione di un siffatto sguardo pedagogico può favorire l’azione didattica dei docenti che operano in contesti formali quali CPIA e corsi serali, spesso caratterizzati dalla presenza di quelle speciali forme di *vulnerabilità* che connotano la fenomenologia contemporanea della condizione adulta (Cornacchia, 2019); inoltre, non va sottovalutata la possibilità che questo *corpus* di conoscenze teorico-metodologiche centrali per la realizzazione degli ideali dell’Educazione permanente, possa “retro-illuminare” le pratiche che trovano svolgimento anche nella cosiddetta “scuola del mattino”.

1. Scuola, saperi pedagogici, profilo docente

La scuola si qualifica come il fulcro dell'intero sistema formativo, il luogo nel quale l'apprendente, nell'appropriazione del codice alfabetico, compie il primo atto propeudeutico alla successiva costruzione di conoscenze generali e conoscenze euristiche (Frabboni, 2009). La trasmigrazione delle conoscenze ritenute *scientificamente rilevanti* e *socialmente legittimate* (Damiano, 1993) si attua nell'istituzione scolastica, alla quale è demandata l'educazione, intesa come il processo (che l'adulto continua a esperire) verso la conquista della piena *autonomia cognitivo-relazionale*.

Risulta pertanto evidente che il compito della scuola non si limiti alla sola trasmissione contenutistico-culturale ma che la sua azione si debba intendere come promozionale allo sviluppo globale del soggetto in apprendimento, anche, quindi, se il soggetto apprendente ha da tempo oltrepassato l'"età scolare".

Accanto a una solida *cultura generale* e *didattico-disciplinare* emerge di concerto l'urgenza, da parte del docente, di sviluppare una altrettanto robusta competenza pedagogica, intesa quale riflessione teorica che, costruendo razionalmente il congegno-Educazione, contribuisce della messa a fuoco dell'ideale educativo di autonomia cognitivo-relazionale del soggetto e dei modelli per il suo perseguimento.

Occorre, quindi, riconoscere l'insegnante quale *professionista dell'educazione* e agire per una *ri-costituzione* dell'unitarietà tra processi didattici, psicologico-sociali ed educativi nella scuola; per fare ciò risulta imprescindibile riportare la Pedagogia all'interno del discorso sulla formazione docente.

Genovesi (2002) individua sette "componenti chiave" per la definizione di un *modello di professionalità docente*, ben strutturato e in relazione alla capacità di:

- possedere una solida *cultura generale* tale da muoversi con disinvoltura nei passaggi esistenziali;
- possedere una *cultura scientifico-educativa*, in modo da poter mettere in luce i problemi educativi secondo diversi livelli di complessità;
- dimostrare padronanza, da consolidare *in itinere*, dei contenuti culturali relativi al proprio *settore disciplinare*;
- possedere doti *relazionali*;
- sapere *fare ricerca*, inquadrare problemi e progettare proposte risolutive;
- essere in grado di storicizzare l'educazione e le sue manifestazioni sul piano tanto teorico quanto formale;
- gestire e organizzare la *didattica* al fine di ottimizzare la traslocazione delle conoscenze e delle strategie concettuali per il loro utilizzo nei più svariati contesti dell'esistenza.

Riteniamo che debba essere specificata un'ulteriore componente: lo sviluppo di *consapevolezza andragogica*, da fondarsi attraverso il contatto con la sua cultura pedagogica di riferimento, per fare della suscettibilità educativa lungo tutto l'arco della vita un preciso impegno formativo e, dunque, un preciso indirizzo professionale.

2. Modelli di competenza *andragogica* per il docente abilitato

Carl Rogers (1969) fornisce un primo modello ideale di docente impegnato nell'istruzione degli adulti. Lo psicologo statunitense, attraverso la mutuazione di elementi provenienti da aree contigue alla magistralità, quali *psicoterapia* e *counselling*, delinea una figura di *insegnante-facilitatore* in possesso di spiccate doti relazionali, al fine di stabilire un clima che stimoli l'intraprendenza, la co-creazione dei significati veicolati dai singoli discorsi culturali, la comunicazione degli obiettivi, financo l'espressione di emozioni conflittuali.

L'interpretazione rogersiana ha dato il via a successive elaborazioni di profili ideali, generatisi all'interno della riflessione pedagogica di area anglosassone e facente riferimento all'*Adult Education*.

La studiosa canadese Patricia Cranton (2006) individua tre specifiche posture che caratterizzano il ruolo del docente e in relazione con altrettante dimensioni dell'apprendimento (*strumentale, comunicativo, emancipatorio*).

In rapporto alla prima tipologia, il docente si qualifica come un *esperto autorevole* della propria disciplina e in grado di scegliere contenuti, materiali e risorse e di presentarli secondo una sequenzialità logica tale da guidare l'apprendente alla conquista delle strategie di *problem solving*. Sul piano della dimensione comunicativa, il docente si pone come *mentore*, incoraggiando il senso di fiducia e il ricorso al dialogo razionale e alla discussione nei contesti d'aula. Infine, Cranton riconosce la centralità di condurre l'apprendente a riconsiderare valori e strategie che, fin qui, hanno guidato la sua interpretazione del mondo attraverso il ricorso a metodologie a carattere collaborativo: il docente diviene in questo modo *co-learner* di una conoscenza condivisa, chiave per la realizzazione di un apprendimento autenticamente *trasformativo*.

Lo studioso britannico Stephen Brookfield (2015), interpreta e affina la proposta di Cranton, gettando le basi per un perfezionamento del modello, individuando *quattro assunti di base* per una più accurata definizione di docente esperto-facilitatore nella pratica dell'istruzione degli adulti.

Il *primo* assunto di base evidenzia l'importanza di conoscere i bisogni di apprendimento, gli stili e le esperienze formative pregresse dei discenti, con l'obiettivo di identificare i modelli di relazione formativa più idonei e di calibrare la proposta metodologica più efficace per ogni individualità coinvolta.

Il *secondo* assunto riguarda la necessità di adottare uno sguardo criticamente riflessivo riguardo il proprio fare educativo, avvalendosi del confronto con studenti e colleghi e integrando suggestioni provenienti dalla letteratura pedagogica di riferimento.

Il *terzo* assunto è invece focalizzato sull'esigenza della creazione di un ambiente di apprendimento *che metta al centro lo studente*, grazie al ricorso di uno strumento di indagine qualitativa perfezionato dallo stesso Brookfield (il *Critical Incident Questionnaire*, CIQ), al fine di ottenere feedback sulla pratica di insegnamento e, più in generale, sul tenore emotivo-relazionale della classe.

Il *quarto* assunto di base si presenta, sul piano pedagogico, come il più radicale: gestire la relazione con gli apprendenti adulti riconoscendoli come tali e scardinando così qualsiasi pericolo di tendenze di tipo assistenzialistico.

Sebbene questi modelli provengano da contesti formativi molto diversi rispetto al nostro, essi potrebbero trovare applicazione anche nei percorsi di formazione docente in Italia. In questo senso, diverrebbe essenziale un intervento sulla struttura dei percorsi formativi (es. 30/60 CFU) per ridurre la concentrazione delle attività progettate ed

erogate dalle Università; contestualmente, andrebbero suddivisi i docenti partecipanti in gruppi poco numerosi, facilitando, in questo modo, lo svolgimento di attività a carattere collaborativo.

Conclusioni

Alla luce di quanto fino qui argomentato, possiamo affermare che risulta cruciale un'azione per l'ampliamento del profilo del docente abilitato (in relazione al DPCM 04.08.2023) il quale appare caratterizzato da una sostanziale incompiutezza.

Trascurare l'Educazione degli adulti nella formazione degli insegnanti rischia di minare la loro capacità di operare con flessibilità in diversi contesti professionali nei quali sono chiamati in servizio.

Tra questi, figurano i CPIA e i corsi serali attivati presso le scuole secondarie superiori. Potenziare la presenza *andragogica* (e delle sue prospettive) nei percorsi di abilitazione significa rafforzare la capacità della scuola di garantire ai cittadini un'istruzione pubblica di qualità *per tutta la vita*.

In tale scenario, la scuola deve riconoscere il valore della dimensione educativa che sostiene la sua funzione sociale, oscurata negli ultimi vent'anni da una visione "aziendalistica" e focalizzata su percorsi formativi incentrati sulla spendibilità dei saperi nel mercato del lavoro a cui ha fatto da contraltare una formazione degli insegnanti mirata all'innovazione tecnologico-metodologica. Ne deriva un'identità docente più vicina a quella di un *tecnocrate* che a quella di una guida esperta.

Se "educare (professionalmente e non) è sempre stato un'incognita" (Tramma, 2008, p. 12), è necessario potenziare la presenza critica dell'Andragogia nella formazione dei docenti, ristrutturando la formazione iniziale e continua, con moduli sull'educazione degli adulti che affrontino sia aspetti teorici che modelli relazionali e metodologici emersi in questo ambito di ricerca scientifico-educativa.

In contesti formali come i CPIA e i corsi serali, è possibile offrire agli adulti risposte mirate e ben strutturate, favorendo non solo l'apprendimento ma anche lo sviluppo personale.

Bibliografia

- Brookfield S.D. (2015). *The Skillful Teacher. On Technique, Trust and Responsiveness in the Classroom*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Cornacchia M., (2019). L'evoluzione della condizione adulta: origini e motivazioni di un profilo in divenire. In M. Cornacchia, S. Tramma (Eds), *Vulnerabilità in età adulta. Uno sguardo pedagogico* (pp. 27-45). Roma: Carocci.
- Cranton P. (2006). *Understanding and Promoting Transformative Learning. A Guide for Educators of Adults*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Damiano E. (1993). *L'azione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*. Roma: Armando.
- Frabboni F. (2009). *Sognando una scuola normale*. Palermo: Sellerio.
- Genovesi G. (2002). *La scuola che fa ricerca*. Milano: FrancoAngeli.
- Knowles M., Elwood F., Swanson R. (2005). *The Adult Learner. The Definitive Classic in Adult Education and Human Resources Development*. Oxford: Butterworth Henemann.

- Mezirow J. (1997). Transformative learning: Theory to Practice. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 74, 5-12.
- PNRR (2021). Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza.
- Presidenza del Consiglio dei Ministri. (2023). DPCM 04.08.2023, “*Definizione del percorso accademico e di formazione iniziale dei docenti delle scuole secondarie di primo e secondo grado, ai fini del rispetto degli obiettivi del Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza*”. In Gazzetta Ufficiale, serie generale n. 224 del 25/09/2023.
- Rogers C. R. (1969). *Freedom to Learn*. Chicago: Merrill.
- Tramma S. (2008). *L'educatore imperfetto. Senso e complessità del lavoro educativo*. Roma: Carrocci.

Nell'intersezione tra pedagogia, musica del corpo e teorie embodied per la formazione in servizio nella Scuola Secondaria di II grado: un'osservazione in un liceo

Eliana Danzi

Dottoranda

Università degli Studi di Palermo – eliana.danzi@unipa.it

Introduzione

Il presente lavoro parte da osservazioni sistematiche in situazioni naturali e porta una prima restituzione parziale dei risultati emersi, funzionale a delineare alcune linee interpretative di un'indagine ancora in via di sviluppo. Esso si inserisce in un percorso progettuale del Dottorato in Tecnologie e Metodi per la Formazione Universitaria dell'Università di Palermo. Si tratta di una ricerca-formazione che coinvolge in maniera attiva 6 docenti, di discipline diverse, in un liceo di una città del sud Italia, le¹ quali hanno partecipato a una formazione laboratoriale nella cornice teorica dell'*embodied education*. La *body percussion*² è stato il dispositivo pedagogico utilizzato in questa fase, non per apprendere modelli o tecniche di una pratica specifica, ma al fine di valorizzare una dimensione riflessiva ed ecologica dell'essere "corpo docente" e favorire un approccio enattivo (Varela, 2017). Il lavoro si colloca, infatti, nelle linee di ricerca che si centrano sui sistemi implicati nella costruzione di concetti astratti – includendo processi verbali, reintegrazioni esterne (percezione, azione) e stati interni (emozione, propriocezione) – e sul ruolo della didattica multimodale legata alla messa in gioco di pensiero-corpo-emozione nella pratica e nella teoria dell'insegnare (Macrine, Fugate, 2022). L'azione successiva alla formazione è stata quella dell'osservazione in classe e di un accompagnamento nella progettazione di attività didattiche innovative.

Questa sintesi dell'impianto generale per introdurre il contributo qui proposto, il cui focus per ragioni legate a limiti di estensione si restringe all'analisi di due osservazioni selezionate. Ci si è avvalsi dello strumento carta e penna per redigere due protocolli³ osservativi, sulla base di opportune marche analitiche di seguito esplicitate. L'approccio a cui si rifà questa narrazione affonda le sue radici quasi un secolo fa (Bar-

- 1 Nel testo, i sostantivi ricorrenti al femminile si intendono in senso inclusivo. Tale scelta, di comune accordo tra tutte le parti, riflette sia la composizione della classe coinvolta nella sperimentazione, sia i dati ufficiali sulla distribuzione di genere (fonti: Ministero dell'Istruzione, Censis e OCSE) che attestano come la grande maggioranza delle posizioni professionali della scuola sia occupata da donne.
- 2 La *body percussion* è una disciplina artistica che utilizza il corpo come strumento musicale, caratterizzata da un approccio crossmodale capace di mettere in relazione aspetti uditivi, motori, limbici, semantici, visivi, tattili, cinestetici (Danzi, 2023).
- 3 I protocolli, così come l'altro strumento messo in atto, costituito da una griglia per l'osservazione, sono ispirati al lavoro di un gruppo di ricercatori che fa capo agli insegnamenti pedagogici dell'Università di Pavia (Bondioli 2000; Bondioli, Ferrari, Garibaldi, Livraghi, 2000).

ker, Schoggen, Barker, 1955), ma rappresenta a tutt'oggi un ambito emerografico ancora poco praticato nella scuola secondaria italiana. In particolare, si tratta dell'analisi di due ore di lezione in una classe III, in cui si cerca di descrivere in maniera dettagliata l'avvicinarsi degli eventi durante il secondo e il penultimo intervento su 11 osservazioni condotte nella medesima classe e con la medesima docente.

Il primo protocollo, redatto nel febbraio 2025, riguarda un'osservazione avvenuta precedentemente all'avvio della fase di accompagnamento nell'attuazione di attività co-programmate, secondo i riferimenti metodologici approfonditi durante la formazione iniziale. Il secondo, a distanza di più di tre mesi, si riferisce all'attuazione di una delle attività che ha caratterizzato tale co-progettazione.

1. Il quadro dell'ora di lezione

Si riportano le griglie del quadro complessivo dell'ora di lezione, che è stato ricavato dalla codifica dei protocolli osservativi. Di seguito le dimensioni considerate:

- attività svolte, curricolari e non curricolari.
- Spazio, in cui ciascun evento ha luogo.
- Posizionamento⁴ dell'insegnante: gli spostamenti delle attrici del processo di insegnamento/apprendimento.
- Partecipanti all'evento.
- Raggruppamenti: gruppo unico (durante le spiegazioni); individuale (durante lo svolgimento di un esercizio sul quaderno); individuale e contemporaneamente di gruppo; per sottogruppi; libere aggregazioni (momenti informali in generale).
- Modalità di gestione di un'attività, indicanti sia il grado di partecipazione dell'insegnante all'evento educativo, sia il grado di libertà decisionale e organizzativa concesso alle alunne. Si sono registrate quindi modalità di gestione diretta, quando è la docente che svolge funzione di guida e regia della scena educativa, fino a una gestione autonoma da parte delle alunne; una gestione intermedia, in cui l'insegnante predispone ed è punto di riferimento durante l'attività proposta, ma non dirige l'attività; una modalità bidirezionale, per definire le prassi in cui le due componenti – docenti e alunne – cooperano determinando inseparabilmente il percorso di conoscenza (Segalini in Ferrari, 2003).

Le situazioni individuate sono state a loro volta così distinte: didattiche (la spiegazione di un contenuto nuovo, il ripasso, lo svolgimento di un esercizio, la lettura, il dialogo educativo); di routine; di interludio (situazioni di transizione tra un'attività e un'altra); organizzative: preparazione del materiale didattico, comunicazioni, la predisposizione dell'assetto d'aula, il cambio di abbigliamento (sebbene potrebbe essere

4 Si è ritenuto significativo introdurre questa dimensione per valorizzare gli aspetti prossemici, spesso trascurati da metodologie didattiche di impronta cognitivista computazionale, che concepivano l'apprendimento come immagazzinamento di conoscenze, senza considerare il ruolo dei sistemi sensomotorio ed emozionale.

inteso, da altro punto di vista, come momento di interludio); informali (interazioni non didattiche)⁵.

La tabella 1 si riferisce alla prima osservazione (O.1), in senso cronologico; la tabella 2 riguarda la seconda osservazione (O.2).

Ne	Ora	D	Att.	Spa.	P. I.	Part.	Rag.	Gest.	I	Sit
1	9.00	4	Transizione prima/seconda ora	Aula	-	Cl + 2	Libere aggregazioni	Autonomia	-	I
2	9.04	1	Ingresso	Aula	In cattedra	Cl + 1 + 2	Libere aggregazioni	Autonomia	0	R
3	9.05	2	Ripasso	Aula	In cattedra	Cl + 1 + 2	Gruppo	Diretta	1	D
4	9.07	2	Ripasso/spiegazione	Aula	Alla lavagna	Cl + 1 + 2	Gruppo	Diretta	2	D
5	9.09	18	Ripasso/spiegazione	Aula	Alla lavagna	Cl (+A1, A2, A3, A4, A5) + 1 + 2	Gruppo/individuale	Diretta	3	D
6	9.27	1	Battuta della docente	Aula	Alla lavagna	Cl + A5 + 1 + 2	Gruppo/individuale	Diretta	0	I
7	9.28	3	Ripasso/spiegazione	Aula	Alla lavagna	Cl + 1 + 2	Gruppo	Diretta	2	D
8	9.31	1	Spostamento di un banco	Aula	Tra i banchi	Cl + 1 + 2	Gruppo	Diretta	0	O
9	9.32	3	Ripasso/spiegazione	Aula	Alla lavagna	Cl + 1 + 2	Gruppo	Diretta	2	D
10	9.35	1	Domanda dal posto	Aula	Alla lavagna	Cl + A2 + 1 + 2	Gruppo/individuale	Bidirez.	3	D
11	9.36	1	Commento dell'insegnante su avvenimento esterno	Aula	Alla lavagna	Cl + 1 + 2	Gruppo	Diretta	0	I
12	9.37	1	Richiesta di aiuto tra pari	Aula	Alla lavagna	Alunne	Sottogruppo	Autonomia	1	D
13	9.38	1	Spiegazione	Aula	Alla lavagna	Cl + 1 + 2	Gruppo	Diretta	1	D
14	9.39	1	Richiesta chiarimento	Aula	Alla lavagna	Cl + 1 + 2	Gruppo	Autonomia	1	O
15	9.40	12	Spiegazione	Aula	Alla lavagna	Cl + 1 + 2	Gruppo	Diretta	2	D
16	9.52	3	Spiegazione	Aula	Alla lavagna	Cl + A5 + A6 + 1 + 2	Gruppo/individuale	Diretta	3	D
17	9.55	2	Dialogo	Aula	Alla lavagna	Cl + 1 + 2	Gruppo/individuale	Intermedia	2	D
18	9.57	1	Spiegazione	Aula	Alla lavagna	Cl + 1 + 2	Gruppo	Diretta	0	D

5 In nessuno dei due protocolli non sono state rilevate situazioni di tipo magistrale.

Sessioni Parallele – Formazione e insegnamento nei nuovi contesti sociali

19	9.58	2	Domande dal posto	Aula	Alla lavagna	Cl + A2 + A6 + 1 + 2	Gruppo/individuale	Bidirez.	3	D
20	10.00	-	Congedo	Aula	In cattedra	Cl + 1 + 2	Gruppo	Diretta	1	D/M

Tab. 1 – Griglia di codifica dell'ora di lezione O.1

Ne	Ora	D	Att.	Spa.	P. I.	Part.	Rag.	Gest.	I	Sit
1	10.00	12	Attesa rientro in aula	Aula	D. C.	Cl + 1 + 2	Libere aggregazioni	Autonoma	-	O
2	10.12	3	Organizzazione sottogruppi	Aula	D. C.	Cl + 1 + 2	Gruppo	Intermedia	2	O
3	10.15	1	Predisposizione materiale	Aula	Tra i banchi	Cl + 1 + 2	Sottogruppo	Bidirez.	3	O
4	10.16	2	Pratica	Aula	D. C.	Cl + 1 + 2	Gruppo	Diretta	2	D
5	10.18	3	Esercitazione	Aula	Tra i banchi	Cl + 1 + 2	Sottogruppo	Intermedia	3	D
6	10.21	1	Spiegazione	Aula	D. C.	Cl + 1 + 2	Gruppo	Diretta	2	D
7	10.22	2	Domande dal posto	Aula	Tra i banchi	Cl + A1 + A2 + 1 + 2	Gruppo/individuale	Intermedia	3	D
8	10.24	3	Pratica	Aula	D. C.	Cl + 1 + 2	Gruppo	Diretta	3	D
9	10.27	2	Intervento esterno	Aula	D. C.	Cl + IP + 1 + 2	Gruppo	Intermedia	1	In
10	10.29	2	Spiegazione	Aula	D. C.	Cl + 1 + 2	Gruppo/individuale	Diretta/bi direz.	2	I
11	10.31	1	Esercitazione	Aula	Tra i banchi	Cl + 1 + 2	Sottogruppo	Intermedia	3	D
12	10.32	3	Pratica	Aula	Tra i banchi	Cl + 1 + 2	Gruppo	Bidirez.	2	D
13	10.35	1	Spiegazione/riflessioni personali	Aula	Tra i banchi	Cl + 1 + 2	Gruppo	Bidirez.	3	D
14	10.36	8	Scambio tra insegnanti/esercitazione	Aula	D. C.	Cl + ID + 1 + 2	Sottogruppo	Autonoma	2	O/D
15	10.44	1	Spiegazione	Aula	D. C.	Cl + ID + 1 + 2	Gruppo	Diretta	2	D
17	10.45	3	Dialogo	Aula	D. C.	Cl + 1 + 2	Gruppo/individuale	Diretta/Bi direz.	2	D
18	10.48	1	Spiegazione	Aula	D. C.	Cl + 1 + 2	Gruppo	Diretta	1	D

19	10.49	7	Esercitazione	Aula	In cattedra	Cl + 1 + 2	Sottogruppo	Intermedia	3	D
20	10.56	1	Comunicazioni	Aula	D. C.	Cl + 1 + 2	Gruppo	Diretta	1	O
21	10.57	1	Esercitazione	Aula	In cattedra	Cl + 1 + 2	Sottogruppo	Intermedia	2	D
22	10.58	1	Comunicazioni	Aula	In cattedra	Cl + 1 + 2	Gruppo	Diretta	1	O
21	10.59	1	Dialogo	Aula	D. C.	Cl + 1 + 2	Gruppo	Bidirez.	1	O

Tab. 2 – Griglia di codifica dell'ora di lezione O.2

Ne: numerazione eventi. Ora: momento di inizio dell'evento. D: durata in minuti (le durate sono state approssimate al minuto intero successivo). Att.: attività. Spa.: spazi. P. I.: posizionamento insegnante (D. C.: in piedi davanti alla cattedra). Part.: partecipanti (Cl: classe; 1: insegnante; 2: osservatrice; A 1, 2, ecc.: alunne). Rag.: raggruppamenti. Gest.: gestione. I: indice di continuità/discontinuità; Sit.: situazioni (Did.: didattica; I: interludio; O: organizzativa; R: routine; In.: informale).

2. Fisionomia dell'osservazione

Le griglie di codifica dell'ora di lezione riportano una ricchezza di spunti. In questo contesto si è preferito estrapolare cinque fuochi di analisi (situazioni, raggruppamenti, modalità di gestione e posizionamento). Per brevità, si è ritenuto di evidenziare direttamente il confronto tra le due osservazioni, per indagare se vi fossero differenze rilevanti che potrebbero dare un riscontro in ordine alla direzione verso un'innovazione didattica in senso partecipativo e incarnato. Si ritiene che fare ricerca secondo il principio di differenziazione sia la chiave per far emergere conoscenza: “Ricevere informazioni vuol dire sempre e necessariamente ricevere notizie di *differenza*” (Bateson, 1984, p. 46).

	Didattiche	Interludio	Organizzative	Routine	Informali	Totale
Min	51	6	2	1	-	60
O. 1						
%	85	10	3,3	1,7	-	100
Min	29	2	18	-	2	60
O. 2						
%	48,3	3,3	31,7	-	3,3	100

Tab. 3 – Situazioni

Nella tab. 3 emerge la netta prevalenza di attività didattiche (85%) della prima osservazione (O. 1), mentre le altre situazioni sono quasi assenti. Nella seconda (O. 2) la distribuzione appare diversificata: le attività didattiche si mantengono ben presenti (48,3%), ma si evidenzia l'evoluzione da una lezione prevalentemente frontale a una in cui compaiono dinamiche organizzative condivise tra le attrici.

	Libere aggregazioni	Gruppo	Gruppo individuale	Sottogruppo	Totale
Min O. 1	5	27	27	1	60
%	8,3	45	45	1,7	100
Min O. 2	12	18	9	21	60
%	20	30	15	35	100

Tab. 4 – Raggruppamenti

La tabella 4 mostra in O.1 la dominanza della dimensione collettiva e monodirezionale, mentre in O.2 si osserva maggiore varietà e flessibilità: il lavoro in sottogruppo passa al 35%. Si tratta di cambiamenti suggeriscono un'apertura verso modalità partecipative.

	Autonoma	Intermedia	Bidirezionale	Diretta	Totale
Min O. 1	7	2	3	48	60
%	11,7	3,3	5	80	100
Min O. 2	20	19	9	12	60
%	33,3	31,7	15	20	100

Tab. 5 – Modalità di gestione

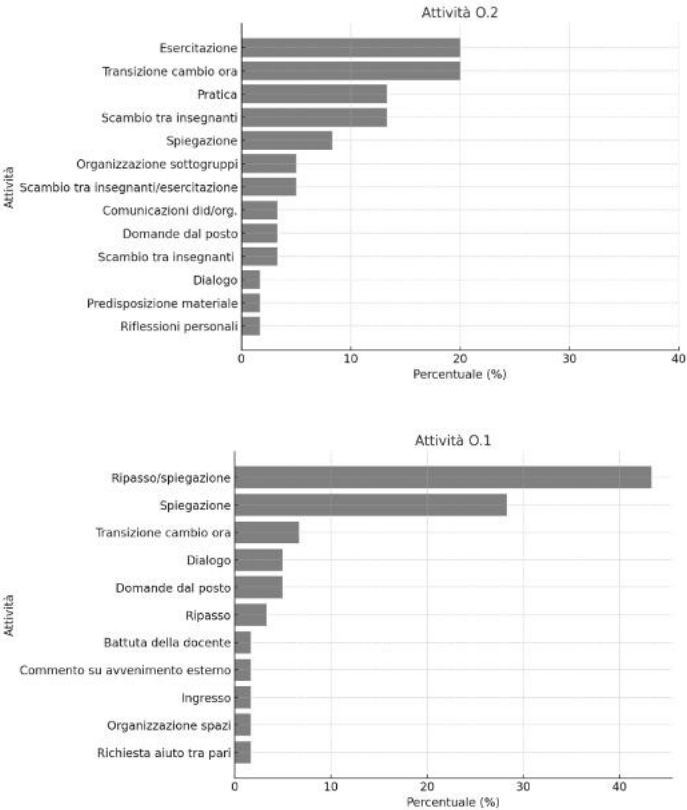
Dalla prevalenza netta della gestione diretta (80%) in O.1, la tabella 5 evidenzia in O.2 la crescita di autonomia, gestione intermedia e bidirezionale. Il dato conferma il passaggio da una lezione centrata sulla trasmissione a una più negoziata e co-costruita.

	In cattedra	Allalavagna	Tra i banchi	In piedi davanti all cattedra	Out	Totale
Min O. 1	3	51	2	-	4	60
%	5	85	3,3	-	6,7	100
Min O. 2	9		8	43	-	60
%	15		13,3	71,7	-	100

Tab. 6 – Posizionamento dell'insegnante

La tabella 6 riflette un cambiamento coerente con i dati precedenti, reso dalla mobilità della docente rispetto a un valore di 85% di staticità in O.1.

Si legge la direzione verso modalità didattiche più interattive e partecipative anche nei due grafici Attività O. 1 e O. 2. In quest’ultimo compare una modalità che fa uso esplicito della corporeità (pratica) per introdurre concetti astratti.



3. Dalle evidenze statistiche a un profilo riflessivo

L’analisi del sapere esperienziale diviene materiale vivo se svela ambiti di riflessività condivisi con le *insiders*. Come scrive Mortari (2023, p. 30) si tratta di un imparare a “pensare in profondità, che scava nelle pieghe dell’esperienza, per capire le ragioni che hanno guidato l’azione in quella precisa direzione”. Seppur consapevoli dell’impossibilità di generalizzazione, si può azzardare di aver sfiorato il fine trasformativo che ci si era prefissati, a sostegno dell’apprendimento, dell’insegnamento e dello sviluppo professionale riflessivo.

Bibliografia

- Bateson G. (1984). *Mente e Natura*. Milano: Adelphi.
- Barker R.G. Schoggen M, Barker L.S. (1955) Hemerography of Mary Ennis. In A. Burton, R.E. Harris (Eds.), *Clinical Study of Personality*, Harper and Row, New York.
- Danzi E. (2023). *La body percussion. Percorsi di apprendimento per il primo ciclo*. Roma: Carocci.
- Ferrari M. (2003). *Insegnare riflettendo. Proposte pedagogiche per i docenti della secondaria*. Milano: FrancoAngeli.
- Macrine L.S., Fugate J.M.B. (2022). *Movement Matters. How embodied cognition informs teaching and learning*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Mezirow J. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mortari L. (2023). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione* (13th ed). Roma: Carocci.
- Varela F. J., Thompson E., Rosch E. (2017). *The embodied mind* (Revised edition). Cambridge, MA: The MIT Press.

Educare alla legalità: prospettiva storico-pedagogica sulla formazione come presidio democratico

Valerio Palmieri

Dottore di ricerca

Università degli Studi di Foggia – valerio.palmieri@unifg.it

Introduzione

L'educazione alla legalità raffigura oggi una delle questioni più indifferibili del panorama pedagogico italiano. Il dibattito pedagogico e storiografico ha palesato come essa non possa essere interpretata esclusivamente quale insieme di regole giuridiche astratte, bensì come un processo di formazione civica e democratica che penetra nelle vicende storiche del Paese e che trova nel Mezzogiorno un osservatorio privilegiato. La legalità, in tal senso, appare come un orizzonte educativo complesso, che chiama in causa tanto le istituzioni quanto la società civile, mettendo la scuola al centro di una rinnovata missione democratica. L'analisi storico-educativa permette di comprendere come le pratiche di educazione civica, le testimonianze delle vittime delle mafie e le esperienze comunitarie abbiano progressivamente partecipato a ridefinire la formazione come strumento di emancipazione collettiva (Cambi, 2005).

1. Il ruolo della memoria storica per l'educazione alla legalità

Dove ha origine la frattura educativa in Italia? Certamente a partire dal 1861, anno dell'unificazione nazionale e dello sviluppo della questione meridionale.

Infatti, per analizzare l'educazione alla legalità serve risalire alle radici storiche della questione educativa italiana. L'Unità d'Italia, pur figurando come un traguardo politico fondamentale, provocò una netta disuguaglianza tra Nord e Sud. Il progetto scolastico postunitario, di stampo fortemente centralistico, apparì spesso distante dai bisogni reali delle popolazioni meridionali, accrescendo diffidenza e marginalità. La scuola, anziché collocarsi come strumento di emancipazione, mutò talvolta in un meccanismo di controllo sociale, inadeguato a valorizzare le culture locali e a sostenere un autentico senso di appartenenza allo Stato. Questa spaccatura educativa, come evidenziato dalla storiografia pedagogica, generò effetti di lunga durata tanto che le giovani generazioni meridionali si scoprirono più vulnerabili di fronte a forme di autorità alternative, fra le quali le organizzazioni criminali, che seppero proporsi come agenzie di socializzazione parallele. Da questo punto di vista, la legalità emerse per decenni come un concetto distante, imposto dall'alto, piuttosto che come valore condiviso e interiorizzato (Cappelli, Cersosimo, 2019).

A tal proposito appare fondamentale il ruolo della memoria come dispositivo educativo. La memoria storica rappresenta un pilastro importante per la pedagogia della legalità. Essa non deve ridursi a celebrazione rituale, ma ergersi quale strumento di interrogazione critica del passato, capace di rendere le nuove generazioni consapevoli

delle responsabilità civiche (Traverso, 2007). La memoria, dunque si configura, come bene comune trasversale a ogni individuo che si riconosce appartenente a un dato gruppo umano. Pertanto, le vittime delle mafie hanno assunto, in questo senso, il ruolo di testimoni educativi. I nomi di Giovanni Falcone, Paolo Borsellino, Peppino Impastato, don Pino Puglisi, ma anche di Giovanni Panunzio e Francesco Marcone, fanno parte di un patrimonio collettivo che fa da monito e da impulso alla responsabilità collettiva. La loro testimonianza non raffigura un semplice ricordo, ma un'eredità pedagogica viva, in grado di produrre nei giovani un senso di appartenenza alla comunità democratica e di resistenza ai modelli culturali dell'illegalità. La memoria diventa così un dispositivo educativo in grado di congiungere il passato al presente, mutando il dolore e il sacrificio in strumenti di formazione civica e di promozione della giustizia sociale (Gozzini, 2007).

2. L'antimafia sociale come pedagogia della corresponsabilità

In questa cornice di riferimento si colloca l'antimafia sociale, istituita in particolare dagli anni Novanta in poi, che ha dato vita a una vera e propria pedagogia della corresponsabilità. Le associazioni, i movimenti e le reti territoriali del Terzo settore continuano a promuovere pratiche di cittadinanza attiva che hanno rintracciato nella scuola un interlocutore privilegiato (Alfieri, 2013). I percorsi di educazione alla legalità, delineati attraverso laboratori, attività di *service learning*, visite ai beni confiscati e collaborazioni con realtà associative, rivelano come la legalità possa essere spiegata e acquisita non soltanto a livello cognitivo, ma anche attraverso esperienze di vita condivisa (Franzoni, Rizzo, 2015). Il legame tra scuola e territorio ha consentito la costruzione di comunità educanti capaci di affrontare la cultura dell'omertà e dell'indifferenza. In questa prospettiva, l'antimafia sociale non si limita a opporsi al crimine organizzato, ma propone un modello culturale alternativo, basato su solidarietà, giustizia e responsabilità collettiva. Tale paradigma ha consentito di variare l'educazione civica in un laboratorio di democrazia sostanziale.

Conclusioni

Dunque, la scuola assume una funzione cruciale quale presidio democratico. Per svolgere questo compito deve lasciare logiche meramente trasmissive e aprirsi a metodologie partecipative e narrative in grado di dare agli studenti la possibilità di diventare protagonisti del proprio percorso formativo (Milani, 1967). L'edificazione di una comunità educante in cui docenti, famiglie, istituzioni e associazioni cooperano in un'ottica di corresponsabilità, si rivela essenziale per incoraggiare una cultura della legalità radicata nei territori. Decolonizzare la scuola sembra una scelta di giustizia pedagogica perché restituisce visibilità a storie e soggettività spesso escluse e permette di creare percorsi di apprendimento realmente inclusivi e democratici. L'educazione alla legalità, studiata nella sua dimensione storica e pedagogica, sottolinea la necessità di andare oltre un approccio meramente normativo. Essa si costituisce come un progetto culturale e politico che attraversa l'intero sistema formativo, richiedendo un'alleanza educativa capace di integrare scuola, famiglie, istituzioni e società civile. Educare alla

legalità, dunque, significa educare alla democrazia sostanziale, alla cura dei beni comuni e alla solidarietà (Chiosso, 2002) in quanto strumento di giustizia sociale e di emancipazione collettiva capace di originare la fiducia nelle istituzioni e di offrire alle nuove generazioni la possibilità di costruire un futuro diverso (Baldacci, 2020).

Bibliografia

- Alfieri F. (2013). *Educare alla legalità. Percorsi e strumenti per la scuola*. Milano: FrancoAngeli.
- Baldacci M. (2020). *La scuola della persona. Verso una nuova idea di educazione*. Roma: Carrocci.
- Cambi F. (2005). *Le pedagogie del Novecento*. Roma-Bari: Laterza.
- Cappelli L., Cersosimo D. (2019). *Sud, mafie e antimafia. Politiche, società e pedagogie della legalità*. Bologna: Il Mulino.
- Chiosso G. (2002). *La scuola italiana dall'Unità ad oggi*. Roma-Bari: Laterza.
- Franzoni L., Rizzo A. (2015). *Legalità e partecipazione. Percorsi educativi tra scuola e territorio*. Roma: Armando.
- Gozzini G. (2007). *La pedagogia della resistenza. Memoria e educazione alla democrazia*. Firenze: Le Lettere.
- Milani L. (1967). *Lettera a una professoressa*. Firenze: Libreria Editrice Fiorentina.
- Traverso E. (2007). *Il passato: istruzioni per l'uso. Storia, memoria, politica*. Verona: Ombre Corte.

L'insegnante nelle sezioni ospedaliere. *Agency e sviluppo/apprendimento professionale.*

Milena Pomponi

Dottore di ricerca

Università degli Studi Roma Tre – milena.pomponi@uniroma3.it

Introduzione

Il servizio di Scuola in Ospedale (da qui in poi SiO) si configura come una delle sfide più significative per l'istituzione scolastica e, nel contempo, per la pedagogia e la didattica speciale.

Questo servizio si svolge all'interno delle sezioni scolastiche dipendenti dalle istituzioni scolastiche statali, il quale funzionamento è autorizzato all'interno dell'Ospedale sulla base di apposite convenzioni, nel rispetto delle priorità terapeutico-assistenziali (D.M. 419/2019).

La SiO rappresenta uno dei modelli di eccellenza del sistema nazionale di istruzione, delineato come un vero e proprio laboratorio di ricerca e innovazione (D.M. 641/2019), in quanto per primo ha sperimentato e validato nuovi modelli pedagogici e didattici, volti: alla flessibilità organizzativa, metodologica e valutativa, alla personalizzazione delle azioni di insegnamento-apprendimento, all'utilizzo didattico delle tecnologie, alla particolare cura della relazione educativa.

All'interno del ragionamento orientato da/per una prospettiva inclusiva, la SiO sostanzia il servizio in virtù del quale il diritto costituzionale all'istruzione (art. 34 della Costituzione) è interrelato, in termini di valori inclusivi, con quello alla salute (art. 32 della Costituzione) e contestualmente ad uno stato di benessere.

Tale servizio consente la continuità degli studi (il diritto allo studio e il diritto alla salute sono diritti fondamentali garantiti dalla Costituzione, ai sensi degli articoli 3, 34 e 38) e garantisce ai/bambini/e ed agli/alle studenti/esse ricoverati/e il diritto di conoscere e apprendere in ospedale, nonostante la malattia.

La scuola in ospedale persegue, dunque, un progetto di tutela globale del bambino/a, studente/essa ospedalizzato/a, che viene preso/a "in carico", sia come paziente che come allievo/a, in modo globale e in maniera condivisa tra tutti gli operatori con cui viene in contatto, secondo il principio dell'alleanza terapeutica, grazie al quale l'allievo/a è considerato/a al centro dell'azione sanitaria ed educativo-didattica, svolgendo una parte attiva.

1. L'*agency* all'interno delle sezioni ospedaliere

La SiO, all'interno delle politiche istituzionali scolastiche (MIUR, 2003; 2019), è presentata come un servizio sostanziato da elementi appartenenti alle culture inclusive (Booth, Ainscow; 2014), quali ad esempio il valore della corresponsabilità, in termini

di pariteticità di tutte le istituzioni coinvolte (la scuola e l'azienda ospedaliera) e di personalizzazione dei processi di insegnamento-apprendimento.

L'allievo/a ospedalizzato/a è preso/a "in carico" dalla sezione ospedaliera, che opera in sinergia con la scuola e la classe di appartenenza. La sezione ospedaliera, dunque, propone interventi didattici in coerenza e continuità con la programmazione educativo-didattica della classe di appartenenza. In quest'ottica è indispensabile un'importante condivisione con quest'ultima (la classe di appartenenza) per concordare interventi formativi coerenti e finalizzati alla maturazione globale della persona attraverso la condivisione di un progetto educativo-formativo.

All'interno di questa panoramica la presenza di più figure educative comporta la necessità di collaborazione tra tutti gli attori istituzionali coinvolti. Essa (la collaborazione) può essere realizzata in modo efficace mediante azioni di co-gestione del processo educativo-formativo e di appartenenza al gruppo-classe, al fine di garantire la "continuità esistenziale" (MIUR, 2019), che alimenta la speranza e la fiducia nel futuro ed assicura la continuità del processo educativo-didattico.

Il lavoro svolto grazie all'équipe multidisciplinare si configura come una crescita collettiva se ispirato alle comunità di pratica (Wenger, 2006; Moretti, Alessandrini, 2015) mediante le quali si valorizzano sinergicamente l'esperienza maturata nei contesti ospedalieri, le buone pratiche e le ricerche realizzate negli anni, condivise anche grazie alla rete nazionale delle scuole ospedaliere.

In questo scenario, si sostanzia l'*agency* (Bandura, 2008) esplicitata dagli insegnanti, che intervengono nelle Sezioni SIO, e dagli operatori sanitari, che prendono in carico i piccoli-grandi pazienti, nell'ottica della personalizzazione (Baldacci, 2014) dei processi di insegnamento-apprendimento al fine di prevenire e ridurre i rischi di un rifiuto verso la scuola e di isolamento dalla famiglia, dagli amici e dai/lle compagni/e di classe.

La degenza dei pazienti, per periodi più o meno lunghi, all'interno delle strutture ospedaliere comporta inevitabilmente una interruzione della routine della vita quotidiana (Hopkins *et alii*, 2014) e un'assenza prolungata dalla scuola. Quest'ultima considerazione può determinare difficoltà nel processo di apprendimento e può impattare sulla propria autoefficacia ed autostima, nonché sulla motivazione, esponendo i pazienti ai rischi dell'abbandono scolastico (Emerson *et alii*, 2016) ad una minore probabilità di completare l'istruzione obbligatoria (Conley, Bennett, 2000) o di accedere all'università (Haas, Fosse, 2008).

In questa prospettiva il concetto di personalizzazione, pensato in relazione alla dimensione delle politiche inclusive (Booth, Ainscow, 2014), è rappresentato in primo luogo dall'attenzione all'analisi dei bisogni educativo-formativi e, contestualmente, fisio-psicologici dei pazienti-bambini/e-studenti/esse. Questa attenzione risulta fondamentale per poter programmare interventi progettuali educativo-didattici mirati a supportare e consolidare il processo di recupero riferito sia agli aspetti didattico-curricolari, dal punto di vista del processo di apprendimento, che agli elementi fisio-psicologici, dal punto di vista della qualità della vita.

Nell'ottica della personalizzazione, un ulteriore elemento significativo è la complessità del contesto all'interno del quale si esplicita l'attività educativo-didattica, infatti è importante considerare i limiti determinati dalle diverse tipologie di patologie, che comportano inevitabilmente un impatto sulle potenzialità-abilità dei pazienti. Tale elemento è strettamente interrelato all'analisi dei bisogni, infatti nell'ambito dell'organizzazione della progettazione occorre tenere in considerazione i/le tempi-spazi-ri-

sorse di applicazione allo studio e, contemporaneamente, delle limitazioni fisiche e psicologiche.

In tal senso, le modalità che caratterizzano l'organizzazione e la progettazione, in termini di scelte valoriali, determinano un impatto sulle pratiche inclusive (Ibidem) in relazione sia allo sviluppo-apprendimento professionale (Calvert, 2016) degli insegnanti e dei dirigenti scolastici.

2. Quale sviluppo/apprendimento professionale?

Alla luce di quest'ultima riflessione, lo sviluppo-apprendimento professionale può essere interpretato, come approcci di ricerca-formazione (Asquini, 2018) ricerca-azione compartecipati tra insegnanti, dirigenti scolastici ed operatori sanitari.

Il rapporto privilegiato insegnante-allievo se, da una parte, favorisce l'approfondimento sia sul piano educativo e didattico che relazionale ed emotivo, dall'altra, come accennato, potrebbe porre l'allievo in una condizione di isolamento dalla famiglia, dagli amici e dai/le compagni/e di classe.

Si pone, dunque, il *focus* sulle strategie metodologiche e su strumenti innovativi volti a realizzare modelli educativo-didattici flessibili che valorizzino le specificità di ognuno ottimizzando, secondo la logica della sostenibilità, le potenziali risorse professionali, strumentali e tecnologiche al fine di garantire un'esperienza educativo-didattica significativa, stimolante e personalizzata (Boff, McGuire, Raphael, 2021).

Inoltre, le esperienze realizzate nell'ambito del *Piano Nazionale Scuola Digitale*, delle *Avanguardie educative* di Indire, e della Rete Nazionale delle scuole ospedaliere mettono a disposizione ricerche maturate negli anni, che propongono modelli di un curriculum inclusivo orientati alla personalizzazione, in riferimento sia agli interventi educativo-didattici che all'organizzazione dello spazio e del tempo, dei materiali e delle risorse in funzione dei bisogni della persona paziente-allievo/a.

All'interno di questo scenario, assume un ruolo significativo l'insegnante inteso come "agente" di un approccio inclusivo volto a superare le logiche dello "speciale" e della "medicalizzazione".

Il docente, all'interno della SiO, ricopre un ruolo molto complesso, che richiede grande capacità di adattamento sia dal punto di vista della flessibilità metodologica-didattica che della dimensione emotivo-relazionale con l'allievo/a nonché della collaborazione con le altre figure professionali.

I docenti non svolgono un lavoro terapeutico, ma propongono percorsi progettuali educativo-didattici che contribuiscono a far vivere esperienze positive e significative all'interno di un contesto in cui il paziente allievo/a si percepisce accolto e valorizzato, accompagnato e sostenuto nel percorso scolastico (in termini di processo di apprendimento e di relazione) e di cura.

Il percorso educativo-didattico-formativo proposto dovrebbe caratterizzarsi per la flessibilità e la diversificazione finalizzate a garantire a tutti/e i/le pazienti-allievi/e opportunità di crescita all'insegna dell'equità e della sostenibilità sia dal punto di vista degli apprendimenti che degli aspetti emotivo-relazionali.

Gli elementi della flessibilità e della diversificazione sono fondamentali, infatti l'insegnante deve modulare costantemente l'offerta educativo-didattica in base ai diversi bisogni del paziente-allievo/a anche cercando di coinvolgerlo, nell'ottica della

personalizzazione, alla co-costruzione del proprio percorso formativo in base allo stato di salute, alla gravità della malattia ed ai sintomi ad essa collegati.

Tenendo in considerazione la complessità del ruolo del docente in relazione alla complessità del contesto ospedaliero risulta necessaria una programmazione intra/inter-istituzionale volta a co-costruire percorsi formativi sistemici a livello locale, regionale e nazionale interrelati a percorsi a livello universitario, fondati su approcci di ricerca-formazione e ricerca-azione, che consentono, attraverso la rilevazione di dati, riflessioni condivise su potenziali interventi specifici.

Considerazioni conclusive

La scuola in ospedale promuove un servizio che supera la semplice funzione di raccordo con la programmazione educativo-didattica della classe nonché di trasmissione di contenuti disciplinari.

All'interno di un'organizzazione altamente complessa tra le istituzioni coinvolte, quali sono giustappunto la scuola e l'azienda ospedaliera, l'*agency* dei diversi operatori scolastici e sanitari deve essere interpretata in un'ottica sinergica intra/inter-istituzionale caratterizzata da una continua co-costruzione di corresponsabilità in funzione delle esigenze del/la paziente persona-allievo/a.

In tal senso lo sviluppo/apprendimento professionale, iniziale ed in servizio degli insegnanti, si connota come un elemento da potenziare mediante percorsi di ricerca-formazione e ricerca-azione in grado di fornire risposte pregne di elementi di qualità alle sfide educative e didattiche della SiO.

Bibliografia

- Asquini G. (Ed.) (2018). *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive*. Milano: Franco-Angeli.
- Baldacci M. (2014). *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia*. Milano: Franco-Angeli.
- Bandura A. (2008). The reconstrual of "free will" from the agentic perspective of social cognitive theory. In J. Baer, J.C. Kaufman, R.F. Baumeister (Eds.), *Are we free? Psychology and Free will* (pp. 65-85). Oxford: Oxford University Press.
- Boff L.M., L. Mcguire A.L, Raphael J.L (2011). Hospital-Based Education for Hospitalized Children: Current Practice and Future Direction. *Hospital Pediatrics*, 11(5), e75-e77.
- Booth T., Ainscow M. (2014). *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*. Roma: Carocci.
- Calvert L. (2016). The Power of Teacher Agency: Why We Must Transform Professional Learning So That It Really Support Educator Learning. *Journal of Staff Development*, 37(2), 51-56.
- Conley D., Bennett N. G. (2000). Is biology destiny? Birth weight and life chances. *American Sociological Review*, 65(3), 458-467.
- Emerson N. D., Distelberg B., Morrell H. E., Williams-Reade J., Tapanes D., Montgomery S. (2016). Quality of life and school absenteeism in children with chronic illness. *The Journal of School Nursing*, 32(4), 258-266.

- Haas S. A., Fosse N. E. (2008). Health and the educational attainment of adolescents: Evidence from the NLSY97. *Journal of Health and Social Behavior*, 49(2), 178-192.
- Hopkins L., Moss J., Green J., Strong G. (2014). Embedding learning in a paediatric hospital: Changing practice and keeping connected. *International Journal of Inclusive Education*, 18(3), 312-321.
- Moretti G., Alessandrini G. (2015). Community of Practice and Teacher's Professional Development: An Explorative Survey. *Educational, Cultural and Psychological Studies*, 11, 253-273.
- Wenger E. (2006). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*. Milano: Raffaello Cortina.

Ripensare la formazione iniziale degli insegnanti di sostegno: una riflessione critica tra modelli a confronto e prospettive di innovazione

Debora Recupido

*Assegnista di Ricerca**

Università degli Studi di Firenze - debora.recupido@unifi.it

Introduzione

Il Tirocinio Formativo Attivo (TFA) rappresenta oggi il principale strumento di accesso alla specializzazione necessaria per diventare insegnante di sostegno. Nato nel 2010, in sostituzione delle Scuole di Specializzazione all'Insegnamento Secondario (SSIS), il TFA era stato inizialmente pensato come percorso abilitante per tutti i docenti, mentre ad oggi, affiancato dai percorsi dei 60 CFU volti alla formazione dei docenti curricolari, è rimasto riferimento necessario alla sola formazione dei docenti di sostegno.

Ad oggi sono stati attivati nove cicli: l'ultimo si è appena concluso e segna un passaggio importante in un percorso che ha già coinvolto circa 200.000 insegnanti specializzati. Il nono ciclo in particolare ha offerto oltre 32.000 posti distribuiti nei diversi gradi scolastici (DM 583/2024, Allegato A). L'obiettivo dichiarato è quello di garantire la formazione di docenti competenti, in grado di affrontare le sfide della scuola contemporanea, attraverso un percorso che integri attività teoriche, laboratori pedagogico-didattici e tirocinio e l'accesso avviene tramite un concorso pubblico, con un numero di posti corrispondente al fabbisogno previsto dal Ministero, ed è riservato ai laureati magistrali in possesso dei requisiti abilitanti.

1. Due strade per l'abilitazione: sostegno e 60 CFU a confronto

Il percorso abilitante per il sostegno e i percorsi da 60 CFU condividono alcune analogie strutturali, ma presentano differenze sostanziali che ne definiscono finalità e prospettive formative. In termini di obiettivi, la specializzazione per il sostegno è concepita per formare docenti specificamente destinati all'inclusione scolastica degli alunni con disabilità (con certificazione L. 104/92), mentre i percorsi da 60 CFU mirano all'abilitazione per l'insegnamento curricolare sul posto comune.

Dal punto di vista temporale, i due percorsi si strutturano secondo criteri differenti: la specializzazione per il sostegno si colloca dopo il conseguimento della Laurea Magistrale, configurandosi come un percorso *post-lauream*, mentre i 60 CFU possono essere intrapresi sia in itinere, parallelamente al percorso magistrale, sia in un momento successivo.

* Il referente scientifico dell'Assegno di Ricerca è il Professor Fabio Togni.

La struttura curricolare evidenzia ulteriori divergenze. Infatti, la specializzazione per il sostegno si articola in 36 CFU di insegnamenti disciplinari nelle aree pedagogico-didattiche e normative, 9 CFU di laboratori, 12 CFU di tirocinio (6 diretti, 3 indiretti e 3 sulle tecnologie digitali) e 3 CFU dedicati alla prova finale, mentre i percorsi da 60 CFU riservano 10 CFU all'area pedagogica, 20 CFU al tirocinio (15 diretto e 5 indiretto), 3 CFU alla formazione inclusiva relativa ai BES, 3 CFU all'area linguistico-digitale, 4 CFU alle discipline psico-socio-antropologiche, 2 CFU alle metodologie didattiche, 16 CFU alle didattiche disciplinari e 2 CFU alla legislazione scolastica (D.P.C.M. 4 agosto 2023).

Queste differenze non hanno soltanto una valenza organizzativa, ma rimandano soprattutto a come viene inteso il ruolo dell'inclusione nella scuola e nella formazione docente. Da un lato, la specializzazione per il sostegno sembra rispondere alla necessità di una preparazione altamente mirata e selettiva, capace di garantire competenze specifiche e approfondite nell'ambito dell'inclusione, rischiando però, al contempo, di rendere l'inclusione compito esclusivo del docente di sostegno. Dall'altro, i percorsi abilitanti da 60 CFU, pur offrendo una formazione più generalista, rischiano di ridurre l'attenzione verso la dimensione inclusiva a un modulo circoscritto, senza integrarla pienamente nella costruzione dell'identità professionale del docente. Ne emerge quindi l'urgenza di riflettere su quale modello possa garantire una formazione docente di qualità, in grado di rispondere in maniera efficace alle sfide poste dalla scuola contemporanea e di integrare pienamente la dimensione inclusiva nella costruzione dell'identità professionale dell'insegnante.

2. Criticità strutturali nella formazione dei docenti di sostegno

Nonostante l'elevato numero di docenti specializzati, permane una distanza significativa tra il fabbisogno reale delle scuole e l'offerta formativa garantita dai cicli del TFA. Nell'anno scolastico 2023/2024, infatti, sono stati più di 85.000 i docenti di sostegno privi di specializzazione che hanno prestato servizio nelle scuole italiane. Ciò significa che un numero altissimo di studenti con disabilità – oltre 136.000 – si è trovato ad essere seguito da insegnanti non specificamente formati per il ruolo, spesso assegnati tramite le cosiddette graduatorie incrociate GPS (ISTAT, 2024). In queste situazioni, docenti curricolari di insegnamenti come matematica, italiano o inglese, pur senza competenze specifiche, sono stati chiamati a ricoprire la funzione di insegnanti di sostegno. Insegnanti di sostegno che sono assegnati alle classi con studenti con disabilità con il compito “di garantire le prestazioni per l'inclusione scolastica” (D.Lgs. 66, 2017).

Si pone dunque una questione cruciale: l'inclusione scolastica può dirsi realmente garantita in assenza di docenti di sostegno specializzati? In teoria, la risposta dovrebbe essere affermativa, poiché l'inclusione è responsabilità condivisa di tutti i docenti, in particolare di quelli curricolari. Tuttavia, la formazione degli insegnanti curricolari prevede soltanto 3 CFU dedicati all'inclusione, peraltro riferiti specificatamente agli studenti con bisogni educativi speciali (BES) e non generalmente alla disabilità. Ne consegue che, nei fatti, gran parte dell'onere dell'inclusione ricade quasi esclusivamente sulla figura del docente di sostegno.

Questa situazione mette in luce alcune criticità strutturali del modello attuale di formazione. In primo luogo, la discontinuità: i cicli del TFA vengono attivati anno

per anno, in risposta a esigenze contingenti, senza una programmazione stabile. Questo determina incertezza e rende difficile prevedere la copertura del fabbisogno futuro. Inoltre, il numero di posti disponibili, seppur in crescita, rimane insufficiente rispetto alla reale domanda di docenti specializzati, contribuendo così al ricorso massiccio di supplenti, sui quali, da sempre, la scuola italiana fa affidamento per completare le cattedre vacanti (Magni, 2020). Un ulteriore limite riguarda le modalità di selezione: l'accesso al TFA si basa prevalentemente sulla valutazione di conoscenze teoriche, senza considerare in modo adeguato le competenze pratiche, relazionali e riflessive che risultano essenziali per chi opera nel campo del sostegno. Anche all'interno del percorso formativo stesso, la dimensione teorica tende a prevalere, a discapito di quella pratica e professionale.

3. Due proposte per il futuro della formazione degli insegnanti di sostegno

Alla luce di queste criticità, diventa urgente ripensare la formazione dei docenti in una prospettiva più ampia. L'inclusione non può essere vista come un elemento aggiuntivo o opzionale, ma deve diventare parte integrante e costitutiva della professionalità docente. È quindi necessario immaginare un sistema formativo che, da un lato, rafforzi la preparazione dei docenti di sostegno e, dall'altro, diffonda una cultura inclusiva in tutti i percorsi di formazione iniziale.

Due sono le proposte che emergono con forza nel dibattito attuale.

La prima riguarda l'istituzione di una Scuola di Specializzazione per il sostegno, organizzata secondo un modello clinico-medico, che dia centralità al tirocinio come metodo formativo. Si tratterebbe di un percorso biennale, attivato dopo la Laurea Magistrale abilitante, che metta al centro l'apprendimento professionale "sul campo" e garantisca un'elevata qualificazione dei futuri docenti.

La seconda proposta, dal respiro ordinamentale più ampio, da inserirsi in modelli già presenti in Europa che hanno compiutamente integrato la professionalità docente nei profili in uscita dell'Alta Formazione, è quella di una Laurea Magistrale - al pari delle Lauree Magistrali per l'insegnamento disciplinare - accessibile dopo una Laurea Triennale (ad esempio in Scienze dell'Educazione e della Formazione). In questo caso, l'obiettivo sarebbe formare un profilo professionale inclusivo a 360 gradi, grazie all'integrazione tra conoscenze teoriche e competenze professionalizzanti, con un ruolo centrale affidato al tirocinio.

In conclusione, di fronte alla crescente complessità dei bisogni educativi (Direttiva Ministeriale, 27 dicembre 2012), il sistema scolastico italiano non può più affidarsi a soluzioni emergenziali e frammentarie. Servono percorsi formativi strutturati, continuativi e coerenti, in grado di integrare teoria e pratica, sapere pedagogico e competenze relazionali. Il ruolo del docente – e in particolare quello del docente di sostegno – richiede una preparazione solida, riflessiva e profondamente radicata nella realtà scolastica. Le due proposte illustrate, quella della Scuola di Specializzazione e quella della Laurea Magistrale abilitante, vanno entrambe nella direzione di costruire un'identità professionale forte e riconosciuta, capace di rispondere con competenza e responsabilità alle sfide dell'inclusione.

Bibliografia

- Bertagna G. (2022). *Per una scuola dell'inclusione. La pedagogia generale come pedagogia speciale*. Roma: Studium.
- Bertagna G. (2021). Per una nuova formazione iniziale dei docenti. Ipotesi per un dibattito. *Nuova Secondaria*, 38(10), 4-7.
- Castellana G. (2017). Quale formazione degli insegnanti per la promozione della qualità dell'insegnamento e l'efficacia degli apprendimenti degli studenti. *Formazione & Insegnamento*, 15(3). https://doi.org/10.7346/-fei-XV-03-17_03
- Direttiva Ministeriale 27 dicembre 2012 – *Strumenti d'intervento per alunni con Bisogni Educativi Speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*.
- D.Lgs. 13 aprile 2017, n. 66 – *Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità*.
- D.M. 29 marzo 2024, n. 583 – *Autorizzazione all'avvio dei percorsi di specializzazione sul sostegno didattico (IX ciclo TFA)*.
- D.M. 10 settembre 2010, n. 249 – *Regolamento concernente la formazione iniziale degli insegnanti*.
- D.P.C.M. 4 agosto 2023 – *Definizione del percorso universitario e accademico di formazione iniziale dei docenti delle scuole secondarie di primo e secondo grado, ai fini del rispetto degli obiettivi del Piano nazionale di ripresa e resilienza*.
- ISTAT. (2024). *L'inclusione scolastica degli alunni con disabilità*. Anno 2022-2023. ISTAT. Retrieved August 28, 2025, from <https://www.istat.it/it/files/2024/02/Statistica-report-alunni-con-disabilit%C3%A0-as.-22-23.pdf>
- Magni F. (2020), *Formazione iniziale e reclutamento degli insegnanti in Italia*. Roma: Studium.
- Salatin A. (2020). La formazione iniziale degli insegnanti in Europa. *ISRE*. Retrieved August 17, 2025, from <https://www.isre.it/2020/05/01/la-formazione-iniziale-degli-insegnanti-in-europa/>
- Togni F., Galeotti G. (2021). Contesto, strategia, narrazione nell'Alta formazione. Per un profilo del "good teacher". *Education. Lifelong Lifewild Learning*, 17(38), 15-25.

Affrontare il tecnostress nell'era della genAI: modelli teorici, fattori mitiganti e responsabilità educative

Paola Rigoni

Assegnista di ricerca

Università degli studi di Bologna – paola.rigoni2@unibo.it

Introduzione

L'intelligenza artificiale generativa rappresenta una delle trasformazioni tecnologiche più rapide e pervasive degli ultimi decenni. Nella rivista *Forbes*, nel 2023, Cindy Gordon commenta una nota di ricerca pubblicata dalla banca d'investimento UBS, nella quale gli analisti osservano che, in vent'anni di monitoraggio del settore Internet, non ci sono state app consumer che abbiano scalato così rapidamente. A titolo di confronto, TikTok ha impiegato nove mesi per raggiungere cento milioni di utenti mensili attivi, mentre Instagram circa due anni e mezzo. Nel caso di ChatGPT, il traguardo dei cento milioni è stato raggiunto in appena due mesi dal lancio.

Una diffusione tanto repentina, se da un lato apre a scenari inediti per l'insegnamento e l'apprendimento, dall'altro solleva interrogativi profondi sui suoi effetti psicologici e cognitivi (Shanmugasundaram, Tamilarasu, 2023).

Ogni innovazione tecnologica, infatti, porta con sé non soltanto nuove possibilità, ma anche la necessità di rivedere abitudini, pratiche consolidate e modelli cognitivi. Nel caso della genAI, questa esigenza si manifesta con particolare urgenza: la rapidità dell'adozione e il grado di sofisticazione degli strumenti possono generare uno scarto tra le competenze richieste e quelle possedute, producendo senso di pressione o disorientamento.

È in questo contesto che acquista rilievo il concetto di tecnostress, introdotto da Craig Brod nel 1984 per descrivere la difficoltà di adattamento derivante dall'impatto delle nuove tecnologie informatiche, e qui riletto in chiave più analitica come indicatore della complessità dei processi di *information overload* (Arnold *et alii*, 2023).

1. Evidenze empiriche e tecnostress

La rilevanza del tecnostress emerge dalle esperienze dei docenti che stanno sperimentando, o hanno già sperimentato, l'intelligenza artificiale generativa nelle pratiche didattiche. Un'indagine condotta presso la Luleå University of Technology nel 2024, ad esempio, mostra che oltre la metà dei rispondenti già utilizzava strumenti di intelligenza artificiale generativa, soprattutto nella fase di preparazione delle lezioni, ma allo stesso tempo dichiarava un elevato livello di incertezza rispetto all'impatto sulla qualità dell'insegnamento e alla necessità di definire regole condivise. Il 59% dei docenti coinvolti riconosceva che l'utilizzo dell'AI aveva modificato il proprio modo di insegnare,

mentre il 55% evidenziava l'urgenza di linee guida istituzionali per affrontare criticità quali l'accuratezza dei contenuti e il rischio di comportamenti accademicamente scorretti (Pettersson *et alii*, 2024).

Una situazione analoga emerge dal progetto “Making AI Generative for Higher Education”, coordinato da Ithaka S+R e condotto in 19 università nordamericane. Pur riconoscendo l'importanza di acquisire nuove competenze digitali, molti docenti e ricercatori faticavano a individuare modalità stabili di integrazione della genAI nella didattica e nella ricerca, esprimendo al contempo il bisogno di orientamenti chiari, risorse dedicate e percorsi formativi tarati sulle specificità disciplinari (Baytas & Rue-diger, 2025).

Questi dati evidenziano una tensione tra l'interesse per l'innovazione e le difficoltà concrete di adattamento, mostrando come timore ed entusiasmo coesistano. Per questo motivo, la portata del cambiamento introdotto dalla diffusione della genAI richiede alfabetizzazioni adeguate: l'integrazione del digitale non si riduce all'adozione di nuovi strumenti, ma comporta un ripensamento profondo dell'intero processo educativo, dalla progettazione degli obiettivi, alla scelta delle strategie didattiche, fino alla valutazione e all'interazione negli spazi digitali (Adamoli *et alii*, 2022).

2. Modelli interpretativi e fattori mitiganti

In questa prospettiva, il framework TPACK si configura come uno strumento strategico per affrontare il tecnostress e sostenere l'autoefficacia docente. Le criticità legate all'uso delle tecnologie digitali non derivano tanto dagli strumenti in sé, quanto dall'assenza di modelli integrati che ne orientino l'impiego in modo coerente con le finalità educative. Il TPACK, fondendo dimensioni tecnologiche, pedagogiche e disciplinari, offre una mappa concettuale utile per navigare la complessità dell'insegnamento contemporaneo, contribuendo a contenere l'incertezza e a rafforzare la padronanza professionale (Güner *et alii*, 2024). Diverse evidenze indicano che tale framework attenua l'impatto negativo del tecnostress sulle competenze didattiche, specialmente in ambito interdisciplinare, facilitando una gestione più consapevole delle sfide imposte dall'evoluzione digitale (Su *et alii*, 2025). Il grado con cui i docenti riescono ad attivare e applicare il modello è indicativo della loro adattabilità agli ambienti digitali e della capacità di integrare in modo efficace le tecnologie nei processi educativi. Inoltre, emerge una correlazione negativa significativa tra il livello di competenza digitale strutturata (TPACK-SAMR) e il tecnostress percepito, a conferma del fatto che un percorso formativo mirato non solo migliora la qualità dell'insegnamento, ma protegge anche il benessere professionale (Muslimin *et alii*, 2023).

3. Verso un approccio educativo

La riflessione proposta invita a un cambio di prospettiva: non concentrarsi sulla tecnologia in quanto tale, né sui suoi modelli operativi, ma sul modo in cui viene integrata e resa significativa nei processi educativi. In quest'ottica, la genAI non dovrebbe essere percepita come un vincolo o una minaccia, ma come una risorsa che può arricchire l'esperienza didattica e stimolare il ripensamento dell'*instructional design*.

La responsabilità educativa diventa quindi centrale. Docenti, pedagogisti e formatori sono chiamati a guidare le studentesse e gli studenti in un percorso di appropriazione consapevole della genAI, affinché non venga utilizzata solo come scorciatoia operativa, ma come opportunità per sviluppare nuove forme di comprensione, produzione e riflessione. Lasciare le giovani generazioni a un'interazione non mediata con strumenti come ChatGPT significherebbe incoraggiare un uso ripetitivo e acritico, con conseguenze che vanno oltre la sfera cognitiva, toccando identità, cittadinanza e capacità di orientamento in un ecosistema informativo sempre più complesso. In questo scenario, il concetto di *dynamic literacies* (Potter, McDougall, 2017) offre una chiave interpretativa: le competenze medialità non possono più essere intese come un insieme statico di abilità, ma come un repertorio dinamico, capace di adattarsi a strumenti, contesti e pratiche in continua evoluzione. L'educazione ai media e al digitale, quindi, non può limitarsi all'uso tecnico degli strumenti, ma deve promuovere la costruzione di saperi e atteggiamenti flessibili, capaci di negoziare significati e integrare tecnologie in modo creativo.

Parallelamente, l'arrivo della genAI stimola la nascita di nuovi modelli pedagogici che mirano a valorizzare la dimensione situata e relazionale dell'apprendimento. Si tratta di proposte che vedono l'intelligenza artificiale non come un sostituto, ma come un partner di dialogo, capace di sostenere l'elaborazione personale, di incoraggiare la riflessione e di favorire processi di personalizzazione (Panciroli, Rivoltella, 2024). L'accento si sposta quindi dal semplice "saper usare" la tecnologia al "saperla integrare" all'interno di percorsi formativi che restano guidati da scelte etiche e pedagogiche.

In questo quadro, il tecnostress non è un destino inevitabile né un semplice effetto collaterale, ma un indicatore della qualità dell'integrazione tecnologica. Assumerlo come tale significa riconoscerne il valore diagnostico: segnala quando l'adozione degli strumenti digitali procede in modo troppo rapido o scarsamente supportato. Ignorarlo rischia di trasformare un'opportunità in fonte di disorientamento e resistenza. Affrontare il tecnostress, quindi, non equivale a offrire solo soluzioni individuali o tecniche. Ridurre tutto alla responsabilità del singolo significa rimuovere il ruolo determinante delle scelte istituzionali, organizzative e didattiche. È la qualità della progettazione complessiva a determinare se una tecnologia genera pressione o supporto, confusione o *empowerment*. Le istituzioni formative devono farsi carico di creare le condizioni che rendano sostenibile l'innovazione e trasformino la genAI in un fattore di crescita, non di alienazione.

L'integrazione della genAI non può essere affidata alla buona volontà dei singoli insegnanti né trattata come un semplice innesto tecnico. Occorre promuovere approcci didattici capaci di alimentare tre dimensioni fondamentali: dinamismo, consapevolezza e orientamento critico. Dinamismo significa riconoscere che i linguaggi e le pratiche educative sono in continua evoluzione, e che l'alfabetizzazione va intesa come capacità di muoversi tra strumenti e contesti diversi. Consapevolezza implica comprendere le logiche che governano gli strumenti di intelligenza artificiale. Orientamento critico, infine, significa sviluppare competenze di valutazione, selezione e confronto, evitando un uso passivo o meramente esecutivo delle tecnologie, come indicato anche nella prospettiva dell'*augmentation* proposta da Chris Dede e dal gruppo di Harvard (Dede *et alii*, 2021). In questo senso, la genAI può diventare un potente catalizzatore di innovazione pedagogica. Laddove i processi di integrazione sono accompagnati da una riflessione seria, da una formazione continua e da un sostegno istituzionale, la genAI smette di essere percepita come un corpo estraneo per diventare

parte integrante dell'ecosistema formativo. Un sistema educativo-formativo che sappia accogliere questa sfida è un contesto capace non solo di aggiornare i propri strumenti, ma di rinnovare le proprie finalità, ovvero di essere agente di crescita, a volte scomodo, ma con un obbiettivo chiaro: accrescere conoscenze e abilità, personali e tecniche.

Solo in questa prospettiva l'intelligenza artificiale generativa può smettere di essere fonte di stress e diventare una leva strategica per promuovere apprendimento, partecipazione e cittadinanza attiva. La questione non è se usare o meno la genAI, ma come valorizzarne il potenziale: lasciando alle macchine ciò che sanno fare meglio, elaborare e analizzare dati, e riservando alle persone il compito decisivo di interpretare, valutare e decidere. In questo equilibrio, il tecnostress non è un ostacolo, ma un utile segnale da cogliere ed elaborare.

Bibliografia

- Adamoli, M.; Piccioni, T., Masiero, J. (2022) La fiducia nella relazione educativa tra docenti e studenti universitari nei terzi spazi digitali, *QTimes – webmagazine*, Anno XIV 4, 444-459, Anicia Editore
- Arnold, M., Goldschmitt, M., Rigotti, T. (2023). Dealing with information overload: a comprehensive review. *Frontiers in psychology*, 14, 1122200.
- Baytas, C., Ruediger, D. (2025). Making AI Generative for Higher Education: Adoption and Challenges among Instructors and Researchers. *ITHAKA S+ R*.
- Dede, C., Etemadi, A., Forshaw, T. (2021). Intelligence augmentation: Upskilling humans to complement AI. *The Next Level Lab at the Harvard Graduate School of Education. President and Fellows of Harvard College: Cambridge, MA*.
- Güner, P., Kılıç, Ç., Sevimli, E., Gökçe, S. (2025). Mapping routes from teacher identity to TPACK: mediating roles of technostress, belief and competency. *Social Psychology of Education*, 28(1), 28.
- Muslimin, A. I., Mukminatien, N., Ivone, F. M. (2023). TPACK-SAMR digital literacy competence, technostress, and teaching performance: correlational study among EFL lecturers. *Contemporary Educational Technology*, 15(2).
- Panciroli, C., Rivoltella, P. C. (2024). Collaborating with machines: AI, literacies, school. *Scholè: rivista di educazione e studi culturali: LXII, 1, 2024*, 17-48.
- Pettersson, J., Hult, E., Eriksson, T., Adewumi, T. (2024). Generative AI and teachers--for us or against us? A case study. *arXiv preprint arXiv:2404.03486*.
- Potter, J., & McDougall, J. (2017). *Digital Media, Culture and Education: Theorising Third-Space Literacies*. Palgrave Macmillan
- Shanmugasundaram, M., Tamilarasu, A. (2023). The impact of digital technology, social media, and artificial intelligence on cognitive functions: a review. *Frontiers in Cognition*, 2, 1203077
- Su, W., Fadzil, H. M., Rauf, R. A. A. (2025). Moderated mediation of technostress, TPACK, and growth mindset on competency in interdisciplinary teaching among STEM lecturers. *Scientific Reports*, 15(1), 1-12.

Tra imprese e comunità: orientare al cambiamento, formare alla responsabilità

Claudia Salvi

Assegnista di ricerca

Università Cattolica del Sacro Cuore – claudia.salvi-tutor@unicatt.it

Introduzione

Nell'attuale congiuntura storica, segnata da pervasive minacce ambientali, sociali e per le imprese, c'è bisogno di professionalità pedagogiche che guidino le innovazioni e orientino al cambiamento a favore di progettualità sostenibili e responsabili. L'urgenza delle crisi richiede alla pedagogia di concentrare la propria attenzione sul ruolo che la formazione ricopre nei contesti lavorativi per promuovere impatti positivi per le persone e le comunità. Sulla scorta del riconoscimento normativo del pedagogo nei molteplici contesti appare stringente riconoscere tale figura anche sul piano sociale e culturale per valorizzare forme organizzative responsabili che pongano al centro la persona quale perno fondamentale per contrastare iniquità e ingiustizie con e per le comunità. Adottare la prospettiva della formazione *lifelong learning* significa coglierne la portata trasformativa per orientare il cambiamento caratterizzato da una responsabilità condivisa. I pedagogisti nelle imprese possono re-immaginare il futuro e *convertire* le crisi con e per la persona nel segno della speranza, della fiducia verso il futuro sostenibile.

1. Minacce sociali e ambientali. Il ruolo della pedagogia

La crisi ambientale, connotata da un complesso di fenomeni tra cui eventi atmosferici estremi, perdita di biodiversità, tendenziale esaurimento delle risorse naturali, ha un impatto negativo sulle persone e sulle comunità, determinando crescenti disuguaglianze soprattutto tra i più vulnerabili.

L'improcrastinabilità delle crisi e le pervasive trasformazioni che connotano l'odierno, rappresentano una sfida per uno sviluppo sostenibile. Secondo la Commissione Europea i cambiamenti climatici, riconducibili in larga misura alla matrice umana, generano delle conseguenze naturali, delle minacce sociali, territoriali e per le imprese.

Tra gli effetti più significativi vi sono un peggioramento della salute umana; l'insprimento delle condizioni delle popolazioni vulnerabili con un reddito più basso; in questo quadro le donne potrebbero essere colpite in modo più marcato pur svolgendo un ruolo chiave nell'adattamento alle crisi; a questi si aggiungono i disoccupati che insieme ai migranti e agli sfollati rappresentano i soggetti più vulnerabili. Un'altra conseguenza della crisi ambientale si riverbera sulle occupazioni poiché i lavoratori stagionali, che già versano in condizioni di precarietà, sono maggiormente colpiti. Infine chi dispone di minori opportunità di momenti educativi e formativi risulta più

vulnerabile alle conseguenze della crisi. Tra le minacce per le imprese vi è l'aumento dei costi per il mantenimento delle infrastrutture in quanto sottoposte ad eventi atmosferici violenti e l'aumento delle spese energetiche. La crisi colpisce trasversalmente tutti i settori produttivi ma in particolare l'agricoltura, la silvicoltura e il turismo. Infine le PMI risultano le organizzazioni per cui le ricadute paiono più sproporzionate (Commissione Europea, 2024).

Dinnanzi a siffatta emergenza tutti, nessuno escluso (Francesco, 2015), sono chiamati a contribuire a un cambiamento verso una transizione ecologica, antropologica, valoriale e culturale (Malavasi, 2024) anche perché, nonostante i numerosi progressi compiuti nelle diverse epoche, restano evidenti le disuguaglianze e le ingiustizie sociali per cui anche la pedagogia è chiamata ad intervenire per rafforzare il tessuto sociale e organizzativo migliorando al contempo le sfere economiche e ambientali dello sviluppo sostenibile. In questo quadro ermeneutico e di contesto appare urgente promuovere una conversione degli stili di vita e produttivi per generare benefici comuni che favoriscano *un'innovazione pienamente umana*. Come spiega Gramigna (2006) "l'innovazione vera sa immaginare un mondo altro, un'economia diversa, una formazione liberatoria, una ricerca solidale. Uno sviluppo del benessere. [...] Che inseguie nuovi scenari di senso del mondo, orizzonti di conoscenza etici, narrazioni plurali" (pp. 113-114). In una chiave di collaborazione multilivello ai pedagogisti e formatori possono sostenere la *transizione sostenibile* e l'*innovazione pienamente umana* per poter affrontare le crisi con resilienza e favorire una rinascita sociale e organizzativa.

2. Imprese responsabili per lo sviluppo della persona e delle comunità

Le istituzioni, alle comunità e al mondo delle imprese per scegliere il bene comune come catalizzatore dello sviluppo poiché la prosperità di tutti e ciascuno è legata alla responsabilità nel segno della condivisione e della cura.

In questa prospettiva la pedagogia, scienza teorico-pratica dell'educabilità delle persone lungo tutto l'arco della vita e in ogni contesto, può contribuire a promuovere imprese connotate da una postura "capace di percepire, comprendere, prevenire e orientare attivamente il cambiamento; tra progresso sostenibile e dialogo costruttivo, per concorrere alla prosperità del territorio" (Vischi, 2024, p. 42). Per progettare le transizioni, è necessario investire sull'umano e formare alla responsabilità planetaria e favorire un dialogo tra imprese e comunità.

Dinnanzi alla criticità ambientali che si ripercuotono sulla salute della persona, delle comunità e dei territori le imprese *profit, no profit e for benefit* ricoprono un ruolo fondamentale nel favorire una transizione sostenibile che non si connota solamente come economica ma è anche culturale e valoriale. L'edificazione di uno sviluppo durevole richiede una nuova progettazione che contribuisca a valorizzare forme organizzative che promuovano lo sviluppo della persona, che favorisca relazioni *buone* con e per le comunità per contrastare iniquità e ingiustizie.

Di fronte alle pervasive trasformazioni che connotano l'odierno nelle imprese, *lato sensu*, la persona rappresenta il perno fondamentale per coniugare il binomio competizione/coesione sociale per conciliare "i risultati economici e impatto socioambientale con l'intento di armonizzare e mantenere in equilibrio le ragioni del competere con i valori della costruzione della società civile e il perseguimento del bene comune" (Ivi, p. 37).

Le imprese hanno bisogno di professionisti che le guidino nella progettazione di percorsi che pongano al centro la persona e le comunità, coniugando ben-essere e sostenibilità e rispondendo “ai bisogni dei lavoratori quanto a quelli delle aziende” (Dato, 2022, p. 36). In particolare, pensare alle organizzazioni quale luogo di *comunità* con e per le *comunità*, implica pensare all’*humanum* secondo un autentico sguardo progettuale e una “curiosità critica, mai totalmente soddisfatta” (Freire, 2014, p. 32). Significa altresì favorire le condizioni affinché le persone si riconoscano nella *vision* e nella *mission* dell’impresa e incidano in modo significativo sullo sviluppo della stessa attraverso forme e modi dell’*engagement* partecipativo in un continuo “movimento dinamico, dialettico tra il fare e la riflessione sul fare” (Ivi, p. 6). Occorre favorire la presenza e la formazione di pedagogisti all’interno delle imprese quali figure strategiche sia per le organizzazioni stesse sia per le persone e le comunità per lo sviluppo del bene comune.

3. Il pedagogista nelle imprese, formazione, orientare al cambiamento

Il riconoscimento del ruolo emblematico che i pedagogisti hanno nelle imprese è avvenuto anche grazie alla recente approvazione della Legge 55/2024, *Disposizioni in materia di ordinamento delle professioni pedagogiche ed educative e istituzione dei relativi albi professionali delle professioni di educatore professionale socio-pedagogico e pedagogista* e la precedente Legge 205/2017, *Bilancio di previsione dello Stato per l’anno finanziario 2018 e bilancio pluriennale per il triennio 2018-2020* che individua gli ambiti in cui possono operare, tra cui il mondo delle imprese. La valorizzazione delle professioni del pedagogico è un compito stringente e non solo dal punto di vista normativo ma anche sociale e culturale in quanto, in ogni contesto, possono permettere per diversi aspetti, di *convertire* le crisi e far fiorire potenzialità personali e professionali, valorizzare i talenti, favorire il benessere organizzativo e promuovere impatti positivi nei territori. Sottolineare il valore delle professioni pedagogiche non deve essere considerato unicamente come un’opportunità organizzativa ma come sviluppo delle capacità di tutti e ciascuno e promozione di comunità inclusive e solidali. Appare importante individuare inedite piste di ricerca, investire nel capitale umano e sulla sua formazione per rendere capaci le persone e, di conseguenza, la società e le organizzazioni, di essere resilienti, in grado di governare le transizioni. In ogni ecosistema produttiva andranno ripensati i rapporti tra mondo del lavoro e contesti formativi per delineare competenze e figure professionali in grado di governare il cambiamento.

È necessario che la Formazione comprenda la molteplicità delle possibili esperienze, nei diversificati contesti di vita, nei variegati codici linguistici, il tutto guidato dalla centralità dell’agency della persona. Allora diventano significativi tutti quei contesti quotidiani in cui la persona è sollecitata a pensare, ad immaginare, a narrare e riflettere sulla propria esperienza (Bonometti, 2022, p. 118).

Nella attuale situazione socio-economica, il mondo organizzativo è chiamato a collaborare in un’ottica di trasformazione sistemica e strutturale con le comunità per essere a supporto della persona, fonte di benessere individuale e collettivo e di promozione di responsabilità, equità e giustizia.

Investire nella formazione continua con e per le persone permetterà alle imprese

di perseguire benefici comuni, favorire la generazione di impatti positivi con e per comunità orientate al cambiamento. Nella società attuale adottare la prospettiva della formazione lungo tutto l'arco della vita significa coglierne la portata trasformativa come leva per il cambiamento sostenibile caratterizzata da una partecipazione attiva di tutti e ciascuno.

La formazione ha da divenire l'anello di congiunzione tra imprese, persona e comunità, *motore* per favorire alleanze volte a coniugare bisogni individuali e comuni, con la consapevolezza che per *progettare il cambiamento* (Malavasi, 2022) sono fondamentali professionisti che promuovano l'*empowerment* e l'*engagement* a beneficio di tutti e ciascuno. I pedagogisti nelle imprese possono sostenere il cambiamento per re-immaginare il futuro (UNESCO, 2023) con slancio imperniato sulla formazione, il coinvolgimento e la responsabilità condivisa. Ciò che contraddistingue il pedagogista in ogni contesto formativo, tra cui l'impresa, è l'intenzionalità educativa che si concretizza nella realizzazione di progettazioni che pongono al centro la speranza, la fiducia verso il futuro sostenibile, per orientare al cambiamento e alla transizione antropologica, ecologica ed economica.

Bibliografia

- Bonometti S. (2022). Formazione. In M. Amadini, L. Cadei, P. Malavasi, D. Simeone (Eds.), *Parole per educare. Volume I. Pedagogia generale e sociale. Studi in onore di Luigi Pati* (pp. 109-118). Milano: Vita e Pensiero.
- Commissione Europea (2024). *Conseguenze dei cambiamenti climatici*. Retrieved August 28, 2025, from https://climate.ec.europa.eu/climate-change/consequences-climate-change_it
- Dato D. (2022). Un obiettivo audace. Pedagogia e professioni educative in azienda per il welfare aziendale. *Pedagogia oggi*, 20 (2), 34-41.
- Francesco (2015). *Lettera enciclica Laudato si'*. Sulla cura della casa comune.
- Freire P. (2014). *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*. Torino: Gruppo Abele.
- Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana, *Legge 15 aprile 2024, n. 55 - Disposizioni in materia di ordinamento delle professioni pedagogiche ed educative e istituzione dei relativi albi professionali*. Retrieved August 28, 2025, from <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2024/04-12/24G00072/sg>
- Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana, *Legge 27 dicembre 2017, n. 205 - Bilancio di previsione dello Stato per l'anno finanziario 2018 e bilancio pluriennale per il triennio 2018-2020*. Retrieved August 28, 2025, from <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2017-12/29/17G00222/s>
- Gramigna A. (2006). Innovazione e formazione nel mondo del mercato globale. In A. Gramigna, M. Righettini, A. Ravaglia (Eds.), *Le scienze dell'innovazione. Nuove frontiere educative nel sociale* (pp. 81-114). Milano: FrancoAngeli.
- Malavasi P. (2022). *PNRR e formazione. La via della transizione ecologica*. Milano: Vita e Pensiero.
- Malavasi P. (2024). *Educare per la transizione ecologica, digitale e interculturale. Emblemi e prospettive pedagogiche*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Ravaglia A. (Eds.), *Le scienze dell'innovazione. Nuove frontiere educative nel sociale* (pp. 81-114). Milano: FrancoAngeli.
- UNESCO (2023). *Re-immaginare i nostri futuri insieme. Un nuovo contratto sociale per l'educazione. Rapporto della Commissione internazionale sui futuri dell'educazione*. Brescia: La Scuola.
- Vischi A. (2024). Il pedagogista nelle imprese, tra cultura d'impresa e sviluppo delle risorse umane. *Personae. Scenari e prospettive pedagogiche*, 3 (2), 35-44.

Riconoscere le professioni pedagogiche, promuovere il benessere.

Questioni emblematiche a partire dalla ricerca

“Recognise. Skills builders for the community well-being”

Sara Scioli

Assegnista di ricerca

Università Cattolica del Sacro Cuore – sara.scioli@unicatt.it

Introduzione

Nell'attuale congiuntura storica, le scienze pedagogiche non possono rinunciare a misurarsi con la complessità del cambiamento, con l'attestarsi di bisogni sempre più articolati e con l'emergere di nuove sfide educative e lavorative.

La professionalità del pedagogo ha assunto negli ultimi decenni particolare rilevanza per le sue competenze strategiche di coordinamento e di coprogettazione, che rimandano alla capacità di assumere uno sguardo sistemico alle sfide attuali, in particolare nei contesti educativi e formativi.

È necessario che l'impegno e la responsabilità sociali richiesti alla ricerca e alle pratiche pedagogiche siano sempre più corrisposti da un altrettanto riconoscimento sociale e professionale.

Il presente contributo prende le mosse da alcune tra le prospettive euristiche del progetto di ricerca interdisciplinare *RECOGNISE. Skills builders for the community well-being*, attivo presso l'Università Cattolica del Sacro Cuore (Università Cattolica del Sacro Cuore, 2024), volto a valorizzare le professioni del pedagogo, in termini di *skills building* e *team development*, per un *community well-being*.

1. Le professioni del pedagogo: tra responsabilità e impegno sociale

La pedagogia, quale scienza dell'impegno e dal forte ruolo sociale, sollecita le professioni pedagogiche a riconoscersi nella loro funzione e responsabilità sociali (Bertolini, 2005, p. 29), che, in società interconnesse, interpellano la dimensione della corresponsabilità e, pertanto, il riconoscimento delle figure professionali del pedagogo anche come “tessitori di comunità” (Dusi, 2023, p. 52).

In una prospettiva emancipativa e generativa, il pedagogo è chiamato a promuovere lo sviluppo personale e sociale, rispondendo con professionalità alle attuali sollecitazioni educative e formative.

Nell'alveo della riflessione pedagogica, il valore semantico del termine “impegno” rimanda ad un'azione volta al futuro, alla costruzione di possibilità che non sono certe, ma necessitano di essere progettate, ed all'attribuzione di un senso all'esperienza educativa, con la consapevolezza dell'imprevedibile e dell'incoerente che costituiscono l'essere umano; è compito di un autentico impegno politico, quanto pedagogico, assumersi la responsabilità di interpretare complesse, differenti e talvolta contrapposte istanze sociali (Malavasi, 1998).

Come nota V. Iori (2018), “la realtà educativa, che la si consideri sia dal punto di vista della conoscenza teorica, sia dal punto di vista della concreta esperienza, è un evento complesso, dinamico, problematico, caratterizzato da pluralità di aspetti instabili e contraddittori” (p. 30); ciò si riflette inevitabilmente nell’esercizio delle professioni pedagogiche, anch’esse dinamiche ed impegnate a vivere e a prendersi cura in modo intenzionale e consapevole delle fragilità, delle sfide educative e delle risorse formative che connotano l’esistenza umana.

L’educazione, d’altro canto, è un’esperienza complessa, situata nel presente, volta al futuro, ma tratteggiata dalla sua storicità; è composta da dimensioni eterogenee, ambivalenti e latenti ed è fatta di relazioni, ma anche di procedure (*Ibidem*).

Tuttavia, sebbene sia nota la rilevanza che il lavoro svolto da educatori, formatori e pedagogisti assume nell’attuale contesto storico-sociale, segnato da incessanti trasformazioni e frammentazioni, tali professioni sono spesso esposte ad una crescente incertezza ed instabilità che tendono a ripercuotersi sull’identità e sul benessere professionali.

La complessità che caratterizza le attuali problematiche educative e formative e l’indeterminatezza normativa, che accompagna tutt’oggi le professioni del pedagogico, non contribuiscono a definire e tutelare l’identità professionale di coloro che operano in ambiti socio-educativi e formativi.

Oggi, mentre le comunità esprimono e richiedono con forza il bisogno di educazione e di formazione, il sapere pedagogico lotta da anni per il proprio riconoscimento (Dusi, 2023), così come coloro che operano nel campo della pedagogia.

2. Riconoscimento professionale, promozione del benessere

Il disorientamento, il disagio e la “perdita di senso”, che i professionisti pedagogici vivono rispetto al ruolo ed ai propri compiti lavorativi, possono essere correlati alle condizioni politico-normative, sociali e organizzative che, nel corso degli anni, hanno contrassegnato la storia dei servizi sociali e educativi (Palmieri, 2018).

Come nota P. Perillo (2023)

Per la ricerca pedagogica si tratta, dunque, anche di rispondere all’esigenza di emancipare l’educazione da quel ruolo meramente assistenziale, emendativo, riparativo, emergenziale che una certa visione miope ha voluto attribuirle, senza cogliere la specificità teleologica dei processi educativi e riconoscere dell’educazione la natura processuale, preventiva, trasformativa e processuale (p. 9).

Tra gli interventi normativi che hanno iniziato a rispondere al bisogno di un riconoscimento delle professioni educative si citano la Legge 27 dicembre 2017, n. 205 “Bilancio di previsione dello Stato per l’anno finanziario 2018 e bilancio pluriennale per il triennio 2018-2020” e la Legge 15 aprile 2024, n. 55 entrata in vigore l’8 maggio 2024, in merito a “Disposizioni in materia di ordinamento delle professioni pedagogiche ed educative e istituzione dei relativi albi professionali”.

Con la Legge 205/2017 viene riconosciuta la differenza formale tra educatore professionale socio-pedagogico, la cui qualifica è attribuita con laurea L-19, e pedagogo, professionista definito di livello apicale, la cui qualifica viene attribuita a seguito del rilascio del diploma di laurea magistrale (in classe LM-50, LM-57, LM-85, LM-93);

al comma 594 vengono elencati gli ambiti professionali ove operano l'educatore professionale socio-pedagogico e il pedagogo.

Con la Legge 15/2024 è prevista l'istituzione dell'albo dei pedagogisti e dell'albo degli educatori professionali socio-pedagogici e l'Ordine delle professioni pedagogiche e educative.

Senza dubbio, sono da ritenersi importanti processi e traguardi legislativi per la regolamentazione e il riconoscimento delle professionalità pedagogiche, ma, in una prospettiva di progressiva valorizzazione delle stesse, è da ritenersi un percorso ancora *in fieri*.

Nel presente quadro di contesto, se il disagio educativo può correlarsi al disagio professionale, è altrettanto verosimile che il benessere personale e comunitario, a cui tendono le azioni educative e le progettualità formative, sono strettamente connessi al benessere professionale delle figure pedagogiche.

Il concetto di benessere è difficilmente definibile in modo univoco: cambia nei tempi, nei luoghi e nelle culture; è sovente oggetto di indagine multidisciplinare, ma è ormai risaputo che “non può più essere misurato solo con indicatori quantitativi: esso è diverso dal ben-avere” (Zini, 2012, p. 130).

Nel Rapporto globale della Commissione internazionale sui Futuri dell'Educazione, dal titolo “Re-immaginare i nostri futuri insieme: un nuovo contratto sociale per l'educazione” (UNESCO, 2023), si legge che “l'educazione deve promuovere l'apprezzamento per l'interconnessione intrinseca del benessere ambientale, sociale ed economico” (p. 151), dando evidenza della prospettiva integrale con la quale il Rapporto intende approcciarsi al concetto di benessere.

Ben oltre, nel documento si rileva il nesso tra educazione e benessere, ovvero l'educazione, che attraverso la partecipazione si rafforza come bene comune, può costituirsi come forma di benessere condiviso che viene scelto e raggiunto insieme: un'accezione di benessere che si accosta ed evidenzia sia la sua dimensione individuale quanto quella collettiva.

Tra responsabilità e impegno sociali, le professioni del pedagogico, che, per *mission* e *vision*, operano per il benessere personale e comunitario, sono chiamate a riconoscersi e farsi riconoscere per attestare il valore euristico, pratico, socio-culturale delle scienze pedagogiche e per affermare la rilevanza ineludibile della loro funzione sociale nell'attuale epoca storica.

3. *Recognise. Skills builders for the community well-being.* Questioni emblematiche

Nell'articolazione del presente discorso, si rivela emblematico il progetto di ricerca *RECOGNISE. Skills builders for the community well-being*, attivo presso l'Università Cattolica del Sacro Cuore (Università Cattolica del Sacro Cuore, 2024).

Il progetto di ricerca d'ateneo, attraverso un approccio interdisciplinare, muove dalla premessa fondativa che per promuovere società eque, solidali e sostenibili significativi, oggi, concepire il benessere come fraternità e il bene comune come garanzia di dignità personale, per avverare famiglie solidali e reti territoriali aperte ed alleate.

Si connotano, in questa chiave interpretativa, l'impegno e l'importanza sociale di educatori, formatori e pedagogisti nell'educare e formare sulle molteplici tematiche e

sfide inerenti alla formazione e all'educazione dell'umano, per promuovere lo sviluppo del benessere delle comunità.

La ricerca in oggetto è volta ad indagare il vasto mondo del lavoro delle professioni pedagogiche, educative e formative – con funzioni *non teaching* (Del Gobbo, Federighi, 2021) – in termini di *skills building* e *team development*, per la realizzazione di un benessere individuale e collettivo, per un *community well-being*.

Accanto a quello *normativo*, sono almeno altri due i percorsi di riconoscimento che si rendono necessari: uno *socio-economico*, per contrastare condizioni di lavoro spesso non adeguate ai profili richiesti per conoscenze, abilità e competenze; l'altro *culturale-identitario*, per avvalorare nella narrazione collettiva le istanze emancipative che connotano tali figure professionali.

Nello specifico il progetto si propone:

- l'analisi una tassonomia delle professioni orientate pedagogiche, educative e formative orientate al benessere personale e di comunità;
- l'inquadramento giuridico-normativo delle professioni pedagogiche, educative e formative a livello nazionale ed europeo e indagine sul mismatch tra domanda e offerta di lavoro nei relativi settori professionali;
- l'analisi delle filiere formative e dei contesti occupazionali delle professioni pedagogiche, educative e formative indagate in termini di servizi, attività e organizzazioni;
- l'analisi di scenari professionali su skills builders e STEM;
- l'analisi di scenari professionali su skills builders e settore *green*.

Al fine di prevedere una sistematicità del lavoro e la sua continuità nel tempo sin dalle fasi ideative, il progetto si avvale della collaborazione interdisciplinare di diverse unità di lavoro interne all'Università Cattolica del Sacro Cuore (Facoltà di Scienze della Formazione; Facoltà di Economia e Giurisprudenza; Facoltà di Scienze matematiche, fisiche e naturali; Facoltà di Scienze agrarie, alimentari e ambientali) e di una fitta rete universitaria nazionale già addentro alle tematiche progettuali analizzate.

Il progetto di ricerca si propone, inoltre, di interrogare e sollecitare il contesto accademico affinché, promuovendo l'incontro tra ricerca e formazione, si adoperi nel favorire la diffusione di una cultura pedagogica che sappia attribuire il giusto valore e riconoscimento alle professioni del pedagogico, anche attraverso la costante attenzione alla formazione delle nuove generazioni.

L'incertezza professionale che caratterizza le professioni del pedagogico

pone la necessità di tenere sempre vivo il dibattito accademico sul tema, attraverso ricerche e azioni pedagogicamente fondate che possano rafforzare l'*unicum* dell'educazione quale oggetto di studio della pedagogia e dotare i professionisti dell'educazione e della formazione di una postura epistemica, etica e metodica in grado di affrontare la complessità del mutamento sociale e culturale che concorre a incidere sui processi formativi delle persone (Perillo, 2023, pp. 7-8).

Diviene imprescindibile ed inequivocabile una costante attenzione alla formazione iniziale ed *in itinere* delle professionalità pedagogiche affinché, attraverso le conoscenze

e le competenze acquisite, possano contribuire al proprio e altrui sviluppo personale e professionale e sostenere la promozione del benessere collettivo.

Sebbene, infatti, si siano compiuti importanti passi avanti, nell'ambito economico, politico-normativo e culturale, è necessario che la ricerca scientifica prosegua nel contribuire al "riconoscimento" delle figure professionali del pedagogico affinché possano operare in piena titolarità e sentirsi riconosciute nel continuare ad operare per la realizzazione di un *community well-being*.

Bibliografia

- Bertolini P. (2005). *Ad armi pari. La pedagogia a confronto con le altre scienze sociali*. Torino: UTET Libreria.
- Del Gobbo G., Federighi P. (Eds.). (2021). *Professioni dell'educazione e della formazione. Orientamenti, criteri e approfondimenti per una tassonomia*. Firenze: Editpress.
- Dusi P. (2023). Traiettorie di futuro per le professioni pedagogiche. In A. De Vita, P. Dusi (Eds.), *Il mestiere di pedagista* (pp. 139-150). Pisa: Edizioni ETS.
- Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana, Legge 27 dicembre 2017, n. 205 - *Bilancio di previsione dello Stato per l'anno finanziario 2018 e bilancio pluriennale per il triennio 2018-2020*. Retrieved August 17, 2025, from <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2017/12/29/17G00222/s>
- Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana, Legge 15 aprile 2024, n. 55 - *Disposizioni in materia di ordinamento delle professioni pedagogiche ed educative e istituzione dei relativi albi professionali*. Retrieved August 17, 2025, from <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2024/04/23/24G00072/sg>
- Iori V. (2018). *Educatori e pedagogisti. Senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale*. Trento: Erickson.
- Malavasi P. (1998). *L'impegno ontologico della pedagogia. In dialogo con Paul Ricœur*. Brescia: La Scuola.
- Palmieri C. (2018). *Dentro il lavoro educativo. Pensare il metodo, tra scenario professionale e cura dell'esperienza educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Perillo P. (2023). Prefazione. In A. De Vita, P. Dusi (Eds.), *Il mestiere di pedagista* (pp. 7-18). Pisa: Edizioni ETS.
- UNESCO (2023). *Re-immaginare i nostri futuri insieme. Un nuovo contratto sociale per l'educazione. Rapporto della Commissione internazionale sui futuri dell'educazione*. Brescia: La Scuola.
- Università Cattolica del Sacro Cuore (2024 - in corso). *RECOGNISE. Skills builders for the community well-being*. Linea di finanziamento D.3.2 Ricerche di particolare interesse per l'ateneo.
- Zini P. (2012). *Crescita umana e benessere organizzativo. Nuove prospettive di pedagogia del lavoro*. Milano: Vita e Pensiero.

IA e formazione docenti: analisi delle percezioni prima e dopo un percorso formativo

Eleonora Spada

Dottoranda

Università degli Studi di Palermo – eleonora.spada@unipa.it

Elena Mignosi

Professore Associato

Università degli Studi di Palermo – elena.mignosi@unipa.it

Claudio Fazio

Professore Ordinario

Università degli Studi di Palermo – claudio.fazio@unipa.it

Introduzione

Il presente contributo si inserisce all'interno di un percorso di ricerca-formazione che, come sottolineato da Asquini (2020), intende promuovere la costruzione di conoscenze attraverso l'interazione continua tra ricerca educativa e pratiche formative. La formazione dei docenti non può essere intesa come un processo trasmissivo ma come un'esperienza in cui la riflessività, il confronto e la messa in discussione delle rappresentazioni individuali diventano elementi centrali per lo sviluppo professionale. L'obiettivo del lavoro è stato quello di valutare l'efficacia di un percorso formativo incentrato sull'intelligenza artificiale (IA), partendo dall'analisi della situazione di partenza rispetto alle percezioni, conoscenze e attitudini dei docenti nei confronti dell'IA, al fine di individuare eventuali trasformazioni nelle metodologie didattiche proposte in classe nonché nei profili e negli atteggiamenti dei docenti coinvolti.

L'intelligenza artificiale rappresenta oggi una delle sfide più rilevanti per il sistema educativo, poiché richiede una ridefinizione delle pratiche didattiche, dei ruoli e delle competenze professionali dei docenti. Le trasformazioni legate all'intelligenza artificiale non si limitano al suo utilizzo di ruolo di tutor digitale, capace di offrire spiegazioni su misura e proporre contenuti adeguati, ma incidono profondamente anche sull'epistemologia dell'insegnamento, rendendo necessaria una riflessione critica sull'uso consapevole ed etico delle tecnologie intelligenti nella scuola.

Attraverso la somministrazione ad un gruppo di 22 insegnanti della scuola primaria di un questionario strutturato su scala Likert (1-5), sono stati raccolti dati relativi a 30 affermazioni in due momenti distinti: in ingresso, prima dell'avvio della formazione, e in uscita, al termine del percorso. Le risposte degli insegnanti sono state quindi codificate e normalizzate per consentire un'analisi comparabile dei dati pre e post. Per identificare gruppi omogenei di atteggiamento tra i partecipanti, è stato applicato un algoritmo di clustering K-means, eseguito attraverso il software XLSTAT, che ha permesso di esplorare le configurazioni sottostanti alle percezioni degli insegnanti.

L'obiettivo finale era quello di comprendere come e in che misura l'intervento formativo potesse modificare i modelli rappresentazionali dei docenti in relazione all'IA. Questo approccio si inserisce nella cornice della ricerca-formazione, che prevede una circolarità tra azione, riflessione e rielaborazione, permettendo così una comprensione più profonda delle dinamiche educative. In particolare, il focus dell'indagine si è orientato sull'evoluzione dei cluster rilevati prima e dopo la formazione, sull'analisi dei centroidi¹ di ciascun gruppo e sulla distanza tra i profili, con l'intento di ricostruire il "viaggio" formativo compiuto da ciascun insegnante.

1. Metodologia

Per analizzare l'impatto di un percorso formativo sull'Intelligenza Artificiale rivolto a docenti della scuola primaria gli autori hanno scelto di utilizzare metodi sia quantitativi che qualitativi. In particolare, l'indagine ha previsto la somministrazione di un questionario strutturato con 30 item, ciascuno dei quali valutato su scala Likert a 5 punti (da 1 = per nulla d'accordo a 5 = pienamente d'accordo). I quesiti sono stati costruiti per indagare diverse dimensioni come le conoscenze pregresse sull'IA, la percezione dell'impatto dell'IA sulla didattica e la consapevolezza etica e disponibilità all'integrazione dell'IA nella pratica didattica.

Il questionario è stato somministrato in due momenti distinti: in ingresso, prima dell'avvio della formazione, e in uscita, al termine del percorso. I dati raccolti sono stati inseriti in due matrici, matrice pre e postformazione, caratterizzate entrambe da 22 righe (intervistati) e 30 colonne (item). Le matrici sono state elaborate e analizzate con il software XLSTAT (algoritmo K-means) per individuare gruppi omogenei di rispondenti, ovvero i cluster.

Lo stesso software, per ciascuna delle due rilevazioni (pre e post), ha permesso di identificare anche il numero ottimale di cluster tramite l'Elbow Method. Il grafico di inerzia (Elbow) riporta sull'asse delle ascisse il numero di cluster K, e sull'asse delle ordinate l'inerzia totale per ciascun valore di K.

Il punto in cui la curva inizia ad appiattirsi (cioè, il "gomito" della curva) rappresenta il compromesso ideale tra compattezza interna (minima distanza di punti dal proprio centroide) e parsimonia del modello.

In entrambi i casi (pre e post-formazione) è emersa una configurazione ottimale con tre cluster (vedi fig.1). Per la rappresentazione dei cluster gli autori hanno scelto la rappresentazione con t-SNE (t-distributed Stochastic Neighbor Embedding). I grafici t-SNE modellano ciascun oggetto ad alta dimensione mediante punti a due o tre dimensioni in modo che gli oggetti simili siano modellati in base ai punti vicini e gli oggetti non simili siano modellati da punti distanti con elevata probabilità (figg. 2 e 3).

Per comprendere al meglio la struttura dei dati, è stata stimata la distanza euclidea tra i centroidi pre e post per analizzare l'entità dello spostamento nei profili percettivi (fig.4).

Infine, si è proceduto con una riflessione qualitativa sulle trasformazioni osservate

1 *Nei k-means i centroidi sono i punti centrali dei gruppi, calcolati come media dei dati che li compongono.*

attraverso la lettura pedagogica delle dinamiche emerse, con l’obiettivo di valorizzare non solo il dato numerico, ma anche le implicazioni educative e formative.

2. Risultati

A partire dalla clusterizzazione dei rispondenti nella fase pre e post-formazione, gli autori hanno identificato tre gruppi distinti. L’interpretazione dei cluster è stata effettuata analizzando i valori medi delle risposte all’interno di ciascun gruppo. Sulla base di questi valori, si è proceduto a una denominazione qualitativa coerente con le dimensioni esplorate nel questionario. I gruppi, quindi, sono stati definiti in funzione della loro familiarità, predisposizione e atteggiamento nei confronti dell’intelligenza artificiale. Nel clustering presentato in questa ricerca, le etichette attribuite ai cluster (Cluster 0, Cluster 1, Cluster 2) non hanno valore semantico intrinseco. Per rendere più interpretabili i profili risultanti, è stato applicato un criterio di attribuzione semantica sulla base dei punteggi medi dei centroidi. Per ciascun cluster, è stata calcolata la media delle risposte alle 30 affermazioni e i centroidi sono stati quindi ordinati in base al loro punteggio medio complessivo: il cluster con media più bassa è stato etichettato come “Scettico”, quello con media intermedia come “Curioso” e quello con media più alta come “Avanzato”. Questa procedura è stata adottata sia in fase pre-formazione che in fase post-formazione, pur essendo consapevoli che i numeri dei cluster (0, 1, 2) non sono comparabili tra i due momenti. L’etichettatura serve dunque a garantire coerenza interpretativa tra i profili, nonostante la riassegnazione dei cluster. In basso la tabella di transizione tra cluster pre e post-formazione mostra quanti docenti sono passati da un cluster all’altro (k=3):

Cluster_Pre \ Cluster_Post	0	1	2
0 (Scettici)	2	3	4
1 (Curiosi)	0	2	2
2 (Avanzati)	0	3	6

Il cluster 0 (scettici) ha mostrato una distribuzione ampia nel post: 2 rispondenti sono rimasti nel cluster 0, 3 sono passati a un cluster intermedio (curiosi), e 4 hanno raggiunto il cluster 2 (avanzati); questo suggerisce un’evoluzione significativa per alcuni rispondenti che hanno acquisito nuove consapevolezze e competenze.

Il cluster 1 (curiosi) è il più instabile: i soggetti si sono suddivisi equamente tra i tre cluster post-formazione. Ciò evidenzia che alcuni hanno avanzato il proprio profilo (verso il cluster 2), mentre altri hanno probabilmente riformulato criticamente le proprie aspettative restando fermi sulle posizioni di partenza (cluster 1).

Il cluster 2 (avanzati) ha mantenuto una notevole stabilità, con 6 soggetti su 9 che hanno conservato un profilo avanzato. Tuttavia, 3 sono passati a un profilo intermedio (cluster 1), probabilmente per effetto di una riflessione critica post-formazione su aspetti complessi dell’IA.

L'analisi delle transizioni tra cluster è stata inoltre supportata anche dal calcolo delle distanze euclidee tra centroidi

La matrice delle distanze euclidee tra i centroidi dei cluster nella fase pre- e post-formazione (normalizzati) consentendo di valutare lo spostamento di ciascun cluster pre verso uno dei cluster post:

	Post_0	Post_1	Post_2
Pre_0	12.97	2.81	5.90
Pre_1	7.15	9.80	5.47
Pre_2	7.76	6.92	2.55

All'evoluzione individuale tra cluster è stata inoltre affiancata un'ulteriore analisi per comprendere i cambiamenti delle percezioni rispetto ai singoli item, partendo dai cluster ottenuti in fase di preformazione. Nello specifico, per ciascun cluster (in fase pre) individuato tramite algoritmo di clustering K-means è stato calcolato il delta del punteggio medio per ogni item. Il delta (Δ) rappresenta, la differenza tra il punteggio medio ottenuto in uscita e quello ottenuto in ingresso per ciascun item, all'interno di uno stesso cluster ovvero:

$$\Delta_{i,c} = \bar{x}_{i,c}^{\text{post}} - \bar{x}_{i,c}^{\text{pre}}$$

dove:

- $\Delta_{i,c}$ è la variazione media dell'item i per il cluster c ;
- $\bar{x}_{i,c}^{\text{post}}$ è la media delle risposte all'item i nel cluster c dopo la formazione;
- $\bar{x}_{i,c}^{\text{pre}}$ è la media delle risposte allo stesso item i nel cluster c prima della formazione.

Un Δ positivo indica un incremento nelle percezioni rispetto a un certo item, mentre un Δ negativo può suggerire una rielaborazione critica, una maggiore consapevolezza delle complessità, oppure un disallineamento tra aspettative iniziali e realtà operative.

Il grafico in fig. 5 illustra i valori di Δ per ciascun item per i tre differenti cluster. Nel cluster 0 la variazione media è in generale contenuta. In alcuni item si osservano piccoli aumenti, mentre in altri la percezione resta stabile o diminuisce leggermente. Ciò suggerisce che i partecipanti in questo gruppo hanno consolidato alcune conoscenze senza una trasformazione significativa, oppure hanno maturato una maggiore consapevolezza critica, ad esempio rispetto ai limiti etici, operativi o epistemologici dell'uso dell'IA nella didattica. Il cluster 1 è il gruppo che mostra le variazioni positive più marcate. L'incremento dei punteggi medi post rispetto al pre è evidente su quasi tutti gli item, indicando un percorso formativo percepito come trasformativo e abilitante. I docenti di questo gruppo, inizialmente incerti o neutrali, sembrano aver acquisito fiducia, competenze e motivazione all'uso dell'IA, soprattutto sugli item relativi

all'integrazione didattica, alla personalizzazione, e all'uso collaborativo delle tecnologie intelligenti. Anche nel cluster 2 si registra un miglioramento complessivo, sebbene più contenuto rispetto al cluster 1. Le variazioni sono più visibili su item relativi alla condivisione delle competenze, all'impatto sulla progettazione didattica e all'efficacia percepita degli strumenti. I dati suggeriscono che la formazione ha avuto un effetto di consolidamento e rafforzamento di pratiche già in essere.

3. Lettura pedagogica

L'analisi dei dati pre e post formazione rivela l'efficacia del percorso formativo come leva di trasformazione professionale. Nello specifico, i cambiamenti osservati nei centroidi dei tre cluster non vanno letti semplicemente come variazioni numeriche, ma come indicatori di una rielaborazione più profonda delle rappresentazioni, delle attitudini e delle aspettative dei docenti rispetto all'intelligenza artificiale.

La heatmap delle distanze euclidee tra i centroidi (fig. 4) rivela che non vi è una corrispondenza assoluta tra i cluster numerici (0, 1, 2) delle due fasi: l'appartenenza di un docente a un cluster in ingresso non implica automaticamente la sua permanenza nel medesimo cluster in uscita. Tuttavia, le corrispondenze più forti (cioè le distanze minori) suggeriscono che, in alcuni casi, è possibile individuare una linea evolutiva coerente: il cluster 0 (pre) infatti risulta più vicino al cluster 1 (post), suggerendo che una parte dei docenti inizialmente "scettici" abbia sviluppato atteggiamenti simili a quelli del cluster "curioso" dopo la formazione; il cluster 2 (pre) mantiene una vicinanza con cluster 2 (post), segnalando una certa stabilità dei profili inizialmente più consapevoli; il cluster 1 (pre) infine mostra distanze relativamente uniformi con i cluster 2 (post), a indicare che i docenti "curiosi" presentano traiettorie divergenti, con alcuni che progrediscono verso il profilo avanzato e altri che consolidano la posizione intermedia. Nel caso in esame, quindi l'uso combinato della clusterizzazione e dell'analisi delle variazioni per item in ciascun cluster risulta essere efficace per indagare l'impatto della formazione e nello specifico nella ricerca-formazione, che si rivela, ancora una volta, un approccio incisivo capace di far germogliare la consapevolezza e di innescare il cambiamento nella prassi didattica. L'avvento dell'intelligenza artificiale nella scuola, sebbene ancora agli albori, si presenta sia come una sfida che come una rara opportunità: può infatti affiancare i docenti nel dibattito etico, metodologico e culturale sull'uso dell'IA in ambito scolastico, contribuendo così alla formazione di una cittadinanza digitale più critica e responsabile [4/5]. In sintesi, l'esperienza descritta in questo studio indica che l'integrazione dell'IA nei contesti educativi può diventare una vera leva per l'innovazione didattica, a patto che venga sostenuta da visioni pedagogiche inclusive, da percorsi formativi autentici e da pratiche riflessive condivise.

Bibliografia

- Asquini, G. (2020). **Ricerca-formazione. Una strategia trasformativa per la formazione degli insegnanti**. Carocci.
- European Commission. (2022). **Ethics Guidelines for Trustworthy AI**. Publications Office of the EU.

Mezirow, J. (2003). *Transformative learning as discourse*. Journal of Transformative Education, 1(1), 58-63.

OECD. (2021). *Artificial Intelligence in Education: Challenges and Opportunities*. OECD Publishing.

Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge University Press.

Appendice grafica

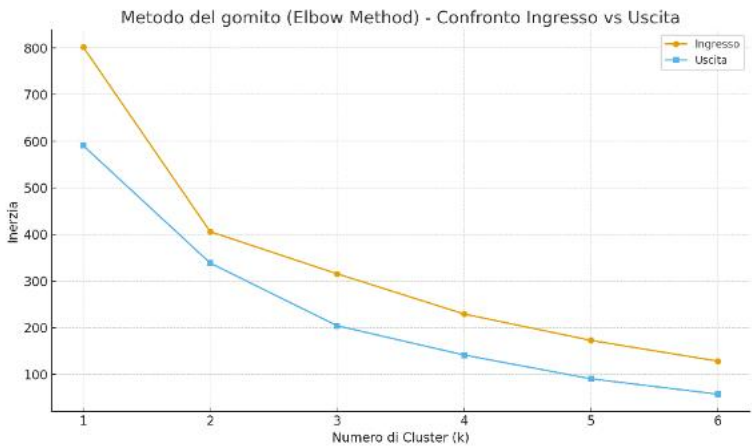
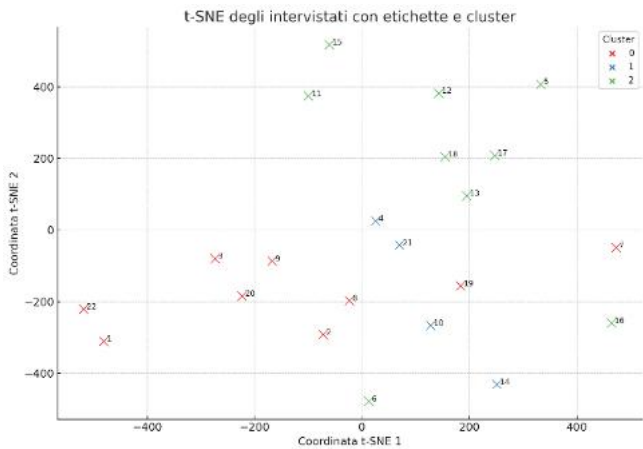
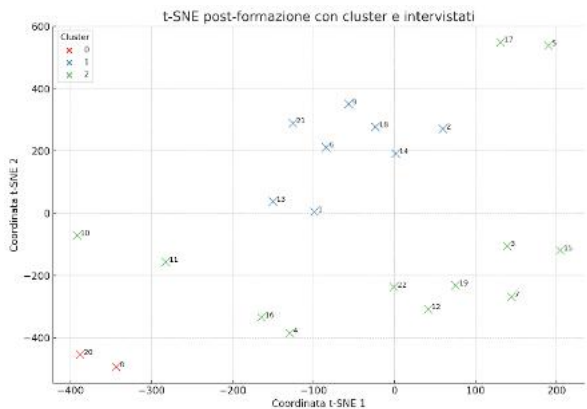


Fig.1 – Rappresentazione grafica dell’Elbow Method- Confronto pre (ingresso) e post formazione (uscita)



(2)



(3)

Figg. 2 e 3 – Rappresentazione t-SNE degli intervistati nella fase di pre (2) e post (3) formazione

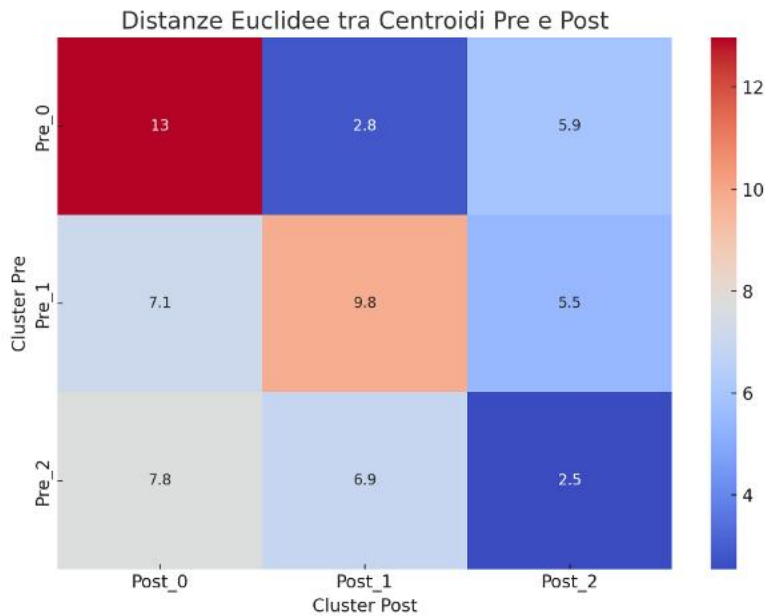


Fig. 4 – Heatmap delle distanze euclidee dei centroidi

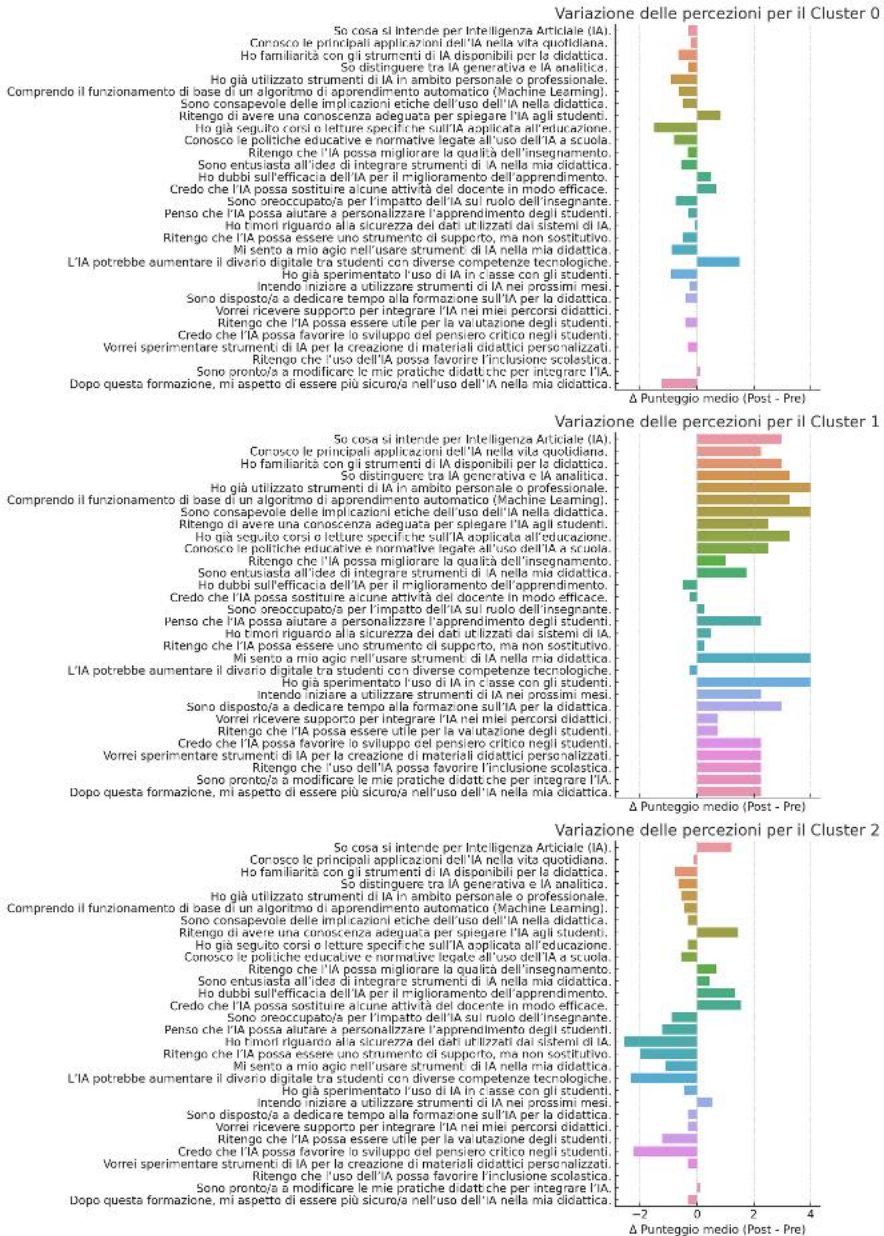


Fig. 5 – Variazioni delle percezioni dai cluster pre.
 Evoluzioni dei singoli item in funzione del Δ (punteggio medio).